

Camila Sequetto Pereira

**A FORMAÇÃO DE LEITORES LITERÁRIOS NO ENSINO
MÉDIO E AS MUDANÇAS DO VESTIBULAR**

Belo Horizonte
Faculdade de Educação da UFMG
2011

Camila Sequetto Pereira

A FORMAÇÃO DE LEITORES LITERÁRIOS NO ENSINO MÉDIO E AS MUDANÇAS DO VESTIBULAR

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Educação e Linguagem

Orientadora: Profa. Dra. Maria Zélia Versiani Machado

Universidade Federal de Minas Gerais

Belo Horizonte
Faculdade de Educação da UFMG

2011



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO:
Conhecimento e Inclusão Social
Faculdade de Educação da UFMG

Dissertação defendida em 31 de agosto de 2011 perante banca examinadora constituída pelos seguintes professores:

Profa. Dra. Maria Zélia Versiani Machado
Faculdade de Educação – FAE/UFMG – Orientadora

Prof. Dr. Marcelo Chiaretto
Colégio Técnico – COLTEC/UFMG

Profa. Dra. Maria das Graças Rodrigues Paulino
Faculdade de Educação – FAE/UFMG

Dedico este trabalho a todos aqueles que
ainda acreditam em uma educação pela sensibilidade.

AGRADECIMENTOS

À Zélia Versiani, minha orientadora, por seu olhar para o ensino da literatura, pela confiança e amizade.

Aos professores da Faculdade de Educação e da Letras, pelos ensinamentos e oportunidades de crescimento.

Aos membros da banca, Graça, Marcelo, Hércules e Célia, pela disponibilidade em ler e contribuir com esse trabalho.

Ao grupo de pesquisa GPELL, pelas “aulas” teóricas e reflexões sobre a literatura.

À E.E.M.P., aos alunos e à professora, por abrir espaço para pesquisa em sala de aula.

Aos amigos de sala de aula de mestrado, Eliana, Juliana, Marina, Míriam e Virgínia, pelo aprendizado mútuo.

Às formadoras e aos profissionais do Ceale, importantes em minha formação docente.

Aos amigos e aos alunos do Palas, pela confiança em meu trabalho e pelo companheirismo.

À equipe de português, Fernanda, Luciana, Ludmila, Luiza e Lyvia, pela revisão crítica e pelo apoio a qualquer hora.

Aos meus adoráveis pais Antônio e Sueli; meus queridos irmãos Marina, Marco Aurélio e Fernanda; e meus avôs João, Conceição e Jupira; que sempre me apoiaram de perto.

Aos sobrinhos, Clarice, Laura e Gabriel, crianças maravilhosas.

À Inês, à Tânia e à Simone, pela amizade e companheirismo.

E a todos que colaboraram de alguma forma para a realização desta dissertação, meu muito obrigada.

“A literatura, como toda arte, é uma confissão
de que a vida não basta.”

Fernando Pessoa

“Por isso escrevo e escreverei:
para instigar o meu leitor imaginário – substituto
dos amigos imaginários da infância? – a buscar em si e
compartir comigo tantas inquietações quanto ao que
estamos fazendo com o tempo que nos é dado.”

Lya Luft

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo geral investigar as mudanças quanto às exigências de formação literária no ensino médio – concernentes à educação literária nesse segmento de ensino -, por meio de análise de dois instrumentos: “prova de vestibular” e “prova do Enem”; e editais relativos aos conteúdos de literatura dos dois tipos de exame seletivo. Além disso, foram feitas observações em turmas de 3º. ano do ensino médio em escola pública no ano em que houve adesão parcial ao Enem, pela UFMG. Como objetivos específicos, a pesquisa buscou: traçar um histórico do ensino de literatura buscando apreender as bases em que foram se fixando questões fundamentais relativas ao papel da literatura na escola e na sociedade; compreender de que forma o modelo de educação literária é influenciado pelos exames de vestibular e como o Enem passou a projetar novas questões para o ensino; identificar e analisar as diferenças entre a organização e os conteúdos das provas dos anos de 2009 e 2010 da UFMG (modelo vestibular e modelo ENEM), para traçar o perfil de leitor literário que essa instituição busca valorizar. A pesquisa revelou algumas contradições presentes tanto nos discursos quanto nas práticas sobre o projeto de educação literária que se busca construir no ensino médio.

Palavras-chave: educação literária, leitura literária, vestibular, Enem.

RESUMEN

Este trabajo de investigación tuvo como objetivo general estudiar los cambios en cuanto a las exigencias de formación literaria en la secundaria, concernientes a la educación literaria en este segmento de enseñanza, a partir del análisis de dos instrumentos: “prueba de selectividad” y “prueba de *Enem*”; y reglamentos que presentan los contenidos de literatura de esos dos tipos de exámenes selectivos. Además, se hicieron observaciones en clases de 3° año de secundaria en escuela pública en el año en que UFMG adhirió parcialmente al *Enem*. Como objetivos específicos, la investigación buscó: trazar un histórico de la enseñanza de la literatura con el objetivo de aprehender las bases en que se fueron fijando cuestiones fundamentales relacionadas al papel de la literatura en la escuela y en la sociedad; comprender de qué manera los exámenes de selectividad influyen el modelo de educación literaria y cómo el *Enem* pasó a proyectar nuevas cuestiones para la enseñanza; identificar y analizar las diferencias entre la organización y los contenidos de las pruebas de los años de 2009 y 2010 de UFMG (modelo selectividad y modelo *Enem*), para esbozar el perfil de lector literario que esas instituciones buscan valorar. La investigación reveló algunas contradicciones presentes tanto en los discursos como en las prácticas sobre el proyecto de educación literaria que visa a construir la enseñanza secundaria.

Palabras clave: educación literaria, lectura literaria, selectividad, *Enem*.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

QUADRO 1 – Distribuição da população de Belo Horizonte por região e área de risco à saúde.....	52
MAPA 1 – Distribuição do risco de vulnerabilidade à saúde da região nordeste.....	54
QUADRO 2 – Atividades e conteúdos do mês de março.....	62
QUADRO 3 – Atividades e conteúdos do mês de abril.....	63-64
QUADRO 4 – Atividades e conteúdos do mês de maio.....	64-65
QUADRO 5 – Atividades e conteúdos do mês de junho.....	65-66
QUADRO 6 – Estratégias utilizadas nas aulas de leitura literária.....	81

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
CAPÍTULO 1 – A educação literária e a formação do leitor literário no ensino médio.....	20
1.1. A literatura no ensino médio: breve histórico.....	21
1.1.1. Leitura de textos exemplares e a prática da escrita.....	21
1.1.2. Leitura de textos nacionais e práticas como a recitação e a memorização.....	24
1.1.3. Ensinar a interpretar.....	26
1.2. A literatura nos documentos oficiais: PCN, PCN+, OC e CBC.....	29
1.2.1. Os PCN e PCN+.....	32
1.2.2. As OC.....	34
1.2.3. O CBC.....	37
1.3. A literatura nos livros didáticos.....	40
1.3.1. O PNLD do Ensino Médio.....	44
CAPÍTULO 2 – O ensino de literatura em uma escola pública do ensino médio no contexto das mudanças atuais.....	48
2.1. A escolha do campo e do percurso metodológico.....	48
2.2. O ambiente pesquisado.....	51
2.3. Os sujeitos da pesquisa.....	56
2.4. Os conteúdos e as práticas de leitura literária em contexto das salas de aula.....	61
2.4.1. Os conteúdos abordados em sala de aula.....	61
2.4.1.1. A literatura no livro didático adotada.....	68
2.4.1.2. A literatura nas atividades elaboradas pela professora.....	74
2.4.2. As práticas de leitura de <i>Contos de Aprendiz</i>	80
CAPÍTULO 3 – A literatura no vestibular da UFMG e no Enem.....	86
3.1. Os processos de acesso à educação superior: breve histórico.....	87
3.2. O vestibular da UFMG.....	100
3.2.1. O processo seletivo: ano de 2009.....	103
3.2.1.1. O edital e os “conteúdos” de Literatura.....	103
3.2.1.2. As provas: os “conteúdos” de Literatura e as habilidades do leitor literário.....	112
3.2.2. O processo seletivo: o ano de 2010.....	121
3.2.2.1. A matriz de referência do Enem.....	121

3.2.2.2. A prova do Enem.....	124
3.2.2.3. O edital programático do vestibular da UFMG.....	134
3.2.2.4. A prova: os “conteúdos” de Literatura.....	134
3.3. O vestibular da UFMG e Enem: modelo(s) de educação literária.....	137
CONSIDERAÇÕES FINAIS	141
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	146
ANEXOS	155

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa investigou em que medida as concepções de literatura, de ensino de literatura, de leitura literária e de leitor literário se fazem presentes nas salas de aula de ensino médio. A adesão da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) ao Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) em substituição ao antigo modelo de prova do vestibular, ocorrida em 2010, é o foco do trabalho. A adesão da UFMG ao Enem gerou polêmicas que envolveram o corpo docente e o discente, que se estenderam por muitos meses, pois, embora a UFMG já tivesse optado, no final do ano de 2009, por manter seu modelo de vestibular, em maio de 2010, o Conselho Universitário decidiu que a Universidade utilizaria o Enem em substituição à primeira etapa do vestibular. Foi objetivo também deste estudo identificar possíveis consequências diretas e/ou indiretas dessa mudança no ensino de Literatura no ensino médio.

As motivações e a escolha do objeto desta pesquisa partiram de reflexões decorrentes das observações como professora desse nível de ensino, e da leitura de estudos ligados ao Letramento literário.

Logo que me formei, em 2007, no curso de Licenciatura em Língua Portuguesa, comecei a lecionar Literatura no ensino médio de uma escola da rede particular. O livro didático que utilizava era organizado por estilos de época e, apenas nas turmas de 3º ano, analisava os livros indicados pelo vestibular da UFMG, conforme orientação da própria direção da escola. Insatisfeita com a perspectiva historicista com a qual trabalhava e com a desmotivação dos estudantes pela disciplina, passei a pesquisar novas metodologias de ensino e livros didáticos que tivessem outro eixo que não a tradicional historiografia literária.

Com a obra *Letramento literário: teoria e prática*, de Rildo Cosson, entrei em contato, pela primeira vez, com o conceito de letramento literário. No livro, Cosson propõe uma reflexão sobre o lugar da literatura na sociedade e sobre sua escolarização, além de propor uma metodologia de trabalho no ensino básico coerente com a proposta de letramento literário. Como o eixo passa a ser a leitura das obras, o autor reserva um capítulo sobre como selecionar os livros que serão trabalhados em sala. Sua proposta se centra em dois tipos de sequência: uma básica e outra expandida. A sequência básica é composta por quatro passos: motivação, introdução, leitura e interpretação. A sequência expandida é uma variação da

básica, com o intuito de incluir os conteúdos tradicionais de literatura do ensino médio (as características dos períodos literários, dos gêneros literários, das listas de figuras de linguagem e das regras para escandir poemas, classificar estrofes e rimas). Fazem parte, então, da sequência os seguintes passos: introdução, leitura, primeira interpretação, contextualização, segunda interpretação, expansão.

Pesquisando outros teóricos que se debruçavam sobre o letramento literário, acabei por conhecer e passar a integrar o Grupo de Pesquisa do Letramento Literário (GPELL). Esse grupo, criado em 1994, com o nome de Grupo de Pesquisas de Literatura Infantil e Juvenil, é vinculado ao Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE) da Faculdade de Educação (FAE) da UFMG.¹

Decidi, em 2008, fazer o bacharelado em Língua Portuguesa. A participação como voluntária no projeto *Leitura de poemas no ensino médio: estudo comparativo de livros didáticos do PNLEM²* foi decisiva na escolha do objeto de pesquisa da monografia de final de curso. Esse projeto pretendeu analisar propostas de formação de leitores literários, mais especificamente, leitores de poesia, em materiais didáticos que os alunos das escolas públicas passaram a receber a partir do Programa Nacional do Livro do Ensino Médio – PNLEM/2005. Três livros que foram avaliados e aprovados pela equipe de avaliadores foram focalizados segundo uma perspectiva comparativa, que buscou analisar a seleção de poemas/poetas dos livros didáticos, bem como as atividades propostas a partir da sua leitura.

Na monografia, procurei analisar as atividades de leitura, produção de textos, oralidade e conhecimentos linguísticos, que envolviam poemas, em um dos três livros didáticos de Língua Portuguesa que constavam do banco de dados elaborado pelas pesquisadoras na fase inicial do projeto.

Dentre essas atividades, as de leitura apareceram em maior número (63%), que foram, posteriormente, agrupadas em cinco categorias: 1) ilustram algum tema; 2) exemplificam determinado estilo literário ou exemplificam estilo de determinado autor; 3) mostram confluência de gêneros textuais ou temas (intertextualidade); 4) destacam algum tipo de

¹ Para saber mais sobre o GPELL, ler PAIVA (2004) e MACHADO (2003).

² O projeto foi desenvolvido pela professora Maria Zélia Versiani Machado e pela bolsista Eliana Guimarães Almeida, com apoio da Fapemig.

poema ou algum elemento composicional; 5) ilustram determinado efeito de som e de sentido. 53% das atividades de leitura se encaixavam na segunda categoria, ou seja, serviam como exemplificação, ilustração de determinado estilo de época ou autor.

As análises dos dados revelaram que as atividades, como um todo, não exploravam satisfatoriamente os poemas.

No entanto, essa abordagem insatisfatória não se restringia ao trabalho com os poemas; ela se estendia ao texto literário de uma forma geral – isso ficou evidente na análise que fiz de três obras voltadas para o ensino da literatura, a fim de selecionar uma para as turmas de ensino médio nas quais lecionava. A exploração do texto literário, de maneira recorrente, privilegiava a caracterização dos estilos de época, com muita informação sobre a caracterização histórica em detrimento do estudo do texto em si. Outro problema dizia respeito ao volume de conteúdos a serem vistos: o que empurrava a leitura das obras literárias para um segundo plano.

Inicialmente, o presente estudo tinha como objetivo investigar o ensino de Literatura no Ensino Médio, tendo como foco as práticas docentes e as apropriações da Literatura em práticas de letramento que supõem a leitura de livros literários indicados para o vestibular/2011 da UFMG.

Hoje o campo de estudos voltado para a formação de leitores discute novas matrizes conceituais entre as quais se destaca o conceito de letramento desenvolvido em trabalhos recentes por Paulino (2010), que define o processo de apropriação da Literatura “enquanto construção literária de sentidos.” (p.67). Segundo a autora, o ato de se apropriar da literatura é um ato de tomá-la para si, de incorporá-la, e, dessa maneira, transformá-la. O universo literário é, então, construído, mantido e transformado a partir das leituras possíveis que os diferentes leitores realizam. Dois procedimentos são mencionados pela pesquisadora como necessários à apropriação da Literatura. O primeiro diz respeito à necessidade de o leitor interagir de maneira mais profunda com a linguagem dos textos literários e o segundo se refere ao “reconhecimento do outro e o movimento de desconstrução/construção do mundo que se faz pela experiência da Literatura” (*ibidem*, pp.68-69). É a partir desses procedimentos de apropriação que se dá o letramento literário.

A autora acrescenta, ainda, que não há apropriação sem o contato direto do leitor com o texto literário. No entanto, esse contato apenas, e isoladamente, não garante a apropriação. A experiência com o estético deve acontecer ao longo da vida e, por isso, o letramento literário não diz respeito a um texto, mas ao conjunto deles e de suas práticas sociais. Participar de práticas de letramento literário significa ir além da simples leitura do texto literário.

Em março de 2010, comecei a observar duas turmas de 3º ano de uma escola da rede estadual de Belo Horizonte, na qual os livros literários indicados para o vestibular da UFMG eram objetos de estudo. Durante cinco meses em que pude assistir às aulas, chamou-me a atenção o fato de que o trabalho da professora se restringia a uma tentativa de solicitar aos alunos que recontassem o que leram – ou o que deveriam ter lido (*Contos de Aprendiz*, de Carlos Drummond de Andrade. No momento em que a professora daria início ao trabalho com um novo livro, a UFMG anunciou a mudança nas provas do vestibular. No capítulo 2, relataremos, com detalhes, os resultados dessa observação.

Essa mudança promoveu uma reviravolta também no projeto inicial. A adesão da UFMG ao Enem como instrumento para a primeira etapa do seu vestibular significava que os candidatos não precisariam mais ler as cinco obras literárias indicadas para o vestibular – à exceção daqueles que se inscreveram nos cursos de Letras, Dança, Teatro e Comunicação. Essa mudança inviabilizou o desenvolvimento do projeto inicial, pois a professora passou a não mais trabalhar com os livros literários indicados para o vestibular.

Diante disso, foi necessário redimensionar o objeto desta pesquisa. Este trabalho continuou a ter a finalidade de refletir sobre a formação de leitores literários no Ensino Médio, no entanto, o foco se deslocou para um estudo comparativo das concepções de leitor literário e de leitura literária que fundamentam os modelos de prova do antigo vestibular UFMG e do Enem. Nessa nova perspectiva adotada, passamos a ter também o intuito de investigar as possíveis consequências do ensino de Literatura no Ensino Médio decorrentes dessa mudança. Três perguntas passaram a guiar o presente estudo: o que as provas do vestibular e a prova do Enem concebem como leitura literária? Que habilidades esses instrumentos exigem do leitor? A prova do vestibular e o Enem, no que tange à literatura, indicam orientações metodológicas para o seu ensino?

Como nos mostram os estudos de Coutinho (1968), Culler (1999), Maingueneau (2006), Todorov (2009), até o século XIX, os estudos literários se baseavam em pesquisas historicistas, que buscavam explicar o texto a partir de elementos fora dele. As respostas para as perguntas que se faziam aos textos estavam nos elementos da biografia do autor, do contexto social em que vivia, das influências de outras obras e escritores. No entanto, as duas grandes correntes filosóficas e científicas do século XIX – o historicismo e o positivismo – entraram em crise e a história não pôde ser mais entendida como uma evolução linear e contínua, assim como o conhecimento não mais era tomado como neutro, nem objetivo. Novas correntes surgem com uma proposta de renovação metodológica, de conteúdo estético ou filosófico.

De um lado, os métodos históricos e documentais, eruditos e positivos, dominantes no século XIX, para os quais o estudo da literatura deve consistir no exame das condições ou circunstâncias que envolvem a criação das obras literárias, sendo, portanto, uma disciplina histórica, baseada no método histórico, na noção de historicidade do fato literário e da possibilidade de estabelecer entre os fatos relações de causalidade e condicionamento. Do outro lado, uma reação anti-historicista, que, repelindo a identificação de espírito e natureza que realizara o século XIX, ataca os abusos do método histórico, seja, em certos elementos mais extremados, negando a sua pretensão de explicar de maneira total a obra de arte a partir do conhecimento e explicação de sua gênese no meio histórico, social ou econômico; seja, aprofundando ainda mais a negação, recusando o próprio princípio do método, isto é, a historicidade do fenômeno literário e a possibilidade de estabelecer os nexos de causa e condições. (COUTINHO, 1968, p.2)

Os estudos literários, no século XX, passaram a considerar não mais o autor e os conhecimentos externos às obras como importantes para o estudo da obra, mas o texto em si. O foco desses estudos é a linguagem e seus mecanismos de funcionamento, assim como os elementos que possibilitavam distinguir textos literários de textos não-literários.

Os formalistas dos primeiros anos do século XX salientaram que os críticos deveriam se preocupar com a literariedade da literatura: as estratégias verbais que a tornam literária, a colocação em primeiro plano da própria linguagem, e o “estranhamento” da experiência que elas conseguem. (CULLER, 1999, pp.118-119)

Em contrapartida, mas ainda se opondo aos métodos tradicionais de ensino da história da literatura, cuja metodologia se baseava em padrões herdados do idealismo ou do positivismo, surgem teorias que, ao invés de se centrar no texto, passam a focar o leitor, encarado como peça-chave do processo de leitura literária. A fenomenologia, por exemplo, conceitua obra literária como “experiência do leitor”.

pode-se argumentar que a obra não é algo objetivo, que existe independentemente de qualquer experiência dela, mas a experiência do leitor. A crítica pode dessa maneira assumir a forma de uma descrição do movimento progressivo do leitor através de um texto, analisando como os leitores produzem sentido fazendo ligações, preenchendo coisas deixadas sem dizer, antecipando e conjecturando e depois tendo suas expectativas frustradas ou confirmadas. (CULLER, 1999, p.120)

A Teoria da literatura – disciplina que agrega um conjunto de correntes distintas que têm em comum a ideia de que o conhecimento dos textos literários não está situado fora do texto, na subjetividade do autor ou na objetividade dos fatos – alcança seu apogeu nas décadas de 60 e 70, e a partir da década de 90 seus fundamentos metodológicos e conceituais são contestados. Com os Estudos Culturais, há um deslocamento no modo de analisar as obras. Enquanto os Estudos Literários fazem uma leitura voltada para os aspectos do texto, os Estudos Culturais fazem uma leitura voltada para o contexto sócio-político. Assim, outros critérios são estabelecidos e, mais uma vez, as obras de “excelente valor literário” são relativizadas. Alguns teóricos, entretanto, saíram em defesa do cânone como Ítalo Calvino, Harold Bloom e Perrone-Moisés³.

A teoria literária que se constrói na academia nem sempre está em sintonia com o que é ensinado nas escolas. Muitas vezes o que se vê na escola é uma miscelânea de propostas oriundas de diferentes tendências teóricas e modos, bem distintos, de escolarização dessas tendências.

Para situar o objeto desta pesquisa, retomaremos trabalhos que foram escritos em décadas diferentes, que tiveram como objeto de estudo o ensino de literatura e as relações entre ensino e vestibular.

A pesquisa realizada por Ligia Chiappini, intitulada *Invasão da Catedral* (1983), mostra que a partir de 1968 questões como “para que serve a Literatura?”; “qual ou quais as funções sociais do letrado?”; “quais os objetivos de um Curso de Letras?” (p.52) passaram a ser debatidas nas universidades brasileiras. O surgimento dessas perguntas se situava em um contexto mais amplo de “crise da literatura como produção e ensino numa sociedade preocupada com a

³ Em 1991, Ítalo Calvino publica *Por que ler os clássicos* em que apresenta quatorze motivos para se ler o cânone. Harold Bloom, em *O cânone ocidental*, de 1995, reafirma a supremacia do valor estético em relação aos valores ideológicos. Em 1998, Perrone-Moisés, em *Altas literaturas*, discorre sobre a formação dos cânones literários ocidentais e analisa os critérios que foram utilizados para tal formação. Discute, também, sobre a questão do valor da Literatura e suas condições de produção e recepção.

técnica e o lucro” (*ibidem*, p.53). E, por isso, a pesquisadora busca, no contexto do ensino francês de Literatura, elementos para compreender melhor o ensino brasileiro de Literatura.

Para a pesquisadora, o problema do ensino de Literatura no Brasil deveria ser considerado sob a ótica de três aspectos: teórico, pedagógico e político. Teórico porque era preciso responder “como a Literatura vem perdendo, tanto nos países avançados como no 3º mundo, a função de distinguir pelo brilho da “cultura” uma elite dirigente.” (*ibidem*, p.23). Pedagógico porque, tendo como objetivo a democratização da cultura, cada grupo de professor e alunos deveria buscar seu próprio método. Político porque a sociedade brasileira não sabia o “que fazer com os textos numa escola que tende a tomar a democracia como nivelamento por baixo?” (*ibidem*, p.53). Propõe, para o ensino, o (re)encontro com “o prazer do texto”, a aceitação da gratuidade e a visão mais democrática da arte, entendida como trabalho, que, por isso, pode ser apreendida, ensinada, requerendo exercícios regulares e disciplinares.

Vinte anos depois, Cyana Leahy-Dios (2000) enumera uma série de problemas do ensino de Literatura no Brasil e na Inglaterra em *Educação literária como metáfora social*. Destaca que o modelo brasileiro de ensino se caracteriza como um modelo positivista calcado na historiografia literária, sistematizado e descritivo, que exige o domínio de grandes quantidades de conteúdo. Para ela, a educação literária é um meio de educar cidadãos e o principal empecilho para que isso ocorra está no modelo de ensino, que se baseia em um conhecimento quantitativo, em um saber acrítico e memorizável.

Ao final de seu estudo, Leahy-Dios (2000) levanta três pontos que considera relevantes para a escolarização adequada⁴ da literatura: a apropriação das ferramentas críticas para fortalecimento do leitor, isto é, ensino da teoria como ferramenta para a análise das obras; a democratização das salas de aula de literatura, por exemplo, ouvindo as vozes dos alunos em sala de aula e o reconhecimento do poder político-pedagógico da literatura. Aponta, ainda, que para alcançarmos o modelo ideal de educação literária é necessário mudar as macroestruturas do poder educacional – já que legisladores decidem programas, salários, recursos.

⁴ A respeito do conceito de escolarização adequada e inadequada da literatura, ver Magda Soares (2006).

Voltados para o estudo do vestibular e sua relação com o ensino, estão os trabalhos de Oliveira (2001; 2006) e Fidelis (2008).

Oliveira (2001) afirma que o vestibular é um instrumento de perpetuação de determinada tradição literária, pois indica obras canônicas ou de fácil inserção no cânone. A UFMG, entretanto, romperia, por vezes, segundo essa pesquisadora, com essa tradição quando apresenta para a leitura obras não-canônicas ao lado de obras já consagradas. A indicação de obras literárias no vestibular da UFMG é positiva para a pesquisadora, pois “incentiva a manutenção da tradição de leitura de textos literários enquanto manifestação cultural diversificada, própria de uma nação construída a partir de diferenças étnicas, linguísticas, econômicas e sociais” (p.166).

Ainda de acordo com Oliveira (2006), o vestibular é, hoje, diante da crise da leitura literária, uma das poucas alternativas de manutenção da prática de leitura de textos literários, já que esse tipo de leitura, após o vestibular, só seria feito pelos alunos de Letras. Destaca vantagens e desvantagens de a análise das obras literárias serem feitas pelos professores e especialistas em substituição da leitura pessoal da obra pelos alunos. Por um lado, o aluno perderia a oportunidade de conhecer o autor e seu estilo particular, de conhecer a tradição literária brasileira e de se iniciar no prazer do texto. Por outro, o aluno teria a chance de tomar conhecimento sobre a obra e o autor, mesmo que indiretamente – essa prática contribui para a manutenção do cânone.

Fidelis (2008) também considera que a lista indicada para leitura prévia nos vestibulares põe em operação um processo de canonização de obras e autores, por meio do poder institucional e de sua crítica especializada. Destaca, ainda, que a adoção da leitura obrigatória dessa lista no ambiente escolar traz uma série de desdobramentos para a escolarização da leitura literária: “a) a circulação paralela de discursos distintos sobre a validade (legitimidade) das listas; b) nova “coisificação” do ensino em vários níveis – injeção de pragmatismo ao estudo do texto literário, adoção dos resumos interpretativos, estruturação de aulas-de-livro, imposição de modos de ler; c) a diminuição do status da escola como instância legitimadora do cânone; d) a adoção das listas como “guia curricular”. (p.157)

Diante das reflexões suscitadas pelas pesquisas mencionadas, elaboramos a seguinte hipótese: a queda da lista de obras literárias para leitura prévia dos candidatos, a partir da adesão da UFMG ao Enem, traria como consequência o retorno do modelo de ensino centrado no estudo da história da literatura.

Na tentativa de responder às perguntas levantadas, este trabalho encontra-se organizado da seguinte maneira:

No capítulo 1, *A educação literária e a formação do leitor literário no Ensino Médio*, buscaram-se situar os distintos modelos de ensino de literatura do Ensino Médio ao longo da história. Analisou-se, ainda, de que maneira os documentos oficiais orientam e sinalizam para os professores metodologias e conteúdos para o ensino de literatura. Por último, refletiu-se sobre as vantagens e desvantagens do uso de materiais didáticos de Língua Portuguesa e Literatura no Ensino Médio.

No capítulo 2, *O ensino de literatura em uma escola pública do Ensino Médio no contexto das mudanças atuais*, relatou-se como foi realizada a mediação dos livros indicados para o vestibular 2011 da UFMG em duas turmas de uma escola da rede estadual de Belo Horizonte. Partindo do exemplo da prática da professora na qual a pesquisadora fez suas observações, procurou-se mostrar como a mudança do modelo de vestibular da UFMG interferiu diretamente no contexto daquelas salas de aula.

As mudanças nos processos de acesso aos cursos superiores e alguns de seus desdobramentos no ensino de literatura foi o tema do capítulo 3, *A literatura no vestibular e no Enem*. Mostrou-se como, historicamente, os processos de seleção para o ingresso à educação superior estiveram ligados ao ensino médio. Em seguida, foram analisados os conhecimentos literários e as habilidades exigidas dos candidatos a partir dos editais e das provas de vestibular da UFMG e do novo ENEM, bem como as concepções de leitor literário, leitura literária e literatura.

Nas *Considerações finais*, buscaram-se destacar possíveis perspectivas para o ensino da literatura a partir da nova conjuntura em que se encontram professores e estudantes.

CAPÍTULO 1 – A educação literária e a formação do leitor literário no Ensino Médio

A leitura e, principalmente, a leitura literária estão em crise. Essa crise despertou o interesse de pesquisadores que buscam explicações e soluções sob a ótica de vários campos teóricos: da história cultural, da sociologia da leitura e da literatura, da história da leitura, dos estudos literários, da linguística.

Como sou pesquisadora e professora de Língua Portuguesa, investigar as origens da crise e suas consequências para o ensino tornou-se imperativo, já que o que se quer é alterar o quadro atual da formação de leitores.

Primeiramente, é prudente admitir que a crise na leitura não deve ser compreendida como um problema isolado da disciplina de língua portuguesa, visto que ensinar a ler passou a ser encarado como um compromisso de todas áreas do currículo escolar. No que diz respeito à leitura literária, o foco deste trabalho, sabe-se que nem todos os leitores têm acesso a livros de literatura fora da escola, em circuitos sociais letrados. A literatura, para a maioria dos leitores, depende das práticas escolares.

O primeiro grande impasse é o que selecionar para as aulas de literatura? Os alunos não se interessam pela leitura dos clássicos e os poucos que leem esses clássicos encontram dificuldades, por isso o professor se vê diante de um impasse: O que ensinar - literatura canônica ou popular? Na verdade, questionam-se, hoje, não somente os programas que se resumem principalmente ao ensino de história e dos gêneros literários, mas a própria concepção e finalidade desse ensino: ensinar literatura para quê? É possível ensinar literatura?

Com o objetivo de compreender e situar as discussões atuais do ensino de literatura no ensino médio em um contexto de mudança de paradigma, faremos um passeio ao passado. O que buscamos entender é quando e o que originou as questões que são centrais, hoje, no ensino de literatura no ensino médio: 1) *ensinar a ler textos funcionais ou ensinar a ler textos literários?*; 2) *ler ou saber literatura?* (essa polêmica foi a que deu origem a este trabalho); 3)

ler por gosto ou ler por obrigação?; 4) *ler na escola ou ler socialmente?*.⁵ Explicitaremos melhor esses dilemas ao longo do capítulo.

Destacaremos, ainda, as recomendações e as orientações dos documentos oficiais quanto ao ensino de literatura e proporemos uma reflexão sobre as vantagens e as desvantagens dos materiais didáticos voltados para o estudo dessa disciplina no ensino médio – disciplina é utilizada aqui não sem algum incômodo.

1.1. A literatura no ensino médio: breve histórico

A literatura entrou no ensino médio com a função de complementar e auxiliar o ensino de língua. Passou, em seguida, a orientar um projeto de cunho nacionalista, até chegar aos dias atuais como uma competência a ser adquirida. Vejamos como isso aconteceu.

1.1.1. Leitura de textos exemplares e a prática da escrita: aprender e reproduzir discursos profissionais orais e escritos (o eixo retórico)

Para esboçar um breve histórico dos modelos de ensino de Língua Portuguesa e de Literatura no ensino médio no Brasil, utilizaremos os dados da pesquisa *O espelho da nação: a antologia nacional e o ensino de português e literatura (1838-1971)*, de Márcia de Paula Gregório Razzini. A pesquisadora analisa autores e excertos da *Antologia Nacional*, de Fausto Barreto e Carlos de Laet, tendo como ponto de partida o modelo educacional do ensino de Português e de Literatura na escola secundária brasileira. Para isso, ela utiliza os *Programas de Ensino* do Colégio Pedro II – escola padrão da época – e a legislação vigente.

Segundo Razzini (2000), o ensino médio no Brasil surgiu no século XIX com o objetivo de atender às demandas dos cursos superiores. Inicialmente, as escolas secundárias faziam parte das Faculdades de Direito e de outros cursos. O aparecimento de colégios, liceus, ginásios, ateneus se justificou pelo aumento da demanda pela educação superior.

No século XIX, os cursos superiores que aqui existiam eram os cursos militares, os seminários episcopais e os cursos liberais (Faculdades de Direito e de Medicina, a Escola de

⁵ Esses problemas são levantados por Teresa Colomer, em *Andar entre livros*, publicado originalmente em 2005.

Minas, a Escola Central ou Politécnica). Essas instituições foram fundadas com o intuito de servir aos interesses do Estado e eram mantidas por ele. Para ingressar nessas escolas superiores, os candidatos precisavam ser aprovados em exames e muitas delas ofereciam cursos preparatórios para esses exames.

Em 1827, por exemplo, os jovens que quisessem ingressar nas Faculdades de Direito, deveriam comprovar, nos chamados exames preparatórios, que tinham conhecimentos de latim, francês, retórica, filosofia e geometria. Havia, também nessa época, professores autorizados pelo governo a dar aulas avulsas - públicas ou privadas - de uma ou mais disciplinas.

Ao contrário dos cursos preparatórios que eram mantidos pelas escolas superiores públicas e financiados pelo estado, as escolas públicas secundárias eram mantidas pelas províncias e existiam como cursos e/ou aulas avulsas nos chamados liceus provinciais. Sua função era a mesma dos cursos preparatórios: treinar os candidatos para os exames preparatórios. Isso porque a conclusão do ensino secundário não era pré-requisito para o ingresso nos cursos superiores. Consequência disso é que o currículo do ensino secundário, desde seu nascimento, ficou atrelado aos conteúdos exigidos nos exames preparatórios. Somente depois da Proclamação da República, os conteúdos e os compêndios utilizados no Colégio Pedro II – escola padrão da elite brasileira – tornam-se referência para as outras escolas de ensino secundário e para os exames preparatórios.

O que podemos dizer, então, sobre a relação entre literatura e escola nesse período? Os programas dos exames preparatórios definiam os conteúdos a serem estudados nas escolas secundárias até 1890. Inicialmente, a retórica era exigida nos exames para ingresso nas faculdades de Direito e nos cursos da carreira eclesiástica. Em 1869, não só a retórica, mas a disciplina de língua portuguesa passa a ser exigida nos exames preparatórios para os cursos de direito e de medicina. A leitura literária servia de base para o ensino de latim e grego, bem como para o ensino de retórica e poética. Ela serviria de base também para o ensino da língua e de literatura nacional (portuguesa e brasileira).

A leitura literária nas aulas de português era feita em várias seletas de trechos escolhidos principalmente dos escritos dos séculos XVI e XVII. Os autores modernos dos séculos XVIII e XIX vão aparecer mais na tarde tanto nos currículos quanto nas antologias.

O movimento de ascensão da formação nacional acompanhou o movimento de declínio da formação clássica. À medida que a carga horária de Português aumentava nas escolas, a das aulas de Latim, Grego, Retórica e Poética ia desaparecendo. A História da Literatura Nacional começa a aparecer nos currículos nessa época.

Em 1886, a disciplina de português passa a ter importância fundamental nos preparatórios de todos os cursos, pois a realização dos exames das demais disciplinas ficava condicionada à aprovação no exame de português. Em 1891, desaparece a retórica e o português se afirma como exame precedente aos outros.

A leitura literária, até então voltada para o estudo da Retórica e Poética e do estudo das línguas, tinha a função de servir de exemplo do bem falar e bem escrever e se prestava ao aprendizado de discursos orais e escritos, indispensáveis àqueles que se destinavam às carreiras públicas e aos profissionais liberais.

Reflexo disso são os modelos de provas dos exames preparatórios do século XIX. Em 1887, por exemplo, o candidato realizava uma prova escrita e outra oral. A prova escrita consistia em uma “composição livre sobre o assunto que a sorte designar dentre os pontos organizados diariamente pela comissão julgadora” (RAZZINI, 2000, p.341). A prova oral era dividida em dois momentos: no primeiro, o jovem deveria fazer uma “análise fonética, etimológica e sintática de um trecho de extensão razoável, (...) de um dos livros (...) indicados”; no segundo, o candidato deveria fazer uma “exposição de um dos pontos gramaticais (...), também sorteados na forma das disposições regulamentares” (*ibidem*, p.341). Dentre os oito livros selecionados para a análise, cinco eram literários: Camões, *Lusíadas*, século XVI; Gabriel de Castro, *A Ulisséia*, século XVII; Santa Rita Durão, *O Caramurú*, século XVIII; Padre Teodoro de Almeida, *O Feliz Independente*, século XVIII; Barão de Paranapiacaba, *A Camoneana*, século XIX.

Nesse primeiro momento, então, os textos literários que compunham as antologias adotadas nas escolas secundárias e nos exames preparatórios eram utilizados com o intuito de auxiliar o ensino da língua. Esse ensino tinha como eixo a leitura e a escrita. Ensinar a ler significava ensinar a “ler bem” em voz alta, com fluência, por isso, eram frequentes, em sala de aula, as atividades de leitura pelo professor e pelos alunos. Assim, os textos literários eram tomados como bons exemplos, para que os alunos, ao imitá-los, conseguissem ler bem e a escrever bem.

1.1.2. Leitura de textos nacionais e práticas como a recitação e a memorização: fomentar a consciência nacional da cultura (o eixo histórico)

Em 1890, surge a preocupação de tornar o ensino mais científico e mais comprometido com a nação. No projeto nacionalista republicano, os conteúdos e os compêndios adotados no Colégio Pedro II tornaram-se referência para os decretos que regulamentavam os exames preparatórios e o ensino nas escolas secundárias. Que conteúdos e compêndios eram adotados no Colégio Pedro II nesse período?

Em 1891, a História da Literatura Nacional, disciplina recém-criada, entraria no lugar da Retórica e Poética. A leitura de textos literários nas aulas de português se tornou mais presente com a disseminação e utilização da *Seleção Literária*, obra utilizada no Colégio Pedro II.

Em 1895, uma nova seleta é adotada no Colégio e indicada para os exames preparatórios. A *Antologia Nacional* é a primeira antologia brasileira organizada por categorias da história literária nacional.

A pequena história literária embutida na apresentação da *Antologia Nacional* era contada do ponto de vista brasileiro e adaptada à ordem de estudo do português na escola secundária. Ela começava pelos brasileiros do século XIX e, em seguida, vinham os portugueses do mesmo período, cuja separação significava o reconhecimento da autonomia da literatura brasileira contemporânea, enquanto, nos séculos anteriores, a junção de brasileiros e portugueses aceitava placidamente nossa dependência literária. (RAZZINI, 2000, p.240)

A antologia, no entanto, não servia de complemento ao manual de história literária, mas a leitura de seus textos servia de base para a “leitura e a recitação, o estudo do vocabulário, o

estudo da gramática normativa, da gramática histórica, dos exercícios ortográficos, das análises ‘lexicológica’ e ‘lógica’ e da redação e composição, enfim, para a aquisição da norma culta vigente” (*ibidem*, p.240).

A *Antologia Nacional*, embora não rompesse com a tradição do ensino de língua que tinha como objetivo incutir nos alunos a variedade culta, através da leitura dos clássicos portugueses, definiu um *corpus* de textos da literatura brasileira e portuguesa da “fase contemporânea” (autores do século XIX, depois de 1820) e deu preferência aos temas nacionais. A representação da nacionalidade se fez presente nessa antologia a partir de um elemento principal – o espaço reservado à “fase contemporânea”, que se manifesta de duas maneiras: um número maior de excertos brasileiros e uma distinção entre autores portugueses e brasileiros.

Ainda que nas novas edições da *Antologia Nacional* os autores brasileiros estivessem muito presentes, a defesa da pureza da língua nos moldes dos escritores clássicos portugueses continuou permeando a seleção de textos e autores do período contemporâneo. No entanto, podemos creditar à *Antologia Nacional* o papel de formadora e transmissora da literatura brasileira.

A Reforma Rivadávia, de 1911, instituiu o exame vestibular que passaria a ser realizado pelas faculdades, mas foi com a Reforma Francisco Campos que os exames preparatórios se extinguiram de fato.

Em 1930, a Reforma Francisco Campos instituiu obrigatória a conclusão do ensino secundário para o ingresso aos cursos superiores. O decreto nº 19.890 dispõe sobre a organização do ensino secundário e prevê a divisão desse ensino em dois cursos seriados: fundamental e complementar. O curso fundamental seria realizado, a partir de então, em cinco anos e as disciplinas seriam comuns a todos os alunos. O curso complementar seria obrigatório para aqueles que quisessem se matricular em instituições de ensino superior e seria feito em dois anos. Ao contrário do curso fundamental, o currículo do curso complementar possuía opções: “para os candidatos à matrícula no curso jurídico”, “para os candidatos nos cursos de medicina, farmácia e odontologia” e “para os candidatos nos cursos de engenharia ou de

arquitetura” (Decreto nº 19.890, de 18/04/1931). As disciplinas de latim e de literatura estavam previstas nas duas séries para os candidatos à matrícula no curso jurídico.

A Reforma fortaleceu as Ciências Físicas e Naturais, o que expressava uma vontade de modernizar o ensino secundário. Em contrapartida, deu importância também ao ensino da Língua Portuguesa, que passava a ser disciplina obrigatória em todos os anos do Curso Fundamental. O destaque dado à disciplina de Língua Portuguesa procurava transmitir o nacionalismo emergente na sociedade brasileira.

Em 1942, a Reforma Capanema, rearranjou a estrutura do ensino secundário estabelecida pela Reforma Francisco Campos. Nela, há certa revalorização do ensino humanístico e ênfase nos conteúdos nacionalistas. Continuam os dois cursos: o primeiro, agora denominado de curso ginásial, é realizado em quatro anos; o segundo, de duração de três anos, compreenderá dois cursos paralelos, o clássico (valorização das disciplinas das artes e das ciências humanas) e o científico (valorização das disciplinas das ciências naturais).

No início da década de 1970, foi criado o 1º grau, a partir de fusão do curso primário com o ciclo ginásial, e o 2º grau, formado pelo ciclo colegial. Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1971, a língua portuguesa é entendida como “instrumento de comunicação” e deveria estar em articulação com as outras matérias. Isso significa que a leitura literária se tornara uma das opções, dentre as várias opções de textos para leitura em sala de aula. Em contrapartida, a lei também estabelece que o ensino de língua portuguesa na escola deveria se preocupar com a “expressão da cultura brasileira”. Língua e literatura se libertavam de uma vez do domínio clássico português para incluir autores vivos brasileiros.

Esse segundo modelo é marcado, então, pela leitura e recitação de excertos de autores brasileiros vivos que começavam a compor cada vez mais as antologias escolares. O ensino de literatura passava a se guiar pela história da literatura brasileira, com o intuito de fomentar o desenvolvimento da consciência nacional de nossos jovens.

1.1.3. Ensinar a interpretar: análise dos elementos construtivos das obras e o comentário do texto (o eixo da competência interpretativa)

As transformações ocorridas na segunda metade do século XX impactaram o modelo de ensino literário até então vigente. O processo de “democratização” do ensino médio – ampliação de vagas, fim dos chamados exames de admissão, entre outros fatores –, que ocorreu na década de 1960, levou para a escola alunos provenientes de origens sociais diversas. A composição do alunado e o desenvolvimento da sociedade e da representação social da leitura afetaram os objetivos escolares do ensino literário. Outro fator essencial está nos avanços das disciplinas de referência ocorridos durante essas décadas (COLOMER, 2007).

A Teoria da literatura alcança seu apogeu nas décadas de 60 e 70. As teorias linguísticas e literárias desses anos reivindicaram o acesso direto à leitura das obras na escola. Antologias e manuais literários são aos poucos substituídos pelos livros de literatura. Se, antes, a função da Literatura e sua natureza eram inquestionáveis, no final do século XX, o prestígio que os métodos e conceitos da Teoria Literária haviam alcançado passa a ser questionado pelo pensamento pós-moderno.

Chiappini cita o Colóquio Cérisy-la-Salle ocorrido em 1969, na França, que tinha o objetivo de aproximar grandes nomes da moderna teoria literária (Barthes, Todorov, Genette, Greimas), professores universitários e professores de ensino médio, para fazerem frente à crise que se instaurara no ensino de Literatura. As grandes discussões giram em torno das questões “por que se ensina literatura?”; “por que se deve aprender literatura?”; “o que se ensina quando se ensina literatura?” (1983, p.38).

Diante de todas essas questões, a escola precisava definir novos objetivos, novos conteúdos e novas metodologias. No novo modelo de ensino não cabia mais pensar a literatura como fonte de conhecimento enciclopédico e ela passa a assumir a função de desenvolver competências interpretativas.

A busca de um novo modelo de ensino literário se inicia com um certo consenso na reflexão educativa das últimas décadas: o objetivo é desenvolver a competência interpretativa e é necessário fazê-lo através da leitura. (COLOMER, 2007, p.29-30)

Nesse terceiro modelo, que começou no final do século XX e que se perpetua até os dias atuais, o ensino de literatura na escola não se caracteriza pela prática da leitura de textos modelares da literatura clássica ou nacional, nem como conhecimento enciclopédico da

cultura de um país, mas como prática de leitura “tão parecida quanto possível ao uso social da leitura realizada fora da escola” (*ibidem*, p.15). Hoje, discute-se, principalmente, como possibilitar a leitura integral de obras e autores para estudantes que tiveram pouco ou nenhum contato com a literatura quando chegam a esse nível de ensino, o que significa proceder a uma criteriosa seleção que não afaste de vez esse aluno do universo literário canônico.

Saber literatura nesse novo contexto significa possuir competência interpretativa e ensinar a ler textos literários é ensinar instrumentos interpretativos para formar esse leitor literário competente. A expressão “ensino de literatura” como modelo de ensino transmissivo de um conjunto de datas, acontecimentos, características de autores e obras e de estilos de época é substituída por “educação literária”. Colomer (2007) afirma que “a finalidade da educação literária pode resumir-se à formação do leitor competente” e que o “debate sobre o ensino de literatura se superpõe, assim, ao da leitura, já que o que a escola deve ensinar, mais do que literatura, é ler literatura” (p.30).

Colomer (2007) prossegue explicando o que significa ser leitor literário competente em nossa sociedade.

Esse cidadão que se espera ter formado ao fim do período escolar já não é alguém que possua alguns conhecimentos informativos sobre a literatura, tal como se depreendia da caricatura a que se havia reduzido o modelo patrimonial e historicista; mas tampouco alguém que tivesse adquirido um aparato instrumental adequado para uma análise textual própria da função de um leitor especializado, tal como pareceriam indicar os modelos surgidos na década de 1970, que entronizaram o “comentário do texto”. Como vimos, o leitor competente se havia definido a partir de diferentes perspectivas como aquele que sabe “construir um sentido” nas obras lidas. E, para fazê-lo, deve desenvolver uma competência específica e possuir alguns conhecimentos determinados que tornem possível sua interpretação no seio de uma cultura. (Colomer, 2007, pp.30-31)

Para a autora, um dos objetivos da educação literária é o de contribuir para a “formação da pessoa”. Outra finalidade seria a de oferecer ao aluno a “ocasião de enfrentar a diversidade social e cultural”. Além de “reformular a antiga justificativa sobre sua idoneidade na formação linguística”, isto é, os textos literários permitem “apreciar as infinitas possibilidades de estruturar e reestruturar os recursos da linguagem a serviço da atividade comunicativa do discurso” (*ibidem*, pp.31-32).

Os documentos oficiais que começaram a surgir no Brasil, no final do século XX, tentam estabelecer novas diretrizes para o novo ensino médio, já que a crise afetou diretamente as bases do antigo modelo de ensino. Vejamos como esse novo modelo de ensino aparece em documentos das instâncias federal e estadual.

1.2. A literatura nos documentos oficiais: PCN, PCN+, OC e CBC

O ensino médio, antes, tinha a função de preparar os alunos para os exames preparatórios e os programas das escolas secundárias seguiam os programas desses exames. Mais tarde, eles passaram a seguir os programas do Colégio Pedro II e a adotar seus compêndios. Em 1930, o governo tentou centralizar as políticas educacionais, a partir da criação do Ministério da Educação e Saúde Pública e da publicação de decretos que dispunham sobre a organização dos institutos de ensino superior e das escolas secundárias.

Na antiga Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN –, (Lei n.º 5.692/71), o ensino médio continuava a ter um caráter propedêutico, pois sua função era preparar o aluno para prosseguir os estudos ou habilitá-lo para o exercício de uma profissão técnica. Essa modalidade de ensino não tinha um caráter próprio, uma vez que servia de preparação ou para o ensino superior, ou para o trabalho.

A nova LDBEN (Lei n.º 9.394/96) concebe o ensino médio como uma “etapa final da educação básica” e estabelece suas finalidades:

- I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
 - II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
 - III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
 - IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.
- (BRASIL, 1996, seção IV, art. 35)

Assim, o ensino médio passa a ter um fim em si mesmo, pois, além de preparar o educando para prosseguir os estudos e para o trabalho, tem o intuito de formá-lo para a cidadania, para a ética, dotando-o de autonomia intelectual e pensamento crítico.

Em relação ao currículo, a LDBEN n.º 9.394/96 se difere primordialmente da LDBEN n.º 5.692/71 por estabelecer um currículo para o ensino médio em que se privilegia o conhecimento contextualizado e o raciocínio e não mais o acúmulo de informações e sua memorização.

Em função da LDBEN, foram criadas, em 1998, as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM), que se “constituem num conjunto de definições doutrinárias sobre princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização pedagógica e curricular de cada unidade escolar” (BRASIL, 1998a, art.1º). Em relação à organização curricular, aponta-se nas diretrizes que o ensino e a aprendizagem do educando devem se voltar para o desenvolvimento de competências e habilidades. Os conteúdos devem servir de ferramentas para se desenvolverem as competências cognitivas e sociais. Enfatiza-se, também, a importância das linguagens como suporte à produção de conhecimentos e ao desenvolvimento das competências. “Adotar metodologias diversificadas” e “trabalhar a afetividade do aluno” também devem fazer parte da organização do currículo das escolas. (*ibidem*, art.5º)

De acordo com as DCNEM, os princípios pedagógicos que devem estruturar os currículos do ensino médio são: identidade, diversidade e autonomia, interdisciplinaridade e contextualização. Devem-se respeitar a identidade de cada instituição, suas condições e necessidades. Além disso, as escolas contam com diversas possibilidades pedagógicas de organização, assim como têm autonomia para buscar parcerias entre instituições públicas e privadas para oportunizar aos educandos preparação geral para o trabalho.

Ainda em relação aos princípios pedagógicos, é exposto que as escolas devem utilizar os sistemas de avaliação desenvolvidos pelo Ministério da Educação e do Desporto; criar e executar propostas pedagógicas, com o intuito de fazer com que os educandos se tornem cada vez mais autônomos; fomentar e diversificar programas ou tipos de estudo; criar mecanismos que façam com que os professores tenham autonomia e liberdade para formularem suas

propostas pedagógicas; avaliar o processo e o produto da aprendizagem, assim como divulgar os resultados e orientar ações a partir deles.

O documento valoriza a interdisciplinaridade por entender que todo conhecimento está relacionado a outro conhecimento, seja por meio “de questionamento, de negação, de complementação, de ampliação, de iluminação de aspectos não distinguidos” (*ibidem*, art.8º). Ainda, de acordo com o documento, para que haja uma escolarização adequada do conhecimento, é necessário relacionar a teoria à prática ou à experiência do educando.

Na LDBEN, estão previstas, para o currículo do ensino médio, uma base comum e uma diversificada. Nas DCNEM, explicita-se que a base nacional comum deverá se organizar em três áreas de conhecimento: 1) Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; 2) Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias; 3) Ciências Humanas e suas Tecnologias.

A base diversificada deve se integrar à base comum, “por contextualização e por complementação, diversificação, enriquecimento, desdobramento, entre outras formas de integração” (*ibidem*, art.11º).

Se, antes da reformulação da LDBEN, o ensino médio tinha um caráter de formação mais dirigida e especializada – ou para o ensino superior ou para o trabalho –, as leis e as diretrizes buscam dar ao ensino médio um caráter de formação mais geral. Pretende-se assim acabar com a dicotomia entre formação profissional e formação propedêutica, pois a “preparação básica para o trabalho deverá estar presente tanto na base nacional comum como na parte diversificada” (*ibidem*, art.12º) e, além disso, a preparação básica para o trabalho não se confunde com a formação profissional. A educação profissional, por sua vez, poderia se articular com o ensino médio ou se manter independente dele.

Com o desenvolvimento do país e o investimento na educação fundamental – devido ao diagnóstico do alto índice de analfabetismo –, aumentou-se a procura por vagas no ensino médio, pois mais jovens se formavam no ensino fundamental e viam, no ensino médio, possibilidades para enfrentar as novas exigências do mercado de trabalho. A separação entre ensino médio e ensino técnico, em 1997, com o Decreto 2.208/97, suscitou manifestações e gerou polêmicas. Em tempos de globalização, de valorização da produtividade, de estímulos à

iniciativa privada e ao capital estrangeiro, o Estado precisava de uma educação que estivesse voltada para o desenvolvimento e a modernização do país. Assim, a educação profissional passou a se configurar como um sistema paralelo à educação acadêmica.⁶

Os PCNEM surgiram, em 1999, com o intuito de cumprir um “duplo papel de difundir os princípios da reforma curricular e orientar o professor, na busca de novas abordagens e metodologias” (BRASIL, 2000a, p.5). Consta no documento que a elaboração desses parâmetros partiu dos princípios definidos na LDBEN e foi realizado pelo Ministério da Educação conjuntamente com os educadores de todo o país.

Outros documentos foram elaborados com o objetivo de lançar luz às discussões levantadas nos documentos anteriores, tais como as Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN+ - Ensino Médio), de 2002, e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OC), de 2006.

Analisaremos os documentos citados na tentativa de compreender o lugar destinado à literatura no modelo de educação para o ensino médio que se esboçava.

1.2.1. Os PCNEM e PCN+

Nos PCNEM, anuncia-se que a grande novidade no modelo de ensino de Língua Portuguesa é “antever a disciplina no eixo interdisciplinar” (BRASIL, 2000b, p.16). Questiona-se o modo como a disciplina vinha dicotomizada em Língua e Literatura na LDB nº 5.692/71, uma vez que essa separação – gramática, estudos literários e redação – repercutia também na organização curricular, nos livros didáticos, nos vestibulares, levando muitas escolas a adotarem professores especialistas para cada tema, como se leitura, leitura literária, estudos gramaticais e produção de textos não estivessem relacionados entre si.

A história da literatura como foco da compreensão do texto literário é também contestada: “uma história que nem sempre corresponde ao texto que lhe serve de exemplo” (*ibidem*, Parte II, p.16). Destaca-se, ainda, o fato das explicações sobre o conceito de literatura não fazerem sentido para o aluno. A saída apresentada no documento é deslocar os conteúdos tradicionais

⁶ Em 2004, o MEC reunifica o ensino profissionalizando e o ensino médio.

de ensino de língua e de história da literatura para um segundo plano, priorizando a natureza social e interativa da linguagem, em contraposição às concepções deslocadas do uso social. Assim, o “estudo da gramática passa a ser uma estratégia para compreensão/interpretação/produção de textos e a literatura integra-se à área de leitura” (*ibidem*, parte II, p.18).

Frederico e Osakabe (2004)⁷, ao fazerem uma análise dos primeiros documentos oficiais, avaliam que os PCNEM apresentariam dois equívocos. O primeiro referir-se-ia à inexistência de critérios para a distinção de textos literários de textos não-literários. O segundo diria respeito à sustentação de que a opinião do aluno poderia ser usada como critério para se definir o que é literário ou não.

Outra crítica feita ao documento se refere à atitude duplamente problemática em relação à proposta de ensino de literatura: “ou ele [o ensino de literatura] se mantém nos padrões tradicionais, ou descaracteriza-se completamente, perdendo-se no meio de outras práticas pedagógicas” (FREDERICO e OSAKABE, 2004, p.72).

Como os PCNEM derivam das DCNEM, os autores apontam o mesmo tipo de omissão no que diz respeito ao campo particular da literatura. Destacam, ainda, que o ensino de literatura, tal como está posto nos PCNEM, não estaria de acordo nem com as expectativas sociais e escolares (Enem), nem com o que as universidades vêm propondo. Afirmam também que os documentos

não querendo ser normativos, abandonam os professores na generalidade de suas sugestões. Temendo parecerem tradicionais e pretendendo-se modernos, alijam a experiência literária para uma vala comum na qual se mesclam produções literárias e não literárias, equiparando-as. Temendo afirmar, não propõem. (FREDERICO e OSAKABE, 2004, p.75)

Quanto aos PCN+, os pesquisadores sustentam que esse documento teria a função de apresentar propostas, o que não acontece, e que acaba corroborando com a posição adotada nos PCN que “além de ver a literatura apenas como portadora de conteúdos culturais, insiste no caráter lúdico e prazeroso da fruição literária, posição semelhante ao supérfluo, como o adereço que distrai” (*ibidem*, p.72).

⁷ O artigo de Frederico e Osakabe serviu de subsídio à elaboração das Orientações Curriculares do Ensino Médio (OC), documento publicado em 2006.

1.2.2. As OC

Nas Orientações Curriculares, de 2006, o ensino de literatura ganha destaque. Explicita-se que o documento, fruto de diversas discussões entre Secretarias Estaduais de Educação, professores, alunos e pesquisadores, objetiva não só aprofundar as discussões dos PCNEM como também “apontar e desenvolver indicativos que pudessem oferecer alternativas didático-pedagógicas para a organização do trabalho pedagógico” (BRASIL, 2006, p.8).

As OC estão organizadas por áreas, assim como previsto nas DCNEM. Ao contrário dos PCNEM, a divisão entre conhecimentos de Língua Portuguesa e de Literatura, que fazem parte da área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, fica explícita já no sumário. Logo na introdução do tópico “Conhecimentos de Literatura”, questiona-se que os PCNEM, ao incorporarem no estudo da linguagem os conteúdos de Literatura, não contemplam os debates atuais que perpassam a disciplina de Literatura e negam a ela sua autonomia e especificidade. O discurso literário é, então, caracterizado como um discurso diferenciado que

vai além das elaborações lingüísticas usuais, porque de todos os modos discursivos é o menos pragmático, o que menos visa a aplicações práticas. Uma de suas marcas é sua condição limítrofe, que outros denominam transgressão, que garante ao participante do jogo da leitura literária o exercício da liberdade, e que pode levar a limites extremos as possibilidades da língua. (BRASIL, 2006, p.49)

Ainda no sumário, aparecem termos como “formação do leitor” e “mediação” que nos levam a refletir sobre o modelo de ensino de literatura proposto no documento. Podemos inferir que a literatura na escola passa a ter a finalidade de formar e não de informar e o professor passa a ser visto como mediador – entre o texto e o leitor – e não transmissor – de saberes sobre os textos.

O primeiro subtópico é, na verdade, uma pergunta: “Por que a literatura no ensino médio?”. Essa pergunta reflete bem um dos maiores dilemas enfrentados atualmente pelos professores de Língua Portuguesa que, como vimos, nasceu com a crise do final de século XX. Os outros subtópicos vão destacar o leitor, a leitura literária e as possibilidades de mediação. Se, antes, os estudos literários na escola tinham como foco os autores e suas obras, agora, o foco recai no leitor, ou melhor, na leitura – lugar onde se encontram texto, autor e leitor.

A importância da presença da literatura no currículo do ensino médio é justificada pelo valor não utilitário das artes, ou seja, pelo valor estético das obras literárias e pelo o que elas proporcionam ao leitor.

Nesse mundo dominado pela mercadoria, colocam-se as artes inventando “alegriazinha”, isto é, como meio de educação da sensibilidade; como meio de atingir um conhecimento tão importante quanto o científico (...); como meio de transcender o simplesmente dado, mediante o gozo da liberdade que só a fruição estética permite; como meio de acesso a um conhecimento que objetivamente não se pode mensurar; como meio, sobretudo, de humanização do homem coisificado: esses são alguns dos papéis reservados às artes, de cuja apropriação todos têm direito. (BRASIL, 2006, p.52-53)

De acordo com o texto, para que o aluno aprecie esteticamente as obras literárias é preciso formá-lo. A educação literária deve ter como finalidade, então, formar o leitor literário, isto é, “letrar literariamente o aluno, fazendo-o apropriar-se daquilo a que tem direito” (*ibidem*, p.54). O conceito de letramento literário é construído a partir da definição de letramento de Magda Soares.

Podemos pensar em letramento literário como estado ou condição de quem não apenas é capaz de ler poesia ou drama, mas dele se apropria efetivamente por meio da experiência estética, fruindo-o. (BRASIL, 2006, p.55)

Como se define experiência estética no texto? As noções de “experiência estética”, de “apropriação”, de “letramento literário”, de “fruição”, de “prazer estético” estão interligadas. Explicita-se que a experiência literária ou estética só se realiza com o contato efetivo com o texto. Essa experiência se dá no estranhamento que o texto produz no leitor que, “estimulado, contribui com sua própria visão de mundo para a fruição estética”. A partir da troca de significados entre leitor e texto é que este terá a possibilidade de ampliar seus horizontes, questionar, se sensibilizar, refletir. “O prazer estético é, então, compreendido aqui como conhecimento, participação, fruição” e “a fruição de um texto literário diz respeito à apropriação que dele faz o leitor.” Assim, “quanto mais profundamente o receptor se apropriar do texto e a ele se entregar, mais rica será a experiência estética, isto é, quanto mais letrado literariamente o leitor, mais crítico, autônomo e humanizado será” (*ibidem*, pp.55-60).

Essa experiência estética pode acontecer com qualquer texto? O que diferencia texto literário de texto não-literário? Declara-se, no documento, que não se pode utilizar apenas o critério de

literariedade – desenvolvido pelos formalistas e estruturalistas – para estabelecer a diferença entre eles, pois não se pode mais desconsiderar a recepção do texto, ou seja, o leitor. Afirma-se que para considerar um texto como literário é preciso que se leve em conta a sua qualidade estética. Qualquer texto

deve passar pelo crivo que se utiliza para os escritores canônicos: Há ou não intencionalidade artística? A realização correspondeu à intenção? Quais os recursos utilizados para tal? Qual seu significado histórico-social? Proporciona ele o estranhamento, o prazer estético? (BRASIL, 2006, p.57)

Quanto menor o valor estético maior será a recorrência de clichês, de estereótipos, do senso comum. No entanto, não se desconsidera que esses critérios sejam construídos historicamente.

Se o intuito da escola de formar leitores críticos é inquestionável, as metodologias utilizadas para se alcançar esse objetivo são questionáveis. Critica-se o modelo atual de ensino, em que o contato efetivo com as obras canônicas é substituído ou por informações externas a elas, ou por seus simulacros (resumos), ou por textos mais fáceis. É preciso formar os alunos para o gosto literário, fazer com que conheçam a tradição literária local e fazer com que adquiram instrumentos para uma penetração mais aguda nas obras, mas como fazer isso?

Algumas propostas sugeridas no documento para se alcançar tais objetivos são: 1) motivar os alunos com atividades que tenham finalidades mais imediatas e menos escolares; 2) ter como eixo as obras e não os estilos de época e as biografias de autores, fazendo com que as condições de produção dos textos estejam subordinadas à apreensão do discurso literário, privilegiando a experiência literária; 3) não submeter os programas aos programas dos vestibulares; 4) ler trechos de obras em sala de aula; 4) analisar os poemas explorando os efeitos de sentido produzidos pelos recursos fonológicos, sintáticos, semânticos, não sem antes os ter lido em voz alta, apreciando-os; 5) mudar o currículo, retirando dele o que é excessivo; 6) criar ambientes propícios à leitura, com espaços e atividades estimulantes, onde os alunos possam ter acesso livre à biblioteca e a bons acervos, onde se realizem eventos de leitura, onde se utilizem espaços como sala de vídeo e de computador; onde se façam passeios culturais, com o objetivo de transformar a escola numa efetiva comunidade de leitores. A literatura é também caracterizada no texto como um bem simbólico de que todos devem se apropriar, por isso, a escola deve se responsabilizar pela sua democratização.

Se a proposta de ensino deve estar centrada na leitura das obras, como fazer a seleção delas? Afirma-se que as obras devem ser selecionadas em função do tempo escolar, dos gêneros e dos autores. Duas perguntas podem ser feitas para auxiliar a escolha dos livros literários: quais são as obras e os autores que devem fazer parte do “acervo básico” dos alunos? Que projetos podem ser desenvolvidos para que os alunos leiam outros títulos além daqueles do “acervo básico”? Destaca-se, ainda, que se deve privilegiar a literatura brasileira e adotar uma perspectiva multiculturalista.

O professor, no documento, é visto como um mediador da leitura e que, por isso, deve possuir conhecimentos especializados de Teoria Literária. Como instrumento, ele pode se valer do livro didático, mas não como único material a ser utilizado, e, sim, como apoio.

1.2.3. O CBC

Não só o governo federal, mas também os governos estaduais têm buscado desenvolver mecanismos de uniformização no que diz respeito ao currículo da educação básica. Nos anos de 1997 e 1998, a Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais deu início à realização de um projeto cujo objetivo era reformular os currículos dos ensinos Fundamental e Médio da rede estadual, como parte de um processo que visava atribuir novas características à Educação Básica. A criação do *Conteúdo Básico Comum* (CBC), nos moldes dos ideais presentes nos PCN, deu-se em 2005.

O documento está organizado em duas partes: 1ª parte – ensino fundamental de 6ª ao 9ª série; 2ª parte – ensino médio. Antes da apresentação e dos comentários sobre os conteúdos básicos comuns às duas modalidades de ensino, há três tópicos que buscam justificar a existência do documento. São eles: 1) Razões para o Ensino da Disciplina; 2) Diretrizes para o Ensino da Disciplina; 3) Critérios de Seleção de Conteúdos. Os conteúdos são apresentados, por sua vez, em três eixos temáticos: eixo temático 1 – compreensão e produção de textos; eixo temático 2 – linguagem e língua; eixo temático 3 – a literatura brasileira e outras manifestações culturais. Por último, há considerações e modelos de avaliações.

No texto, a língua é atividade discursiva, é “espaço de constituição e desenvolvimento de habilidades sociocognitivas, de apropriação de conhecimentos e de culturas necessárias à

inserção e ao trânsito social” (MINAS GERAIS, 2005, p.12). Ela é atividade de interação e não é um todo homogêneo.

Já a literatura é caracterizada como:

o poema, a narrativa ficcional, qualquer forma de literatura é texto; mas uma forma especial de texto, no qual se elabora artisticamente a manifestação verbal de vivências e reflexões; com o qual se propõe ao leitor cumplicidade e envolvimento emocional, e se lhe proporciona prazer intelectual e estético; por meio do qual se provoca o estranhamento do cotidiano e se criam possibilidades de deslocamento pelo humor, pela fantasia, pelo sarcasmo.” (MINAS GERAIS, 2005, p.78)

Como se pode notar, a literatura faz parte de um eixo temático. É dito que a interlocução literária requer competências específicas de leitura e, por isso, é essencial que a escola propicie aos alunos a “interlocução com o discurso literário que, confessando-se como ficção, nos dá o poder de experimentar o inusitado, de ver o cotidiano com os olhos da imaginação, proporcionando-nos compreensão mais profunda de nós mesmos, dos outros e da vida” (*ibidem*, p.75).

A literatura poderia, também, contribuir para: “articular externamente a área de Linguagens com a área de Ciências Humanas”; compreender os “processos simbólicos historicamente contextualizados, bem com compreender identidades culturais nacionais e regionais e as circunstâncias históricas, sociológicas, antropológicas de sua formação”; “formar leitores capazes de reconhecer e apreciar os usos estéticos e criativos da linguagem” (*ibidem*, pp.16-20).

De maneira geral, o critério de seleção dos conteúdos dos currículos e programas, assim como das práticas de ensino da disciplina, deve ser estruturado, segundo o documento, em função “da aquisição e desenvolvimento das competências e habilidades de uso da língua e da reflexão sobre esse uso, e não em função do domínio de conceitos e classificações como fins em si mesmos” (*ibidem*, p.76).

Como, então, é possível adquirir e desenvolver as competências e habilidades de leitor literário? A utilização de abordagens que atentem para o contexto e objetivo específicos de produção dos textos literários e para o pacto de leitura é uma das possibilidades sinalizadas pelo texto. Destaca-se, ainda, que desenvolver a competência e o gosto pela leitura literária é

criar situações em que o aluno tenha oportunidade de interagir com o texto literário, pois “a construção de conceitos e o conhecimento de teorias acerca da literatura e do fazer literário se dão na relação ativa com o objeto de conhecimento” (*ibidem*, p.16).

Como selecionar os textos literários? Devem-se selecionar textos de diferentes gêneros orais e escritos, adequados do ponto de vista discursivo, semântico e formal, com níveis cada vez mais complexos de organização. Deve-se dar preferência a textos reais, começando pelos mais familiares, e a textos completos. Devem-se buscar textos de qualidade e autores que se dedicam a escrever para a faixa etária dos alunos.

Então, qual é o *conteúdo básico comum* referente aos conhecimentos de literatura? O eixo temático da literatura (eixo III) é subdividido em: 1) temas, motivos e estilos e 2) estilos de época. São tópicos do tema 1: o autor e seu fazer literário; discursos fundadores; o índio na literatura brasileira; o amor e a mulher na literatura brasileira; o negro na literatura brasileira; o imigrante na literatura brasileira; vida social e política na literatura brasileira. Já os tópicos do tema 2 são: origens da literatura brasileira; barroco; neoclassicismo e arcadismo; romantismo; realismo-naturalismo; parnasianismo; simbolismo; modernismo; contemporaneidade.

Esses temas são organizados por séries. Nas 1ª e 2ª séries, a proposta é desenvolver o estudo formal da literatura brasileira mantendo o foco nos textos, fazendo um estudo comparativo de temas e motivos que estiveram sempre presentes na nossa literatura. Para cada tópico dos temas, sugere-se a elaboração de uma unidade temática que reúna textos de autores representativos da literatura brasileira e outras manifestações culturais em torno do assunto. Para a abordagem dos textos, devem-se levar em conta as competências e habilidades explicitadas no eixo I (Compreensão e Produção de texto) e no III. Nas 3ª e 4ª séries, propõe-se dar uma visão geral dos estilos de época na literatura brasileira e em outras manifestações culturais com o intuito de retomar o tema 1, desenvolvido nas séries anteriores.

O professor é visto como mediador das experiências dos alunos com a interlocução literária. Além disso, destaca-se que o professor deve ter clareza do que pretende ensinar, para que ensinar e do nível de dificuldade da tarefa proposta e cabe à escola e ao professor selecionar e sequenciar os conteúdos.

Se compararmos as propostas de ensino das OC com as do CBC, diríamos que elas são incompatíveis? Os dois citam os documentos oficiais anteriores para mostrar que as propostas que apresentam estão de acordo com a nova finalidade do ensino médio. As OC se referem a LDB: “a escola deve ter como meta o desenvolvimento do humanismo, da autonomia intelectual e do pensamento crítico” (BRASIL, 2006, p.53). E o CBC faz referência aos PCN: “deve preparar o aluno para a vida, qualificando-o para o aprendizado permanente e para o exercício da cidadania” (MINAS GERAIS, 2005, p.76). No entanto, o CBC cita o PCN+ para concordar (o aluno deve ser capaz de manejar sistemas simbólicos e decodificá-los) e as OC citam o PCN+ para fazer um questionamento.

Os dois documentos assumem como finalidade da educação literária a formação de leitores. Embora as OC dêem alguns caminhos para se chegar a esse objetivo, eles ainda são vagos. As obras precisam servir de eixo para as práticas e não mais os estilos de época, e a história da literatura seria uma espécie de aprofundamento desses estudos. No CBC, há uma proposta de ensino mais clara. As obras são o centro e elas devem se organizar em torno de alguns temas que já estão estabelecidos. As habilidades e as capacidades a serem exploradas nos textos também encontram-se explicitadas.

1.3. A literatura nos livros didáticos

Já há algum tempo, estudiosos como Lins (1977), Chiappini (1983), Lajolo (2008, [1994]), Lajolo e Zilberman (2003, [1996]), Soares (2006, [1999]), Zilberman (2005, [1999]), Gens (2004), Rangel (2008, [2005]), Pinheiro (2006), entre outros têm se debruçado sobre o estudo da produção dos livros didáticos e seus usos em ambientes escolares.

A história do surgimento do livro didático no Brasil como peça fundamental para a consolidação de práticas e hábitos de leitura na escola é objeto de estudo das pesquisadoras Lajolo e Zilberman (2003).

Elas destacam que a existência do livro didático depende de certas condições mínimas: de uma política educacional e das editoras. O aparecimento da primeira tipografia no Brasil se deu em função da mudança da Corte portuguesa para o Brasil, em 1808, pois D. João precisava de instrumentos para publicar seus atos e proclamações, embora a empresa oficial do rei não se limitasse a publicar atos e proclamações do Estado. Com o passar do tempo, novas tipografias foram abertas. O surgimento da primeira escola no Brasil estava relacionado, assim como o da imprensa, com a transferência da Corte portuguesa e muitos foram os comentários dos cronistas da época a respeito de tal iniciativa do rei. Ainda de acordo com as autoras, independentemente dos interesses que levaram o rei a instalar a Academia Militar, a transferir para o Rio de Janeiro a Academia Naval e a fundar uma escola de medicina, o fato é que essas escolas superiores abriram caminho para o uso sistemático do livro didático no Brasil.

A particular atenção dedicada pela Impressão Régia ao livro didático tinha como causa a urgência em fornecer material escolar compatível para as instituições de ensino superior criadas por D. João após se estabelecer no Brasil. (LAJOLO e ZILBERMAN, 2003, p.128)

As autoras relatam que ainda no século XIX os livros didáticos eram inadequados e insuficientes e comentam que se somavam a esse problema a “precariedade, o imprevisto, a arbitrariedade e a monotonia de uma escola, na mão de professores despreparados e desassistidos” (*ibidem*, p.162), constituindo um cenário pouco propício para a construção de leitores nos bancos escolares. Tentou-se sanar a falta de material didático, importando-os ao invés de traduzi-los. Isso incomodou os escritores locais que alegavam ser inadequados esses livros para a juventude brasileira. Assim, de um lado, a carência de material pedagógico servia de argumento aos escritores portugueses que queriam continuar a vender seus livros no mercado brasileiro e, de outro, o argumento de que os textos disponíveis eram inadequados à formação de leitores eram utilizados pelos autores brasileiros.

Ainda sobre o século XIX, as pesquisadoras falam sobre a falta de um projeto governamental para a educação.

De um lado, um falido projeto governamental de intenção centralizadora, algumas vezes reeditado, mas nunca ultrapassando o status de profissão de fé. De outro, a iniciativa privada que, à vontade no espaço não ocupado pelas autoridades educacionais, deixa a presuntiva clientela do livro escolar – os profissionais

responsáveis pela educação brasileira – à mercê da maior ou menor agressividade comercial dos pedagogos. (LAJOLO e ZILBERMAN, 2003, p.199)

Somente em 1930, com a criação do Ministério de Educação e a regulamentação do ensino primário e secundário, novas medidas foram tomadas e o livro didático passou a dar nova forma ao ensino, principalmente ao da leitura e da literatura.

Zilberman (2008), em outro artigo ainda referente à história do ensino de leitura e literatura, explica que com as reformas de ensino das décadas de 60 e 70 que alteraram a organização do ensino básico, os livros didáticos tiveram que acompanhar essas mudanças. Contudo, duas concepções se mantiveram: a noção de que a leitura forma a base do ensino e a noção de que a finalidade da leitura dos textos se situa fora do livro escolhido pela escola. Sobre essa última concepção, a autora mostra que

Percorrido o longo caminho que leva dos “caros meninos” de Abílio César Borges ao “amigo estudante” de nossos melhores cronistas, chega-se ao mesmo lugar: a leitura proposta pela escola não se justifica, sem exhibir um resultado que está além dela. Sem a exposição de finalidade situada mais além que dê visibilidade e sentido ao trabalho com textos escritos, o ensino de leitura ou a própria leitura não se sustentam. Eis a utopia da leitura, utopia, no entanto, que a desfigura, porque promete uma felicidade que está além dela, mas pela qual não pode se responsabilizar. (ZILBERMAN, 2008, p.81)

Ainda sobre esse mesmo período, Lajolo (2008) afirma que a partir de meados do século XX, o livro didático “assume sem reboços a dimensão de mercadoria, para a qual se vocacionava desde que nasceu, e que hoje vivemos plenamente” (p.62). E cita um importante trabalho de João Batista Araújo e Oliveira, Sonia Dantas Pinto Guimarães e Helena Bousquet Bomény, cuja temática é a política do livro didático e que aponta, dentre outras coisas, que o “didático representa fatia bastante considerável dos livros produzidos e consumidos no país” (p.64).

Gens (2004), em seu artigo, afirma que o mercado dita o tipo de literatura e de ensino, pois se soma à concepção de ensino do autor-professor os interesses econômicos dos editores. Cita, por sua vez, dois estudos: o de Osman Lins e o de Dino Pretti. Lins critica a falta de originalidade dos manuais; o lucro permanente e considerável de seus autores; a influente e lucrativa indústria do livro didático; o critério de seleção de textos que recusa os autores contemporâneos; a presença de “textos-clichê” nos livros. Pretti trata da “dinâmica entre interesses financeiros e culturais na relação autor e editor” (p.163).

Ainda sobre a relação do livro didático e o mercado editorial, Pinheiro (2006) afirma que o livro que vende mais, aquele que consegue projeção nacional, está ligado a uma grande editora e a uma rede de distribuidores eficientes. Consciente de que os livros didáticos são mercadorias, declara que, exatamente por ser responsável pela formação de milhares de leitores, ele não deve se pautar por questões de mercado.

Os teóricos apontam, também, vantagens e desvantagens para o uso do livro didático de português em sala de aula.

Rangel (2008) destaca possíveis vantagens do uso adequado do livro didático ao apontar desafios para esse material didático. Para ele, o livro pode “oferecer ao aluno a oportunidade de conviver com um conjunto significativo de textos representativos do que a sua cultura considera como literários”, além de poder envolvê-lo em uma “efetiva experiência de leitura”. É possível, ainda, que as questões teóricas quando oportunas auxiliem o leitor em sua “experiência pessoal e direta com a singularidade dos textos (p.157).

Em contrapartida, segundo o autor, os livros didáticos inadequados são capazes de transformar o ensino de literatura na assimilação de um conjunto de conceitos que não necessariamente se relacionam entre si e na leitura de fragmentos que levam o aluno a “reconhecer, neles, o que não chegou a conhecer” (*ibidem*, p.160).

Em síntese, para Rangel, o livro didático deve organizar-se no sentido de trabalhar com o que o que Lewis chama de “literatura em ação”, afastando o aluno, assim, “da abstração que é a literatura potencial” (p.146). A literatura potencial é entendida como

toda e qualquer referência à literatura que, mesmo mobilizando textos literários, prescindia do conto direto com a singularidade dos textos e, portanto, não se organize como um evento particular de letramento (RANGEL, 2008, p.157).

Pinheiro (2006) aponta cinco problemas gerais dos livros didáticos: 1) pequena quantidade de textos literários (principalmente do gênero lírico); 2) omissão de referências bibliográficas; 3) presença de fragmentos de textos e não de textos integrais; 4) maneira com que as figuras de linguagem são trabalhadas (dissociadas do texto); 5) ausência de autores contemporâneos de outras regiões do país que não pertençam ao eixo Rio-São Paulo.

O autor destaca que, nos últimos vinte anos, houve uma mudança significativa na apresentação dos livros didáticos que se apresentam com um número maior de páginas, são mais coloridos, possuem papel de melhor qualidade. O aumento do livro se, por um lado, trouxe um diálogo maior com as artes, por outro, não cedeu espaço maior ao texto literário, que perdeu lugar para as imagens e para os exercícios de vestibulares.

Outro problema destacado por Pinheiro é a tendência dos livros didáticos em apresentarem as obras como modelos de determinados estilos de época. Ao amarrar às obras as características deste ou daquele estilo, impossibilita ao aluno ter uma experiência de leitura mais livre. O autor apresenta, ainda, como ponto negativo dos livros didáticos o fato de que às vezes as informações históricas dadas são limitadas, podendo, em alguns casos, criar certas caricaturas.

Diante de tantas críticas, a pergunta que muitos estudiosos se fazem é se precisamos ou não dos livros didáticos. Gens (2004) afirma que “os livros didáticos são mais indesejáveis do que desejáveis, embora se constituam em um mal necessário para o contexto educacional brasileiro, repleto de precariedades” (p.167). A análise do autor mostra-se pertinente, mas torna-se necessário acompanhar as políticas de avaliação de livros didáticos que vêm refinando seus critérios ano após ano, muitos dos quais coincidentes aos aspectos apontados nas críticas propostas pelo autor quanto ao ensino da literatura nos materiais didáticos. Além disso, é preciso considerar, como ressalta Martins (2004) ao citar Choppin, que o livro didático só existe, em definitivo, pelos usos que nós, professores, fazemos dele e que ele não é um “livro que temos, mas um instrumento que usamos” (p.145).

1.3.1. O PNLD do Ensino Médio

O Programa Nacional de Livro Didático no Ensino Médio (PNLD – Ensino Médio), elaborado pelo Ministério da Educação, prevê a distribuição de livros didáticos para os alunos do ensino médio público de todo o país. Iniciado em 2004, o programa atendia, de forma experimental, a alguns alunos. De forma progressiva o programa passou a atender alunos das três séries do ensino médio de todo o Brasil.

Muitos são os agentes e muitas são as etapas que fazem parte do programa. As obras são inscritas pelas editoras, há depois uma triagem desse material para verificar se se enquadram nas exigências técnicas e físicas do edital. Essa triagem é feita pelo Instituto de Pesquisas Tecnológicas do Estado de São Paulo (IPT). Os livros selecionados são encaminhados à Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC), responsável pela avaliação pedagógica que escolhe os especialistas para analisar as obras, conforme critérios divulgados no edital. As resenhas das obras aprovadas compõem o Guia do Livro Didático que é distribuído para as escolas – ele fica também disponível no *site* do MEC. Em seguida, os livros passam por um processo de escolha nas escolas. Após a compilação dos dados dos formulários impressos e dos pedidos feitos pela Internet, o FNDE inicia o processo de negociação com as editoras. Concluída a negociação, o FNDE firma o contrato e informa os quantitativos e as localidades de entrega para as editoras, que dão início à produção dos livros, com supervisão dos técnicos do FNDE. Cada aluno tem direito a um exemplar das disciplinas que serão estudadas durante o ano letivo. O livro deve ser reutilizado, por 3 anos consecutivos. A distribuição dos livros é feita diretamente pelas editoras às escolas, por meio de um contrato entre o FNDE e os Correios. Essa etapa do PNLD conta com o acompanhamento de técnicos do FNDE e das secretarias estaduais de Educação.

No Guia do PNLD 2012 do Ensino Médio, estão identificados os princípios e objetivos gerais para a disciplina de língua portuguesa no ensino médio, assim como os princípios e critérios para a avaliação das obras didáticas. Explicita-se que os quatro grandes componentes norteadores do ensino da disciplina são: leitura, produção de textos escritos, oralidade e conhecimentos linguísticos (são chamados de eixo de ensino ou componentes curriculares). A literatura poderia ser considerada no ensino médio como o quinto eixo. No entanto, as orientações curriculares estabelecem a leitura literária, e não os conhecimentos sobre a literatura, como o objeto específico desse componente curricular. O PNLD optou, então, por considerar a literatura não como eixo, mas como um “conjunto de elementos bem delimitados dos eixos já estabelecidos, em especial o da leitura e o da construção de conhecimentos linguísticos” (BRASIL, 2012, p.13).

A língua é caracterizada como uma atividade funcional, de interação, social, política, “em estado de permanente construção”, histórica, textual e discursiva. É também “forma de

criação de objetos artísticos”, “conjunto complexo de regularidades” e “prática de interação” (*ibidem*, pp.88-89).

No Guia, o ensino de português deve ter como finalidade o desenvolvimento de proficiências orais e escritas socialmente relevantes, assim como a retomada e o aprofundamento das capacidades de reflexão sobre a língua e a linguagem. Nesta etapa de escolaridade, os conhecimentos linguísticos e literários são tidos não somente como ferramentas, mas como objetos de ensino-aprendizagem próprios. Deve-se buscar, ainda, sistematizar os

conhecimentos metalinguísticos decorrentes da reflexão, com o objetivo de levar o aluno a construir uma representação cientificamente plausível da língua e a uma concepção esteticamente legítima da literatura de língua portuguesa, em especial a brasileira (BRASIL, 2012, pp.88-89).

Os conhecimentos literários, então, devem ser vistos como ferramentas e como objetos de ensino-aprendizagem próprios. É preciso levar o aluno a construir uma concepção esteticamente legítima da literatura de língua portuguesa, em especial a brasileira.

Os princípios que fundamentam as propostas de organização do currículo do ensino médio devem buscar superar os dois modelos de ensino: 1) a “preocupação praticamente exclusiva com o prosseguimento nos estudos e, por conseqüência, com o sucesso no vestibular”; 2) o “distanciamento crescente das culturas juvenis e da realidade mais imediata e concreta do aluno, principalmente o de camadas populares” (*ibidem*, p.12).

Há, no texto, proposta para o ensino. Afirma-se que o professor deve levar em conta as formas de expressão mais típicas e difundidas das culturas juvenis e das culturas populares e regionais com as quais o jovem convive (letras de rap, e de canções, os fanzines, os grafites, os manifestos). No trabalho com o texto, deve-se privilegiar uma abordagem de textos da tradição literária brasileira e de língua portuguesa em geral, orientada para a formação do leitor de literatura e secundado por um processo de conhecimentos específicos; um diálogo mais intenso com as formas de expressão e gêneros próprios das culturas juvenis.

Define-se livro didático como

ferramenta de apoio no desenvolvimento do processo educativo com vistas a assegurar tanto o trabalho com os eixos cognitivos comuns às áreas do conhecimento quanto à articulação entre ciência, cultura, trabalho e tecnologia nesta etapa da educação básica (BRASIL, 2012, pp.88-89).

Ele é um apoio para o professor e representa um objeto de cultura, produzido conforme um quadro de fundamentos teórico-metodológicos e destinado a orientar as atividades do ensino escolar.

Na ficha de avaliação, anexada ao Guia, o trabalho com a literatura é um dos itens. Os avaliadores têm que observar a coletânea de textos literários das obras didáticas, se as atividades colaboram efetivamente para a formação do leitor de literatura e se a obra fornece uma base conceitual consistente para o tratamento do fenômeno literário. Nota-se uma preocupação por parte da equipe avaliadora em tentar sanar os problemas que elencamos anteriormente.

No capítulo 2: explicitaremos o percurso metodológico utilizado na pesquisa; e descreveremos e analisaremos os conteúdos abordados em turmas de 3º ano do ensino médio e das práticas de leitura literária mediadas por uma professora no contexto de duas salas de aula no ano em que foram anunciadas as mudanças quanto à forma de ingresso nas universidades. Além disso, faremos uma análise das avaliações de leitura literária, elaboradas pela professora.

CAPÍTULO 2 – O ensino de literatura em uma escola pública do Ensino Médio no contexto das mudanças atuais

Iniciaremos este capítulo explicitando o percurso metodológico utilizado nesta etapa da pesquisa. Faremos, em seguida, uma descrição e uma análise dos conteúdos abordados em turmas de 3º ano do ensino médio e das práticas de leitura literária mediadas por uma professora no contexto de duas salas de aula no ano em que foram anunciadas as mudanças quanto à forma de ingresso nas universidades. Analisaremos, também, as avaliações de leitura literária, elaboradas pela professora.

2.1. A escolha do campo e do percurso metodológico

Definiu-se por observar as aulas de literatura em salas de aula em função do objetivo inicial da pesquisa: estudar as práticas de letramento literário que tivessem como objeto de análise os livros indicados pelo vestibular da UFMG e as apropriações da literatura por parte dos estudantes mediante tais práticas. Interessava-nos observar uma escola pública comum, situada em um bairro periférico de Belo Horizonte, que não se destacasse pelo trabalho com a literatura. Como já participava como professora de literatura de práticas de letramento literário em escolas particulares, era de meu interesse conhecer e analisar essas práticas em escolas públicas para avaliar seus problemas e/ou acertos.

O primeiro contato com a professora foi feito em fevereiro, mas o início da observação das aulas se deu em março. Logo na minha chegada, a professora esclareceu que não havia terminado o conteúdo do ano anterior e, por isso, seus alunos de 3º ano ainda estavam estudando os conteúdos do 2º ano do ensino médio. Assim, foi a pedido dela que iniciei a observação no começo de março. A escolha da turma para observação foi sugerida, também, pela própria docente. No entanto, em conversas posteriores, ficou acertado que a observação aconteceria nas duas turmas de 3º ano em que ela lecionava, pois poderia ser enriquecedor para a pesquisa fazer um estudo comparativo entre as práticas de leitura literária nas duas

turmas. Convém ainda ressaltar que, no período matutino, só havia essas duas turmas de 3º ano na escola.

O período total da coleta de dados se estendeu por quatro meses, compreendendo os meses de março a julho do ano de 2010, embora se planejasse ficar em campo até o final do ano. No entanto, o plano inicial de acompanhamento e observação das aulas de literatura nessa escola foi modificado quando a UFMG alterou o edital de seu vestibular, fazendo com que a pesquisa tomasse outro rumo.

No início do processo de observação, foi possível perceber que a professora não estipulava tempos específicos para o ensino de Língua Portuguesa e de Literatura, no entanto, em função da minha presença, ela definiu que trabalharia com os livros de literatura uma vez na semana, para que, segundo ela, eu não “perdesse tempo observando aulas de gramática”. A visita à escola, então, passou a ser feita, inicialmente, uma vez na semana, para a observação das aulas de literatura. Ocasionalmente, essa visita acontecia duas vezes na semana.

O período de observação não foi o mesmo nas duas turmas, porque, por um curto tempo, a observação foi feita em uma única turma, na qual os alunos tinham duas aulas geminadas de Língua Portuguesa no período em que foi feita a observação.

Adotou-se a abordagem qualitativa nesta pesquisa, pois o ambiente natural (a escola) foi a fonte direta de dados e o pesquisador foi o instrumento principal da investigação. Foram coletadas palavras, não números, e buscou-se conhecer os processos de interação entre professor-aluno, texto-leitor em práticas de letramento literário e não somente os resultados dessas práticas. Além disso, a análise dos dados foi feita de forma indutiva, ou seja, não se esperava confirmar ou refutar hipóteses já pré-estabelecidas, mas construir teorias a partir da análise dos dados. Buscou-se investigar, ainda, os diversos significados dessas práticas para os sujeitos. (BOGDAN e BILKEN, 1994).

O contato com o campo levou-me a adotar basicamente quatro procedimentos metodológicos: a observação, que contou com o registro em diário de campo, a entrevista, o questionário e a análise documental. Para Vianna (2003), a observação é uma das mais importantes fontes de

informações em pesquisas qualitativas em educação e não exclui outros métodos de coleta de dados como questionários, entrevistas e outras técnicas.

Em algumas observações usou-se o gravador de áudio, mas pouco se aproveitou desse recurso, porque não foi possível, nas gravações, distinguir as vozes dos alunos, nem a voz da professora. O comportamento dos alunos nas aulas observadas foi um dos pontos que mais chamou a atenção da pesquisadora logo no primeiro contato com o campo. Os alunos não respeitavam os turnos de fala da professora e dos outros colegas, eles saíam e entravam na sala muitas vezes e sem a permissão da professora, eles conversavam com os colegas do lado como se estivessem em um ambiente descontraído, e quando queriam chamar um colega que estivesse mais distante faziam isso aumentando o volume da voz. Dessa maneira, a única coisa que se pôde perceber nas fitas gravadas foi o registro desse ambiente confuso, caótico, de sobreposição de vozes.

Vianna (2003) também expõe alguns problemas que podem ocorrer quando o pesquisador utiliza o procedimento de observação. O primeiro deles refere-se às interferências de fatores que não estão ligados diretamente ao evento que se procura analisar. O segundo diz respeito à presença do pesquisador que pode causar certo constrangimento nos sujeitos da pesquisa e interferências no contexto. Para minimizar o “efeito do observador”, foi feito o que sugere o teórico: durante o início da observação, a pesquisadora não escrevia em seu diário de campo. Aos poucos, quando os alunos ficaram mais familiarizados com a pesquisadora, foi possível registrar as observações no diário de campo e, em seguida, utilizar o gravador de áudio durante as aulas. O terceiro problema refere-se ao fator tempo, pois, às vezes, há necessidade de permanecer no campo um tempo maior para se coletar dados suficientes. Por último, ele afirma que o pesquisador precisa se apoiar em fundamentos teóricos consistentes para analisar seus dados. Outras medidas foram tomadas, além da já citada, para que não cometêssemos os erros apontados por Vianna (2003) como permanecer um tempo adequado à coleta suficiente de dados, buscar na teoria explicações para as práticas observadas, tentar separar os fatores não relacionados diretamente ao tema pesquisado.

Tanto os alunos quanto a professora autorizaram o desenvolvimento deste trabalho pela pesquisadora ao assinarem um documento que permitia o uso das técnicas citadas.

As perguntas que motivaram a observação da aula de literatura no ensino médio foram: 1) que atividades são desenvolvidas em práticas de letramento literário e como elas são desenvolvidas?; 2) quais as concepções de leitura literária e leitor se evidenciam nas práticas da professora?; 3) quais são as dificuldades enfrentadas pela professora ao propor e desenvolver práticas de leitura literária?; 4) como os alunos se apropriam dos textos literários?; 5) quais são as dificuldades enfrentadas pelos alunos no contato com as obras indicadas para o vestibular? Algumas delas puderam ser respondidas, outras, justamente por não se fazerem presentes, abriram possibilidades de reflexão sobre a leitura literária em contexto escolar.

2.2. O ambiente pesquisado

A escola estadual pesquisada funcionava, desde que foi fundada em novembro de 1966, na região norte de Belo Horizonte. Ela foi transferida, em fevereiro de 2005, para a região nordeste. A transferência do local da escola decorreu do fato de que o prédio anterior seria utilizado para atender somente a alunos com necessidades especiais, vindos de uma escola de outra região. No espaço atual da escola estadual, funcionava uma escola municipal que foi fechada devido ao número reduzido de matrículas de alunos. Alguns funcionários da escola estadual alegam que os moradores do bairro em que a escola se situa reivindicaram o fechamento da antiga escola, por causa do alto índice de violência no local.

A região nordeste é marcada por disparidades de várias naturezas: há bairros antigos e recentes, há bairros de classe média de alto poder aquisitivo e há vilas e favelas. Localizado nessa região, o bairro onde se situa a escola é novo, surgido na década de 1990. O povoamento do bairro ainda se encontrava em fase de crescimento na época da pesquisa de campo, pois embora existissem muitas áreas disponíveis, havia bastantes prédios em construção.

As diferenças entre as regiões de Belo Horizonte e entre os bairros que se encontram na região em que se localiza a escola podem ser vistas no quadro e no mapa apresentados a

seguir⁸. Eles procuram mostrar o risco de vulnerabilidade quanto à saúde (IVS) e buscam, a partir de variados indicadores, traduzir as desigualdades intra-urbanas, analisando as características de grupos populacionais que vivem em determinadas áreas geográficas. Os indicadores usados referem-se a saneamento básico, habitação, educação, renda e indicadores de saúde e classificam a população em risco baixo, médio, elevado ou muito elevado. Quanto mais baixo o IVS melhor é a saúde e consequentemente a qualidade de vida da população daquela determinada região ou bairro⁹. O quadro retrata o número de pessoas por região e por área de risco e foi construído pela Secretaria Municipal de Saúde a partir de dados do Censo de 2000. Nota-se que as regiões que apresentam maior risco à saúde são: a região do Barreiro, a região Norte, a região de Venda Nova e a região Nordeste, onde está localizada a E.E.M.P.

Quadro 1 – Distribuição da população de Belo Horizonte por região e área de risco à saúde

Regional	Risco muito elevado	Risco elevado	Risco médio	Risco baixo	Total
Barreiro	18.593	102.851	134.933	5.817	262.194
Centro-sul	31.473	26.756	6.943	200.831	266.003
Leste	18.121	47.658	89.510	93.805	249.094
Nordeste	15.065	79.677	125.968	53.350	274.060
Noroeste	17.567	54.096	169.249	96.439	337.351
Norte	16.829	85.834	83.863	7.238	193.764
Oeste	16.654	81.451	76.481	94.112	268.698
Pampulha	8.037	23.513	42.957	68.095	142.602
Venda Nova	15.558	101.764	119.707	7.573	244.566
TOTAL	157.897	60.360	846.641	627.224	2.238.332

Fonte: Censo Populacional IBGE - 2000

Gerência de epidemiologia e Informação - SMSA/SUS/BH

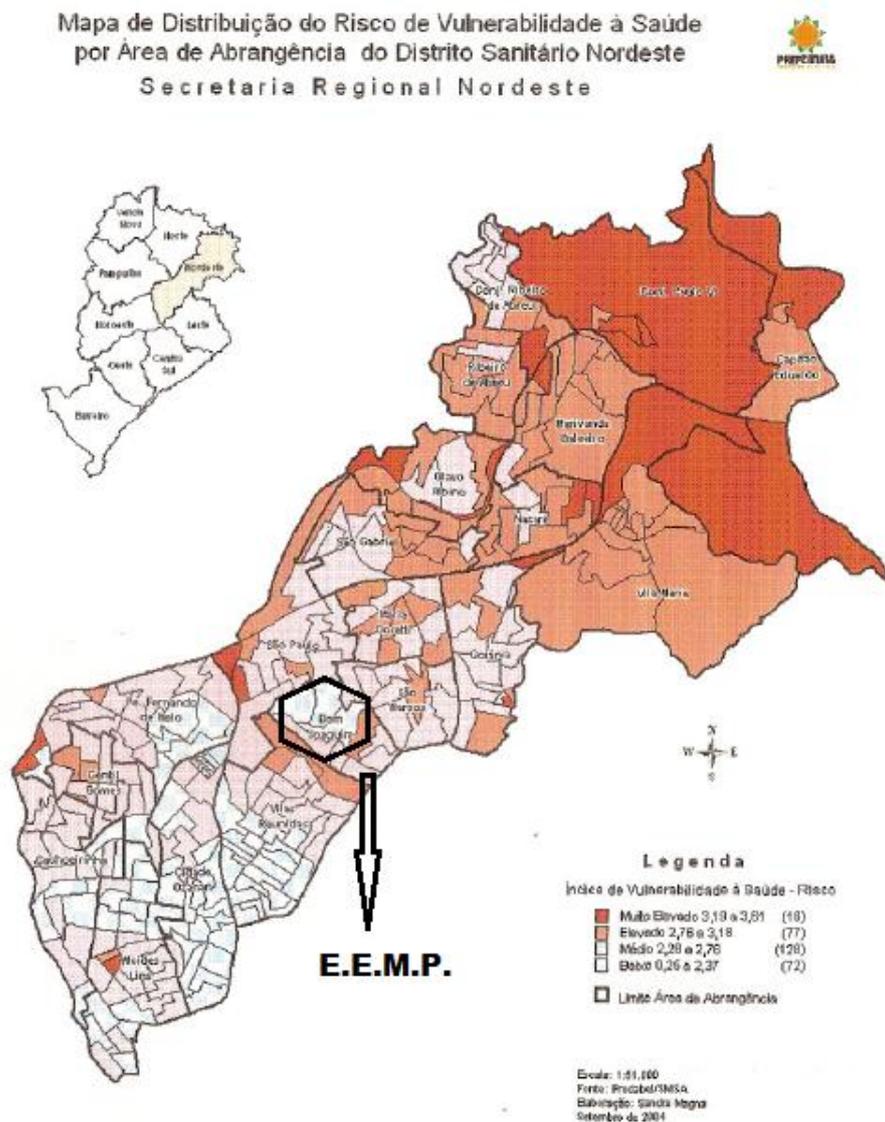
⁸ O quadro foi retirado do *Plano municipal de saúde de Belo Horizonte 2005-2008* e está disponível no seguinte endereço eletrônico: www.enf.ufmg.br/internatorural/textos/Manuais/planomunicipaldesaude20052008.pdf. Já o mapa se encontra nos arquivos da Secretaria Regional Nordeste.

⁹ São treze os critérios adotados para se medir o IVS: 1) abastecimento de água inadequado; 2) esgotamento sanitário inadequado; 3) habitações improvisadas; 4) destino do lixo de forma inadequada; 5) percentual de chefes de família com renda de até 2 salários mínimos; 6) percentual de pessoas analfabetas; 7) percentual de chefes de família com menos de 4 anos de estudo; 8) razão de moradores por domicílio; 9) renda média do chefe de família; 10) coeficiente de óbitos por doenças cardiovasculares em pessoas de 30 a 59 anos; 11) óbitos proporcionais em pessoas com menos de 70 anos de idade; 12) coeficiente de óbitos em menores de 5 anos de idade; 13) proporção de chefes de família de 10 a 19 anos.

¹⁰ O nome da escola foi alterado para preservar o anonimato da instituição e dos sujeitos da pesquisa de campo.

Já o mapa abaixo mostra o índice de vulnerabilidade à saúde por bairro na região Nordeste. Pelo mapa, percebe-se que o bairro onde se situa a escola possui baixo índice de vulnerabilidade à saúde, mas os bairros vizinhos possuem de médio a elevado índice. A escola recebe alunos do bairro onde se encontra, mas recebe, principalmente, estudantes de outros bairros e de vilas e favelas. No questionário que fiz com metade dos alunos, apenas 22% deles afirmaram morar no mesmo bairro da escola, 59% alegaram morar em bairros vizinhos e 19% disseram morar em regiões mais distantes. Isso implica em dizer que a maioria dos alunos possui de médio a elevado risco de IVS. Além disso, não é possível afirmar que aqueles alunos que disseram morar no mesmo bairro da escola possuem baixo risco de vulnerabilidade à saúde, pois nesse bairro possui uma vila. Faremos uma contextualização mais detalhada do perfil dos alunos da escola mais adiante.

Mapa 1 – Distribuição do Risco de Vulnerabilidade à Saúde da região Nordeste



Fonte: Secretaria Regional Nordeste – Prefeitura de Belo Horizonte, 2004.

A escola ocupa um quarteirão inteiro e está cercada por muros. A extensa área da escola é composta por áreas verdes, quadras, estacionamento e três instalações. Ao lado dela, há uma escola particular de ensino fundamental e médio.

Na entrada, visualizamos o primeiro prédio e uma área verde extensa que vai até o estacionamento da escola. Essa área verde, ainda que possua grandes árvores, possui uma aparência de local mal cuidado, por causa da grama seca e escassa. Nessa primeira instalação, no primeiro piso, encontramos as salas da administração da escola, a sala dos professores com

uma anti-sala e armários individuais para cada professor, um auditório com capacidade para 150 pessoas e a sala de informática. A escola possui um data-show e um retroprojetor que ficam na sala da diretoria. Durante os quatro meses em que estive na escola, a professora não utilizou a sala de informática, embora estivesse equipada com 13 computadores em boas condições de uso. Além disso, o funcionário da escola responsável pela segurança desses espaços alega que a sala de informática foi utilizada no ano de 2010 na parte da manhã somente quatro vezes. O auditório foi usado pela professora uma vez para a exibição do filme “Macunaíma”.

No segundo prédio, no primeiro andar, encontram-se a cantina, os banheiros dos alunos, bebedouros, alguns bancos e uma área de lazer. Já no terceiro prédio, no primeiro piso, localizamos a biblioteca, a sala da coordenação, o laboratório de ciências e a sala dos professores de educação física. No laboratório de ciências encontramos cartazes do corpo humano, esqueleto humano, microscópios, materiais para mistura de substâncias como tubo de ensaio, entre outros. O espaço é amplo e possui várias mesas redondas de cimento e cadeiras. No entanto, foram encontrados em meio a esses materiais diversos livros didáticos novos e antigos, o que mostra que aquele local não estava sendo usado como laboratório, mas como depósito. A biblioteca é escura e aparenta ser pequena devido ao número excessivo de móveis. Embora haja um bom acervo de livros literários, o que mais encontramos foram os livros didáticos. São sete estantes de ferro (três delas continham livros didáticos), cinco estantes de madeira e duas prateleiras com livros didáticos, armários, TV, computador, arquivos grandes, mesas e cadeiras para usuários e lugar reservado à bibliotecária. A bibliotecária é formada em pedagogia e trabalhava antes como coordenadora e supervisora. Ela estava na biblioteca desde fevereiro daquele ano. Ela afirmou que as turmas de 3º ano não costumavam frequentar a biblioteca, à exceção de uma aluna.

Por último, estão as duas quadras poliesportivas: uma coberta e outra descoberta, locais mais descuidados da escola. Os muros estão descascando e há muitas pichações.

No piso superior das três instalações, estão as salas de aula. Elas possuem algumas pichações e são muito impessoais. Não se vê, dentro ou fora das salas de aula, cartazes, textos ou desenhos em murais. Em síntese, numa visão geral, a escola não é nada aconchegante.

No ano de 2010, a escola possuía três turnos. No período matutino, oferecia à comunidade local o ensino fundamental e médio; no período vespertino, oferecia somente o ensino fundamental; no noturno, possuía turmas de ensino médio, de Educação de Jovens e Adultos (EJA e EJA PEP – curso profissionalizante) e de Magistério.

O ensino médio se organiza em três séries anuais com progressão parcial. O aluno que não apresentar o desempenho mínimo em até duas disciplinas poderá se beneficiar da progressão parcial. Já o aluno que não apresentar o desempenho mínimo em três ou mais disciplinas (tanto as disciplinas da série em que se encontra quanto aquelas em regime de progressão parcial) ficará retido na série em curso.

A escola já teve um projeto de leitura que visava a atender a alunos que tinham dificuldades de compreensão ou de decodificação dos textos, mas ele não chegou a ser implementado no turno da manhã. No Projeto Político Pedagógico da escola, é possível perceber que é prioridade da instituição formar o aluno para que ele seja um cidadão apto a participar das atividades sociais de maneira consciente e crítica, conforme se pode ver na ênfase dada no trecho abaixo:

Pontuaremos nosso trabalho em uma Educação Preventiva, Integral, cujo processo estará voltado para a formação da pessoa, de forma a torná-la mais apta a interagir e assim transformar o outro e o ambiente, colaborando assim na construção de um mundo mais humano, menos agressivo, mais justo e, conseqüentemente, mais saudável.

(trecho retirado do Projeto Político Pedagógico da escola)

Ainda que o projeto idealizado para a escola seja de formar indivíduos que possam construir um *mundo mais humano, menos agressivo, mais justo e, conseqüentemente, mais saudável*, não nos parece que a escola seja um exemplo de um espaço mais humano, agradável e saudável. A indisciplina dos alunos, a falta de diálogo entre professor e aluno, os projetos que não saem do papel podem ser percebidos no descaso e na falta de cuidado com os espaços escolares.

2.3. Os sujeitos da pesquisa

Em 2010, havia 362 alunos matriculados no ensino médio nos períodos matutino e noturno, conforme consta em registro da direção da escola no início do ano letivo. 99 desses alunos frequentavam o 3º ano – duas turmas com 35 alunos no período da manhã e uma turma com 29 alunos no período da noite.

Para sabermos um pouco mais sobre o perfil dos alunos das turmas observadas, foi feito um questionário com eles¹¹. Esse questionário foi realizado com metade dos alunos das duas turmas, fora de sala de aula. As perguntas, lidas pela pesquisadora e respondidas oralmente pelos alunos, diziam respeito à situação econômica e social dos alunos e de suas famílias tais como renda da família e do aluno, grau de escolaridade e ocupação dos pais, assim como havia questões referentes à situação cultural dos alunos como hábitos de leitura e atividades que realizam fora da escola. Havia perguntas, ainda, que se relacionavam às motivações e interesses em torno do vestibular e da leitura literária dos livros do vestibular. Os dados mais relevantes para a pesquisa serão comentados a seguir.

No total, responderam ao questionário 19 alunas e 13 alunos, ou seja, 32 estudantes. Quase todos os alunos tinham entre 17 e 18 anos. Apenas dois afirmaram ter 19 anos. Isso significa dizer que apenas dois deles não estavam dentro da faixa etária prevista para os alunos do 3º ano do ensino médio.

25% dos alunos afirmaram trabalhar, todos alegaram ganhar até um salário mínimo e mais da metade afirmou trabalhar com carteira assinada. Isso significa dizer que 75% dos alunos puderam dedicar seu tempo exclusivamente aos estudos. Além disso, embora 25% dos alunos trabalhassem, eles não faziam isso para se sustentar ou para sustentarem a família, mas para serem independentes ou para adquirirem experiência. É preciso complementar esse dado dizendo que apenas 25% dos alunos nunca trabalharam, nem estavam procurando emprego. Os outros 75% ou estavam trabalhando, ou já trabalharam, ou estavam procurando emprego. Assim, é possível concluir que apenas um terço dos alunos não se preocupou em conseguir um emprego antes mesmo de terminar o ensino médio, isso significa que grande parte desses alunos atribui importância ao trabalho.

¹¹ O questionário se encontra no anexo.

Muitos alunos (41%) declararam não realizar nenhuma atividade extraclasse como estudar línguas estrangeiras e fazer atividades artísticas diversas. Alguns (28%) afirmaram realizar atividades desportivas. As atividades que os alunos disseram nunca fazer foram ir a museus e a teatros e as que eles afirmaram fazer frequentemente foram utilizar a internet, assistir à TV e ir ao shopping. Isso significa que os hábitos desses alunos são típicos dos adolescentes da área urbana.

56% dos alunos afirmaram que liam às vezes, 22% disseram que liam frequentemente e 22% disseram que nunca liam. Com esses dados, é possível afirmar que 78% dos alunos se consideram leitores. Mas do que esses alunos se declaram leitores e com que frequência eles costumam ler?

Uma parte significativa dos alunos diz ser leitor frequente de jornais (44%) e de romances (31%). Poucos (16%) afirmaram ler frequentemente revistas de informação geral, revistas de humor e poesia. Um número ainda menor (6%) diz ser leitor frequente de revistas de divulgação científica. Em contrapartida, o percentual de alunos que disse não ser leitor de determinado gênero ou suporte foi: 66% disseram que não leem revistas de divulgação científica, 44% afirmaram que nunca leem poemas, 38% dizem que não leem romances e revistas de humor, 35% afirmaram que nunca leram revistas de informação geral e apenas 3% disseram que não leem jornais. Não consideramos os dados daqueles alunos que disseram ler às vezes determinado gênero e suporte, pois achamos mais confiável considerar os dados daqueles que se colocaram como leitores frequentes e não leitores dos gêneros e suportes perguntados. Cruzando as duas perguntas sobre a frequência com que eles costumam ler e a frequência com que eles leem um tipo específico de leitura, chegamos à conclusão de que apenas 19% dos alunos (sete alunos) declararam ser leitores frequentes de textos literários. Já em relação aos não leitores literários, 28% (nove alunos) afirmaram nunca ler romances e poemas.

Um pouco mais da metade da turma, ou seja, 56% responderam que iriam tentar vestibular no final do ano. Engenharia Civil foi o curso mais citado pelos alunos quando perguntamos o curso que eles escolheriam para se inscrever no vestibular. Apenas um aluno respondeu que não faria vestibular novamente caso não passasse e outro respondeu estar na dúvida. Isso significa dizer que esses alunos têm, de fato, a intenção de cursarem um curso superior. Eles

acreditam que ter um curso superior é importante (39%) e que ter um curso superior significa ter um salário melhor (39%). Em contrapartida, 38% disseram que não iriam se inscrever em exames vestibulares, porque acreditavam não estar preparados para fazer tal exame (50%), e porque pretendiam trabalhar (25%). O restante (6%) declarou estar indeciso.

Não desconsideramos que esses dados podem ter sido influenciados pela presença da pesquisadora, principalmente no que se refere às respostas ligadas ao hábito de leitura e à leitura dos livros literários do vestibular, já que existe a possibilidade dos alunos quererem corresponder às expectativas da pesquisadora. Por exemplo, seis dos sete alunos que responderam inicialmente que não liam nunca, afirmaram, em um outro momento, ler revistas e jornais às vezes ou frequentemente. O que podemos inferir é que ou o aluno concebe a leitura como leitura literária ou ficou constrangido em dizer novamente que nunca lia. No entanto, como corríamos o risco de eles não responderem todo o questionário que era extenso, as perguntas foram lidas pela pesquisadora e as respostas dadas pelos alunos foram preenchidas no questionário por ela.

A professora das turmas observadas, que chamaremos aqui de Gisele, se formou em 1967, na UFMG, em Letras, com habilitação em Português e Francês. No entanto, só começou a lecionar alguns anos depois, pois passou sete anos fora do Brasil. Em 1996, fez pós-graduação em direito educacional. Embora tivesse dois cargos no Estado: um para lecionar a disciplina de Francês e o outro para a de Português, nunca chegou a dar aulas de Francês, porque a escola não optou por oferecer essa disciplina. Assim, passou a dar somente aulas de Português. Com 25 anos de experiência nessa mesma escola, aposentou-se em um dos cargos e espera aposentar-se no outro em 2011.

Segundo Gisele, em 2010, era a primeira vez em que trabalharia com turmas de 3º ano. Ela tinha muita experiência com o Ensino Fundamental, mas somente em 2005 começou a trabalhar com o Ensino Médio.

A professora optou por trabalhar com turmas de 2º e 3º anos e foi, segundo ela, “obrigada” a dar aulas para o 1º ano porque não havia outro professor. Gisele também mencionou ter sido professora dos alunos do 3º ano no ano anterior. Na escola, ela trabalhava em dois turnos: o matutino e o noturno. Além disso, ela trabalhava como advogada no período vespertino.

Preparar aulas e conteúdos diferentes para os três anos seria mais trabalhoso para ela, uma vez que estava acostumada a trabalhar com turmas de apenas uma ou duas séries no Ensino Fundamental.

Na entrevista semi-estruturada que fiz com a docente, ela declarou que sempre gostou de literatura e que esse gosto foi reforçado pela professora que teve no Magistério e na Faculdade de Letras. Lamenta que a carga horária da disciplina que leciona seja tão pequena em função da quantidade dos conteúdos e que o trabalho dos professores de português na escola seja isolado, solitário, porque não há um coordenador de área na escola. Afirma já ter sido coordenadora da área e ter feito essa integração. Declara que os professores de português se encontram poucas vezes no ano, uma delas no início do período letivo, para fazerem os planejamentos anuais, ou para escolherem o livro didático.

Gisele acredita que ensinar gramática é mais fácil do que ensinar literatura, porque os alunos não têm muito interesse pela literatura, principalmente, segundo ela, porque eles não têm hábito de leitura. Outro complicador para o ensino de literatura na escola, segundo a professora, é que os alunos não leem por prazer, mas para conseguirem nota. Apesar das dificuldades e de lamentar não conseguir conduzir o trabalho com a literatura da maneira que gostaria, declara gostar de ensinar literatura.

I: ensinar literatura pra mim é::...passar pra eles e ao mesmo tempo eu me aprofundar porque sempre que você trabalha com literatura você tem contato com a matéria e/cê pode pegar por exemplo eu trabalho Macunaíma esse ano Macunaíma o ano que vem eu já posso acrescentar alguma coisa ou os meninos me acrescentarem né?

D: uhum

I: então... eu acho o ensino de literatura dinâmico... e isso me agrada né? agora nem sempre a gente consegue conduzir o processo da maneira que a gente gostaria

(trecho da transcrição da entrevista com a professora)

A docente tinha um relacionamento diferenciado com as duas turmas de 3º ano. A turma, a qual denominarei turma 1, era considerada pela professora como uma boa turma. Para ela, os alunos eram participativos, inteligentes, embora agitados. Já a turma denominada por mim como turma 2 era apática, segundo a docente, e os alunos eram desinteressados pela matéria. Muitas vezes, a professora chegou a comentar que talvez eu não devesse continuar a observar a turma 2. A seguir, esclareceremos como se deu a interação entre os sujeitos professor-aluno nas práticas de leitura literária em sala de aula.

2.4. Os conteúdos e as práticas de leitura literária em contexto das salas de aula

Antes de analisarmos as práticas, faremos uma descrição dos conteúdos dados em sala durante o período da observação. Para isso, utilizaremos principalmente as descrições feitas pela professora em seu diário escolar¹² da turma 2. As informações que não estavam no diário, foram encontradas no diário de campo da pesquisadora ou no caderno de uma aluna.

O que se busca perceber e responder com a descrição dos conteúdos pela professora é: 1) o que se elege como objeto de ensino quando se ensina Literatura?; 2) qual é a carga horária reservada para o ensino de Língua e para o ensino de Literatura?; 3) como se constrói uma concepção de língua e de literatura por essa professora a partir dos elementos mostrados no diário?

2.4.1. Os conteúdos abordados em sala de aula

Como consta no diário da professora, e já mencionado por ela nas conversas iniciais que tivemos, os conteúdos de suas aulas de Língua Portuguesa, no primeiro semestre, estavam relacionados aos conteúdos do 2º ano. De 2 a 23 de fevereiro, as atividades descritas pela professora no plano de aula se referem a atividades do livro didático de português (LDP) do 2º ano.

No dia 24 de fevereiro, ela inicia as aulas de literatura com o Pré-Modernismo, o que anuncia uma perspectiva de trabalho voltada para estilos de época na organização dos conteúdos do 3º ano. Todas as atividades realizadas em fevereiro estão ligadas aos conteúdos do livro didático¹³, à exceção de uma “redação” de tema livre, dada na última aula do mês.

¹² As descrições dos conteúdos feitas pela professora em seu diário se encontram no anexo.

¹³ *Português: linguagens*, de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães, foi o livro adotado em sala.

No mês de março, é possível separar o conjunto dos conteúdos e os tipos de atividades em: 1) conteúdos ligados ao ensino de Língua; 2) conteúdos ligados ao ensino de Literatura em atividades relacionadas ao LD; 3) conteúdos ligados à leitura de livro literário.

Quadro 2 – Atividades e conteúdos do mês de março

MARÇO				
Dia	Atividade/ Conteúdo	Língua Portuguesa	Literatura	
			Ligados ao LDP	Ligados ao livro <i>Contos de aprendiz</i>
1 e 2	Trabalho em grupo	“Pérolas” do Enem		
4	Exercícios		<i>Os sertões</i>	
5	Exercícios		<i>Policarpo Quaresma</i>	
8	Exercícios		<i>Urupês</i>	
9	Não mencionado no diário [de acordo com o meu diário de campo: aula dialogada]			“Salvação da alma”
11	Não mencionado no diário [de acordo com o caderno da aluna: exercícios]		Augusto dos Anjos e Monteiro Lobato	
12	Não mencionado no diário [de acordo com o caderno da aluna: exercícios]		A linguagem do Modernismo	
15	Exercícios		Manuel Bandeira	
18	Não mencionado no diário [de acordo com o caderno da aluna: produção de texto]	“As expectativas sobre o julgamento dos Nardoni”		
19	Não mencionado no diário [de acordo com o meu diário de campo: aula dialogada]			“Sorvete”
23	Não mencionado no diário [de acordo com o meu diário de campo: aula dialogada]			“A doida”
24	Exercícios		Do texto ao contexto modernista	
25	Não mencionado no diário		Modernismo – tendências	
26	Não mencionado no diário [de acordo com o meu diário de campo: aula dialogada]			“Presépio”, “Câmara e cadeia”
30	Exercícios	Variação linguística	Conceito de literatura, movimentos literários, poesia clássica e poesia moderna	
31	Redação	Tema livre		

Das dezessete aulas do mês, somente quatro se destinaram ao ensino de Língua, como se pode constatar no quadro acima. O maior número de aulas foi, portanto, destinado ao ensino de Literatura, pelo fato de o livro didático servir de referência para a organização dos conteúdos conforme se verá a seguir.

Como se pode ver no quadro, com a preocupação de trabalhar com os livros indicados para o vestibular da UFMG daquele ano, a professora escolhe iniciar essas leituras com o livro do gênero conto. Os cinco primeiros contos de *Conto de aprendiz*, de Carlos Drummond, foram trabalhados em quatro aulas (um conto em cada aula, e, posteriormente, dois contos em uma aula). Mais a frente, trataremos da análise das aulas sobre esses contos.

O primeiro bimestre se encerrou no mês de abril, quando a organização dos tempos escolares passa a exigir instrumentos de avaliação de conteúdos que serão destacados no plano da professora registrado no quadro apresentado a seguir. Como nos mostra Soares (2006), toda leitura na escola é orientada e avaliada. Seja qual for a estratégia de avaliação, a leitura realizada terá que ser sempre demonstrada, comprovada, pois, embora em condições reais de recepção não precisemos comprovar que lemos determinada obra literária, é essência da escola avaliar essa leitura.

Quadro 3 – Atividades e conteúdos do mês de abril

ABRIL				
Dia	Atividade/ Conteúdo	Língua Portuguesa	Literatura	
			Ligados ao LDP	Ligados ao livro <i>Contos de aprendiz</i>
6	Redação	Tema livre		
7	Não mencionado no diário [de acordo com o meu diário de campo: aula dialogada]			“Beira-Rio”, “Meu companheiro”, “A moça, flor e telefone”
8	Exercícios	Seção “Em dia com o vestibular” do LDP – subseção “Interpretação”: Textos descritivos, textos publicitários, manchetes de jornais		
9	Correção dos exercícios	Seção “Em dia com o vestibular” do LDP – subseção “Interpretação”: Textos descritivos, textos publicitários, manchetes de jornais		
13	Não mencionado no diário	Nova Ortografia		
14	Não mencionado no diário [de acordo com o meu diário de campo: aula dialogada]			“A baronesa”, “O gerente”, “Nossa amiga”
15	Avaliação		Não mencionado no diário [de acordo com o meu diário de campo: conceito de literatura, movimentos literários, poesia clássica e poesia moderna]	

16	Correção da avaliação		Não mencionado no diário [de acordo com o meu diário de campo: conceito de literatura, movimentos literários, poesia clássica e poesia moderna]	
20	Revisão para a avaliação		Não mencionado no diário [de acordo com o caderno da aluna: características do Modernismo]	
22	Avaliação bimestral	Não mencionado no diário [de acordo com o caderno da aluna: oração restritiva e adjetiva]	Não mencionado no diário [de acordo com o caderno da aluna: Realismo e Modernismo]	
23	Avaliação bimestral	Não mencionado no diário [de acordo com o caderno da aluna: oração restritiva e adjetiva]	Não mencionado no diário [de acordo com o caderno da aluna: Realismo e Modernismo]	
27	Não mencionado no diário			Últimos [quatro] contos
28	Avaliação			Todos os contos
29	Não mencionado no diário			Panorama do livro
30	Avaliação: recuperação	Não mencionado no diário	Não mencionado no diário	

Assim, das quinze aulas, cinco foram reservadas às avaliações formais¹⁴ e duas à correção de prova e revisão de conteúdos. Quatro aulas foram destinadas à leitura e discussão das obras literárias e as outras quatro foram destinadas a atividades de produção de texto, de leitura e compreensão de textos presentes no LDP e conhecimentos linguísticos (nova ortografia).

Em maio, um novo bimestre se iniciou. A alteração mais notável no plano de aula foi o desaparecimento de conteúdos e atividades referentes à leitura de livros literários. Essa mudança está ligada ao fato de que a UFMG decidiu, em 5 de maio, substituir sua prova de primeira etapa pelo Enem. Como o Enem não possui uma lista de indicações de obras literárias, e os alunos não precisariam mais ler as obras indicadas pela UFMG, a professora passou a trabalhar somente com os conteúdos de ensino de literatura do LDP.

Quadro 4 – Atividades e conteúdos do mês de maio

MAIO			
Dia	Atividade/ Conteúdo	Língua Portuguesa	Literatura (ligados ao LDP)
4	Não mencionado no diário [de acordo com o meu diário de campo: aula		Vanguardas europeias: dadaísmo

¹⁴ Chamamos de avaliação formal as atividades em que os alunos precisam responder por escrito às questões elaboradas pela professora sobre determinado conteúdo.

	expositiva e cópia de conteúdo do quadro]		
5	Não mencionado no diário [de acordo com o meu diário de campo: aula expositiva e cópia de conteúdo do quadro]		Vanguardas europeias: cubismo e expressionismo
6	Não mencionado no diário [de acordo com o meu diário de campo: aula expositiva e cópia de conteúdo do quadro]		Vanguarda europeia: surrealismo
7	Não mencionado no diário		Vanguarda brasileira
11 e 12	Preparação dos trabalhos		Semana da Arte Moderna
13	Apresentação dos trabalhos		Semana da Arte Moderna
14	Não mencionado no diário [de acordo com o meu diário de campo: exercícios]		“Os sapos”, de Manuel Bandeira
18	Não mencionado no diário	Orações substantivas	
19	Exercícios	Orações substantivas	
20	Não mencionado no diário	Orações reduzidas e desenvolvidas	
21	Exercícios	“Poema da necessidade”, de Carlos Drummond de Andrade (exploração de conhecimentos gramaticais – orações substantivas)	
25	Não mencionado no diário		1ª fase do Modernismo: os Andrades
26	Exercícios		Poema “Brasil”, de Oswald de Andrade
27	Resumo		Mário de Andrade
28	Produção de texto	“Políticos em ano eleitoral: efeitos e consequências”	

No entanto, como a professora havia combinado com os alunos de trabalhar com *A carteira do meu tio*, de Joaquim Manoel de Macedo, e alguns já haviam comprado o livro, o que constituiu um fator decisivo de cumprimento desse compromisso, ela não promoveu discussões sobre o livro em sala de aula, mas realizou uma avaliação sobre ele em junho.

Quadro 5 – Atividades e conteúdos do mês de junho

JUNHO				
Dia	Atividade/ Conteúdo	Língua Portuguesa		Literatura
				Ligados ao LDP
				Ligados ao livro <i>A carteira do meu tio</i>
1	Avaliação			<i>A carteira do meu tio</i>
2	Exercícios			Livro <i>Macunaíma</i>
8 e 9	Assistir a filme			“Macunaíma”
10	Produção textual			Crônica
11	Debate			Filme “Macunaíma”
15 e 16	Não mencionado no diário [de acordo com o meu diário de campo: cópia do conteúdo do passado no quadro]	Artigo de opinião		
17	Não mencionado no diário [de acordo com o meu diário de campo: cópia do conteúdo passado no quadro]	Critérios para elaboração de um artigo de opinião		
18	Oficina	Notícia “Menino de 9 anos		

		é internado após agressão em escola”		
22	Não mencionado no diário [de acordo com o meu diário de campo: cópia do conteúdo passado no quadro]		“Santa Clara: oração dos aviadores”, de Manuel Bandeira	
23	Exercícios		“Evocação de Recife”, de Manuel Bandeira	
24	Não menciona no diário		Bandeira e o Modernismo	
25	Redação e exercícios	“O Brasil na copa”	“Gaetaninho”, de Alcântara Machado	
29	Não menciona no diário		Modernismo português: geração Orpheu	
30	Não menciona no diário		Fernando Pessoa	

O trabalho com o gênero artigo de opinião se deu por conta das Olimpíadas de Língua Portuguesa. No LDP, há um roteiro para leitura e análise do livro *Macunaíma*, no entanto, a professora optou por trabalhar com o filme, ao invés de propor a leitura do livro.

Como dissemos, diferentemente dos contos de Drummond, a obra de Macedo não foi objeto de estudo em sala de aula, mas sua leitura foi avaliada pela professora. Se o objetivo da professora era de avaliar se o aluno teria lido ou não o livro, a estratégia de não falar sobre o livro pode ser coerente. O problema foi que nem antes e nem depois foi feito sequer uma conversa sobre a obra.

Dando continuidade aos conteúdos, a primeira aula em julho, ainda sobre o Modernismo português, teve como tema o poeta Fernando Pessoa e a segunda destinou-se à produção de texto de tema livre. Das dez aulas, cinco foram reservadas às provas de recuperação e as outras três à avaliação bimestral, à revisão e à verificação de caderno.

Na interlocução com a professora, parece-nos que a docente não planejava mediar a leitura das obras literárias indicadas para o vestibular da UFMG antes da conversa que tivemos no começo do ano. Quando perguntei a ela se pretendia trabalhar com os livros, respondeu que nunca havia trabalhado com eles, mas que seria um bom momento para iniciar esse trabalho. Era, então, a primeira vez em que lecionaria para turmas de 3º ano e a primeira em vez que trabalharia com os livros indicados para o vestibular. A presença da pesquisadora e de seu objeto de pesquisa influenciou sobremaneira a inserção da leitura de livros de literatura nas práticas escolares mediadas pela professora. Foi interessante perceber as estratégias desenvolvidas para a incorporação dessas leituras, paralelamente ao uso do livro didático,

com o qual a professora se mostrou familiarizada. Ressaltam-se ainda as estratégias encontradas quando a orientação para o vestibular se perdeu com as mudanças que não estavam previstas, tanto para ela quanto para a pesquisadora. Ambas tiveram de reestruturar perspectivas de abordagem da literatura, seja no âmbito do seu ensino, seja no âmbito da pesquisa.

Levando-se em conta a carga horária da disciplina e a quantidade de conteúdos presentes nos livros didáticos referentes ao ensino de Língua Portuguesa (4 horas/aula por semana, de 50 minutos cada), trabalhar sistematicamente todos esses conteúdos do LD é uma tarefa difícil, que pressupõe um planejamento que não se limita aos tempos escolares no caso do ensino da literatura, o que fica mais evidente quando se pensa na leitura de livros necessariamente realizada fora daquele espaço/tempo. A expressão “vencer o LD”, utilizada pela professora no começo do ano para indicar que não teria conseguido explicar todo o conteúdo do LD, se aplica perfeitamente ao contexto de dificuldades. Trata-se na realidade de uma luta que supõe a definição e redefinição permanente de estratégias que favoreçam a progressão dos conteúdos previstos para aquela etapa da escolaridade. A “luta da professora” em “transmitir os conteúdos” ficaria ainda pior, se pensarmos que ela teria que conjugar os conteúdos do LD à leitura dos cinco livros indicados pelo vestibular da UFMG.

Sobre a sobreposição de objetivos de leitura da literatura no ensino médio, Fidellis (2008), citando Andrade¹⁵, afirma que

O cânone escolar e o cânone-vestibular passam a conviver no ambiente escolar, dividindo a primazia do estudo da literatura no ambiente escolar. E não só a primazia, mas o espaço de circulação do que será ou não lido na escola. O segundo (cânone-vestibular), neste aspecto, ignora a presença do primeiro (cânone escolar) e impõe-se como a alternativa de leitura. Assim, esta convivência não se dá de maneira tranqüila, visto que os professores sentem-se pressionados a mediar as leituras impostas pelas listas, mas não abdicam da segurança de um ensino literário baseado numa perspectiva historiográfica.”(FIDELLIS, 2008, p.119)

Fidellis (2008) caracteriza *cânone escolar* como a escolarização do campo literário como um todo, incluindo a crítica e a historiografia e *cânone-vestibular* como as listas de leitura indicadas para leitura prévia dos candidatos à vaga ao ensino superior que se configuram como um novo modelo de cânone que “mantém relações estreitas com a historiografia

¹⁵ ANDRADE, Claudete Amália Segalin de. *Dez livros e uma vaga: a leitura de literatura no vestibular*. Florianópolis: Editora da UFSC, 2003.

brasileira e, conseqüente, com o cânone por ela perpetrado” (p.115). As listas de leitura sugerem uma nova apresentação do cânone na escola e sua legitimação ocorre a partir de quatro instâncias: a seleção das obras; o poder de quem diz, ou seja, da universidade; o aval do público; a crítica e o mercado editorial que produzem e editam uma série de resumos, resenhas, discussões sobre as obras. A exigência da leitura de uma série de obras sugere um ensino de literatura não mais voltado para a história da literatura, mas voltado para a prática de leitura de textos literários.

Paulino (2010) também discorre sobre *cânone escolar* e o contrapõe ao *cânone estético*. De acordo com a autora, “os modos escolares de ler literatura nada têm a ver com a experiência artística, mas com objetivos práticos” (p.161), nisso reside o problema do ensino de literatura.

Analisando os conteúdos trabalhados no plano de aula da docente, percebemos a convivência entre o *cânone-vestibular* e o *cânone escolar* que se dá a partir da leitura dos contos e das atividades ligadas ao livro didático. A maneira com que esses conteúdos foram abordados e avaliados pela docente mostra que há uma convivência tensa entre eles. Embora dê importância ao *cânone-vestibular*, ela se mostrou mais familiarizada e confortável com o *cânone escolar*. Fato é que o primeiro livro selecionado para o trabalho em sala foi de Carlos Drummond de Andrade, autor muito presente nos livros didáticos e, portanto, representativo do *cânone escolar*. Observei, também, durante as atividades desenvolvidas em sala ligadas aos conteúdos da historiografia literária, que os próprios alunos se mostraram mais familiarizados com esses conteúdos.

2.4.1.1. A literatura no livro didático adotado

O que diríamos, então, sobre o livro didático utilizado em sala para se trabalhar a literatura? O livro possibilita a formação de leitores de obras literárias?

O livro didático adotado pela professora é o *Português: linguagens*, dos autores William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães, avaliado e aprovado no Programa Nacional do Livro Didático: Ensino Médio 2012 (PNLD 2012). Segundo o Guia de livros didáticos,

o eixo de literatura ocupa um lugar de destaque na coleção, num trabalho bem articulado com a leitura de textos não literários. Essa articulação se dá, muitas vezes,

pela via da intertextualidade. Os capítulos sob o título “Diálogos” promovem significativos cruzamentos entre linguagens, épocas, movimentos literários e entre a literatura brasileira e outras literaturas. A coleção também propõe atividades de apreciação estética, ética, política e ideológica, além de favorecer a apreciação da diversidade sociocultural brasileira, pelo estímulo à compreensão da atual realidade política, social e cultural do país. A preocupação em mostrar ao aluno a atualidade de temas, questões e propostas estéticas fica evidente na abordagem que busca afastar a ideia de literatura como coisa do passado. As questões de interpretação são estabelecidas de forma clara e relevante; perguntas mais objetivas e questões discursivas alternam-se na exploração dos textos. Pode limitar o trabalho a ser realizado o fato de alguns conteúdos, como a definição dos gêneros da esfera literária, por exemplo, serem abordados de forma simplificada. (BRASIL, 2011, p.55).

Evidencia-se, portanto, uma forte tendência ao trabalho com a literatura, sobretudo no início do livro didático. O LDP separa o eixo da literatura dos outros componentes de ensino de língua portuguesa, na sua estrutura geral, e a professora o segue linearmente, por isso os conteúdos do LDP serão reproduzidos nas aulas segundo a mesma estrutura, daí serem os conteúdos de Literatura mais trabalhados do que os de Língua.

O predomínio dos conteúdos ligados à literatura pode ser visto pela estrutura do livro. Os 38 capítulos do livro didático estão organizados em 4 unidades: 22 deles estão relacionados à literatura, 7 se referem à produção de texto e 9 estão ligados aos conhecimentos linguísticos. No mês de março, a professora trabalhou os capítulos 1 e 2 da unidade 1: o Pré-modernismo e o Modernismo (linguagem e contexto).

De acordo com as descrições das atividades feitas em sala, os conteúdos de Literatura relacionados ao LDP foram trabalhados em forma de exercícios. Segundo o Guia do PNLD 2012, o livro possui questões objetivas e discursivas na exploração dos textos literários que são claras e relevantes. É dito, também, que há atividades na coleção que levam o aluno a fazer apreciações éticas, estéticas, políticas e ideológicas. Vejamos, então, como são as atividades da unidade intitulada “História social do Modernismo” do LDP realizadas pelos alunos durante o mês de março.

No capítulo sobre o período pré-modernista, duas características são apresentadas aos alunos como novidades das obras de autores da época: o interesse pela realidade brasileira e a busca de uma linguagem mais simples e coloquial. Além das explicações dessas características, há citações de nomes de autores e de algumas de suas obras que servem de exemplos às

características mencionadas: “Graça Aranha, por exemplo, retrata em seu romance *Canaã* a imigração alemã no Espírito Santo; Euclides da Cunha, em *Os sertões*, aborda o tema da guerra e do fanatismo religioso em Canudos, no sertão da Bahia...” (CEREJA, 1999, p.5). O poeta Augusto dos Anjos, ao contrário dos outros autores, não possui as características citadas: “A exceção está na poesia de Augusto dos Anjos, que foge a esse interesse social” (*ibidem*, p.5). Para esclarecer essa contradição, os autores do LD apresentam um boxe explicativo com o título “Sincretismo: a luta do velho e do novo” que afirma que o Pré-Modernismo não é propriamente uma estética literária, pois se situa em um momento de transição do velho (influenciados pelos autores realistas, naturalistas, parnasianos e simbolistas) para o novo (influenciados pelos movimentos artísticos europeus). Por isso, é possível encontrar autores com concepções bem distintas como Augusto dos Anjos e Euclides da Cunha naquele período.

O conjunto de questões elaboradas para os alunos está ligado aos textos consagrados de autores canônicos. A primeira atividade diz respeito à obra *Os sertões*, de Euclides da Cunha; a segunda se refere à *Triste fim de Policarpo Quaresma*, de Lima Barreto; a terceira está relacionada ao texto extraído de *Urupês*, de Monteiro Lobato¹⁶; a última está ligada ao poema “Psicologia de um vencido”, de Augusto dos Anjos. Antes de todas essas atividades há informações sobre a biografia dos autores e das obras a que se referem os trechos extraídos para análise nas atividades.

A primeira atividade é composta de sete questões discursivas que exploram cinco fragmentos de textos: três são extraídos de *Os sertões*, um é um comentário de um padre que foi pároco em Monte Santo e o último fragmento é parte do prefácio escrito por Saramago para um livro de Sebastião Salgado. Isso tudo é explicado antes da apresentação dos fragmentos. Eles englobam as três partes da obra: a terra, o homem e a luta, mas são bem curtos. As três primeiras perguntas e a quinta exploram a compreensão dos fragmentos a partir da localização de informações implícitas e explícitas no texto.

- | |
|---|
| <ol style="list-style-type: none">1. De acordo com o texto I, como se caracteriza a natureza onde vive o sertanejo? Ela se mostra acolhedora ao homem?2. O texto II, ao descrever o sertanejo, apresenta como contraditórios certos aspectos de sua constituição física e seu comportamento. Comente essa contradição. |
|---|

¹⁶ Os fragmentos de textos que acompanham as atividades se encontram no anexo.

3. Na 1ª parte do texto II, o autor critica a guerra em si e afirma que outra “guerra mais demorada e digna” deveria ser travada. Qual é essa guerra?
5. De acordo com o ponto de vista do padre Enoque, autor do texto IV, o objetivo principal da guerra de Canudos era combater as ideias que davam vida ao movimento. Quais eram essas ideias?

Já a quarta pergunta busca fazer com que o aluno perceba a relação existente entre o texto e contexto (as teorias científicas da época). A sexta questão busca explorar a intertextualidade, pois o aluno deverá relacionar o movimento de Canudos ao massacre de Carajás, como forma de atualização do texto literário em relação a acontecimentos recentes.

4. O relato de Euclides da Cunha revela influência da ciência da época e, ao mesmo tempo, o desejo de chegar à verdade dos fatos.
 - a. Destaque do texto II um trecho que comprove as influências de teorias raciais existentes no começo do século XX.
 - b. Os textos I, II e III representam, respectivamente, as três partes que constituem a obra *Os sertões*: “A terra”, “O homem” e “A luta”. Por que se pode afirmar que a própria estrutura da obra revela uma concepção naturalista?
 - c. Euclides não aceita a versão oficial do Exército, segundo a qual Canudos era um foco monarquista. Na visão do autor, quais são as causas desse fenômeno social?
6. No texto V, José Saramago comenta o massacre ao movimento dos sem-terras ocorrido em Eldorado dos Carajás em 1996. Compare o texto de Saramago aos outros quatro textos e responda:
 - a. O que há de comum entre o movimento de Canudos e a luta pela reforma agrária encabeçada pelo movimento dos sem-terra?
 - b. Que semelhanças existem entre o massacre de Carajás e o de Canudos quanto às condições de armamento dos soldados e da população civil?
 - c. Que semelhança entre a versão oficial dada à guerra de Canudos e a apuração que a própria polícia fez dos atos de violência cometidos em Carajás?

A última questão tem como objetivo levar o aluno a fazer uma apreciação política-ideológica.

7. José Saramago conclui seu texto afirmando: “Ao contrário do que geralmente se pretende fazer acreditar, não há nada mais fácil de compreender que a história do mundo, que muita gente ilustrada ainda tem a audácia de afirmar ser complicada demais para o entendimento rude do povo”.
 - a. Tomando como base os acontecimentos de Canudos e Carajás, levante hipóteses: de acordo com o ponto de vista de Saramago, o que essencialmente caracteriza a “história do mundo”?
 - b. Na sua opinião, o povo é capaz de compreender a história do mundo? Por quê?

O que se objetiva com a atividade é mostrar ao aluno que o texto *Os sertões*, de Euclides da Cunha, é um exemplo de que as obras do período pré-modernista tinham um caráter social. Além disso, assim como revela o Guia do PNLD 2012, a atividade intertextual, que relaciona a temática de *Os sertões* ao massacre de Carajás, busca mostrar que a literatura tem um forte componente social de formação crítica, e se relaciona aos temas atuais.

A atividade seguinte, relacionado à obra *Triste fim de Policarpo Quaresma*, possui três questões discursivas. A primeira e a última levam o aluno a observar a caracterização da personagem no romance e algumas questões do enredo relacionadas a ela. Já a segunda

atividade está ligada ao espaço social retratado no romance. Embora seja dito, no início do capítulo, que Lima Barreto é o único autor a empregar uma linguagem mais simples e coloquial, nenhuma das questões relacionadas ao texto explora essa característica.

1. Policarpo Quaresma é um homem nacionalista.
 - a. Aponte algumas características da personagem que comprovem essa afirmação.
 - b. O que esse traço de Quaresma provoca nas pessoas?
2. Com base no fragmento em estudo, observe o recorte social feito pela obra.
 - a. Que classe social é retratada?
 - b. Há algum indício de preconceito social na obra? Explique.
3. O idealismo de Quaresma é persistente. Somente ao fim de muitos anos será abalado, em virtude de sucessivas frustrações. Apesar disso, já nas primeiras páginas da obra se encontram pistas que permitem prever o “triste fim” da personagem. Que episódio do texto lido possibilita antever o desfecho da obra?

Na atividade em que se trabalha com um trecho da crônica *Urupês*, nem sempre os cortes feitos no texto correspondem às indicações feitas pelos autores do livro didático. Das quatro questões discursivas, as duas primeiras, referentes ao personagem Jeca Tatu, exploram a compreensão do fragmento. Elas são fundamentais para que o aluno responda a terceira.

1. O texto descreve Jeca Tatu em três papéis: o de mercador, o de lavrador e o de filósofo. Como se sai Jeca nesses papéis?
2. Que comportamento de Jeca comprovam a afirmação do narrador de que “Seu grande cuidado é espremer todas as conseqüências da lei do menor esforço”?

As outras questões são coerentes com o objetivo dos autores do LDP, explicitado no Manual do Professor: o de estabelecer relações entre a história da literatura e a nossa cultura. Na terceira questão, o aluno deve relacionar a caracterização do homem rural feita pelos autores românticos à caracterização de Monteiro Lobato. A quarta pergunta extrapola o texto; o aluno deve perceber o posicionamento de Monteiro Lobato em relação à questão social do caboclo e a reação dos críticos em relação a essa visão de mundo do autor.

3. O Romantismo brasileiro, em sua vertente regionalista, enalteceu o homem rural, tanto o do Sul quanto o do Norte, idealizando-o ou tratando-o como herói. A personagem Jeca Tatu, de Lobato, confirma ou nega o tratamento romântico dado ao homem rural?
4. Em suas obras, Lobato busca compreender as causas do comportamento desinteressado do caboclo paulista e acaba atribuindo à preguiça a responsabilidade principal. Contudo, o narrador, ou o próprio Lobato, afirma no texto lido: “nada revelador de permanência”. Confronte esse dado com o texto que segue, do crítico Silviano Santiago:
 - a. Relacionando o comentário de Lobato ao do crítico Silviano Santiago, que outra causa social é responsável pela falta de apego do caboclo à terra?
 - b. Explique este trecho de Silviano Santiago: “[Lobato] posava de libertador do povo e, no entanto, era injusto e impiedoso para com esse povo”.

À exceção do poema, os textos usados nas atividades de leitura são fragmentos de romances e crônicas. São poucas as atividades que convidam o leitor a conhecer diretamente a obra – como, por exemplo, a atividade em que se propõe uma análise do romance *Macunaína* –, por isso o aluno passa a conhecê-los somente através da crítica e dos resumos das obras dos autores consagrados feitos pelo autor do LDP.

Vejamos, então, de que maneira o poema “Psicologia de um vencido”, de Augusto dos Anjos, foi explorado nas atividades do LDP. O soneto é apresentado integralmente, o que já é positivo. A primeira questão objetiva fazer com que o aluno observe o vocabulário empregado no texto.

1. A linguagem do poema surpreende e modifica uma tradição poética brasileira, em grande parte construída com base em sentimentalismos, delicadezas, sonhos e fantasias.
 - a. Destaque do texto vocábulos empregados poeticamente por Augusto dos Anjos e tradicionalmente considerados antipoéticos.
 - b. De que área do conhecimento humano provêm esses vocábulos?

As segunda e terceira questões estão ligadas à compreensão do texto. Na primeira, o aluno deve identificar significados de partes do texto, e na terceira, o aluno deve identificar o significado global do texto.

2. O poema pode ser dividido em duas partes: a primeira trata do próprio eu lírico; a segunda, da morte.
 - a. Como o eu lírico encara a vida e a si mesmo nas duas primeiras estrofes?
 - b. Que enfoque é dado à morte nas duas últimas estrofes?
3. O título é uma espécie de síntese das ideias do poema. Justifique-o.

Nas últimas duas questões o aluno deve utilizar as informações do texto para refletir sobre sua temática (questão 4) e para identificar as características de determinados períodos literários já estudados (questão 5).

4. O poema é centrado no eu. Apesar disso, pode-se dizer que suas ideias são universalizantes? Justifique.
5. Indique ao menos uma característica naturalista e outra simbolista presentes no texto.

Os exemplos de exercícios do capítulo analisados são semelhantes aos demais dos outros capítulos do livro. A concepção de literatura e de seu ensino dos autores do LDP pode ser apreendida no trecho abaixo, retirado do Manual do Professor.

O trabalho com literatura, por exemplo, prioriza a leitura e a análise do texto literário. Essa leitura visa compreender de que forma cada movimento ou cada autor literário organiza seus textos (tanto na forma quanto no conteúdo), definindo assim um estilo de época ou um estilo individual.

[...]

Em todos os capítulos, procura-se estabelecer relações entre essa história da literatura e a cultura de que fazemos parte, não apenas no âmbito da literatura, mas também em outros campos artísticos e culturais. (CEREJA, 1999, MP, p.3)

A concepção de literatura com a qual os autores do LDP trabalham parece se confundir com a história da literatura. Embora seja dito que o trabalho com a literatura se baseie na leitura e análise do texto literário, os autores trabalham com uma perspectiva de ensino que dispensa o texto literário em sua totalidade – acreditamos que parte desse problema tenha a ver com o modelo de livro didático que têm espaços bem delimitados. Além disso, as atividades que exploram os textos não conduzem à análise da percepção dos recursos de expressão, do uso estético da linguagem, centram-se nos conteúdos, e não na recriação que deles faz a literatura, priorizam as informações que os textos veiculam, não para o modo literário como as veiculam. Nessa perspectiva, as atividades do livro didático são insuficientes para a formação do leitor literário.

2.4.1.2. A literatura nas atividades elaboradas pela professora¹⁷

O exercício que a professora passou para os alunos na penúltima aula de março nos pareceu funcionar como uma revisão dos conteúdos não somente focalizados no mês, mas dos conteúdos trabalhados nos anos anteriores também.

1. Aponte a opção que segue a regra da norma culta.
 Acharam que ela estava lá.
 Sugeriram que ele proseguisse o espetáculo.
 Nós contaríamos se se mostrarem interessados.
 Elas recebiam se tivessem trabalhado.
2. O que é literatura para você? Exemplifique.
3. Qual é o movimento literário com que você mais se identificou? Por quê?
4. A literatura retrata sempre a realidade do ponto de vista do autor e a vertente literária que o norteia. Por que há sempre uma reação contrária à escola anterior?
5. A grande preocupação com o ensino de língua é sempre a gramática normativa. Usar outra variante linguística diferente da língua padrão significa que a comunidade não é correta ou que pode ter sido simplesmente inadequada? Exemplifique.
6. A poesia clássica e a poesia moderna divergem em que aspectos? Analise a linguagem, o ritmo, a métrica e a forma como cada uma pretende atingir o leitor.

¹⁷ As atividades se encontram no anexo.

- | |
|---|
| <p>7. Quais são os itens que mais chamam a sua atenção quando lê um romance? E quando se trata de uma reportagem?</p> <p>8. A sua linguagem se encaixa em que variante linguística? Você pretende modificá-la? Por quê?</p> |
|---|

Em relação às perguntas relacionadas aos conteúdos de literatura, o uso da expressão “para você” na questão 2 faz com que a reflexão sobre o conceito de literatura se torne uma questão subjetiva, individual, pois não há nenhuma marca linguística que oriente o aluno a responder a questão baseada nas discussões feitas em sala de aula. As perguntas 3 e 4 estão ancoradas na concepção reduzida apresentada no livro didático de que a história literária constitui-se dos movimentos literários, das escolas literárias. A literatura assume a concepção de manifestação de emoções e pontos de vistas de indivíduos e de grupos. Nota-se que o aluno, para responder à questão 6, deverá dominar algumas noções de Teoria da Literatura. Está presente aqui a noção de literatura como um sistema de regras e normas: a poética clássica e a moderna.

Em relação aos conteúdos de língua portuguesa, é possível perceber a influência da sociolinguística na presença da discussão sobre variação linguística e dos estudos de letramento a partir da reflexão sobre os diferentes modos de ler.

Na atividade, as questões não estão organizadas pelos conteúdos. Há mistura entre conteúdos de variação linguística e de literatura. Além disso, não ficam claros os objetivos de todas as questões. A professora busca avaliar a concepção de literatura dos alunos e com qual movimento literário eles se identificam. Que objetivos, de fato, a professora teria ao propor tais perguntas? Entretanto, nas outras questões, podemos perceber que o que se avalia são os conhecimentos de teoria literária: a relação entre às escolas literárias e as regras da poética clássica e moderna.

Apresentamos a seguir a primeira avaliação bimestral do ano letivo. Ela traz questões relativas aos conhecimentos linguísticos (orações adjetivas) e aos conteúdos de literatura estudados no livro didático (Pré-Modernismo e Modernismo). A avaliação sobre a leitura dos contos de Drummond foi feita separadamente e será analisada mais adiante.

- | |
|---|
| <p>1. Coloque certo ou errado:</p> <p>() Quaresma não se interessava pelo exército brasileiro.</p> <p>() Principal romance de Lima Barreto “O triste fim de Policarpo Quaresma” narra os ideais e a frustração de um funcionário público.</p> <p>() A obra do autor registra de forma crítica a campanha contra a febre amarela.</p> |
|---|

- Ele critica a figura da classe média e dos políticos da época.
2. A obra de Monteiro Lobato não apresenta a seguinte opção:
 Ponto de vista artístico e conservador quanto às manifestações modernistas.
 Urupês revela a preocupação de desenlaces deprimentes e chocantes.
 Inclui as primeiras obras de literatura infantil.
 O universo retratado por ela são os grandes centros urbanos.
3. Liste 4 características do Modernismo.
4. Guernica, retratada por Pablo Picasso, é influenciada pelo Cubismo, expressa, exceto:
 Denúncia social para sensibilizar pessoas do mundo inteiro.
 O uso da decomposição dos objetos em diferentes planos.
 Não aparecem nela formas geométricas ou colagens.
 Exemplifica a afirmação do autor “A arte é uma mentira que nos faz perceber a verdade”.
5. O início do século XX foi marcado por muitas mudanças, exceto:
 O espírito da *belle époque* não era compartilhado por todos os setores da sociedade européia.
 Segundo Antônio Cândido, a vida cultural e literária brasileira estava diretamente relacionada com as transformações sociais.
 O tenentismo representava o descontentamento com a política café-com-leite.
 A grande crise econômica mundial não abalou a oligarquia dirigente apoiada na economia rural.
6. Manuel Bandeira em seu poema “Poética” é uma espécie de plataforma teórica da poesia modernista brasileira não propõe.
 (...) Uma nova poética, critica a poesia tradicional ainda vigente.
 Todas as palavras, sobretudo os barbarismos universais.
 Todos os ritmos, sobretudo os inumeráveis.
 O lirismo na poesia não pode ser profundo e verdadeiro.
7. Complete os enunciados a seguir, criando para cada um deles uma oração adjetiva.
 a) O time _____ acabou vencendo.
 b) O cheque _____ perdeu a validade.
 c) Atrasou-se justamente o aluno _____.
 d) O caso _____ é insolúvel.
8. Coloque E para a oração explicativa e R para a oração restritiva.
 Dê para sua mãe um presente que seja durável.
 Os alunos, que têm dificuldades em compreensão de textos, terão aulas aos sábados.
 A candidata, de quem temos excelentes referências, chegou para a entrevista.
 Olhou a caatinga amarela, que o poente avermelhava.

Na primeira questão, o enunciado é muito vago, isto é, não se sabe o que será avaliado na questão. Analisando as alternativas percebemos que ela se relaciona às informações presentes no livro didático sobre a obra de *O triste fim de Policarpo Quaresma*. O aluno precisa inferir que a expressão “a obra do autor” e o pronome “ele” se referem respectivamente ao livro *O triste fim de Policarpo Quaresma* e ao personagem Quaresma. No enunciado da segunda questão, menciona-se que a questão irá tratar da obra de Monteiro Lobato. A primeira alternativa não se refere às obras do autor, mas a seu projeto literário-estético. Além disso, na última alternativa, o aluno precisa inferir que o uso do pronome “ela” se refere à obra *Urupês*. Na terceira questão, pede-se ao aluno que liste quatro características do Modernismo. A quarta questão explora conhecimentos sobre a tela “Guernica”, de Pablo Picasso, que foi trabalhada em uma das atividades do livro didático. Na quinta questão, exploram-se informações sobre o contexto histórico e social do século XX. No entanto, as alternativas

apresentadas para a questão não se relacionam ao que foi perguntado. O que se espera avaliar são informações sobre o poema “Poética”, de Manuel Bandeira, na última questão. Entretanto, o enunciado é confuso e há uma quebra um paralelismo entre enunciado e alternativas.

Em síntese, as questões propostas na avaliação, ligadas à literatura, exploram a memorização de informações acerca de dados históricos, autores, obras e estilos de época, no entanto a prova é bastante coerente com o que foi ensinado. O que a professora espera dos alunos ao final do bimestre é que eles saibam reproduzir informações sobre a literatura. Podemos dizer que a concepção de literatura com a qual a professora trabalha passa a ser uma mensagem a ser transmitida pelo professor e assimilada pelo aluno que prescinde da leitura integral das obras, bem distinta da preconizada pelos documentos oficiais - OC e CBC.

Os problemas em relação à elaboração das questões acabam evidenciando um despreparo da professora. O livro didático, embora limitado como recurso que visa à formação do leitor literário, ainda é bem melhor do que as atividades elaboradas pela professora que se mostraram bastante incoerentes.

A avaliação sobre a leitura dos contos de Drummond foi feita separadamente, a partir de uma avaliação escrita em que o aluno precisou identificar, resumir e estabelecer relações entre os contos. Das quatro questões, as duas primeiras exploram a habilidade de identificação de parte dos contos.

1. Numere a 2ª coluna de acordo com a primeira.

1 – A salvação da alma

2 – O gerente

3 – Miguel e seu furto

4 – A moça e a flor

5 – Câmara e cadeia

() Quatro rostos brancos. Em frente deles, a três metros de distância, estava um homem de pé no chão, em manga de camisa, calça de pano riscado, barba por fazer...

() A moça, naturalmente, gostava mais de ver passar enterro do que não ver nada. E se fosse ficar triste diante de tanto corpo desfilando, havia de estar bem arranjada.

() O certo é que Samuel beija – está beijando a mão enluvada, e não há na sua galanteria nada do *ancien regime*, de afetado. Samuel beija a mão da dama com elegância...

() Crescíamos nós cinco, e a vida não era má. Um apenas participava pouco das aventuras arriscadas, e era a meiga Ester, que mesmo assim figurava a miúdo na brigas.

() Vivia dos favores de um tio enriquecido no contrabando, de um irmão jogador e, de um modo geral, da

simpatia coletiva.

2. Diga a que contos pertencem as seguintes passagens.

- a. Eu tinha onze anos, Joel, treze, o que, além do tamanho, lhe bastava para se atribuir definitiva autoridade sobre mim. Na realidade, Joel era meu companheiro.
- b. Dasdores e suas numerosas obrigações: cuidar dos irmãos, velar pelos doces de calda, pelas conservas, manejar agulha e bilro, escrever as cartas de todos.
- c. A Oeste ficavam os terrenos da Companhia, onde tinham começado as obras para a instalação da grande indústria. A Leste, improvisara-se uma cidade, residência de diretores, técnicos e operários.
- d. Sim, eu me entendia bem com Pirolito. Também gosto mais de descobrir do que de aprender; e às vezes me surpreendo alterando a linha de um gesto tradicional por um movimento pessoal.
- e. Eram o sonho da família, essas joias de um século morto, que poderiam ser convertidas em bom dinheiro, caso não se preferisse transformá-las em alguma coisa de moderno.

3. “Nossa amiga” é um dos contos deste livro. Resuma, em poucas linhas a sua percepção sobre a sua leitura.

4. Os dois últimos contos, “Extraordinária conversa com uma senhora de minhas relações” e “Um escritor nasce e morre”, apresentam pontos em comum? Caso contrário, diga quais são as diferenças.

Na terceira questão, não fica claro o que vem a ser resumir a “percepção sobre a leitura”. Como o enunciado é confuso, não se sabe se o que se objetiva é verificar se o aluno leu o conto ou se avaliar o que ele conseguiu apreender dele. Na última questão, embora seja intuito da professora explorar a intertextualidade, é possível que o aluno não consiga fazê-la porque o enunciado é muito vago.

Novamente, há uma coerência entre o que foi ensinado e o que foi avaliado. Assim como na avaliação, as atividades de leitura em sala não levaram os alunos a perceberem as peculiaridades da leitura literária, a explorarem as narrativas e o modo como as histórias são contadas, ou outros aspectos voltados para a formação de leitores. Nos poucos momentos de conversa sobre os livros, a docente ficou na análise do enredo dos contos. Na avaliação, parece-nos que o objetivo da atividade era saber se o aluno havia lido ou não a obra e não interessava a professora saber como eles a leram.

O texto que introduz as questões da atividade avaliativa e o comentário da professora que se encontra ao final da atividade nos chama atenção. O texto introdutório busca lembrar ao aluno a temática dos contos e apresentar juízo de valor da obra. Nas considerações finais, dialogando com o aluno, a professora explicita de certa maneira os objetivos de suas aulas: despertar o gosto pela leitura.

Os “Contos de Aprendiz” trabalham, em geral, com lembranças apanhadas nas águas da infância, chegando a tomar, às vezes, a aparência enganosa de um volume de memórias. Neles, a poesia permanece, nos contos delicados, mas forte.

[...]

Espero que esta primeira leitura desses contos tenha despertado em você o gosto pela leitura dos muitos livros que leremos ainda este ano.

A avaliação do livro *A carteira de meu tio*, de Joaquim Manuel de Macedo, foi passada no quadro para que os alunos a copiassem:

1. Por que a Constituição do Império (1824) recebeu o epitáfio: “Aqui jaz quem nunca viveu”? Faça um paralelo com a Constituição de 1988. Quais são os pontos em comum que não são respeitados?

2. Qual é no início da história a posição do protagonista? E como ele evolui depois?

3. O papel do homem de botas no panorama da política em geral corresponde ao cidadão comum ou corresponde a um cidadão que espera que a lei seja cumprida?

4. Compadre Paciência diz cobras e lagartos contra os sólidos patriotas adversários dessa instituição perigosa. Qual é a sua posição quando os absurdos do governo provocam o padecimento do povo e o erário que paga contas dos desmandos dos “representantes do povo”?

5. O que você aprendeu com a mudança de comportamento do protagonista? Quais foram os ensinamentos que emanaram de se assistir o júri, a partir da reação dos próprios jurados? Faça em resposta, um texto de 10 linhas.

As questões da atividade avaliativa exploram habilidades distintas das apresentadas na avaliação do livro de Drummond. Como vimos, o objetivo principal da avaliação anterior era perceber se o aluno havia lido os contos e as questões exploravam habilidades pouco complexas e nenhuma reflexão. A avaliação acima inclui perguntas que exigem do aluno conhecimentos sobre a obra e habilidades um pouco mais complexas.

Na primeira questão, observa-se que a obra literária é usada como pretexto para o estudo da história. O aluno deve inferir por que a Constituição de 1824, no romance, é cunhada de defunta e fazer, depois, um paralelo entre as Constituições de 1824 e de 1988. Para traçar esse paralelo, o aluno deve possuir conhecimentos específicos dessas leis que não são mencionados na obra. A questão 2 objetiva avaliar se o aluno foi capaz de perceber a transformação que o personagem sofreu ao longo da narrativa. Nas questões 3 e 4, são explorados conhecimentos de partes do enredo. Na última questão, exige-se um posicionamento do leitor frente ao texto. As palavras “aprendeu” e “ensinamentos” dão certo direcionamento à resposta dos alunos. Já, de antemão, é dito que se deve aprender algo com a transformação do protagonista, por exemplo.

Como pudemos perceber, as atividades avaliativas sobre os conteúdos do LDP e sobre as obras literárias tiveram caráter distintos. Na prova bimestral, os exercícios de memorização refletiram o ensino transmissivo dos conteúdos do LDP e da professora, na prova sobre a obra de Drummond, as questões refletiram a leitura pouco reflexiva feita em sala, como veremos a seguir. Cabe lembrar o romance de Joaquim Manuel de Macedo não foi trabalhado em sala de aula, somente avaliado, o que pode ter contribuído para a desmotivação da leitura dessa obra por parte dos alunos.

A escolarização da literatura, como nos mostra Soares (1999), é algo inerente à escola. O que entra em discussão é a adequação ou a inadequação dessa prática escolar. Por isso, faremos, então, no próximo tópico, a descrição e a análise de algumas práticas de leitura de contos na sala de aula observada, com a finalidade de buscar respostas para as seguintes questões: Que estratégias de mediação foram utilizadas? Como os alunos interagiram com as propostas mediadoras apresentadas aos alunos? Elas contribuíram para o letramento literário do aluno? Que tipo de leitor a professora esperava formar com as propostas mediadoras que apresentava aos alunos?

2.4.2. As práticas de leitura de *Contos de aprendiz*

Ao fazermos um cruzamento entre o plano de aula descrito, as informações do registro diário sobre as aulas observadas e do caderno de uma aluna, percebemos que a maioria do conteúdo descrito no diário está de acordo com o que foi visto pela pesquisadora e o que foi realizado pela aluna, embora as datas das atividades realizadas algumas vezes não coincidirem.

O primeiro problema diagnosticado pela pesquisadora em campo diz respeito ao acesso dos alunos às obras da lista do vestibular da UFMG. Para que o trabalho com a leitura literária pudesse ser viável, os alunos, ou grande parte deles, deveriam ter acesso ao livro *Contos de aprendiz*, de Carlos Drummond de Andrade. No entanto, muitos alegaram não poder comprá-lo. Para sanar tal dificuldade, a professora disponibilizou seu livro para empréstimo ou para que tirassem cópias. Além disso, havia um exemplar do livro na biblioteca.

As estratégias de mediação dos contos de Drummond realizadas pela professora nas aulas de março e abril que puderam ser presenciadas pela pesquisadora podem ser organizadas da seguinte maneira.

Quadro 6 – Estratégias utilizadas nas aulas de leitura literária registradas no diário de campo

Dia	Turma	Estratégias utilizadas
08/03/2010	1	Informações sobre a biografia do autor; Reconto do conto “Salvação da alma”; Discussão sobre o conto.
08/03/2010	2	Leitura do conto “Salvação da alma”; Explicação do conto pela professora; Perguntas orais aos alunos.
23/03/2010	1	Reconto do conto “A doida”; A professora analisa o conto.
30/03/2010	2	Reconto do conto “Presépio”; Comentários da professora sobre o conto; Leitura do conto “Câmara e cadeia”; Explicação do conto pela professora.
30/03/2010	1	Reconto do conto “Presépio”; Discussão sobre o conto; Comentários sobre o conto “Câmara e cadeia”; Comparação entre os dois contos.
06/04/2010	2	Perguntas orais sobre “Meu companheiro”; Resumo do conto “Flor, telefone, moça”; Leitura do conto “Beira-rio”.
06/04/2010	1	Reconto do conto “Beira-rio”; Comentários sobre o conto “Meu companheiro” Reconto do conto “Flor, telefone, moça” Comparação entre os três contos quanto à temática
13/04/2010	2	Reconto do conto “O gerente”; Reconto do conto “Nossa amiga”.
13/04/2010	1	Reconto do conto “A baronesa” Reconto do conto “O gerente” Reconto do conto “Nossa amiga” Reconto do conto “Miguel e seu furto”

Na turma 1, antes de iniciar o trabalho com os contos, a professora, na aula do dia 8 de março, buscou dar aos alunos informações sobre Drummond. Para complementar sua fala, levou para a turma e deixou que manuseassem um pequeno livro que continha informações sobre os livros publicados pelo autor. Ela tentou mobilizar os conhecimentos prévios dos alunos sobre o autor, através de algumas perguntas. Como não estavam escutando o que falava, ressaltou a importância de se conhecer um pouco mais sobre o autor para a leitura de sua obra.

Ainda, nessa aula, trabalhou-se com o primeiro conto “A salvação da alma”. Uma das alunas fez um reconto e a professora a ajudou, com algumas intervenções. A turma, que não prestava atenção quando a professora falava sobre a biografia de Drummond, passou a escutar a aluna com certo interesse. No entanto, os alunos se cansaram e começaram a conversar novamente. A professora pediu aos alunos que comentassem o conto, mas ninguém quis comentar. Como

o conto retrata as relações de poder existentes em uma família tradicional mineira, ela tentou abordar o tema, tentando discutir sobre a estrutura das famílias. No entanto, a discussão sobre a temática e, conseqüentemente, sobre o conto não se deu, pois os alunos começaram a falar todos ao mesmo tempo e a professora desistiu de continuar a exploração do conto.

Na turma 2, o conto foi lido em sala. A professora já havia comentado sobre a biografia de Drummond na aula anterior. A leitura feita pelo aluno é interrompida algumas vezes pela professora, por alguém que bate à porta, pelos colegas e pelo próprio aluno que lê. Se o objetivo da atividade era fazer com que os alunos compreendessem a história para comentá-la em seguida, ele não se cumpriu. Um dos alunos, durante a leitura, disse que não estava entendendo a história. A professora disse a ele que a linguagem do texto é clara e o tema tratado está próximo à vida do aluno, por isso, se ele prestasse atenção, o entenderia. Lamentavelmente, a professora não percebeu que o aluno estava certo.

Primeiramente, os alunos não tinham o livro para acompanhar a leitura do conto, o que dificultava a compreensão. Em segundo lugar, o aluno não lia de maneira fluente, ele “engasgava” em muitos momentos. Sabemos que ler fluentemente é uma habilidade a ser construída, aprendida. Como os alunos precisavam compreender bem o conto, a professora ou deveria ter lido para eles, ou deveria ter escolhido um aluno que tivesse tal habilidade. Parece-nos que ela escolheu o aluno com o intuito de puni-lo ou de fazer com que ele não conversasse com os colegas, já que esse aluno era caracterizado como “bagunceiro”. Em terceiro lugar, se a professora estivesse prestando atenção na leitura dos alunos ou na reação deles, talvez pudesse detectar esses problemas: uns deitaram a cabeça na carteira, alguns mexiam nos telefones celulares, outros conversavam baixinho, e poucos tentavam prestar atenção.

Logo após a leitura, a professora explicou o conto e pediu a um aluno que justificasse o título. O aluno não soube responder e, por isso, uma outra aluna foi solicitada a responder. Como os alunos não compreenderam o conto, eles não conseguiam responder ao que era solicitado. Uma das alunas chega a dizer que só conseguiu responder às perguntas da professora por causa da explicação dela sobre o conto.

Embora a docente tenha dito aos alunos que a simples leitura do livro não bastava, o trabalho realizado com os contos se resumiu à leitura e ao reconto.

Na aula do dia 23 de março, na turma 1, a professora procurou analisar o conto e pediu a um aluno que completasse as anotações sobre os personagens do conto “A doida” no quadro. Houve, antes, uma atividade de reconto feita por um outro aluno. Levado a responder à pergunta da docente sobre o que o conto havia transmitido a ele, o aluno que recontou disse que o final era muito triste, mas muito bonito e completou dizendo que o preconceito nos deixa sem ação. Poucos foram os alunos que prestaram atenção, menos ainda foram aqueles que copiaram do quadro as anotações sobre o conto.

A doida – velha, assustada, doente. Motivo → repúdio
O menino – 11 anos, curioso, corajoso, explorador, solidário, tem compaixão
O chefe – organizador do ataque
O segundo menino – atirou uma pedra que acertou uma lata

(Anotações passadas no quadro, copiada no diário de campo)

A professora levantou outras questões sobre o conto como: “Os personagens têm nomes próprios?”; “Quais são os personagens principais?”; “Vocês seriam capazes de dizer as características da Doida?”; “Que motivo a levou ficar desse jeito?”; “Qual a idade do segundo menino?”; “Quais são suas características?”; “Que palavra resumiria tudo isso?”; “Como vocês analisam o desfecho?”; “O que podemos aprender com a história?”, mas ninguém responde satisfatoriamente. Os alunos que se sentam mais próximos à professora deboçam e fazem “piadas” com os colegas a partir das perguntas da professora, os que estão mais distante não conseguem acompanhar o que se passa. Quando a professora pergunta a eles como analisariam o desfecho e vê que ninguém responde, ela narra o final da história. Novamente os alunos falam mais alto que ela, mostrando o desinteresse pela fala dela. A professora finaliza a aula, ressaltando que o conto se apresenta como uma lição de vida e faz uma recapitulação da “moral” da história dos três contos. Por último, solicita a eles que leiam o próximo conto e preparem a sua leitura.

Nas aulas subsequentes, as estratégias utilizadas pela professora foram as mesmas, como se pode ver no quadro 6, e a interação entre aluno-professor também. A maioria dos alunos não se sentiu motivada a ler e a discutir os contos.

A professora se mostrou diferente quanto a seu relacionamento com os alunos das duas turmas. Em sua fala, ficou claro que gostava mais da turma 1 e os achava melhores.

Embora as turmas tivessem reações bem distintas em relação às práticas de leitura literária e ao relacionamento com a professora, as tentativas de análise do livro foram “boicotadas” pelos alunos das duas turmas. A turma 1 não dava voz à professora; eles a silenciavam com suas próprias vozes. Ainda que a professora pudesse falar na turma 2, sua voz não era escutada. A turma não se manifestava, se silenciava diante das perguntas feitas pela docente. Cabe ressaltar que os alunos dessa turma faltavam com muita frequência. Uma ou duas vezes pude presenciar a turma cheia, na maioria das vezes, o grupo de alunos que era alvo constantemente de críticas pela professora não estava presente.

Acreditamos que motivos possíveis para o desinteresse dos alunos quanto à leitura da obra possam ser: 1) a justificativa utilizada pela professora para convencê-los a ler o livro era de que a leitura valeria ponto e que iriam precisar dela para passarem no vestibular. Os objetivos pragmáticos usados pela docente não são adequados; 2) a falta de atividades de estímulo à leitura da obra em questão; 3) a falta de autoridade da professora. Os alunos não delegaram a ela a função de dizer algo; 4) a falta do trabalho com a percepção do estético; 5) falta de um planejamento que interligasse leitura das obras às escolas literárias presentes no LDP; 6) uma concepção clara e coerente do fenômeno literário enquanto discurso e instituição; 7) a concepção de formação de leitor literário que não leva o leitor a se apropriar do texto, de tomá-lo para si, ao realizar leituras autônomas.

Se as atividades do livro didático realizadas pelos alunos não os levaram a se apropriar do texto literário, tampouco as atividades realizadas a partir da leitura dos contos foram suficientes para propiciar isso a eles. Embora os exercícios do LDP contribuam para o desenvolvimento da competência leitora dos alunos – é preciso localizar informações de partes do texto, compreender globalmente o texto, realizar inferências, relacionar informações entre texto e contexto, fazer apreciações ideológicas, relacionar textos, identificar temas, reconhecer pontos de vista – deixa-se, em segundo plano, a formação do leitor literário capaz de reconhecer e apreciar os usos estéticos e criativos da linguagem. As atividades de leitura dos contos não ajudaram os alunos a se tornar leitores competentes e nem leitores literários competentes. As atividades realizadas em sala e as avaliações elaboradas pela professora nos

mostraram que ela espera que os alunos saibam reproduzir informações sobre a literatura, por isso utilizamos a expressão “ensino de literatura” no título deste capítulo.

No capítulo 3, analisaremos os modelos de provas do vestibular da UFMG e do ENEM, com o intuito de identificar conhecimentos e habilidades desejáveis a um leitor literário concluinte do ensino médio. Objetivamos, ainda, reconhecer se há coerência entre o que foi ensinado pela professora e as habilidades e conhecimentos exigidos nesses exames de seleção.

CAPÍTULO 3 – A literatura no vestibular da UFMG e no Enem

No capítulo anterior analisamos as práticas de leitura literária em um contexto específico de sala de aula, em turmas de 3º ano, de uma escola pública da rede estadual de Belo Horizonte. Pretendemos, neste capítulo, analisar quais os pressupostos teóricos estão presentes nos programas do vestibular da UFMG e que tipo de protocolo de leitura as provas exigem, isto é, como os autores propõem que sejam lidas as obras literárias, - nesse caso, os autores são aqueles que elaboraram as provas do vestibular da UFMG e do Enem. O *corpus* para essa análise se compõe dos conteúdos programáticos dos editais e das provas do processo seletivo/2010, ano que antecedeu a adesão da UFMG ao Enem, e do processo seletivo/2011, ano em que se situam as discussões sobre a adesão e a sua realização.

Antes da análise dos programas e das provas, faremos uma breve retrospectiva acerca da natureza dos processos de acesso ao ensino superior e do papel desempenhado por eles no cenário da educação brasileira.

3.1. Os processos de acesso à educação superior: breve histórico

Utilizaremos, principalmente, os dados de uma recente pesquisa intitulada *Acesso à educação superior no Brasil: uma cartografia da legislação de 1824 a 2003*, de Silvia Maria Leite de Almeida, para traçar um breve histórico dos processos de acesso à educação superior no Brasil. A autora analisa a legislação federal brasileira publicada entre os anos de 1824 e 2003 com o intuito de refletir sobre a política de acesso ao ensino superior.

Segundo Almeida (2006), quando as primeiras faculdades brasileiras surgiram em 1808, apareceram os exames preparatórios como forma de acesso a essas instituições. Antes dessa data, os jovens tinham que se formar em Coimbra. A Carta de 1824 outorgada pelo Imperador dava a um pequeno grupo de cidadãos o acesso aos cursos superiores. Excluídos desse acesso ficaram os negros que eram considerados não-cidadãos, as mulheres, os que não sabiam ler e os que não possuíam propriedade e/ou renda compatíveis.

A pesquisadora afirma que as alterações que ocorreram nos processos de acesso à educação superior ao longo de sua história seriam mais de formato do que de concepção.

Não houve uma mudança radical no processo, o que se alterou foram formas, metodologias de aplicação e do uso dos resultados, que não repercutiram em uma maior democratização do acesso, muito pelo contrário, acabavam por tornar os processos mais elitizados. No entanto, atualmente já há uma preocupação de que os processos sejam mais democráticos, que promovam o direito de acesso a todos, mesmo quando essa preocupação muitas vezes se encontra na retórica. (ALMEIDA, 2006, p. 327)

Para ingressar nos cursos superiores até 1931, bastava que os jovens candidatos fossem aprovados nos exames preparatórios, pois o ensino secundário não era pré-requisito para a realização desses exames. Concomitantemente aos exames preparatórios, a apresentação do certificado de conclusão do bacharelado em letras do Colégio Pedro II ou das instituições a ele equiparadas dava direito ao acesso a qualquer faculdade do Império.

Para que os jovens se preparassem para a realização dos exames preparatórios, existiam os chamados cursos preparatórios ou aulas preparatórias, oferecidas pelas respectivas escolas superiores, mas a frequência às aulas não era obrigatória. Cada curso superior exigia dos candidatos a aprovação em exames de um conjunto de matérias específicas, por isso, as aulas e os exames preparatórios eram diferenciados a depender do curso.

Em 1843, o Decreto n.296 permitia que, a partir daquela data, aqueles que concluíssem o ensino secundário como Bacharel em Letras, no Colégio Pedro II, teriam direito a ingressar nos cursos superiores do Império sem que tivessem que se submeter aos exames preparatórios. Essa condição especial se estendeu aos bacharéis em letras dos outros estabelecimentos de ensino oficiais equiparados ao Colégio Pedro II, conforme Decreto n. 1.134, de 1853.

De acordo com Razzini (2000), antes de 1854, somente as faculdades eram responsáveis pela elaboração dos exames preparatórios. Nesse ano, entretanto, foram criadas na corte as “Bancas de Exames Preparatórios” para tornar aptos os candidatos a qualquer curso superior. Os compêndios e programas utilizados pelo Colégio Pedro II serviam de base para esses exames.

Segundo Almeida (2006), quanto à validade dos exames preparatórios, o Decreto n. 1.568, de 1855, determinava que a aprovação dos exames só era considerada legítima se entre a realização do primeiro e do último exame não se ultrapassasse o prazo de dois anos. Essa situação foi modificada a partir do Decreto n.1.216, de 1864, pois os exames passaram a ter a validade de quatro anos. Já o Decreto n. 2.764, de 1877, declara que o prazo para os exames era indeterminado.

Razzini (2000) explica que, em 1873, para facilitar o acesso aos exames preparatórios em Províncias que não tinham faculdades, foram criadas mesas gerais de exames. No entanto, esses exames eram facilmente fraudados.

Almeida (2006) explica que, em 1890, com a Reforma Benjamim Constant, foram criados os “exames de madureza”, que deveriam ser realizados após a conclusão do curso secundário. Embora esse exame funcionasse como “porta de entrada” para a educação superior, existiam, ainda, os privilégios e as facilidades dos exames preparatórios. Além disso, a autora afirma que o exame de madureza fora criado com o intuito de moralizar o ensino secundário e os exames preparatórios: “denúncias veiculadas em periódicos da época, falas na Assembléia, entre outras manifestações, confirmavam a situação vergonhosa do ensino secundário e, principalmente, dos exames preparatórios” (p.89). O Decreto n. 2.022, de 1908, pretendeu extinguir de uma vez a realização de exames preparatórios, reafirmando, assim, o exame de madureza como um exame de ingresso ao ensino superior.

O Ministro Rivadávia da Cunha Corrêa, percebendo que a realização dos exames de madureza não atendia à expectativa de moralização pretendida, instituiu o exame de admissão, em 1911, que constava de “prova escripta em vernáculo, que revele a cultura mental que se quer verificar e de uma prova oral sobre língua e sciencias” (*apud* ALMEIDA, p.120). Em 1915, esse exame passaria a se chamar exame vestibular.

A partir de 1925, o exame de vestibular era o único processo aceito para se ingressar nos cursos superiores, pois os exames preparatórios ou a apresentação de qualquer tipo de certificado não serviam mais como requisitos. Entretanto, para que se fizesse inscrição nos exames de vestibular, o candidato poderia apresentar tanto o certificado de conclusão do

ensino secundário quanto o atestado de aprovação nos exames preparatórios, o que nos autoriza dizer que os exames preparatórios funcionavam, para alguns, como substitutos do ensino secundário. Exemplo disso é a Lei n.23, de 11 de fevereiro de 1935, que permitia que os estudantes que possuísem seis ou mais exames parcelados poderiam realizar os exames que faltavam para completar todas as disciplinas ofertadas pelo Colégio Pedro II, e, assim, obter a equiparação do ensino secundário para que pudessem se inscrever nos exames de vestibular.

Ainda a partir da Reforma Rocha Vaz, em 1925, o critério de classificação foi adotado, por isso, os exames que antes eram conhecidos como classificatórios passaram a ser chamados de concursos e os candidatos que obtivessem as notas mais altas em relação aos demais eram selecionados.

Durante o Segundo Reinado e a República Velha (1822-1930), os exames preparatórios eram feitos com o apoio dos colégios e liceus públicos (e, às vezes, dos particulares), que cediam instalações para a realização das provas, e recrutavam os docentes para servirem como examinadores, supervisionados por diretores, inspetores da instrução pública ou algum representante do governo.

A partir da Reforma Francisco Campos, de 1931, o ensino secundário passou a ter dois ciclos: um fundamental, de 5 anos; e outro complementar, de 2 anos. Para o ingresso em qualquer escola superior – à exceção de alguns cursos – era preciso concluir apenas o ciclo fundamental. Entretanto, quem quisesse estudar nas escolas de Direito, Engenharia e Medicina teria que completar os dois ciclos. A Reforma também concedeu às instituições de educação superior o direito de realizar seus próprios exames de seleção.

Os exames vestibulares mantinham a mesma estrutura dos exames preparatórios. As matérias e os conteúdos dependiam do curso pretendido e eram realizados por meio de bancas examinadoras através de provas escritas e orais. Dependendo do curso, havia também provas práticas nas quais o candidato deveria responder a questões das disciplinas pertinentes.

Almeida (2006) afirma que, embora algumas universidades recém-criadas tivessem uma “quase-autonomia” para escolher outra forma de acesso que não fosse o vestibular, duas

normas regulamentaram, na Constituição de 1937, o exame de habitação, retirando qualquer tipo de autonomia quanto ao processo de seleção das universidades. O Estado passou a assumir, dessa forma, um caráter mais regulador em relação ao acesso à educação superior, através de circulares e portarias, publicadas pelo Ministério da Educação, que determinavam datas, matérias, entre outras informações.

A estrutura do ensino secundário se alterou novamente em 1942 e os dois ciclos adquiriram outra configuração. O 1º ciclo, chamado ginásial, se estendia por 4 anos, e o 2º ciclo, conhecido como clássico e científico, tinha duração de 3 anos. Os exames vestibulares, a partir de então, passaram a ter como base o currículo do 2º ciclo. A conclusão do ensino médio e a aprovação no concurso vestibular eram exigências para efetuar a matrícula no primeiro ano dos cursos superiores.

Almeida (2006), ao mencionar o artigo de Almeida Júnior, professor da Universidade de São Paulo, publicado em 1954 e que analisava o processo de realização do vestibular daquele ano, relata que

dentre as suas principais críticas chama atenção à realização dos exames, principalmente à estrutura das provas escritas e orais. Segundo ele, a forma como a prova era feita, aplicada e corrigida não primava pela isonomia e pela igualdade de condições. (ALMEIDA, 2006, p.188)

Até 1960, havia muitos vestibulares, mesmo no âmbito de uma mesma universidade. Como a cada ano crescia o número de candidatos que se inscrevia, o processo se tornou cada vez mais trabalhoso. Em 1970, foi criada a Comissão Nacional do Vestibular Unificado – a CONVESU – que recebeu as seguintes atribuições:

realizar estudos sobre como reunir universidades e escolas por áreas de conhecimento e em distrito geo-educacional; examinar a possibilidade de executar um vestibular unificado por área de conhecimento em cada distrito geo-educacional; estudar a uniformização de programas a serem exigidos no vestibular em cada distrito geo-educacional; estimular a utilização de computadores na correção de provas e classificação dos candidatos; estudar a possibilidade de uniformizar taxas de inscrição de vestibular em cada distrito geo-educacional e, finalmente, examinar a possibilidade da aplicação de novos métodos de verificação, não só de conhecimento mas principalmente, de habilidades como paradigmas para o acesso ao ensino superior e garantir, também – isto com muita ênfase –, a adequação do nível de complexidade das provas de concurso vestibular àquilo que seria uma regular escolarização do 2º grau. (*apud* ALMEIDA, p.232)

O vestibular unificado foi, então, uma maneira de modernizar e racionalizar esse processo. Durante um bom tempo a realização, o planejamento e a execução dos concursos vestibulares estiveram a cargo de instâncias não universitárias, uma vez que era objetivo do governo tornar esse processo o mais profissional possível. Ainda hoje, é possível encontrar fundações responsáveis por esses processos seletivos. No entanto, algumas universidades, em conjunto ou individualmente, acabaram por realizar seus próprios concursos vestibulares unificados ou não. A Reforma Universitária de 1968 fixou um prazo de três anos para que as universidades realizassem o vestibular unificado. Pretendia-se, também, com essa unificação, evitar que um candidato disputasse mais de uma vaga no ano.

Entretanto, o vestibular unificado fracassou. Para Almeida (2006), a “não aplicação do ciclo básico e pela própria pressão das instituições e dos alunos, da desorganização e confusão na aplicação do vestibular unificado, a sua ideia original foi desvirtuada” (p.233). O ciclo básico, previsto na Lei n.5.540, de 1968, foi acatado por pouquíssimas universidades. A ideia era de que alunos realizassem o concurso vestibular sem optar pelo curso e apenas após ter ingressado e cursado o primeiro ciclo é que ele faria a sua escolha por um curso.

Não se diz muito sobre o acesso à educação superior na Lei de Diretrizes e Bases n.4.024, de 1961, só há menção de que esse acesso deveria ser realizado através de “concursos de habilitação”. O Parecer n.58, de 1962, do Conselho Federal de Educação – órgão que substituiu o Conselho Nacional de Educação – critica o conceito de exame de vestibular como habilitação, pois julgava que o ensino médio é que teria essa tarefa, e define a natureza classificatória do vestibular. O Parecer n.166, de 1962, completa o Parecer n.58/62, ao recomendar que a classificação só poderia ser feita se houvesse habilitação, ou seja, se o candidato obtivesse uma nota mínima para ser considerado habilitado para o ingresso nos cursos superiores. O destaque dessa lei está, então, em seu caráter de “equivalência”, isto é, em permitir que os jovens que terminassem qualquer curso de nível pudessem se inscrever nos concursos vestibulares de quaisquer cursos superiores.

Nesse período, os colégios tiveram maior liberdade para comporem seus currículos, no entanto, precisavam articular os seus programas aos dos vestibulares das diversas instituições de ensino superior.

Com a Reforma Universitária de 1968, o processo de acesso à educação superior consagrou-se como “concurso vestibular”. Dessa forma, não existia mais a ideia do candidato aprovado ou reprovado, mas do classificado. Embora alguns membros do Conselho Federal de Educação afirmassem que a “própria conclusão do ensino médio já era suficiente para o estudante ingressar na educação superior”, eles sabiam que “tal condição era impossível de ocorrer devido às poucas vagas ofertadas em relação a uma demanda crescente a cada ano” (*ibidem*, pp.223-224), por isso era imprescindível que se criasse um processo para distribuir as vagas.

O Decreto n. 68.908, de 1971, estabeleceu as principais diretrizes para a realização do concurso vestibular, que vigorou desde a data de sua publicação até 1990. As portarias que foram publicadas pelo Ministério da Educação durante década de 1980 acabaram por reafirmá-lo. Sobre esse Decreto, Almeida (2006) destaca

...a intenção centralizadora do MEC em estabelecer a determinação do processo classificatório, a fixação dos valores das taxas de inscrição do concurso vestibular através da Comissão de Encargos Educacionais, do CFE, a limitação dos conteúdos e a unificação das provas para cada instituição (ou até grupos de instituições), o incentivo da criação de “organizações especializadas, públicas ou privadas” para o planejamento e a execução do concurso vestibular com a intenção de que essas organizações procedessem a estudos visando o aperfeiçoamento e a melhoria do processo de acesso à educação superior, a validade de tempo do concurso, além da obrigação que as instituições tinham de encaminhar relatórios sobre os dados do concurso vestibular ao Departamento de Assuntos Universitários, do Ministério da Educação e Cultura. (ALMEIDA, 2006, p.225)

Reaparece, nesse período, uma preocupação antiga: a de que os conteúdos e as matérias presentes nos processos de seleção ao ingresso dos cursos superiores estivessem de acordo com os oferecidos no ensino médio. Segundo Almeida (2006), uma das consequências de se exigir mais nos concursos vestibulares do que era ensinado no ensino médio foi o aparecimento de “cursinhos” preparatórios especializados. Por um lado, limitar os conteúdos visava a conter uma especialização precoce. Por outro, esse fato era também entendido por alguns como uma tentativa de melhorar a qualidade do ensino médio.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 5.692/71 definiu o “ensino primário como a educação correspondente ao ensino de primeiro grau e por ensino médio, o de segundo grau” (BRASIL, LDB n. 5.693/71). A partir de 1975, as provas dos concursos vestibulares abrangeriam todas as matérias do núcleo comum obrigatório do ensino de 2º

grau. As leis e portarias seguintes estabeleceram provas iguais para todas as áreas, só que com pesos diferentes a depender da área de destino do candidato.

A partir do final da década de 1960, as provas que eram até em então discursivas passam a apresentar questões de múltipla escolha, e o processo de correção é informatizado. Duas portarias acabaram por indicar a utilização de provas objetivas: a de fevereiro de 1971 e a de 27 de maio de 1972. Esta última foi explícita ao indicar técnicas “de padronização de escores de provas e resultados do concurso, com emprego de processamento mecânico” (*apud* ALMEIDA, 2006, p.229). Ela estipulou, também, que o concurso tivesse um mínimo de quatro provas e que a quantidade de questões objetivas não fosse inferior a cinquenta. No entanto, as provas com questões apenas de múltipla escolha foram bastante questionadas, sob a alegação de que elas teriam um “caráter de loteria” – em outras palavras, muitos temiam que o fator sorte pudesse ser decisivo para a classificação de alguns candidatos.

Em 1976, uma Comissão foi formada por especialistas em língua portuguesa para apresentar sugestões de melhoria no ensino de língua portuguesa nas escolas de 1º e 2º graus. Embora a Comissão tivesse apresentado uma série de sugestões, somente uma foi acatada: a inclusão da prova de redação no concurso vestibular, o que ocorreu a partir da publicação do decreto de 1977. Almeida (2006) destaca duas críticas principais quanto a esse fato. A primeira “referiu-se à atribuição de um papel disciplinador da formação secundária ao vestibular” (p.230); a segunda, e mais contundente, diz respeito à quebra da isonomia do processo, uma vez que a correção das provas contaria com critérios individuais, subjetivos.

Almeida (2006) ressalta que “pela primeira vez a questão do acesso à educação superior foi contemplada em Carta Constitucional [de 1988], ao prever o direito ao acesso aos níveis mais elevados de acordo com a capacidade de cada um.” (p.271)

Em 1990, o Decreto n. 99.490 “deu liberdade às instituições de educação superior para realizarem seus concursos vestibulares sem tantas regras” (*ibidem*, p.276). No entanto, essa suposta autonomia foi temporária, pois a Portaria n.837, de 1990, “determinou diretrizes para a realização do concurso vestibular nas instituições de educação superior públicas e privadas” (*ibidem*, p.277), sem, entretanto, estabelecer metodologia, fórmula, conteúdos como faziam as normas publicadas anteriormente.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação n.9.394, de 20 de dezembro de 1996, ao contrário da LDB de 1961, desinstitucionalizou o concurso vestibular como forma única de acesso ao ensino superior. O vestibular continuava sendo um processo de seleção, classificatório, mas como a lei não especificava como as instituições de ensino deveriam realizar seus processos seletivos, abriram-se possibilidades para que variadas formas fossem utilizadas nesse processo.

O Parecer n.95, de 1998, aprovado em 1999 pelo Conselho Nacional de Educação e homologado pelo Ministro em 2000, regulamentou as possíveis formas de acesso a cursos de graduação de Universidades, Centros Universitários e Instituições Isoladas de Ensino Superior. Sobre os concursos vestibulares, determina que

continuam a ser processo válido para ingresso no ensino superior; a inovação é que deixaram de ser o único e exclusivo mecanismo de acesso, podendo as instituições desenvolver e aperfeiçoar novos métodos de seleção e admissão alternativos que, a seu juízo, melhor atendam aos interessados e às suas especificidades. (BRASIL, 1999)

Ressalta-se que, qualquer que seja a forma de acesso à educação superior, é imprescindível que ela ofereça “igualdade de oportunidades, equidade” e exija “conclusão do ensino médio ou equivalente e processo seletivo de capacidades” (*ibidem*). Destaca-se que as competências estabelecidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio devem ser contempladas em todos os processos de seleção para o Ensino Superior. Indica-se, também, a possibilidade de realização de processos distintos, desde que a igualdade de condições para acesso à educação superior seja assegurada. Menciona-se, ainda, que o “Exame Nacional de Ensino Médio, recentemente iniciado, é outra excelente oportunidade para inovar os processos seletivos” (*ibidem*). Entretanto, o Parecer veta a possibilidade de acesso aos cursos superiores por meio do ingresso automático de alunos que tenham bom aproveitamento escolar.

Embora o Parecer indicasse que os processos seletivos deveriam avaliar a proficiência dos candidatos quanto ao “uso da Língua Portuguesa como instrumento de comunicação e de organização e expressão do pensamento”, não especificava como deveria ser feita essa avaliação (*ibidem*).

Outra forma de acesso aos cursos superiores surgida nesse período foi a Avaliação Seriada do Ensino Médio. Os estudantes se submetem a três avaliações, cada uma é realizada ao final de cada série do ensino médio. As faculdades que adotam o vestibular seriado criaram nomes específicos para esses exames, como, por exemplo, PASES (Programa de Avaliação Seriada para Ingresso no Ensino Superior/UFV), PISM (Programa de Ingresso Seletivo Misto/UFJF). Cada universidade determina o número de vagas destinado a essa modalidade de processo seletivo. O candidato que participar do vestibular seriado não está impedido de concorrer também pelo vestibular tradicional.

Como estipulado no Parecer n.98/99, o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) se constitui como uma modalidade possível de acesso ao ensino superior. Criado em 28 de maio de 1998, através da Portaria Ministerial n.438, tinha como principal objetivo “avaliar o desempenho do aluno ao término da escolaridade básica, para aferir o desenvolvimento das competências fundamentais ao exercício pleno da cidadania” (BRASIL, 1998b). Os objetivos específicos eram:

- a. oferecer uma referência para que cada cidadão possa proceder a sua auto-avaliação com vistas às suas escolhas futuras, tanto em relação ao mercado de trabalho quanto em relação à continuidade de estudos;
- b. estruturar uma avaliação da educação básica que sirva como modalidade alternativa ou complementar aos processos de seleção nos diferentes setores do mundo do trabalho;
- c. estruturar uma avaliação da educação básica que sirva como modalidade alternativa ou complementar aos exames de acesso aos cursos profissionalizantes pós-médios e ao ensino superior. (BRASIL, de 1998b)

Ainda sobre os vestibulares, Almeida (2006) destaca que “sobretudo a partir de 2000, novas formas de aplicação do concurso vestibular foram experimentadas e estabelecidas.” e que “uma das principais mudanças foi a adoção de uma espécie de vestibular *on line*” (p.277). Mudanças quanto aos conteúdos das provas e aos locais de aplicação também ocorreram. Por exemplo, era comum, a partir dessa data, a realização de concursos vestibulares em estádios, provas com questões discursivas em que se exigiam mais a interpretação do que a memorização.

A partir da Portaria n.2.941, de 2001, os processos seletivos deveriam necessariamente contar com uma redação de língua portuguesa, feita de próprio punho pelo candidato, ainda que esse processo fosse realizado por meios virtuais. Segundo Almeida (2006), essa medida estava

relacionada às denúncias, veiculadas na mídia, de que candidatos analfabetos ou semi-analfabetos estavam frequentando cursos de graduação.

Inicialmente, o Enem apresentava caráter opcional e era pago¹⁸. Até 2008, era realizado em um único dia, uma vez ao ano, e possuía 63 (sessenta e três) questões e uma redação. Sua prova tinha como diretriz avaliar as competências e as habilidades dos alunos. Seu planejamento e execução eram de responsabilidade do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), órgão criado em 1997, com a função de definir e propor parâmetros, critérios e mecanismos para a realização de exames de acesso à educação superior.

O Inep passou a publicar portarias que regulamentavam a realização do Enem. Em 2000, no artigo quarto da Portaria n.6, institui-se que o “Enem não substitui o certificado de conclusão” do ensino médio, e que “é direito do participante realizar o Enem quantas vezes for de seu interesse” (BRASIL, 2000c). Essas portarias também traziam, como anexo, a matriz de competências e habilidades que o Enem deveria avaliar. Analisaremos essa matriz, quando formos tratar especificamente da literatura no Enem.

De uma maneira geral, as críticas que Almeida (2006) destaca em relação ao Enem enquanto modalidade alternativa ou complementar de acesso à educação superior são: o exame influenciaria no aumento do ponto de corte, tornando esse processo ainda mais elitista; não seria possível se avaliarem habilidades sem levar em conta os conteúdos; o exame não seria um mecanismo de democratização, já que a matriz de competências e habilidades não é priorizada nas escolas.

Almeida (2006) ressalta que, apesar de todas as críticas, as inscrições para realizar o Enem crescem a cada ano. As instituições cada vez mais adotam o Exame como modalidade exclusiva ou complementar de acesso aos cursos superiores, e esse é um dos fatores que explicaria o aumento muito significativo e acelerado das inscrições. Ao ser implantado em 1998, somente 157.221 mil alunos se inscreveram no Exame em todo o país. A partir de 2001,

¹⁸ A partir de 2001, estavam isentos do pagamento da taxa de inscrição, os alunos que comprovassem insuficiência de renda. Hoje, estão isentos do pagamento da taxa, além dos candidatos carentes, alunos matriculados no último ano do Ensino Médio em instituições públicas de ensino (federais, estaduais e municipais).

quando a Portaria n. 19, de 1º de março, tornou o exame gratuito para os candidatos oriundos de escolas públicas, o número saltou para 1.624.131 milhão de estudantes. Em 2008, 4.018.070 milhões de pessoas se inscreveram para fazer o exame.

Em 2009, o Ministério da Educação apresentou uma proposta de reformulação do Enem e sua utilização como forma de seleção unificada nos processos seletivos das universidades públicas federais.

No documento do MEC, “Proposta à Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior”, apresenta-se a razão pela qual o Enem deveria ser reformulado. Apontam-se dois problemas para o atual modelo de seleção: um deles é a descentralização dos processos seletivos, que faz com que o estudante com capital econômico maior tenha possibilidades de participar de um número maior de vestibulares, o que aumenta sua chance de passar em um deles; o outro é a característica que os vestibulares têm de estruturar o currículo do ensino médio.

Dessa forma, ao mesmo tempo em que um exame nacional unificado poderia tornar o processo seletivo nas IFES mais isonômico em relação ao mérito dos participantes, seria também um “importante instrumento de política educacional, na medida em que sinalizaria concretamente para o ensino médio orientações curriculares expressas de modo claro, intencional e articulado para cada área de conhecimento” (BRASIL, 2009, p.4).

O exame seria aplicado no mês de outubro e os resultados seriam apresentados em janeiro. A nova prova se estruturaria a partir de uma matriz de habilidades e de um conjunto de conteúdos associados a elas. Essa matriz de habilidades seria similar às que hoje compõem o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja). Dessa forma, o novo exame seria composto por quatro testes, um por cada área do conhecimento, assim como previsto nas Diretrizes Curriculares Nacionais: (i) Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (incluindo redação); (ii) Ciências Humanas e suas Tecnologias; (iii) Ciências da Natureza e suas Tecnologias; e (iv) Matemática e suas Tecnologias. O modelo de avaliação estaria centrado nas competências e habilidades, e os conteúdos seriam construídos em parceria com as IFES.

Cada um dos quatro testes teria aproximadamente 50 itens de múltipla escolha, totalizando 200. As provas seriam aplicadas em dois dias: a metade no primeiro dia e a outra metade no segundo. Além disso, os candidatos deveriam fazer uma redação.

De acordo com o documento, “espera-se que a reestruturação do Enem atenda plenamente à demanda das IFES por um instrumento de alto poder preditivo de desempenho futuro, capaz de diferenciar estudantes em diferentes níveis de proficiência” (BRASIL, 2009, p.5).

As universidades que optarem pela utilização do novo Enem como processo seletivo podem utilizá-lo da seguinte maneira: 1) como fase única, com o sistema de seleção unificada, informatizado e on-line; 2) como primeira fase; 3) combinado com o vestibular da instituição; 4) como fase única para as vagas remanescentes do vestibular.

No ano em que se apresentou a nova proposta, o número de inscritos para realizar o novo Enem caiu para 2,6 milhões. Em 2010, entretanto, esse número voltou a crescer: mais de 4,6 milhões de alunos fizeram a inscrição para o exame.

A Portaria n.4, de 11 de fevereiro de 2010, dispõe sobre a certificação no nível de conclusão do ensino médio ou declaração de proficiência com base no Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM. Os requisitos impostos àqueles que quiserem utilizar o Enem como substituto ao ensino médio são:

- I - ter 18 (dezoito) anos completos até a data de realização da primeira prova do ENEM;
 - II - ter atingido o mínimo de 400 pontos em cada uma das áreas de conhecimento do ENEM;
 - III - ter atingido o mínimo de 500 pontos na redação.
- (BRASIL, 2010)

O grande contingente de inscritos levou o INEP a publicar a Portaria n.110, de 18 de maio de 2011, que prevê duas edições do exame para o ano de 2012.

Até o momento, o que foi dito neste capítulo pode ser assim resumido.

As provas orais e escritas, avaliadas por uma banca composta por professores, que objetivavam aprovar ou reprovar candidatos, foram, por um longo período, o modelo de

exame seletivo vigente. O currículo das escolas secundárias e dos exames preparatórios, nesse período, era orientado pelos programas e livros didáticos do Colégio Pedro II. Enquanto os exames tinham por objetivo verificar se o jovem estava apto a ingressar em um curso superior, o Colégio Pedro II tinha uma maior autonomia em relação aos conteúdos dos exames de seleção para montarem seus currículos.

As poucas vagas ofertadas em relação à procura crescente a cada ano dos cursos superiores fez com que o critério classificatório fosse adotado, mas as avaliações continuavam a se realizar por meio de provas escritas e orais. Passou-se, então, a criticar a falta de isonomia desses exames. Já na década de 1960, as provas de vestibular apresentam questões de múltipla escolha e o processo de correção é informatizado. As escolas de ensino médio tinham uma autonomia maior para montarem seus currículos em relação ao Colégio Pedro II, mas precisavam articular seus conteúdos aos dos vestibulares.

Em 1970, surgem os vestibulares unificados e o governo estabelece diretrizes para esses exames: estabelece caráter classificatório, delimita conteúdos, fixa valores de taxas. O governo preocupa-se, ainda, se os conteúdos exigidos nos vestibulares estão de acordo com os ensinados no ensino médio.

A LDB de 1996 introduz mudanças no ensino médio, desvinculando-o do vestibular, ao flexibilizar os processos de acesso à educação superior e traçar o perfil de saída do aluno da escolaridade básica.

Começam a aparecer novas formas de aplicação e de modelos de provas – vestibular *on line*, provas com questões discursivas em que se exigia mais a interpretação do que a memorização – com o objetivo de avaliar a proficiência dos candidatos quanto ao uso da língua como instrumento de comunicação e expressão. Para o governo, independente da natureza dos processos de seleção, seria preciso que eles tivessem igualdade de oportunidades e que funcionassem como processo seletivo de capacidades. É nesse contexto que surge o Enem.

Os currículos do ensino médio e os conteúdos do programa do processo de acesso ao ensino superior estão explicitamente relacionados na proposta de reformulação do novo Enem, pelo governo. A nossa questão, na configuração desse novo cenário é: que tipo de conhecimento,

capacidade e habilidade relacionado à literatura é exigido dos candidatos nos editais e nas provas? Que modelo de leitor literário, e conseqüentemente de formação de leitor literário, conseguimos visualizar a partir do Enem e do vestibular da UFMG? É a esse tópico que nos dedicaremos a seguir.

3.2. O vestibular da UFMG

Até 1970, na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), cada curso realizava seu próprio exame de seleção. Em 1970, por determinação do governo, a UFMG instituiu um sistema único de seleção que ficava a cargo de uma comissão técnica.

Em 1988, vinculada à própria Universidade, foi criada a Comissão Permanente do Vestibular (Copeve), com o intuito de definir e executar todas as atividades operacionais e pedagógicas relativas a esse concurso. Essa comissão passou a ser responsável pela: formação das equipes por área de conhecimento, encarregadas de elaboração das provas do vestibular da UFMG; logística de aplicação das provas; segurança e sigilo de informações durante todas as etapas do processo; definição de editais do concurso e dos programas; determinação de aspectos ligados ao perfil dos candidatos, como o de isenção da taxa do vestibular; montagem da estrutura física para do exame; elaboração, diagramação e impressão das provas; organização junto ao Departamento de Registro e Controle Acadêmico (DRCA) do registro dos aprovados no vestibular; análise dos resultados e elaboração de dados estatísticos; avaliação de todo o processo operacional e emissão de um relatório final sobre o concurso. Além do vestibular da UFMG, a Copeve, comumente, também tem se responsabilizado pela realização de outros concursos públicos municipais, estaduais e federais.

A Copeve é composta por um Conselho Acadêmico e por um Conselho Curador. Participam do Conselho Acadêmico o Pró-Reitor de Graduação, um Coordenador Geral, um representante da Câmara de Graduação da Pró-Reitoria de Graduação da UFMG, representantes das Unidades Acadêmicas e um representante da Faculdade de Educação, totalizando 17 membros. Já o Conselho Curador é formado pelo Pró-Reitor de Graduação, pelo Coordenador Geral e por mais cinco membros.

As provas e os editais são elaboradas por equipes de cada área, sob a orientação da coordenação da Copeve. Em entrevista que realizamos com o ex-coordenador da equipe responsável pelas provas de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira para o vestibular da UFMG, ele relatou que compunham a equipe elaboradora da prova 3 (três) professores de Língua Portuguesa, 3 (três) de Literatura Brasileira e 1 (um) Leitor que tinha o papel de fazer a leitura crítica da prova, numa etapa posterior, e, por isso, não participava de sua elaboração. O coordenador da equipe exercia, ainda, o papel de representante de área no Conselho Acadêmico da Copeve.

Inicialmente, a equipe da área de Língua Portuguesa era responsável pela indicação de uma lista de obras literárias para leitura prévia dos candidatos, que seria submetida à aprovação, logo em seguida, pelo Conselho Acadêmico da Copeve. Quando a lista dos livros passou a ser antecipada, ou seja, tornada pública dois anos antes do processo seletivo, as indicações passaram a ser feitas pelos professores da Faculdade de Letras, para submissão à Congregação da Faculdade, que a encaminhava para a Copeve.

Em 2009, o vestibular da UFMG foi realizado em duas etapas. Compunham a 1ª etapa, oito (8) provas com oito (8) questões de múltipla escolha referentes às disciplinas de Biologia, Física, Geografia, História, Língua estrangeira (Espanhol, Francês ou Inglês), Língua Portuguesa e Literatura Brasileira, Matemática e Química. A 2ª etapa era composta por Prova de Redação com duas (2) questões discursivas, comum a todos os cursos, e Provas Específicas por curso ou por habilitação, também com questões discursivas. A Prova de Redação dividia-se em uma proposta de produção textual, com base na leitura e compreensão de textos de diferentes esferas discursivas, e outra proposta com base na leitura e compreensão das obras de literatura brasileira, que haviam sido indicadas para leitura prévia.

Em 2010, a UFMG, de acordo com o movimento de adesão que já vinha acontecendo em outras Instituições Federais de Ensino Superior no Brasil, decidiu adotar o Enem como parte de seu exame de seleção. A adesão foi controversa, houve manifestações por parte de alunos e professores, que se colocaram a favor e contra a decisão. A manchete “Estudantes entregam carta ao reitor Clélio Campolina pedindo que UFMG adote Enem”, publicada na página oficial da UFMG no mesmo dia em que se anunciou a adesão, endossava a posição favorável

de certos estudantes à política adotada pela UFMG. Entretanto, no dia 13 de maio, a manchete “Estudantes do ensino médio protestam contra a adesão ao Enem pela UFMG” marcava uma posição contrária a tal acontecimento.

Nesse período, algumas cartas de professores que se manifestavam contra a adesão ao Enem circularam na internet. Em uma carta assinada por professores de Língua Portuguesa e Literatura do ensino médio, critica-se o modelo de proposta de redação do Enem e o fato de se ter eliminado uma prova que exigia a leitura de obras literárias. Quanto ao modelo de redação, é dito que há uma incoerência em se exigir do candidato uma dissertação, pois se os próprios documentos oficiais apresentavam indicações de que o ensino de Língua Portuguesa deveria se organizar a partir dos gêneros textuais, seria incoerente que se cobrasse a escrita com base em uma tipologia textual. Além disso, os professores reclamavam que delimitar, desde o edital, que o aluno iria escrever uma dissertação poderia implicar a redução do ensino da língua a um conteúdo específico. Quanto à eliminação da lista de obras literária para leitura prévia, destaca-se que

a cobrança de obras literárias, além de medir a capacidade de leitura, escrita e interpretação dos alunos, também seleciona aqueles que são capazes de partir da dedução de um raciocínio abstrato para a construção de argumentos brilhantes, ou, no mínimo, coesos, habilidades essenciais aos nossos futuros pesquisadores.

(carta anexada)

Afirma-se, ainda na carta, que alguns alunos passam a gostar de literatura a partir da leitura e da análise dos livros indicados para o vestibular e que a UFMG incentivaria, com a cobrança da leitura dos livros, os alunos a lerem textos maiores – como no caso do romance. Há uma preocupação em relação ao ensino de Literatura, que passaria a privilegiar a prática da escrita da tipologia argumentativo-dissertativa e eliminaria a leitura de livros literários – já que os alunos iriam “economizar tempo”, para estudarem para o vestibular.

A UFMG foi uma das últimas instituições a aderir ao Enem, e sua adesão não foi total, pois optou pelo modelo de duas fases, o que nos mostra que a instituição não abriu mão de uma avaliação interna.

Dessa maneira, o vestibular da UFMG se realizou em duas etapas, utilizando a 1ª etapa do sistema de avaliação unificado, o Enem/2010. Fizeram parte da 2ª etapa somente as provas

específicas por curso ou por habilitação, porque a Prova de Redação, que antes era feita por todos os candidatos, foi extinta. Na prova do Enem, os candidatos tiveram que fazer quatro (4) provas com quarenta e cinco (45) questões de múltipla escolha distribuídas entre as seguintes áreas: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Ciências Humanas e suas Tecnologias e uma (1) redação.

Passaremos a descrição e análise dos editais e das provas dos processos seletivos dos anos de 2009 e 2010 que fundamentam a proposta do concurso do vestibular da UFMG e do Enem. O recorte foi feito em função da mudança do modelo de avaliação. Como nosso objetivo é contrapor os dois modelos de prova, achamos pertinente analisar que conhecimentos e habilidades eram exigidos dos candidatos antes da adesão ao Enem (processo seletivo do ano de 2009) e depois da adesão (processo seletivo do ano de 2010).

3.2.1. O processo seletivo: ano de 2009

Começaremos com a análise dos editais, para, em seguida, partir para o exame das questões que compõem a prova de vestibular da UFMG do ano de 2009.

3.2.1.1. O edital e os “conteúdos” de Literatura

É objetivo da instituição superior de ensino, por meio das provas das duas etapas, conforme explicita no edital, “avaliar conhecimentos e habilidades do candidato, ou “treineiro”, mediante verificação de sua capacidade de raciocínio, pensamento crítico, compreensão, análise e síntese” (UFMG, 2009a, p.9). Além dessas orientações gerais do edital, interessa-nos neste trabalho verificar: 1) quais conhecimentos e habilidades em relação à leitura literária são exigidos dos candidatos nos editais do programa; 2) que concepção de literatura serve de alicerce aos professores de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira do ensino médio; 3) quais teorias são utilizadas na elaboração dos próprios editais, pelos professores universitários e que orientariam os professores do ensino médio.

Os conteúdos de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira que analisaremos estão presentes no edital do programa do vestibular/2010 da UFMG e foram abordados tanto na prova da primeira etapa quanto nas duas da segunda etapa.

Sobre a literatura, o edital dos programas do vestibular/2010 da UFMG explicita que as provas avaliarão

(...) conhecimentos de literatura, explicitados no item II do referido Programa, que se relacionam às obras indicadas para leitura prévia, constantes no item III. Será, também, avaliada a capacidade do candidato de estabelecer relações entre cada texto e aspectos históricos, sociais, políticos, econômicos e culturais da atualidade e da época em que ele foi produzido. As obras literárias serão utilizadas, ainda, para avaliação dos conhecimentos relativos a elementos estruturadores do texto literário (UFMG, 2009b, p.19).

O candidato precisa, portanto, ter conhecimentos de teoria literária e de literatura brasileira para relacioná-los às obras indicadas para a leitura prévia. Explicita-se que serão avaliados os conhecimentos dos candidatos sobre elementos mais amplos e mesmo contextuais das obras – aspectos históricos, sociais, políticos, econômicos e culturais – e linguísticos – elementos estruturadores do texto literário. Quanto a este último aspecto, pressupõe-se um conhecimento da literatura que mobilize operadores teóricos de compreensão do texto literário.

Para mostrar a importância de uma teoria ou de conhecimentos prévios para se ler as obras literárias, Barbosa (1994), em seu artigo intitulado “Literatura nunca é apenas literatura”, fala sobre a duplicidade e a historicidade da literatura. Para explicar o que vem a ser a duplicidade da literatura, Barbosa cita o crítico Northrop Frye, que diz que “na leitura de qualquer poema é preciso conhecer duas linguagens: a língua em que o poeta está escrevendo e a linguagem da própria poesia” (p.2). Quando lemos um poema, precisamos não somente conhecer a língua em que foi escrito o poema, mas entender a história da linguagem na qual o poema se insere. Isso significa conhecer minimamente as condições de produção e de recepção daquele texto. Barbosa acrescenta que “é preciso ter um estoque mínimo, um repertório mínimo, para que seja possível identificar a importância de uma obra ou de um texto literário” (*ibidem*, p.2). E completa seu pensamento com a seguinte afirmação:

A literatura nunca é apenas literatura: o que lemos como literatura é sempre mais – é História, Psicologia, Sociologia. Há sempre mais que literatura na literatura. No entanto, esses elementos ou níveis de representação da realidade são dados na

literatura e pela literatura, pela eficácia da linguagem literária. (BARBOSA, 1994, p.3)

Quando se indicam obras para o vestibular está também em jogo um trabalho que se faz com os livros em sala de aula, que exibem protocolos de leitura do texto literário, em relação direta com o processo interpretativo. Assim, é possível que se estabeleçam relações entre a leitura dos livros e os conteúdos relacionados no edital específico de literatura.

O item I do edital do vestibular/2010 da UFMG, denominado “Conhecimentos linguísticos aplicados à leitura e à produção de textos”, refere-se aos conhecimentos de Língua Portuguesa; já o item II, intitulado “Conhecimentos de literatura”, diz respeito aos conteúdos de Literatura; no item III, “Obras literárias indicadas para leitura prévia”, especificam-se os títulos e os autores das obras literárias; o item IV, “Língua Portuguesa: aspectos gramaticais”, diz respeito somente aos candidatos que farão a prova de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira na segunda etapa.

O item sobre literatura abriga dois grandes tópicos que se subdividem em sub-tópicos: 1) Noções de teoria da literatura; 2) A literatura brasileira.

No tópico “Noções de Teoria da Literatura”, nos deparamos, no primeiro sub-tópico, com a noção de literatura como “arte da palavra” e a obra literária como “objeto estético e semiológico”.

II - CONHECIMENTOS DE LITERATURA

1. Noções de Teoria da Literatura:

1.1. A literatura como arte da palavra e a obra literária como objeto estético e semiológico.

(UFMG, 2009b, p.19)

De início já se coloca a condição da literatura como “arte da palavra” e da obra literária como “objeto estético”. Destacar essa condição artística em termos programáticos não garante por si só que a natureza artística da literatura seja garantida, aos candidatos, nas práticas de leitura no ensino médio. As expressões se referem também a concepções que conformam os conhecimentos literários de nossa época. A dimensão estética sempre esteve presente em todos os tipos de atividades, mas foi com o advento da modernidade que essa dimensão se separa dos outros tipos de produção. Assim, passam a existir, de um lado, objetos que são

exclusivamente destinados à apreciação, à contemplação estética – entidades autônomas, com regras próprias – e, de outro, objetos úteis em determinadas atividades práticas sociais. Justifica-se, dessa maneira, a adoção de termos como texto literário e não-literário, que correspondem respectivamente a objeto estético e a objeto utilitário. O primeiro se presta à “descrição do processo de percepção, a análise do juízo de gosto, a avaliação do valor estético” (TODOROV, 2009, p.51); já o segundo, ao uso, a uma utilidade prática. A oposição reflete as noções de fruir e de usar.

Reconhecer uma dimensão estética em todos os tipos de atividades e de produção é uma característica humana universal. O fato novo, surgido na Europa do século XVIII, será o de isolar esse aspecto secundário de múltiplas atividades, instituindo-o como encarnação de uma única atitude, a contemplação do belo, atitude ainda mais admirável por tomar seus atributos de empréstimo ao amor de Deus. Como conseqüência, pedir-se-á aos artistas que produzam objetos que lhe sejam exclusivamente destinados. (TODOROV, 2009, p.49)

Assim, pela ótica da recepção, passamos a denominar aqueles objetos criados para contemplação e apreciação de obras de arte. Nessa lógica, a literatura torna-se, então, uma arte específica, a “arte da palavra”, e seu objeto, o texto, foi feito para ser descrito, analisado e avaliado segundo valores estéticos, variáveis segundo a época.

Soma-se ao conceito de literatura como objeto estético o de objeto semiológico, noção que nos remete diretamente a Barthes.

Embora o termo “semiologia” tenha surgido na linguística, para Roland Barthes (2010), a concepção de semiologia nasce a partir da desconstrução dessa ciência, uma vez que seu campo de atuação se expandira de tal maneira, que estava em “vias de estourar”. Se, para Saussure, o estudo do signo linguístico deveria se basear na língua e não na fala, para Barthes, língua e fala (entendida como discurso) não se separam. Dessa maneira, concorrem entre si dois tipos de semiologia: uma que se impõe como ciência positiva dos signos e outra que seria “nada menos do que os desejos, os temores, as caras, as intimidações, as aproximações, as ternuras, os protestos, as desculpas, as agressões, as músicas de que é feita a língua ativa” (p.32). A semiologia de Barthes não nega os signos, mas “nega que seja possível atribuir-lhe caracteres positivos, fixos, a-históricos, a-corpóreos, em suma: científicos” (p.37).

O semiólogo, então, para Barthes, seria um artista que joga com os signos, deixando-se fascinar por eles à medida que saboreia e compreende-os. A semiologia de Barthes “pinta, mais do que perscruta” e tem como objeto de análise os “textos do Imaginário: as narrativas, as imagens, os retratos, as expressões, os idioletos, as paixões, as estruturas que jogam ao mesmo tempo com uma aparência de verossimilhança e com uma incerteza de verdade” (*ibidem*, p.41).

A caracterização da obra literária como objeto estético e semiológico também se aproxima da caracterização feita no interior das correntes estruturalistas, que têm como foco a maneira como o sentido foi produzido e seus efeitos e as especificidades do texto literário – dadas pela literariedade. A semiótica, no entanto, incorpora o “estudo científico do comportamento e da comunicação, ao mesmo tempo que evitava em grande parte a especulação filosófica e a crítica cultural que marcaram o estruturalismo em suas versões francesas e aparentadas” (CULLER, 1999, p.121).

O texto literário se constitui, então, como objeto estético e semiológico por ser passível de apreciação e de interpretação. Jauss, em “O prazer estético e as experiências fundamentais da *poiesis*, *aisthesis* e *katharsis*”, destaca que a “a comunicação literária só conserva o caráter de uma experiência estética enquanto a atividade da *poiesis*, da *aisthesis* ou da *katharsis* mantiver o caráter de prazer” (JAUSS, 1979, p.103).

A dimensão da experiência estética dos textos literários é quase sempre ignorada nas práticas escolares. Essa dificuldade se justifica em parte pelo modelo de escola muito pragmático, sem espaço para a leitura de fruição. O tratamento que é dado ao texto estético, inclusive nos livros didáticos, inclui “abordagens informativas, estruturais, utilitárias, em detrimento da experiência pessoal, da descoberta de recursos e marcas estéticas do texto” (MARTINS, 2001, p.5)

O que, no entanto, significa para os possíveis leitores do edital – professores e alunos do ensino médio – a caracterização da literatura e da obra literária como arte da palavra e como objeto estético e semiológico? Acreditamos que, ainda que essa definição não possa ser caracterizada como inadequada, ela se mostra, ao menos, insuficiente ao público a que se destina, por ser pouco, ou nada, esclarecedora da compreensão da natureza histórica e social

da arte. Os tópicos teóricos, no documento que supostamente orientaria o professor e o aluno na preparação para o exame, tornam-se esvaziados de sentido ao definirem o objeto artístico e a sua natureza estética como algo que prescinde da experiência, ou seja, dos leitores. O tópico que introduz os conteúdos de formação literária ideais para aquele que pleiteia uma vaga no ensino superior reforça que nem tudo é considerado arte, o que significa que, para o ingresso na universidade, serão exigidos conhecimentos de uma literatura canônica.

Ainda no primeiro tópico, o segundo sub-tópico diz respeito aos gêneros literários.

1.2. Os gêneros literários: poesia, narrativa e teatro.

1.2.1. Elementos da narrativa e da poesia:

- personagem, ponto de vista, espaço, tempo, enredo;
- aspectos sonoros e visuais;
- processos metafóricos e metonímicos.

1.2.2. A intertextualidade e a metalinguagem na composição do texto literário:

- paródia, paráfrase, citação e outras formas de apropriação textual;
- processos metalinguísticos no texto literário.

(UFMG, 2009b, p.19)

A noção de gênero, nos estudos literários, é uma das categorias mais antigas, e filia-se originalmente aos estudos da Poética. No edital, gêneros literários são entendidos como uma subcategoria relativa a uma categoria mais geral (as subcategorias poesia, narrativa e teatro estão subordinadas à categoria que as abriga: a literatura). Percebe-se ainda influências de correntes teóricas diversas nos conteúdos elencados para estudo, como as do estruturalismo (os elementos da narrativa), as da fenomenologia (o estrato fônico e óptico) e as da retórica (as figuras retóricas: metáfora e metonímia).

De acordo com Ramos (1972), a obra literária se constitui como um “sistema de estratos heterogêneos, dependentes entre si e inseparáveis como existências autônomas” (p.29). Os estratos compreendem o “elemento fônico da linguagem, as unidades significativas de âmbito morfo-sintático, os objetos representados e certas qualidades metafísicas a eles inerentes” (p.29). O método fenomenológico busca determinar a estrutura da obra, a partir da descrição e análise dos vários estratos que a compõe.

Ganha destaque também a perspectiva relacional da leitura que, na atualidade, passou a ser explorada, sobretudo a partir da noção de intertextualidade desenvolvida por Mikhail Bakhtin

e, posteriormente, por Julia Kristeva. Para o autor russo, um enunciado concreto se constitui como um “elo na cadeia da comunicação verbal de uma dada esfera” (2007, p.316).

Os enunciados não são indiferentes uns aos outros nem são auto-suficientes; conhecem-se uns aos outros, refletem-se mutuamente. São precisamente esses reflexos recíprocos que lhes determinam o caráter. O enunciado está repleto de ecos e lembranças de outros enunciados, aos quais está vinculado no interior de uma esfera comum de comunicação verbal. (BAKHTIN, 2007, p.316)

Todo enunciado é uma reação-resposta a outro enunciado que, em seu momento de realização, se atualiza. Essas reações podem assumir diferentes formas, já que

podemos introduzir diretamente o enunciado alheio no contexto, do nosso próprio enunciado, podemos introduzir-lhe apenas palavras isoladas ou orações que então figuram nele a título de representantes de enunciados completos. Nesses casos, o enunciado completo ou a palavra, tomados isoladamente, podem conservar sua alteridade na expressão, ou então ser modificados (se imbuírem de ironia, de indignação, de admiração, etc); também é possível, num grau variável, parafrasear o enunciado do outro depois de repensá-lo, ou simplesmente referir-se a ele com opiniões bem conhecidas de um parceiro discursivo; é possível pressupô-lo explicitamente; nossa reação-resposta também pode refletir-se unicamente na expressão de nossa própria fala – na seleção de recursos linguísticos e de entonações, determinados não pelo objeto de nosso discurso e sim pelo enunciado do outro acerca do mesmo objeto. (BAKHTIN, 2007, p.316)

O conceito de metalinguagem aparece na linguística com Jakobson. Ele afirma que “a metalinguagem não é apenas um instrumento científico necessário, utilizado pelos lógicos e pelos linguistas; desempenha também papel importante em nossa linguagem cotidiana.” (JAKOBSON, 1975, p. 127). Para o autor, ela é definida como linguagem em condições de auto-significar. Também postula a existência da função metalinguística.

Fazem parte do segundo tópico “A Literatura Brasileira”, dividida em três sub-tópicos. Conhecer a literatura brasileira significa ter noção de sua história; de sua identidade e dos processos históricos de constituição dessa identidade.

2. A Literatura Brasileira:

2.1. Noções da história da Literatura Brasileira: do período colonial à atualidade.

2.2. A Literatura Brasileira e o processo histórico de constituição da identidade nacional:

- o particular e o universal na Literatura Brasileira;
- relações da literatura com a história e a cultura brasileiras;
- relações da Literatura Brasileira com outras literaturas.

2.3. Identidade da Literatura Brasileira:

- fatores constitutivos da Literatura Brasileira: as tradições culturais européias, africanas e americanas;

- a língua falada no Brasil e sua apropriação pela Literatura Brasileira. (UFMG, 2009b, p.19)

Assim como se espera que o aluno domine as noções de gêneros literários e os processos de composição do texto literário, pressupõe-se, também, que conheça a historiografia brasileira.

Exigem-se conhecimentos amplos e de diferentes naturezas sobre a literatura brasileira, numa abrangência que vai do período colonial até a literatura contemporânea.

A formação da literatura brasileira proposta no edital se mostra em concordância com a orientação crítica de Antônio Cândido (2006), pois, para o teórico, ela “é síntese de tendências universalistas e particulares” (p.25). Destaca-se, ainda, o papel da história e da cultura brasileira na constituição de nossa literatura. A literatura brasileira não pode ser pensada isoladamente, mas através da relação com as outras literaturas. Alfredo Bosi (2006) ressalta que refletir sobre a construção da literatura brasileira significa pensá-la também de acordo

com a sequência de influxos da Europa, responsável pelo paralelo que se estabeleceu entre os momentos de além-Atlântico e as esparsas manifestações literárias e artísticas do Brasil-Colônia: Barroco, Arcádia, Ilustração, Pré-Romantismo...” (BOSI, 2006, p.12)

Por ter sido colônia de Portugal, compreender a cultura brasileira passa, necessariamente, pela análise das manifestações culturais da metrópole e da relação que se estabeleceu entre as duas literaturas: a da metrópole e a da colônia. Importam ainda para a formação da literatura brasileira as tradições culturais européias, africanas e americanas, o que aponta que a cultura europeia não é a única responsável pela construção da identidade brasileira na literatura. O cânone europeu português divide seu espaço com os estudos de temas e obras de autores africanos e indígenas. A incorporação da língua falada no Brasil pela Literatura Brasileira, realizada principalmente pelos autores modernistas, também vem elencada como tópico passível de aprendizagem no ensino médio. Esse elemento constitutivo de nossa identidade literária é um dos componentes que o candidato deverá observar ao analisar as obras pertencentes à literatura brasileira.

O que não se pode deixar de mencionar é que todo esse conteúdo está atrelado à leitura de cinco obras literárias, explicitadas no item III. Infere-se que a teoria literária está a serviço do estudo das obras; resta-nos avaliar se, de fato, isso se aplica. A partir da análise das questões

das provas é que teremos condições de perceber se há coerência entre os conteúdos do edital do programa aqui descritos e analisados e as questões. A análise das questões será feita no tópico seguinte.

III – Obras literárias indicadas para leitura PRÉVIA

1. Sermão da Sexagésima – Padre Antônio Vieira
2. Bom crioulo – Adolfo Caminha
3. Cobra Norato – Raul Bopp
4. Crônica da casa assassinada – Lúcio Cardoso
5. Antes do baile verde – Lygia Fagundes Telles

(UFMG, 2009b, p.20)

Nota-se, a partir das escolhas dos livros, que houve uma tentativa de contemplar diferentes períodos históricos, mas há um predomínio de textos do século XX: o sermão de padre Vieira é do século XVII; o romance de Adolfo Caminha é do século XIX; o poema de Raul Bopp, o romance de Lúcio Cardoso e os contos de Lygia Fagundes Telles são do século XX.

Lígia Cademartori (2009) afirma que os critérios que precedem a escolha das obras indicadas nos vestibulares estariam de acordo com o que se objetiva com a indicação desses livros, que poderiam ser tanto a formação de competências leitoras quanto o conhecimento de determinadas obras. Se, por um lado, a intenção é avaliar a capacidade de leitura do candidato, a seleção dos livros não seria uma questão polêmica e “a compreensão de que o espaço da leitura é aquele da cultura, formada pelo conjunto de textos de diversa natureza, dimensão simbólica, que atua como mediação na nossa interação com o real” (p.111). Se, por outro, o objetivo for testar os conhecimentos sobre as obras consagradas, a questão da escolha se apresentaria complexa. As universidades indicariam obras que acreditam ter valor fundamental e às obras seria atribuído caráter exemplar, razão pela qual cabe preservá-las e transmiti-las.

Analisando as indicações dos processos seletivos de 2010 e 2011, podemos anotar que há um predomínio de autores canônicos, embora apareçam obras não tão consagradas desses autores. Entretanto, acreditamos que o objetivo da indicação dos livros seja principalmente fazer com que os candidatos entrem em contato com obras de valor fundamental. O que não exclui, em nossa opinião, a avaliação da capacidade de leitura dos candidatos.

A respeito da escolha dessas obras, Fidellis (2008) evidencia um movimento contraditório que aponta para duas direções.

De um lado, a movimentação das fronteiras canônicas aponta para uma desestabilização dos valores estéticos, históricos e da própria tradição como critérios primordiais do processo de canonização de um escritor ou texto. E de outro, o vínculo mantido com a tradição literária aponta para a preocupação em preservar valores canônicos, buscando legitimidade para suas escolhas. (FIDELLIS, 2008, p.114)

Quanto à leitura literária, a descrição dos editais nos autoriza concluir que os candidatos devem ser capazes de mobilizar conhecimentos sobre teoria literária (noção de gêneros literários: poesia, narrativa e teatro; elementos da narrativa: personagem, ponto de vista, espaço, tempo e enredo; elementos dos poemas: aspecto sonoro e visual; figuras de linguagem: metonímia e metáfora; conceito de metalinguagem; intertextualidade: paráfrase, paródia, citação) e literatura brasileira (aspectos históricos, sociais, políticos, econômicos e culturais da atualidade e da época em que os textos foram produzidos; características dos estilos de época e dos autores; reflexões sobre a formação da literatura brasileira; traços das culturas europeias, africanas e americanas presentes na literatura brasileira; a apropriação da língua falada pela literatura brasileira) para fazerem a análise das obras indicadas para leitura prévia.

Nos editais de 2010, anuncia-se que será avaliada a habilidade do candidato tanto na leitura como na produção de textos, em função das necessidades da vida social, como um todo, e da vida universitária, em particular, entretanto não se especificam quais são essas habilidades.

Para que a prova esteja em conformidade com o edital, esperam-se encontrar questões que explorem a compreensão e a interpretação das obras indicadas. O candidato deve não somente saber reproduzir e reconhecer o que leu, mas, também, ser capaz de fazer análises sobre o que leu.

3.2.1.2. As provas: os “conteúdos” de Literatura e as habilidades do leitor literário

A primeira etapa do concurso vestibular 2010 realizou-se no dia 29 de novembro de 2009 e a segunda etapa ocorreu entre os dias 4 a 11 de janeiro de 2010. Vamos analisar inicialmente as

questões objetivas pertencentes à prova de Língua Portuguesa da primeira etapa, realizada por todos os candidatos.

Das oito (8) questões referentes à prova de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira, as quatro (4) primeiras se referem à crônica “Pelé: 1000”, escrita por Carlos Drummond de Andrade, e as quatro seguintes são referentes aos livros literários pré-indicados para leitura.¹⁹

Como vimos no edital, foram indicados cinco livros, no entanto, somente para quatro deles foram elaboradas questões. A primeira questão é referente à leitura do livro de Lúcio Cardoso, *Crônica da casa assassinada*.

QUESTÃO 45

Assinale a alternativa que **NÃO** apresenta uma característica de *Crônica da casa assassinada*, de Lúcio Cardoso.

- A) Desencontro entre a cronologia dos acontecimentos e a sucessão deles na narrativa.
- B) Diversidade de perspectivas narrativas em decorrência da variedade de narradores.
- C) Predomínio, no plano do enredo, de comportamentos determinados por paixões.
- D) Submissão dos personagens do romance aos apelos da Igreja Católica Romana.

Para que o candidato acerte essa questão, que conhecimentos da obra e da teoria ele deve ter? Como consta no edital do programa, o romance caracterizado como gênero narrativo deve ser analisado a partir dos elementos da narrativa. Assim, o candidato além de ler a obra deveria ter prestado atenção a esses elementos constitutivos do gênero. A primeira alternativa explora a diferença do que Jonathan Culler chama de história ou enredo e discurso ou acontecimento.

O enredo ou história é o material que é apresentado, ordenado a partir de um certo ponto de vista pelo discurso. (...) O que os leitores realmente encontram, entretanto, é o discurso de um texto: o enredo é algo que os leitores inferem a partir do texto... (CULLER, 1999, p.87)

Então, o candidato deveria saber que uma das características da obra é exatamente o desencontro entre enredo e acontecimento, isto é, a organização dos acontecimentos do enredo não é realizada de maneira cronológica. Na segunda alternativa, o candidato deve dominar o conceito de narrador e ponto de vista, isto é, *quem fala e quem vê*. As duas últimas alternativas levam em consideração os conhecimentos do candidato a respeito do enredo da

¹⁹ Não iremos analisar as quatro primeiras questões da prova de Língua Portuguesa porque elas não estão relacionadas ao nosso objeto de pesquisa.

obra. De certa maneira, essas alternativas parecem se opor, pois mesmo que o candidato não tenha lido a obra, pode-se inferir que se os personagens são determinados por suas paixões, certamente não irão se submeter aos apelos da Igreja Católica. Entretanto, é necessário que se conheça minimamente o enredo do romance para se responder corretamente a questão.

A questão seguinte refere-se ao “Sermão da Sexagésima”, do padre Antônio Vieira.

QUESTÃO 46

Um dos recursos utilizados pelo padre Antônio Vieira em seus sermões consiste na “agudeza” – maneira de conduzir o pensamento que aproxima objetos e/ou idéias distantes, diferentes, por meio de um discurso artificioso, que se costuma chamar de “discurso engenhoso”. Assinale a alternativa em que, no trecho transcrito do “Sermão da Sexagésima”, o autor utiliza esse recurso.

A) Lede as histórias eclesiásticas, e achá-las-eis todas cheias de admiráveis efeitos da pregação da palavra de Deus. Tantos pecadores convertidos, tanta mudança de vida, tanta reformation de costumes; os grandes desprezando as riquezas e vaidades do Mundo; os reis renunciando os cetros e as coroas; as mocidades e as gentilezas metendo-se pelos desertos e pelas covas [...]

B) Miseráveis de nós, e miseráveis de nossos tempos, pois neles se veio a cumprir a profecia de S. Paulo: [...] “Virá tempo, diz S. Paulo, em que os homens não sofrerão a doutrina sã.” [...] “Mas para seu apetite terão grande número de pregadores feitos a montão e sem escolha, os quais não façam mais que adular-lhes as orelhas.”

C) Para um homem se ver a si mesmo são necessárias três coisas: olhos, espelho e luz. [...] Que coisa é a conversão de uma alma, senão entrar um homem dentro de si e ver-se a si mesmo? Para esta vista são necessários olhos, é necessária luz e é necessário espelho. O pregador concorre com o espelho, que é a doutrina; Deus concorre com a luz, que é a graça; o homem concorre com os olhos, que é o conhecimento.

D) Quando Davi saiu a campo com o gigante, ofereceu-lhe Saul as suas armas, mas ele não as quis aceitar. Com as armas alheias ninguém pode vencer, ainda que seja Davi. As armas de Saul só servem a Saul, e as de Davi a Davi, e mais aproveita um cajado e uma funda própria, que a espada e a lança alheia.

Para responder adequadamente a essa questão não é necessário a leitura do sermão de Vieira, pois se busca perceber se o candidato consegue reconhecer o uso de um determinado recurso – a *agudeza* – em um trecho específico da obra. Além disso, explica-se no que consiste esse recurso. Entretanto, esse recurso é utilizado pelo autor ao longo de todo o sermão e não somente nesse trecho, por isso a análise do texto ajudaria o aluno a responder a questão, já que ela explora a identificação do estilo do autor, isto é, dos recursos comumente utilizados por ele para compor a obra.

A penúltima questão diz respeito à obra de Lygia Fagundes Telles.

QUESTÃO 47

É **CORRETO** afirmar que, no conjunto dos contos de *Antes do baile verde*, a autora

- A) aborda abstratamente questões éticas e filosóficas.
- B) critica a sociedade e as instituições políticas do País.
- C) estuda, com método e empenho, a família patriarcal.
- D) põe em evidência a vida interior dos personagens.

Na questão, explora-se a temática dos contos de uma maneira geral. Para respondê-la corretamente, bastaria ao candidato ter lido um ou mais contos, não sendo necessária a leitura de todos eles.

A última questão refere-se ao poema *Cobra Norato*, de Raul Bopp.

QUESTÃO 48

O poema *Cobra Norato*, de Raul Bopp, representa o Primitivismo, uma corrente estética e ideológica do Modernismo brasileiro. Assinale a alternativa que **NÃO** apresenta uma proposta dessa corrente.

- A) Abandonar o beletismo herdado da condição colonial.
- B) Compreender as razões da independência política brasileira.
- C) Criar uma arte nova, que expressasse a nacionalidade.
- D) Pesquisar as fontes míticas e lendárias da cultura do País.

É possível afirmar que o candidato que não tivesse lido a obra e tivesse conhecimentos sobre o Modernismo brasileiro conseguiria responder corretamente a questão. Privilegiam-se, então, na questão, conhecimentos de Literatura Brasileira. Na primeira alternativa, a palavra “beletismo” pode causar estranheza no candidato. Massaud Moisés (2004) define o termo como belas letras, usado para “rotular a produção literária caracterizada pela elegância, decoro, polidez e requinte” (p.54). Além disso, o candidato precisaria saber que o beletismo é uma característica herdada dos autores dos séculos XVI ao XIX e que o Modernismo busca romper com essa linguagem para estabelecer uma nova arte. A segunda alternativa destoa das outras. Nas terceira e quarta alternativas, exploram-se os conhecimentos dos preceitos do Modernismo que são a criação de uma arte nova como expressão da nacionalidade brasileira através da linguagem e da busca por textos míticos e lendários da cultura do país.

A prova de Redação, que fez parte da segunda etapa, foi realizada por todos os candidatos. A primeira questão diz respeito aos conteúdos de Língua Portuguesa e, por isso, não será analisada aqui.

A segunda questão está relacionada a um dos livros literários da lista indicada para leitura prévia.

QUESTÃO 02

Leia este trecho:

O revólver pertencia a Demétrio, que se aproximara de mim certa noite, dizendo: “É um modelo antigo, muito curioso. Seu Aurélio garantiu-me que não poderia encontrar melhor em toda a cidade.” Tomei-o nas mãos, examinando o gatilho. “É antigo”, concordei, “mas funciona bem.” Durante algum tempo ele ainda fez a arma girar diante de mim, depois colocou-a sobre um aparador, em lugar bem visível. E na verdade eu o via sempre, desde que passasse defronte do móvel.

CARDOSO, Lúcio. Carta de Valdo Meneses. *Crônica da casa assassinada*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009. cap.10, p.125.

Demétrio é o único membro da família Meneses de quem o leitor não conhece o ponto de vista, pois, em *Crônica da casa assassinada*, não há depoimentos, memórias, confissões, cartas ou qualquer outro tipo de documento redigido por ele.

Considerando que, no romance, há indícios de que Demétrio também se apaixonara por Nina, **REDIJA** um depoimento, em nome desse personagem, **expondo** as possíveis intenções secretas dele, ao deixar a arma sobre o aparador, bem à vista de todos.

Para produzir o texto, o candidato deveria possuir conhecimentos sobre o enredo da obra e sobre o gênero depoimento, como por exemplo, saber que o gênero pede a construção de um texto em primeira pessoa e o uso do pretérito. Por se tratar da produção de um texto ficcional, o candidato tem uma maior autonomia para construí-lo e pode, para isso, se valer de uma linguagem parecida com a utilizada no romance. É necessário, então, que o candidato relacione partes do texto para construir sua versão dos fatos, a partir da perspectiva do personagem Demétrio.

Em síntese, é possível afirmar que as questões estão de acordo com os conhecimentos exigidos no edital. Na questão 45, por exemplo, além da leitura da obra, o candidato deve mobilizar seus conhecimentos de teoria literária (os elementos da narrativa) para responder à questão. Na questão 46, se exigem conhecimentos sobre literatura brasileira, é necessário que o candidato reconheça uma característica do estilo de Vieira (também comum ao estilo Barroco). Na questão 47, explora-se a compreensão do texto literário, o candidato deve identificar a temática dos contos do livro de Lygia Fagundes Telles. Já na questão 48, o candidato precisa utilizar seus conhecimentos sobre literatura brasileira (deve conhecer o projeto estético e ideológico do Modernismo) para identificar as características da corrente modernista. Na questão 2, da prova de Redação, conhecimentos sobre o enredo da obra e sobre o gênero depoimento são fundamentais para que o candidato produza seu texto adequadamente.

Dentre as questões fechadas, duas delas exigem a leitura – ou o conhecimento sobre o enredo – das obras indicadas para leitura prévia (questões 45 e 47). Avalia-se, indiretamente, nas outras duas questões, a leitura das obras indicadas, já que, para se chegar à resposta correta, pode-se prescindir da leitura delas (questões 46 e 48). Na questão aberta, o candidato precisa necessariamente ter lido o romance de Lúcio Cardoso para produzir o texto.

Além da prova de Redação, na segunda etapa, os candidatos a determinados cursos deveriam realizar as provas específicas de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira. Das cinco (5) questões, iremos analisar as quatro (4) que estão relacionadas de alguma maneira aos livros literários indicados ou aos conhecimentos de teoria literária. Teoricamente, essa prova deve conter discussões mais complexas sobre língua e literatura. Vejamos como são as perguntas e que conteúdos e habilidades foram exigidos.

QUESTÃO 01

“Como é difícil reconstituir os acontecimentos! Lembrar o ano em que tudo começou já exige esforço. Distribuir os fatos pelos meses não consigo. **Mas** ordenar os sentimentos é para mim totalmente impossível.”

REDIJA um texto, **explicando** o funcionamento do conector destacado nesse trecho do conto “Helga”*, do livro *Antes do baile verde*, de Lygia Fagundes Telles.

Na questão, explora-se um recurso expressivo presente em um trecho de um texto literário, pois se espera que o candidato saiba explicar o efeito de sentido decorrente do uso de determinado recurso linguístico. Destaca-se um trecho do conto de Lygia Fagundes Telles, para que o candidato explique que o conector “mas”, no fragmento, encerra uma cadeia gradativa, exercendo, assim, um papel enfático. Há uma nota explicativa informando ao candidato que “embora ‘Helga’ não faça parte da primeira edição do livro, a interpretação do trecho reproduzido acima independe da leitura do conto”.

Na segunda questão, são explorados conhecimentos de teoria literária, mais especificamente sobre o poema. O candidato deve relacionar esse conhecimento ao que tem sobre gêneros textuais, mais especificamente receita.

QUESTÃO 02

Muitas vezes, os gêneros textuais são híbridos, de modo que um texto de determinado gênero pode trazer, em sua constituição, elementos prototípicos de outro(s) gênero(s). Considerando essa informação, analise este texto:

Receita de Herói

Tome-se um homem feito de nada
Como nós em tamanho natural
Embeba-se-lhe a carne
Lentamente
De uma certeza aguda, irracional
Intensa como o ódio ou como a fome.
Depois perto do fim
Agite-se um pendão
E toque-se um clarim
Serve-se morto.

FERREIRA, Reinaldo. Receita de Herói. In: GERALDI, João Wanderley. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1991. p.185.

A partir da análise feita, **REDIJA** um texto **apontando duas** características de **cada um** dos gêneros que o constituem.

Explica-se o que são gêneros híbridos e pede-se ao candidato que aponte duas características que evidenciam a presença de mais de um gênero no texto. O poema de Reinaldo Ferreira traz, já em seu título – “Receita de herói” –, indícios de outro gênero: a receita. Assim, o candidato poderia apontar a presença de verbos no imperativo, a sequência de informações sobre o modo de preparo do herói como características da receita. Poderia ser destacado o uso de versos, de rimas e da linguagem conotativa como elementos comuns aos poemas.

As questões 4 e 5 estão relacionadas à leitura literária de duas obras indicadas previamente.

QUESTÃO 04

Leia este trecho:

[...] se algum dia fosse poeta, e quisesse cantar a minha terra e as suas belezas, se quisesse compor um poema nacional, pediria a Deus que me fizesse esquecer por um momento as minhas ideias de homem civilizado. Filho da natureza, embrenhar-me-ia por essas matas seculares; contemplaria as maravilhas de Deus, veria o sol erguer-se no seu mar de ouro, a lua deslizar-se no azul do céu; ouviria o murmúrio das ondas e o eco profundo e solene das florestas.

ALENCAR, José de. Cartas sobre *A Confederação dos Tamoios*. *Obra completa*. Rio de Janeiro: José Aguilar, 1960. v. IV, p. 865.

A partir dessa leitura, **REDIJA** um texto relacionando as ideias de José de Alencar, expressas nesse trecho, com *Cobra Norato*, poema modernista de Raul Bopp.

Na quarta questão, o candidato deve relacionar os conhecimentos sobre a obra *Cobra Norato* às ideias sobre a concepção de literatura brasileira de José de Alencar, expostas na própria questão. O candidato precisa mostrar que o poema de Raul Bopp é a concretização do projeto estético-literário esboçado por Alencar. Espera-se, também, que o candidato utilize

conhecimentos externos à obra, para contextualizar esses dois autores às correntes estéticas a que estão ligados (Romantismo e Modernismo).

QUESTÃO 05

Leia este trecho:

Um grande silêncio desceu sobre a casa e, sozinha, já começava outro serviço quando ouvi um “psiu” insistente, e uma voz que me chamava: “Betty! Betty!” No primeiro momento pensei que o Sr. Valdo ainda quisesse me recomendar alguma coisa, mas não tardei a perceber que se tratava **apenas** do Sr. Timóteo. Continuei parada, lembrando-me de que recebera avisos formais para que jamais fosse atendê-lo, mas do fundo do corredor chegou um “Betty” tão imperioso e ao mesmo tempo tão repassado de inquietação que não tive jeito para me esquivar. Que fosse tudo pelo amor de Deus, aquele era o dia das coisas extraordinárias. Desde que o Sr. Timóteo rompeu com a família, numa tarde famosa em que quebrara metade das opalinas e das porcelanas da Chácara, eu ainda não penetrara muitas vezes no seu quarto, primeiro porque fora obrigada a prometer que não o atenderia enquanto não abandonasse suas extravagâncias, segundo porque me penalizava demais sua tristeza.

CARDOSO, Lúcio. DIÁRIO DE BETTY (I). *Crônica da casa assassinada*. 10. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009. cap. 4, p.53.

A partir dessa leitura, **REDIJA** um texto, **explicando** o emprego da palavra **apenas**, destacada no trecho transcrito, para caracterizar a posição de Timóteo na hierarquia familiar dos Meneses.

Na última questão, exploram-se, principalmente, os conhecimentos do candidato em relação ao enredo do romance *Crônica da casa assassinada*, de Lúcio Cardoso. O candidato precisa demonstrar que reconhece que o uso da palavra “apenas” serve para sinalizar que o personagem Timóteo ocupa um lugar inferior na hierarquia da família Meneses.

Sobre a prova específica de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira, podemos dizer que o candidato precisou utilizar conhecimentos sobre as obras e sobre teoria e literatura brasileira, assim como o previsto no edital.

Na questão 1, para identificar o efeito de sentido decorrente da seleção da conjunção “mas”, o candidato deve compreender o fragmento de texto literário. É mais comum utilizarmos o conectivo “mas” com o objetivo de relacionar idéias opostas – o que não ocorre no fragmento. Isso faz supor que o reconhecimento do efeito de tal uso demande uma maior proficiência do leitor. Na questão 2, é necessário ter conhecimentos sobre os gêneros textuais, no que se refere às características do estilo e da forma composicional. A atividade é, também, complexa porque o candidato deve identificar a confluência de gêneros (poema e receita).

Na questão 4, o candidato precisa ter conhecimentos sobre a obra de Raul Bopp, indicada para leitura prévia, e sobre literatura brasileira (contexto histórico, projeto estético-literário do Modernismo e do Romantismo) para relacionar textos. Já na questão 5, o candidato precisa se valer de conhecimentos sobre a obra de Lúcio Cardoso para interpretar corretamente, no fragmento, o valor semântico da palavra “apenas”.

Que conhecimentos e habilidades foram exigidos de todos os candidatos em relação aos textos literários no vestibular 2010 da UFMG? Na primeira etapa, exigiram-se a compreensão e a interpretação dos textos literários indicados. Para interpretar as obras, os candidatos tiveram que utilizar seus conhecimentos sobre teoria literária e literatura brasileira. No entanto, é possível responder as questões apenas com a leitura de resumos das obras. Além disso, em uma das questões, o candidato precisou mobilizar somente conhecimentos de teoria literária. Na segunda etapa, entretanto, para produzir o texto solicitado, o candidato deveria ter lido a obra integralmente, para relacionar partes do texto e construir seu depoimento, colocando-se no lugar de uma das personagens.

Nota-se que, de um lado, a prova busca verificar a leitura integral e prévia das obras exigidas e que, de outro, a leitura não é suficiente para que o candidato consiga responder corretamente às questões.

E que conhecimentos e habilidades foram exigidos dos candidatos que fizeram a prova específica de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira? Embora os conhecimentos sobre literatura, previstos no edital, sejam os mesmos para as provas de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira e de Redação, a prova específica, realizada na segunda etapa, de fato, exige dos candidatos operações mais complexas.

Pensando no instrumento “prova de vestibular”, é possível afirmar que ele apresenta limitações. Por ter um caráter seletivo, a avaliação das cinco obras indicadas ficou reduzida à exploração de alguns recursos de expressão, à identificação de alguns elementos dos gêneros, à compreensão da temática ou de partes do texto, ao reconhecimento de características de certos projetos estético-literários. Isso fica muito visível, sobretudo nas questões objetivas.

3.2.2. O processo seletivo: o ano de 2010

Como em 2010 a nota do Enem substituiu a prova de 1ª etapa do vestibular da UFMG, analisaremos a matriz de referência do Enem para percebermos de que maneira ela se afasta ou se aproxima dos conteúdos, habilidades e capacidades exigidos nas provas de concurso de vestibular da UFMG quanto aos conhecimentos literários.

Utilizaremos os procedimentos anteriores: analisaremos os “editais” e, em seguida, as questões das provas.

3.2.2.1. A matriz de referência do Enem

Com relação à estrutura das provas: em 2009, a 1ª etapa do vestibular da UFMG foi realizada em um único dia e os candidatos tiveram que responder a 64 questões objetivas; em 2010, a prova do Enem foi realizada em dois dias, e os candidatos tiveram que responder a 90 questões objetivas em um dia e a mais 90 no outro, além de produzir uma redação.

Os conhecimentos sobre a área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias foram avaliados na Prova I. Os candidatos tiveram que responder a 45 questões relativas às seguintes disciplinas: Língua Portuguesa, Língua Estrangeira (Inglês ou Espanhol), Artes e Educação Física.

No edital n.01, de 18 de junho de 2010, elaborado pelo Inep, explicita-se que o exame foi estruturado a partir da matriz de referência para o Enem/2009. Nela, encontram-se os eixos comuns a todas as áreas de conhecimento. São eles:

- I. **Dominar linguagens (DL)**: dominar a norma culta da Língua Portuguesa e fazer uso das linguagens matemática, artística e científica e das línguas espanhola e inglesa.
- II. **Compreender fenômenos (CF)**: construir e aplicar conceitos das várias áreas do conhecimento para a compreensão de fenômenos naturais, de processos histórico-geográficos, da produção tecnológica e das manifestações artísticas.
- III. **Enfrentar situações-problema (SP)**: selecionar, organizar, relacionar, interpretar dados e informações representados de diferentes formas, para tomar decisões e enfrentar situações-problema.
- IV. **Construir argumentação (CA)**: relacionar informações, representadas em diferentes formas, e conhecimentos disponíveis em situações concretas, para construir argumentação consistente.

V. Elaborar propostas (EP): recorrer aos conhecimentos desenvolvidos na escola para elaboração de propostas de intervenção solidária na realidade, respeitando os valores humanos e considerando a diversidade sociocultural.

Ao contrário do edital de programa da UFMG, que está centrado em conteúdos, a matriz do Enem se baseia em competências e habilidades. São apresentadas 30 (trinta) habilidades que integram as 9 (nove) competências. As competências 4 e 5, que serão apresentadas a seguir, mobilizam habilidades que envolvem os textos literários.

Competência de área 4 – Compreender a arte como saber cultural e estético, gerador de significação e integrador da organização do mundo e da própria identidade.

H12 - Reconhecer diferentes funções da arte, do trabalho, da produção dos artistas em seus meios culturais.

H13 - Analisar as diversas produções artísticas como meio de explicar diferentes culturas, padrões de beleza e preconceitos.

H14 - Reconhecer o valor da diversidade artística e das inter-relações de elementos que se apresentam nas manifestações de vários grupos sociais e étnicos.

O candidato deve ser capaz de compreender a literatura não mais como produto individual, mas coletivo. Conceituar literatura como objeto cultural significa entendê-la como expressão de uma sociedade, documento do passado, meio de interpretação do caráter e da história de um povo. Entretanto, soma-se à visão sociológica da literatura, a noção de objeto estético, apreciável, passível de julgamento e constituído por regras próprias. Ela é vista, ainda, como geradora de significados e integradora da organização do mundo e da identidade do sujeito/indivíduo.

Há uma visível abertura entre o que se reconhece como conhecimentos literários nesse documento se o comparamos ao edital do vestibular. Vale indagar o que pode produzir a não especificidade em termos de conteúdos nas aulas de literatura no ensino médio. Segundo os documentos do ENEM, para que os candidatos consigam ter a compreensão da arte, ele precisa: reconhecer as diferentes funções da arte; analisar as diversas produções artísticas como expressões de diferentes culturas; e reconhecer o valor da diversidade artística. O conceito de cânone é questionado ao se instituir o reconhecimento da existência de valor artístico nas manifestações de variados grupos sociais e étnicos.

Saber analisar textos, relacionando-os com seus contextos e de acordo com as condições de produção e recepção, é outra competência que o candidato deve possuir, conforme se pode ver na competência a seguir.

Competência de área 5 - Analisar, interpretar e aplicar recursos expressivos das linguagens, relacionando textos com seus contextos, mediante a natureza, função, organização, estrutura das manifestações, de acordo com as condições de produção e recepção.

H15 - Estabelecer relações entre o texto literário e o momento de sua produção, situando aspectos do contexto histórico, social e político.

H16 - Relacionar informações sobre concepções artísticas e procedimentos de construção do texto literário.

H17 - Reconhecer a presença de valores sociais e humanos atualizáveis e permanentes no patrimônio literário nacional.

Em outras palavras, as habilidades descritas para adquirir tal competência são: relacionar o momento histórico, social e político em que o texto foi produzido ao próprio texto; relacionar o projeto estético-literário a que pertence o texto aos procedimentos utilizados no próprio texto; reconhecer valores que são recorrentes na literatura.

Ainda na Matriz de Referência são encontrados os seguintes objetos de conhecimentos:

Estudo do texto literário: relações entre produção literária e processo social, concepções artísticas, procedimentos de construção e recepção de textos - produção literária e processo social; processos de formação literária e de formação nacional; produção de textos literários, sua recepção e a constituição do patrimônio literário nacional; relações entre a dialética cosmopolitismo/localismo e a produção literária nacional; elementos de continuidade e ruptura entre os diversos momentos da literatura brasileira; associações entre concepções artísticas e procedimentos de construção do texto literário em seus gêneros (épico/narrativo, lírico e dramático) e formas diversas; articulações entre os recursos expressivos e estruturais do texto literário e o processo social relacionado ao momento de sua produção; representação literária: natureza, função, organização e estrutura do texto literário; relações entre literatura, outras artes e outros saberes.

Para atender as necessidades de formação literária, segundo o Enem, os candidatos precisam dominar conteúdos de história e teoria da literatura, que envolvem uma gama variada de conhecimentos. No que se refere à história da literatura, serão cobrados conhecimentos sobre: a origem da formação da literatura brasileira; a produção e a recepção de obras de autores canônicos; o universal e o particular na constituição da literatura brasileira; a relação entre continuidade e ruptura entre os diversos momentos da literatura brasileira. No que se refere à teoria da literatura serão exigidos conhecimentos sobre: concepção de arte; forma composicional dos gêneros literários – épico/narrativo, lírico e dramático; recursos

expressivos e estruturais do texto literário; natureza, função, organização e estrutura do texto literário; e ainda relativos à interdisciplinaridade.

O documento introduz ainda os conhecimentos sobre o texto literário típico da cultura de massa. Eles aparecem no tópico sobre o estudo dos gêneros digitais.

Estudo dos gêneros digitais: tecnologia da comunicação e informação: impacto e função social - o texto literário típico da cultura de massa: o suporte textual em gêneros digitais; a caracterização dos interlocutores na comunicação tecnológica; os recursos linguísticos e os gêneros digitais; a função social das novas tecnologias.

Sintetizando, o candidato competente deve ser capaz de analisar, interpretar e aplicar recursos expressivos de linguagem, levando-se em conta as condições de produção e de recepção dos textos. Para tal, deve mobilizar um conjunto de habilidades que está especificado no edital. Além disso, destaca-se um conjunto de conhecimentos sobre teoria literária e sobre literatura brasileira que deve servir de referência à formação do leitor da literatura no ensino médio, uma vez que o Enem se apresenta como proposta curricular para esse nível de ensino.

Que tipo de leitor é este que se busca formar, uma vez que no edital do Enem não se menciona a importância da leitura integral de obras literárias para a formação do leitor literário? Se só é possível formar leitores literários a partir do contato direto com as obras, podemos afirmar que o edital não está de acordo com as orientações presentes nos documentos oficiais. A leitura literária não se apresenta como uma leitura diferenciada, específica. Ela se situa como uma das leituras – dentre outras tantas – necessárias para se formar esse leitor capaz de compreender e interpretar textos.

Quanto às questões que serão analisadas a seguir, busca-se observar a maneira como é avaliada a leitura literária no novo Enem. Há coerência entre conhecimentos e habilidades explicitados na matriz de referência e os explorados nas questões?

3.2.2.2. A prova do Enem

Assim como fizemos com as questões do vestibular da UFMG, analisaremos somente as questões que trazem textos literários como objetos de análise ou que exigem do candidato, de alguma forma, conhecimentos de literatura.

Na prova do Enem de 2010, as questões ligadas aos conteúdos de língua e literatura foram feitas no segundo dia. Além de escreverem o texto, os candidatos tiveram que responder 90 questões: 45 ligadas à área de linguagens e 45 ligadas à área de matemática. O texto dissertativo-argumentativo que os candidatos tiveram que produzir não exigiu deles conhecimentos de literatura.

Das 45 questões, 10 questões referiam-se aos conhecimentos de literatura e as outras diziam respeito aos conteúdos de língua portuguesa e estrangeira, artes e educação física. A primeira questão que destacaremos avalia os conhecimentos do candidato sobre funções da linguagem e de determinados gêneros textuais.

Questão 97

A biosfera, que reúne todos os ambientes onde se desenvolvem os seres vivos, se divide em unidades menores chamadas ecossistemas, que podem ser uma floresta, um deserto e até um lago. Um ecossistema tem múltiplos mecanismos que regulam o número de organismos dentro dele, controlando sua reprodução, crescimento e migrações.

DUARTE, M. **O guia dos curiosos**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

Predomina no texto a função da linguagem

- A) emotiva, porque o autor expressa seu sentimento em relação à ecologia.
- B) fática, porque o texto testa o funcionamento do canal de comunicação.
- C) poética, porque o texto chama a atenção para os recursos de linguagem.
- D) conativa, porque o texto procura orientar comportamentos do leitor.
- E) referencial, porque o texto trata de noções e informações conceituais.

O candidato deve saber o que significam as funções da linguagem - emotiva, fática, poética, conativa e referencial -, assim como deve saber que a função social do gênero “texto enciclopédico” é a de informar, de explicar um conceito, um fenômeno, um processo. Só assim, o candidato será capaz de identificar a função da linguagem que predomina no fragmento.

A questão seguinte tem como objetivo a análise de um fragmento da crônica de Martha Medeiros, autora contemporânea. O objetivo da questão é avaliar se o candidato consegue identificar o efeito de sentido, nesse caso a ironia, presente em determinado trecho do texto.

Questão 101

Testes

Dia desses resolvi fazer um teste proposto por um *site* da internet. O nome do teste era tentador: “O que Freud diria de você”. Uau. Respondi a todas as perguntas e o resultado foi o seguinte: “Os acontecimentos da sua infância a marcaram até os doze anos, depois disso você buscou conhecimento intelectual para seu amadurecimento”. Perfeito! Foi exatamente o que aconteceu comigo. Fiquei radiante: eu havia realizado uma consulta paranormal com o pai da psicanálise, e ele acertou na mosca. Estava com tempo sobrando, e curiosidade é algo que não me falta, então resolvi voltar ao teste e responder tudo diferente do que havia respondido antes. Marquei umas alternativas esdrúxulas, que nada tinham a ver com minha personalidade. E fui conferir o resultado, que dizia o seguinte: “Os acontecimentos da sua infância a marcaram até os 12 anos, depois disso você buscou conhecimento intelectual para seu amadurecimento”.

MEDEIROS, M. **Doidas e santas**. Porto Alegre, 2008 (adaptado).

Quanto às influências que a internet pode exercer sobre os usuários, a autora expressa uma reação irônica no trecho:

- A) “Marquei umas alternativas esdrúxulas, que nada tinham a ver”.
- B) “Os acontecimentos da sua infância a marcaram até os doze anos”.
- C) “Dia desses resolvi fazer um teste proposto por um *site* da internet”.
- D) “Respondi a todas as perguntas e o resultado foi o seguinte”.
- E) “Fiquei radiante: eu havia realizado uma consulta paranormal com o pai da psicanálise”.

Espera-se que candidato conheça minimamente o gênero textual para saber que as crônicas geralmente apresentam humor, e que a ironia é um dos recursos que o cronista pode se valer para produzir tal efeito. Para identificar a ironia, deve-se saber quem é Freud e que a psicanálise é um ramo do conhecimento amplamente estudado e complexo, para perceber que realizar um teste na internet não é o mesmo que fazer uma consulta a um psicólogo, principalmente com o “pai da psicanálise”.

Na questão seguinte, o candidato é avaliado se sabe nomear um neologismo, utilizado nos versos de uma letra de canção.

Questão 107

Carnavália

Repique tocou

O surdo escutou

E o meu corasamborim

Cuíca gemeu, será que era meu, quando ela passou por mim?

[...]

ANTUNES, A.; BROWN, C.; MONTE, M. **Tribalistas**, 2002 (fragmento).

No terceiro verso, o vocábulo “*corasamborim*”, que é a junção coração + samba + tamborim, refere-se, ao mesmo tempo, a elementos que compõem uma escola de samba e à situação emocional em que se encontra o autor da mensagem, com o coração no ritmo da percussão. Essa palavra corresponde a um(a)

- A) estrangeirismo, uso de elementos linguísticos originados em outras línguas e representativos de outras culturas.
- B) neologismo, criação de novos itens linguísticos, pelos mecanismos que o sistema da língua disponibiliza.
- C) gíria, que compõe uma linguagem originada em determinado grupo social e que pode vir a se disseminar em uma comunidade mais ampla.
- D) regionalismo, por ser palavra característica de termo técnico, dado que designa elemento de área e atividade.
- E) termo técnico, dado que designa elemento de área e atividade.

Explica-se que a palavra “corasamborim” foi formada pela junção de três palavras e que os vocábulos escolhidos para compô-la se referem tanto aos elementos de uma escola de samba quanto à emoção do eu lírico. Depois, define-se neologismo e espera-se que o candidato identifique que “corasamborim” é um neologismo. A nosso ver, essa questão poderia ter sido encaminhada de outra maneira, pois ela não avalia se o candidato é capaz de compreender os aspectos literários do texto. Isso teria acontecido se se pedisse que o candidato identificasse o efeito de sentido decorrente do uso do neologismo: o estado emocional em que se encontra o eu lírico – com o coração em ritmo de percussão. No entanto, isso fora dado no enunciado da questão.

A questão abaixo apresenta uma pequena biografia do escritor Machado de Assis e pede ao candidato que, utilizando seus conhecimentos sobre gêneros textuais, identifique que a biografia foi construída, predominantemente, a partir de uma sequência narrativa.

Questão 114

Joaquim Maria **Machado de Assis**, cronista, contista, dramaturgo, jornalista, poeta, romancista, crítico e ensaísta, nasceu na cidade do Rio de Janeiro em 21 de junho de 1839. Filho de um operário mestiço de negro e português, Francisco José de Assis, e de D. Maria Leopoldina Machado de Assis, aquele que viria a tornar-se o maior escritor do país e um mestre da língua, perde a mãe muito cedo e é criado pela madrasta, Maria Inês, também mulata, que se dedica ao menino e o matricula na escola pública, única que frequentou o autodidata Machado de Assis.

Disponível em: <http://www.passeiweb.com>. Acesso em: 1 maio 2009.

Considerando os seus conhecimentos sobre os gêneros textuais, o texto citado constitui-se de

- A) fatos ficcionais, relacionados a outros de caráter realista, relativos à vida de um renomado escritor.
- B) representações generalizadas acerca da vida de membros da sociedade por seus trabalhos e vida cotidiana.
- C) explicações da vida de um renomado escritor, com estrutura argumentativa, destacando como tema seus principais feitos.
- D) questões controversas e fatos diversos da vida de personalidade histórica, ressaltando sua intimidade familiar em detrimento de seus feitos públicos.
- E) apresentação da vida de uma personalidade, organizada sobretudo pela ordem tipológica da narração, com um estilo marcado por linguagem objetiva.

Para responder a questão, o candidato deve se mostrar capaz de diferenciar “fatos ficcionais” de fatos de “caráter mais realista”. Além disso, deve saber o que é uma generalização, o que são questões controversas, quem foi Machado de Assis (que foi uma personalidade, mas não uma personalidade histórica), saber identificar as características das tipologias argumentativa e narrativa, saber o que é uma linguagem objetiva.

Um trecho do conto de Clarice Lispector é usado para que o candidato identifique a função do conectivo “mas” em dois momentos no trecho.

Questão 116

Os filhos de Ana eram bons, uma coisa verdadeira e sumarenta. Cresciam, tomavam banho, exigiam para si, malcriados, instantes cada vez mais completos. A cozinha era enfim espaçosa, o fogão enguiçado dava estouros. O calor era forte no apartamento que estavam aos poucos pagando. **Mas** o vento batendo nas cortinas que ela mesma cortara lembrava-lhe que se quisesse podia parar e enxugar a testa, olhando o calmo horizonte. Como um lavrador. Ela plantara as sementes que tinha na mão, não outras, **mas** essas apenas.

LISPECTOR, C. *Laços de família*. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

A autora emprega por duas vezes o conectivo **mas** no fragmento apresentado. Observando aspectos da organização, estruturação e funcionalidade dos elementos que articulam o texto, o conectivo **mas**

- A) expressa o mesmo conteúdo nas duas situações em que aparece no texto.
- B) quebra a fluidez do texto e prejudica a compreensão, se usado no início da frase.
- C) ocupa posição fixa, sendo inadequado seu uso na abertura da frase.
- D) contém uma ideia de sequência temporal que direciona a conclusão do leitor.
- E) assume funções discursivas distintas nos dois contextos de uso.

O candidato deve demonstrar que é capaz de reconhecer que o primeiro “mas” está sendo usado para estabelecer uma relação de contraste entre as ideias do texto – o calor do apartamento se opõe ao vento batendo nas cortinas, mostrando o contraste, ainda, entre a vida difícil de Ana e os momentos de prazer, de alívio. Já o segundo “mas” não assume essa mesma função. A informação que aparece depois do conector – essas sementes apenas – reitera o que já foi dito anteriormente – que Ana havia plantado as sementes que tinha na mão.

Para responder adequadamente à próxima questão, o candidato precisa identificar o tema do soneto de Álvares de Azevedo.

Questão 117

Soneto

Já da morte o palor me cobre o rosto,

Nos lábios meus o alento desfalece,
Surda agonia o coração fenece,
E devora meu ser mortal desgosto!

Do leito embalde no macio encosto
Tento o sono reter!... já esmorece
O corpo exausto que o repouso esquece...
Eis o estado em que a mágoa me tem posto!

O adeus, o teu adeus, minha saudade,
Fazem que insano do viver me prive
E tenha os olhos meus na escuridade.

Dá-me a esperança com que o ser mantive!
Volve ao amante os olhos por piedade,
Olhos por quem viveu quem já não vive!

AZEVEDO, A. **Obra completa**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2000.

O núcleo temático do soneto citado é típico da segunda geração romântica, porém configura um lirismo que o projeta para além desse momento específico. O fundamento desse lirismo é

- A) a angústia alimentada pela constatação da irreversibilidade da morte.
- B) a melancolia que frustra a possibilidade de reação diante da perda.
- C) o descontrole das emoções provocado pela autopiedade.
- D) o desejo de morrer como alívio para a desilusão amorosa.
- E) o gosto pela escuridão como solução para o sofrimento.

As informações presentes no enunciado da questão de que a temática do poema é comum a dos escritores da segunda geração do Romantismo e de que, no entanto, o lirismo do poema o projeta para além daquele período histórico, não ajudam muito na resolução da questão. Além disso, ela é complexa porque avalia se o candidato sabe diferenciar termos que geralmente funcionam como sinônimos, isto é, o termo “angústia” está relacionado à palavra “melancolia”, que também se relaciona à expressão “desejo de morrer”. Embora no gabarito oficial apareça a alternativa “B” como resposta, muitos professores questionam essa resolução.

A questão 118 foi construída a partir da exploração da intertextualidade entre um trecho do romance *Capitães de Areia*, de Jorge Amado, e um fragmento de um conto de Dalton Trevisan.

Questão 118

Texto I

Logo depois transferiram para o trapiche o depósito dos objetos que o trabalho do dia lhes proporcionava.

Estranhas coisas entraram então para o trapiche. Não mais estranhas, porém, que aqueles meninos, moleques de todas as cores e de idades as mais variadas, desde os

nove aos dezesseis anos, que à noite se estendiam pelo assoalho e por debaixo da ponte e dormiam, indiferentes ao vento que circundava o casarão uivando, indiferentes à chuva que muitas vezes os lavava, mas com os olhos puxados para as luzes dos navios, com os ouvidos presos às canções que vinham das embarcações...

AMADO, J. **Capitães da Areia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2008 (fragmento).

Texto II

À margem esquerda do rio Belém, nos fundos do mercado de peixe, ergue-se o velho ingazeiro – ali os bêbados são felizes. Curitiba os considera animais sagrados, provê as suas necessidades de cachaça e pirão. No trivial contentavam-se com as sobras do mercado.

TREVISAN, D. **35 noites de paixão: contos escolhidos**. Rio de Janeiro: BestBolso, 2009 (fragmento).

Sob diferentes perspectivas, os fragmentos citados são exemplos de uma abordagem literária recorrente na literatura brasileira do século XX. Em ambos os textos,

- A) a linguagem afetiva aproxima os narradores dos personagens marginalizados.
- B) a ironia marca o distanciamento dos narradores em relação aos personagens.
- C) o detalhamento do cotidiano dos personagens revela a sua origem social.
- D) o espaço onde vivem os personagens é uma das marcas de sua exclusão.
- E) a crítica à indiferença da sociedade pelos marginalizados é direta.

A questão avalia se o candidato é capaz de compreender bem os elementos da narrativa. Nas alternativas A e B, ele deve observar a linguagem utilizada pelos narradores e reconhecer a forma que essa linguagem aproxima ou distancia o narrador dos personagens. Nas alternativas C e D, o candidato deve atentar para a construção do espaço geográfico e social. Na alternativa E, é preciso que ele observe de que forma a crítica social é realizada no texto.

Na questão abaixo, utiliza-se um conto de Monteiro Lobato para explorar a relação entre texto e contexto. Afirma-se que o conto “Negrinha” explicita uma contradição que estava presente em um contexto histórico-social específico. O candidato deve identificar essa contradição.

Questão 128

Negrinha

Negrinha era uma pobre órfã de sete anos. Preta? Não; fusca, mulatinha escura, de cabelos ruços e olhos assustados. Nascera na senzala, de mãe escrava, e seus primeiros anos vivera-os pelos cantos escuros da cozinha, sobre velha esteira e trapos imundos. Sempre escondida, que a patroa não gostava de crianças. Excelente senhora, a patroa. Gorda, rica, dona do mundo, amimada dos padres, com lugar certo na igreja e camarote de luxo reservado no céu. Entaladas as banhas no trono (uma cadeira de balanço na sala de jantar), ali bordava, recebia as amigas e o vigário, dando audiências, discutindo o tempo. Uma virtuosa senhora em suma – “dama de grandes virtudes apostólicas, esteio da religião e da moral”, dizia o reverendo. Ótima, a dona Inácia. Mas não admitia choro de criança. Ai! Punha-lhe os nervos em carne viva.

[...]

A excelente dona Inácia era mestra na arte de judiar de crianças. Vinha da escravidão, fora senhora de escravos – e daquelas ferozes, amigas de ouvir cantar o bolo e estalar o bacalhau. Nunca se fizera ao regime novo – essa indecência de negro igual.

LOBATO, M. Negrinha. In: MORICONE, I. **Os cem melhores contos brasileiros do século**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2000 (fragmento).

A narrativa focaliza um momento histórico-social de valores contraditórios. Essa contradição infere-se, no contexto, pela

- A) falta de aproximação entre a menina e a senhora, preocupada com as amigas.
- B) receptividade da senhora para com os padres, mas deselegante para com as beatas.
- C) ironia do padre a respeito da senhora, que era perversa com as crianças.
- D) resistência da senhora em aceitar a liberdade dos negros, evidenciada no final do texto.
- E) rejeição aos criados por parte da senhora, que preferia tratá-los com castigos.

O conhecimento prévio sobre informações do contexto histórico e social em que viveu Monteiro Lobato ajudaria o candidato a perceber a contradição que há entre o comportamento da senhora e a aceitação da libertação dos negros. O país passava por um período marcado por transições: a passagem da Monarquia para a República, e o trabalho escravo era substituído pelo trabalho livre. A elite do país buscava disseminar a ideia de progresso e, por isso, passou a criticar as relações sociais escravocratas. No entanto, rejeitava-se o trabalho livre do negro (considerado tecnicamente atrasado) e sua cultura (o negro era considerado inferior ao branco).

Na questão que traz um fragmento de *Quincas Borba*, romance de Machado de Assis, o candidato poderá ter dificuldades apenas com a leitura do fragmento, pois se exige dele uma reflexão mais aprofundada das questões centrais da obra de Machado de Assis.

Questão 129

Capítulo III

Um criado trouxe o café. Rubião pegou na xícara e, enquanto lhe deitava açúcar, ia disfarçadamente mirando a bandeja, que era de prata lavrada. Prata, ouro, eram os metais que amava de coração; não gostava de bronze, mas o amigo Palha disse-lhe que era matéria de preço, e assim se explica este par de figuras que aqui está na sala: um *Mefistófeles* e um *Fausto*. Tivesse, porém, de escolher, escolheria a bandeja, - primor de argenteria, execução fina e acabada. O criado esperava teso e sério. Era espanhol; e não foi sem resistência que Rubião o aceitou das mãos de Cristiano; por mais que lhe dissesse que estava acostumado aos seus crioulos de Minas, e não queria línguas estrangeiras em casa, o amigo Palha insistiu, demonstrando-lhe a necessidade de ter criados brancos. Rubião cedeu com pena. O seu bom pajem, que ele queria pôr na sala, como um pedaço da província, nem o pôde deixar na cozinha, onde reinava um francês, Jean; foi degradado a outros serviços.

ASSIS, M. Quincas Borba. In: **Obra completa**. V.1. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1993 (fragmento).

Quincas Borba situa-se entre as obras-primas do autor e da literatura brasileira. No fragmento apresentado, a peculiaridade do texto que garante a universalização de sua abordagem reside

- A) no conflito entre o passado pobre e o presente rico, que simboliza o triunfo da aparência sobre a essência.
- B) no sentimento de nostalgia do passado devido à substituição da mão de obra escrava pela dos imigrantes.
- C) na referência a Fausto e Mefistófeles, que representam o desejo de eternização de Rubião.
- D) na admiração dos metais por parte de Rubião, que metaforicamente representam a durabilidade dos bens produzidos pelo trabalho.
- E) na resistência de Rubião aos criados estrangeiros, que reproduz o sentimento de xenofobia.

A reflexão sobre a relação entre aparência e essência é bastante recorrente na obra de Machado de Assis. Ela é central não somente em *Quincas Borba*, mas em contos como *O espelho*, *Teoria do medalhão*, *Um homem célebre* e no romance *Memórias Póstumas de Brás Cubas*. No fragmento, o candidato deve identificar o recurso utilizado pelo autor (antíteses que mostram o conflito entre o passado pobre e o presente rico do personagem Rubião) para reconhecer o tema retratado no texto (triunfo da aparência sobre a essência).

A última questão referente aos conteúdos de literatura busca avaliar se o candidato é capaz de reconhecer como um mesmo tema – nesse caso, a experiência urbana – é retratado por diferentes posicionamentos.

Questão 135

Texto I

Eu amo a rua. Esse sentimento de natureza toda íntima não vos seria revelado por mim se não julgasse, e razões não tivesse para julgar, que este amor assim absoluto e assim exagerado é partilhado por todos vós. Nós somos irmãos, nós nos sentimos parecidos e iguais; nas cidades, nas aldeias, nos povoados, não porque soframos, com a dor e os desprazeres, a lei e a polícia, mas porque nos une, nivela e agrêmia o amor da rua. É este mesmo o sentimento imperturbável e indissolúvel, o único que, como a própria vida, resiste às idades e às épocas.

RIO, J. A rua. In: **A alma encantadora das ruas**. São Paulo: Companhia das Letras, 2008 (fragmento).

Texto II

A rua dava-lhe uma força de fisionomia, mais consciência dela. Como se sentia estar no seu reino, na região em que era rainha e imperatriz. O olhar cobiçoso dos homens e o de inveja das mulheres acabavam o sentimento de sua personalidade, exaltavam-no até. Dirigiu-se para a rua do Catete com o seu passo miúdo e sólido. [...] No caminho trocou cumprimento com as raparigas pobres de uma casa de cômodos da vizinhança. [...] E debaixo dos olhares maravilhados das pobres raparigas, ela

continuou o seu caminho, arrepanhando a saia, satisfeita que nem uma duquesa atravessando os seus domínios.

BARRETO, L. Um e outro. In: **Clara dos anjos**. Rio de Janeiro: Editora Mérito (fragmento).

A experiência urbana é um tema recorrente em crônicas, contos e romances do final do século XIX e início do XX, muitos dos quais elegem a rua para explorar essa experiência. Nos fragmentos I e II, a rua é vista, respectivamente, como lugar

- A) que desperta sensações contraditórias e desejo de reconhecimento.
- B) favorece o cultivo da intimidade e a exposição dos dotes físicos.
- C) possibilita vínculos pessoais duradouros e encontros casuais.
- D) propicia o sentido de comunidade e a exibição pessoal.
- E) promove o anonimato e a segregação social.

O candidato deve identificar a maneira como a rua é retratada no conto e na crônica. Na crônica, a ideia da rua como lugar que propicia o sentido de comunidade fica explícita nos trechos “nós somos irmãos, nós nos sentimos parecidos e iguais” e “nos une, nivela e agrêmia o amor da rua”. No conto, a mulher que caminha pelas ruas sob o “olhar cobiçoso dos homens e o de inveja das mulheres” sugere a ideia de rua como espaço de exibição pessoal.

De uma maneira geral, as habilidades exploradas nas questões são: identificação da função da linguagem predominante no fragmento (questão 97); identificação de efeitos de sentido decorrentes do uso de recursos de linguagem como a ironia (questão 101), e a seleção vocabular (questão 116); reconhecimento do uso de neologismo (questão 107); reconhecimento da tipologia predominante em um gênero textual (questão 114); identificação da temática do texto (questões 117 e 129); relação entre textos (questão 118) e discursos (questão 135); relação entre texto e contexto de produção (questão 128).

Para responder às questões, o candidato deve conhecer as funções da linguagem (questão 97) e dos gêneros textuais (questão 97); conhecer as tipologias textuais (questão 114); conhecer a diferença entre textos ficcionais e não-ficcionais (questão 114); saber o que é linguagem objetiva (questão 114), ironia (questão 101), saber relacionar uma definição, a de neologismo, com sua aplicação (questão 107); saber diferenciar termos como “angústia”, “melancolia” e “desejo de morrer” (questão 117); conhecer os elementos da narrativa (questão 118); conhecer o contexto histórico, social, político e cultural do final do século XIX e início do XX (questão 128); conhecer temas recorrentes nas obras de Machado de Assis (questão 129).

O Enem explora a literatura a partir da compreensão de fragmentos de textos – diferentemente do que faz a UFMG que tende a explorar a compreensão de textos integrais. Nas questões do ENEM analisadas, somente uma delas traz o poema na íntegra – a questão 117.

3.2.2.3. O edital programático do vestibular da UFMG

O edital programático do vestibular/2011 da UFMG não teve variações em relação aos conteúdos e habilidades exigidos – à exceção dos títulos das obras literárias indicadas. A diferença é que, no edital anterior, os conteúdos e habilidades explicitados valiam para as provas de 1ª e 2ª etapas e o edital do processo seletivo 2011 diz respeito somente à prova de 2ª etapa. Os livros escolhidos foram os seguintes.

IV – Obras literárias indicadas para leitura PRÉVIA

1. O Desertor – Silva Alvarenga
2. A Carteira de Meu Tio – Joaquim Manuel de Macedo
3. Contos de Aprendiz – Carlos Drummond de Andrade
4. A Estrela Sobe – Marques Rebelo
5. O Homem e Sua Hora – E outros poemas – Mário Faustino

(UFMG, 2010, p.22)

As três questões que serão analisadas a seguir fazem parte da prova específica de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira. Fizeram a prova somente os candidatos aos cursos de Letras, Dança, Comunicação Social e Teatro que foram selecionados para a segunda etapa.

3.2.2.4. A prova e os “conteúdos” de Literatura

A primeira questão da prova não exige conhecimentos literários do candidato. Na segunda questão, o candidato deve explicar o papel da linguagem na construção de sentido do mundo, a partir de um poema de Manuel Bandeira.

Questão 02

Leia este trecho:

Quando falamos ou pensamos, estamos criando em nossa mente uma outra realidade, uma espécie de “realidade virtual”, paralela e, ao mesmo tempo, diferente do mundo real. Para entendermos isso, é preciso ter em mente que os humanos percebem biologicamente o mundo da mesma maneira, isto é, os órgãos dos sentidos captam as mesmas imagens, os mesmos sons e cheiros, as mesmas sensações. Entretanto, cada povo (e mesmo cada indivíduo) faz uma análise diferente do mundo que percebe em razão do seu particular sistema de valores. Esse universo paralelo,

criado pela linguagem, que habita nossa cabeça é o que chamamos “visão de mundo”.

O homem não só percebe o mundo, como “concebe” o mundo. Por meio da linguagem, somos capazes de construir um modelo de mundo em que inserimos imagens mentais de tudo o que conhecemos. E mais: inserimos imagens de coisas que nunca existiram ou já deixaram de existir no real. O “mundo” que a linguagem cria e no qual imaginamos viver guarda grande analogia com o mundo material. Não fosse assim, nossa sobrevivência estaria ameaçada.

BIZOCCHI, Aldo. Como o “não” revigorou a língua. *Língua portuguesa*, ano II, n. 13, 2006. (Adaptado)

A partir da leitura desse trecho, **ANALISE** o poema que se segue, **explicando** o papel da linguagem na construção de sentido do mundo.

Canção do ver (1)

Por viver muitos anos dentro do mato
moda ave
O menino pegou um olhar de pássaro –
Contraíu visão fontana.
Por forma que ele enxergava as coisas
por igual
como os pássaros enxergam.
As coisas todas inominadas.
Água não era ainda a palavra água.
Pedra não era ainda a palavra pedra.
E tal.
As palavras eram livres de gramáticas e
podiam ficar em qualquer posição.
Por forma que o menino podia inaugurar.
Podia dar às pedras costumes de flor.
Podia dar ao canto formato de sol.
E, se quisesse caber em uma abelha, era
só abrir a palavra abelha e entrar dentro
dela.
Como se fosse a infância da língua.

Barros, Manuel de. *Poemas rupestres*. 1a parte. Rio de Janeiro/São Paulo: Record, 2004, p. 11.

Para responder adequadamente ao que se pede, o candidato deve compreender o que está sendo exposto no fragmento, para relacioná-lo ao poema. No texto de Manuel de Barros, o que se propõe é uma maneira de ver o mundo através da linguagem poética, e o candidato precisa perceber isso.

A questão seguinte explora conhecimentos de duas obras literárias indicadas previamente para leitura.

Questão 03

Leia estes trechos:

Trecho 1

O Desertor enfim cansado chega
À presença do Tio formidável,
E a teimosa Ignorância, que se aferra,
E que afirma, somente porque afirma,
O coração de novo lhe endurece.
A sofrer o trabalho dos estudos
O Tio o anima, roga, e ameaça,
Mas o Herói inflexível só responde,
Que não há de mudar do seu projeto.

ALVARENGA, Manuel Inácio da Silva. *O desertor*: poema herói-cômico.
Campinas: Editora da Unicamp, 2003. p.127.

Trecho 2

- Bom, já vejo que estás adiantado na moral do século; julgas-te, porém, preparado para entrar e aparecer na política?...
- Estou a par de todos os conhecimentos humanos; cheguei há um mês de Paris.
- Melhor ainda: tens as duas principais qualidades que são indispensáveis ao homem que quer subir: és impostor e atrevido.
- Obrigado, meu tio.
- Mas cumpre que estudes ainda.
- Convenho: estou pronto a voltar para França.
- Não; não é lá que deves estudar agora.
- Então onde?...
- Em um grande livro.
- Qual?...
- No livro da tua terra.

MACEDO, Joaquim Manuel de. *A carteira de meu tio*. 2.ed. Porto Alegre:L&PM,
2010. p. 19.

Considerando a relação que mantêm com os respectivos tios, **COMPARE** os protagonistas desses trechos.

Embora o que se peça seja que se compare a relação entre os personagens das obras nos trechos, para responder à questão, é necessário que o candidato tenha lido as obras para trazer elementos dos textos literários para a análise.

A última questão refere-se, também, a uma obra literária indicada previamente.

Questão 04

Leia este poema:

Ego de mona kateudo

Dor, dor de minha alma, é madrugada
E aportam-me lembranças de quem amo.
E dobram sonhos na mal-estrelada
Memória arfante donde alguém que chamo
Para outros braços cardiais me nega
Restos de rosa entre lençóis de olvido.
Ao longe ladra um coração na cega
Noite ambulante. E escuto-te o mugido,
Oh vento que meu cérebro aleitaste,
Tempo que meu destino ruminaste.

Amor, amor, enquanto luzes, puro,
Dormido e claro, eu velo em vasto escuro,
Ouvindo as asas roucas de outro dia
Cantar sem despertar minha alegria.

FAUSTINO, Mário. *O homem e sua hora e outros poemas*. São Paulo: Companhia das Letras, 2010. p. 89.

IDENTIFIQUE três aspectos formais que caracterizam esse poema como um soneto.

Avaliam-se, na questão, conhecimentos sobre a forma composicional dos sonetos. O candidato não precisa compreender e interpretar o poema, somente destacar aspectos formais – esquema rímico, versos metrificados (decassílabos) e composição de estrofes típicos dos sonetos (dois quartetos e dois tercetos).

Em relação aos conhecimentos de literatura, o candidato deve dominar noções teóricas como elementos dos gêneros (forma composicional dos sonetos), além de ser capaz de ler e interpretar poemas e comparar textos. Em relação às obras indicadas, somente uma, dentre as três questões que exploram conhecimentos literários, exige do candidato a compreensão de partes dos textos indicados para leitura prévia.

3.3. Vestibular da UFMG e Enem: modelo(s) de educação literária

A concepção de literatura presente no edital da UFMG é de objeto estético e semiológico. No Enem, ela é definida como saber cultural. O que é revelado sobre o modelo de educação literária, a partir dessas caracterizações? Na primeira, a leitura de obras cânones, fundamentais e exemplares para a formação de leitores literários está presente. Já na segunda, firma-se a concepção de que a leitura de qualquer obra literária é relevante para a formação cultural do leitor.

A prova do Enem tem como eixo habilidades e competências, diferentemente do vestibular da UFMG, que se centra em conteúdos. Ao analisar as questões e os “editais”, chegamos a conclusão de que, nas duas provas, os candidatos devem possuir conhecimentos de teoria e precisam ser capazes de realizar diferentes estratégias de leitura para responder corretamente

ao que se pede. No entanto, no Enem, a formação do leitor literário está em função de um leitor mais geral, competente e capaz de ler diversos gêneros, de diferentes esferas sociais.

Se a universidade adotar o modelo do Enem integralmente, todos os candidatos farão uma mesma prova e desaparecerá a ideia de que os variados cursos exigem competências e conhecimentos específicos. No vestibular da UFMG, os candidatos precisavam demonstrar, na segunda etapa, possuir conhecimentos mais complexos e, às vezes, específicos em relação à determinada área.

Além disso, no Enem, a exploração de gêneros maiores como, por exemplo, o romance terá que ser feita a partir de fragmentos. O trabalho com os romances pode diminuir significativamente nas salas de aula de ensino médio, uma vez que não se exigirá mais a leitura prévia desse gênero.

As duas provas exploram habilidades e conhecimentos relevantes à formação do leitor literário, já que os conhecimentos de teoria e de literatura brasileira estão atrelados aos textos literários, embora saibamos que elas tenham, enquanto instrumento de avaliação, limitações.

Acreditamos, assim como Lajolo (1986), que um vestibular, para ser coerente com a formação literária que os jovens teriam no ambiente escolar, “precisa avaliar a capacidade de o candidato dialogar tanto com o discurso crítico e teórico que sobre a literatura se tece, quanto com os textos literários propriamente ditos”.

Então, de um lado, temos um instrumento que leva em conta a leitura prévia de obras da literatura, de outro, um que trabalha com fragmentos. Que diferenças poderíamos, então, destacar pensando nessa dicotomia?

A indicação de um conjunto de obras literárias para a leitura prévia pode se configurar positiva uma vez que se pode avaliar uma competência mais complexa e relevante socialmente como a leitura integral de gêneros. como o romance, contos, crônicas e peças teatrais. Além disso, a universidade julga incentivar, através dessa indicação, a presença de textos integrais nas salas de aula.

Entretanto, somente a existência da lista não garante a leitura integral dos textos nas salas de aula, nem o trabalho adequado com essas obras. Em muitas escolas, os professores trabalham com resumos e análises críticas, e o contato direto com os textos por parte dos alunos acaba não acontecendo. Além disso, a lista acaba por criar um cânone paralelo ao que encontramos nos LDP's. O professor fica sem saber o que seguir: se o trabalho com esses textos ou com os do LDP. Surgem, ainda, para auxiliar o trabalho do professor com o cânone-vestibular, diversas revistas contendo análises críticas. O trabalho em sala com textos literários acaba se voltando exclusivamente para o vestibular; dessa maneira, a leitura literária assume uma função pragmática, utilitária. Ainda podemos destacar que algumas questões presentes na prova do vestibular nem sempre verificam a leitura das obras indicadas; como avaliar, por exemplo, recursos expressivos utilizados pelo autor senão por meio de fragmentos? Por último, segundo Fidellis (2008), a existência da lista tira a autonomia dos professores de fazerem suas escolhas de obras que julgam ser importantes para o repertório cultural de seus alunos.

Este processo legitimador mascara uma inversão do processo tradicional de leitura, pois, das instituições responsáveis por respaldar o caráter canônico de escritores e obras, cabe principalmente à escola essa atribuição (LAJOLO, s/d). É no ambiente escolar que se dá a promoção, a difusão e manutenção do cânone tradicional da leitura e seus valores. Entretanto, atualmente, quem determina a leitura praticada na escola é o Vestibular, postura defendida e reforçada pelos idealizadores do processo de seleção. (FIDELLIS, 2008, p.119)

Ainda sobre esse processo, a autora conclui.

Portanto, essas escolhas, além de reafirmarem o caráter canônico de determinados textos, delineiam a maneira como professores e alunos no Ensino Médio passam a formular suas hipóteses sobre o literário e sobre o que é literatura e selecionam o que o estudante lerá em seus anos preparatórios, antes do ingresso em uma instituição de nível superior, demarcando o muito ou pouco de sua formação como leitor. (FIDELLIS, 2008, p.120)

Por último, ao relacionarmos o trabalho realizado pela professora a partir da leitura dos contos e os conteúdos do LDP trabalhados em sala com o que foi avaliado no vestibular da UFMG e no Enem, chegamos a uma última observação.

Com os contos, trabalhou-se somente a habilidade de os alunos recontarem a história. Não se passou da compreensão do enredo dos contos. O trabalho de contextualizar a obra se resumiu a informações sobre a biografia do autor, transmitida pela professora aos alunos. De uma maneira geral, as atividades do LDP privilegiam a exploração da compreensão de fragmentos

de textos e levam o aluno a relacionar o texto a seu contexto, entretanto não propiciam ao aluno refletir sobre o uso estético da língua. Por isso, esses alunos terão dificuldades para realizar as duas provas, principalmente as questões que exploram a interpretação dos textos e a identificação de efeitos de sentido. Como o livro foi trabalhado de forma separada do LDP, o aluno também terá dificuldades de relacionar informações sobre literatura brasileira ou teoria literária aos textos literários indicados previamente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em 2010, a UFMG decidiu-se por adotar o Enem como parte de seu exame de seleção. Essa mudança trouxe diversas discussões a respeito do caráter desse novo processo de acesso ao ensino superior. O discurso de propiciar ao candidato uma oportunidade mais democrática de acesso à educação superior se contrapõe ao discurso de caráter ainda mais elitista do novo exame. A grande polêmica quanto ao ensino de literatura no vestibular diz respeito à exclusão da lista de obras literárias indicadas para leitura prévia. Para uns, a lista é uma tentativa de reintroduzir a prática da leitura das obras e, dessa forma, abdicar de um estudo centrado em movimentos literários, períodos e estilos de época. Seu papel seria, então, de “forçar” a leitura de obras que talvez não fossem lidas nas escolas sem a pressão do vestibular. No entanto, para outros, a lista nunca foi sinônimo de leitura integral das obras. Além disso, ela legitimaria o cânone pelo processo de escolha; pela força da instituição que faz o processo de escolha; pelo público que garante um status a essas obras; pela crítica que produz um conjunto de resumos, resenhas, comentários.

Tendo em vista todas as questões levantadas, conclui-se que o problema do ensino de literatura reside no embate entre *cânone escolar* e *cânone estético*, (Paulino, 2010), “os modos escolares de ler literatura nada têm a ver com a experiência artística, mas com objetivos práticos” (p.161). As discussões sobre literatura tendem a passar por questões relativas à sociedade e ao acesso à cultura. Nesse sentido, vemos que as perguntas “em que medida as provas de acesso à universidade (seja o vestibular seja o Enem) demarcam a função e o papel social da literatura?” e “de que forma esses mecanismos de ingresso ao ensino superior funcionam como defensores do lugar do currículo de literatura?” nos levam a indagar a finalidade do ensino da literatura na escola.

No que se refere ao processo de ensino/aprendizagem de língua materna, os avanços são inegáveis, pois, como sabemos, hoje, não basta que o indivíduo saiba codificar e decodificar para ser considerado alfabetizado, é também preciso que ele saiba fazer uso social dessa habilidade com o código. Entretanto, não nos parece que o trabalho com o letramento literário tenha assumido a mesma direção.

A causa desse insucesso seria certamente uma confluência de fatores. Alguns já foram apontados como, por exemplo, o despreparo do professor e a desatualização dos manuais didáticos frente às novas políticas educacionais do ensino de literatura. Enquanto os conteúdos de língua materna se norteiam pelos gêneros e tipos textuais utilizados socialmente, o ensino de literatura continua se apoiando nos estilos de época. Os professores que tentam se enveredar por outros caminhos não têm muitos artefatos para prosseguir.

Nesse sentido, é preciso destacar caminhos possíveis para o ensino da literatura a partir da nova conjuntura em que se encontram professores e estudantes. Há que se instaurar na sala de aula um espaço em que leitura seja efetivamente um processo de interlocução entre leitor/texto/autor e que o aluno-leitor não seja passivo, mas o agente que busca significados por meio da apropriação dos textos. O interesse e o gosto pela leitura virão mediante o convívio com as obras literárias que digam realmente algo a respeito dos anseios dos estudantes.

O Ministério da Educação apresentou, em 2009, uma proposta de reformulação do Exame Nacional do Ensino Médio (novo Enem), tendo como objetivos oferecer uma referência para que cada cidadão possa se auto-avaliar e estruturar uma avaliação que sirva como modalidade aos processos de seleção do mundo do trabalho e aos dos cursos profissionalizantes pós-médios e ensino superior, por meio de uma prova com o foco em habilidades. Esta pesquisa teve como objetivo geral investigar as mudanças quanto às exigências de formação literária no ensino médio – concernentes à educação literária nesse segmento de ensino -, por meio de análise dos instrumentos “prova de vestibular” e “prova do Enem”; dos editais relativos aos conteúdos de literatura dos dois tipos de exame seletivo; e da observação em sala de aula no contexto de formação para o vestibular em escola pública no ano em que houve a adesão parcial ao Enem, pela UFMG.

Como objetivos específicos, a pesquisa buscou: traçar um histórico do ensino de literatura buscando apreender as bases em que foram se fixando questões fundamentais relativas ao papel da literatura na escola e na sociedade; compreender de que forma o modelo de educação literária é influenciado pelos exames de vestibular e como o Enem, nova proposta de sistema unificado de avaliação para o ingresso no ensino superior, passa a projetar novas questões para o ensino; identificar e analisar as diferenças entre a organização e os conteúdos das

provas dos anos de 2009 e 2010 da UFMG (modelo vestibular e modelo ENEM), para tentar traçar o perfil de leitor literário que essa instituição busca valorizar.

A pesquisa qualitativa contou com fontes documentais e com a observação em salas de aula. No ano das mudanças no vestibular, foi acompanhada a prática de ensino de literatura de uma professora em duas turmas de 3º ano do ensino médio de uma escola pública. A observação foi participativa e incluiu a aplicação de questionários com alunos e entrevista com a professora. Foi feita, também, a análise de documentos como provas, editais, leis e orientações oficiais.

O referencial teórico da pesquisa foi constituído por autores que vêm se ocupando da educação literária como Lajolo, Zilberman, Chiappini, Leahy-Dios, Colomer, Osakabe, Paulino, Martins, Machado, Todorov, Soares, Razzini entre outros. Contribuíram, ainda, autores cujos estudos dizem respeito ao fenômeno literário e sua leitura, tais como Cândido, Bosi, Barthes, Todorov, Jauss, Jakobson, Barbosa, Ramos. Pesquisas como as de Fidellis, Oliveria e Almeida serviram de fontes importantes de discussão sobre os processos de acesso aos cursos superiores.

A pesquisa confirmou que historicamente os processos de acesso aos cursos superiores estiveram diretamente relacionados ao ensino médio. Quando surgiram as primeiras universidades, o acesso aos cursos superiores era feito através de exames orais e escritos em diversas matérias denominados exames preparatórios. O ensino médio surgiu em função da necessidade de preparar os jovens para esses exames. Os programas das escolas secundárias inicialmente seguiam os programas dos exames preparatórios, passando mais tarde a seguir os programas do Colégio Pedro II e a adotar seus compêndios. Com o tempo, o ensino médio busca se desvencilhar do caráter propedêutico e passa a ter o intuito de formar os jovens para a cidadania, para a ética, dotando-os de autonomia intelectual e pensamento crítico.

Inicialmente a literatura passa a integrar a grade curricular do ensino médio com a função de auxiliar o ensino de língua. Posteriormente, passa a exercer a função primordial de orientar o projeto nacionalista brasileiro, pois tomando a língua como um grande fator de identificação, geradora por excelência do sentimento de pertencimento a uma determinada “nação” ou “identidade coletiva”, a literatura impulsionou as grandes ficções ou mitos de fundação da

identidade nacional (exemplos clássicos disso na literatura brasileira é o estudo escolar das obras *O guarani* e *Iracema* de José de Alencar como representativas da cultura e identidade do povo brasileiro).

Nos dias atuais, no entanto, se coloca a literatura como uma competência a ser adquirida, como pode ser comprovado pelo texto das Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OC) no qual se ressalta a necessidade da formação do leitor literário e o objetivo central de “letrar literariamente o aluno, fazendo-o apropriar-se daquilo a que tem direito” (p.54). Se as OC veem o letramento literário como um eixo centralizador do ensino de literatura, de que forma as provas e os programas dos vestibulares se aproximam desse letramento?

A educação literária aparece então como um direito a ser defendido em termos de cidadania, dando-se ênfase no fato de que o texto literário tem muito a contribuir para a formação da consciência crítica dos alunos dada a atualidade dos temas que aborda. Entretanto, vimos que na prática há que se saber como dialogar com os textos literários de forma a produzir o encontro entre o gosto pela leitura e os anseios dos jovens estudantes do ensino médio.

A partir da observação de atividades desenvolvidas pela professora em salas de aula e de atividades propostas no livro didático, concluímos que os estudantes não foram levados a se apropriar dos textos literários. Não se formou o gosto pela leitura literária e nem se desenvolveu a competência interpretativa dos alunos. A literatura se fez presente nas salas pela prática do reconto e pelas atividades de compreensão e interpretação de fragmentos de textos presentes no livro didático. Além disso, o contato direto com as obras literárias, a partir da adesão da UFMG, se tornou “desnecessário”. Ao invés de lerem um dos livros da lista indicada pela UFMG para leitura prévia, os alunos assistiram a um filme, já que não “necessitavam” mais ler e analisar obras para fazerem a prova de vestibular.

Não postulamos que a introdução de diferentes tipos de linguagem empobreça o trabalho com a linguagem literária. O problema é que houve uma substituição fundamentada pela ideia de que a linguagem cinematográfica não se difere da literária, isto é, ler o livro é o mesmo que assistir ao filme. Esse diálogo, aguçado com o cinema, o teatro, os programas televisivos, a música e as artes plásticas, permite novas formas de apresentação e tratamento do texto literário dentro da sala de aula, promovendo no aluno uma consciência artística aberta às

inovações da cultura contemporânea em todos os âmbitos. Isso favorece o trabalho do professor na medida em que os alunos são bons conhecedores da cultura de massa e socialmente têm mais acesso e interesse por essas mídias.

Gostaríamos de destacar, ainda, que a professora não instrumentalizou os alunos para que eles pudessem ler autonomamente os textos – uma possível explicação para o desinteresse completo dos alunos em sala de aula pela leitura literária – isto é, não ensinou teoria e nem levou os alunos a perceber a dimensão estética dos textos e sua relação com o mundo real e com a vida contemporânea.

É desejável que o professor apresente-se como um mediador entre o texto e o estudante, fazendo como que este perceba que a literatura pode lhe proporcionar um lugar privilegiado de consciência crítica em relação ao mundo e à condição humana, além de propiciar-lhe um espaço de afetividade e de diversão, já que a partir da troca de significados entre leitor e texto é que este terá a possibilidade de ampliar seus horizontes, questionar, sensibilizar-se e refletir. Enfim, aventurar-se no prazer estético de poder apropriar-se da leitura (no sentido de torná-la própria, íntima), pois, segundo Benedito Nunes (1988), “é através da leitura que a literatura retorna à vida, quer dizer, ao campo prático e *pathico* da existência” (p. 23) e por meio do texto literário podemos descobrir e modificar o que somos e como nos portamos frente aos desafios do mundo.

Se a finalidade do ensino médio é também consolidar e aprofundar os conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando ao jovem prosseguir seus estudos, uma das preocupações do governo é de que os conteúdos e as matérias presentes nos processos de seleção ao ingresso dos cursos superiores estejam de acordo com os oferecidos no ensino médio. Vê-se, então, que se, por um lado, os estudos sobre a formação de leitor literário no contexto escolar visam a estudar maneiras de fazer com que os estudantes tenham acesso direto aos textos literários para que deles possam se apropriar; por outro, os processos seletivos de ingresso à educação superior se preocupam em avaliar habilidades e conhecimentos sobre a leitura literária dos candidatos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Silvia Maria Leite de (2006). *Acesso à educação superior no Brasil: uma cartografia da legislação de 1824 a 2003*. 2006. 386f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

ANDRADE, Carlos Drummond de (1987). *Contos de aprendiz*. 25ª ed. Rio de Janeiro: Recorde.

ANGENOT, Marc; BESSIÈRE, Jean; FOKKEMA, Douwe; KUSHNER, Eva (1995). *Teoria Literária*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

BARBOSA, João Alexandre (1994). *Literatura nunca é apenas literatura*. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_17_p021-026_c.pdf. Acesso em: 05/06/2011.

BAKHTIN, Mikhail. (2003). *Estética da criação verbal*. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes.

_____. (2006). *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem*. 12ª ed. São Paulo: Hucitec.

BARTHES, Roland (2010). *Aula*. 12ª ed. São Paulo: Cultrix.

BLOOM, Harold (1995). *O cânone ocidental: os livros e a escola do tempo*. Rio de Janeiro: Objetiva.

BOGDAN, Roberto C. e BIKLEN, Sari Knopp (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Portugal: Porto Editora.

BOSI, Alfredo (2006). *História concisa da literatura brasileira*. 43 ed. São Paulo: Cultrix.

BRASIL (1971). Lei nº 5.692/71. *Lei de diretrizes e bases da educação nacional*. Rio de Janeiro.

BRASIL (1996). Lei nº 9394/96. *Lei de diretrizes e bases da educação nacional*. Brasília.

BRASIL (1998a). Conselho Nacional de Educação. Resolução CEB nº 3, de junho de 1998. Institui as Diretrizes Curriculares nacionais: ensino médio. In: BRASIL/SEMTEC, *Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio*. Brasília: MEC/SEMTEC.

BRASIL (1998b). Ministério de Estado da Educação e do Desporto. Portaria nº 438, de 28 de maio de 1998. Institui o Exame Nacional do Ensino Médio. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/diretrizes_p0178-0181_c.pdf. Acesso em: 08/08/2010.

BRASIL (1999). Conselho Nacional de Educação. Parecer nº CP 98/99, de 06 de julho de 1999. Regulamenta o processo seletivo para acesso a cursos de graduação de universidades, centros universitários e instituições isoladas de ensino superior. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PNCP098.pdf>. Acesso em: 21/06/2010.

BRASIL (2000a). Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio. *Bases Legais*. Brasília: MEC, SEMTEC.

BRASIL (2000b). Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio. *Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*. Brasília: MEC, SEMTEC.

BRASIL (2000c). Instituto nacional de estudos e pesquisas educacionais. Portaria nº 6, de 25 de janeiro de 2000. Estabelece a sistemática e demais disposições para a realização do Exame Nacional do Ensino Médio – Enem. Disponível em: <http://www.prolei.inep.gov.br/exibir.do?sessionId=A02F290CC12FF9DEADBAA31012724EDD?URI=http%3A%2F%2Fwww.ufsm.br%2Fcpd%2Finep%2Fprolei%2FDocumento%2F5804135051907957223>. Acesso em: 07/07/2011.

BRASIL (2002). Secretaria de Educação Média e Tecnológica. PCN+ Ensino Médio: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais: *Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília, DF: MEC/SEMTEC.

BRASIL (2006). Secretaria de Educação Básica. *Orientações curriculares para o ensino médio*. vol. 1. Brasília: MEC/SEC.

BRASIL (2009). Ministério da Educação. *Proposta à associação nacional dos dirigentes das instituições federais de ensino superior*. Disponível: portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc. Acesso em: 08/08/2010.

BRASIL (2010). Ministério de Estado da Educação. Portaria nº 4, de 11 de fevereiro de 2010. Dispõe sobre a certificação no nível de conclusão do ensino médio ou declaração do ensino médio ou declaração de proficiência com base no Exame Nacional. Disponível em: http://www.srca.univasf.edu.br/arquivos/ENEM_2010_portaria4_certificacao_ensino_medio.pdf. Acesso em: 12/05/2010.

BRASIL (2011). Ministério da Educação. *Guia de Livros Didáticos PNLD 2012: Língua Portuguesa*. Brasília: MEC. (Ensino Médio)

CADEMARTORI, (2009). Lígia. Escolhas do vestibular: a questão dos critérios. In: MACHADO, Maria Zélia Versiani *et al* (orgs.). *Escolhas (literárias) em jogo*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica Editora.

CALVINO, Ítalo (1993). *Por que ler os clássicos*. 5ª ed. São Paulo: Companhia das Letras.

CÂNDIDO, Antônio (1995). O direito à literatura. In: CÂNDIDO, Antônio. *Vários escritos*. 3ª ed. rev. e ampl. São Paulo: Duas Cidades.

_____ (2006). *Formação da literatura brasileira*. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul.

CARVALHAL, Tânia Franco (2006). *Literatura Comparada*. São Paulo, Ática.

CAVALLO, GUGLIELMO; CHARTIER, Roger (1999). *História da leitura no mundo ocidental 2*. São Paulo: Ática.

CEREJA, William Roberto e MAGALHÃES, Thereza Cochar (1999). *Português: linguagens: literatura, produção de texto e gramática*. vol. 3. São Paulo: Atual.

CHARTIER, Roger (1998). *A aventura do livro: do leitor ao navegador*. São Paulo: Editora UNESP.

CHIAPPINI, Ligia (2005). *Reinvenção da catedral*. São Paulo: Cortez.

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

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

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

COSTA VAL, Maria da Graça e MARCUSCHI, Beth (orgs.) (2005). *Livros didáticos de língua portuguesa: letramento, inclusão e cidadania*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica.

COUTINHO, Afrânio (1968). *A literatura no Brasil*. Rio de Janeiro: Editorial Sul-America S.A.

CULLER, Jonathan (1999). *Teoria literária: uma introdução*. São Paulo: Beca Produções Culturais Ltda.

FIDELLIS, Ana Cláudia e Silva (2008). *Do cânone literário às provas de vestibular: canonização e escolarização da literatura*. 2008. 233f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem. Universidade Estadual de Campinas, São Paulo.

FREDERICO, Enid Yatsuda; OSAKABE, Haqira (2004). Literatura. In: BRASIL. *Orientações curriculares do ensino médio*. Brasília.

GENS, Armando (2004). O ensino de literatura sob a mira do mercado editorial. In: PAULINO, Graça; COSSON, Rildo. *Leitura literária: a mediação escolar*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG.

GERALDI, João Wanderley (org.) (2006). *O texto na sala de aula*. 4ª ed. São Paulo: Ática.

JAKOBSON, Roman (2005). *Linguística e comunicação*. São Paulo: Cultrix.

JAUSS, Hans Robert (1979). O prazer estético e as experiências fundamentais da poiesis, aisthesis e katharsis. In: LIMA, Luiz Costa (coord.). *A literatura e o leitor: textos de estética da recepção*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

LAJOLO, Marisa e ZILBERMAN, Regina (2003). *A formação da leitura no Brasil*. 3ª ed. São Paulo: Editora Ática.

LAJOLO, Marisa (1986). *O vestibular e o ensino de literatura*. Disponível em: <http://www.unicamp.br/iel/memoria/projetos/ensaios/ensaio35.html>. Acesso em: 12/05/2011

_____ (2008). *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. São Paulo: Ática.

LEAHY-DIOS, Cyana (2000). *Educação literária como metáfora social: desvios e rumos*. Niterói: EdUFF.

LIBERATO, Yara Goulart (2006). Perguntas de “compreensão” e “interpretação” e o aprendizado da leitura. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani (orgs.). *A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil*. 2ª ed., 2ª reimp. Belo Horizonte: Autêntica.

MACEDO, Joaquim Manoel de (2001). *A carteira do meu tio*. Belo Horizonte – Rio de Janeiro: Livraria Garnier.

MACHADO, Ana Maria (2001). *Texturas: sobre leitura e escritos*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.

MACHADO, Maria Zélia Versiani (2003). *A literatura e suas apropriações por leitores jovens*. 2003. 267 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, Minas Gerais.

_____ (2010). Ensinar português hoje: novas práticas na tensão entre o escolar e o social. In: MARINHO, Marildes e CARVALHO, Gilcinei Teodoro. *Cultura escrita e letramento*. Belo Horizonte: Editora UFMG.

MAINGUENEAU, Dominique (2006). *Discurso Literário*. São Paulo: Contexto.

MARTINS, Aracy Alves (2004). Livros didáticos de português: ciência? Arte? In: PAULINO, Graça; COSSON, Rildo. *Leitura literária: a mediação escolar*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG.

_____ (2001). *Algumas reflexões sobre a relação literatura/escola*. Disponível em: www.anped.org.br/reunioes/24/T1008587950265.doc. Acesso em: 23/06/2010.

MINAS GERAIS. Secretaria do Estado de Minas Gerais. *Currículo básico comum: língua portuguesa – ensinos fundamental e médio*. Belo Horizonte.

MOISÉS, Massaud (2004). *Dicionário de termos literários*. 12 ed. rev. ampl. São Paulo: Cultrix.

OLIVEIRA, Leni Nobre de (2001). *O vestibular como espaço de canonização da Literatura Brasileira*. 2001. 204 f. Dissertação – Faculdade de Letras. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

_____ (2006). *Espaços contemporâneos de consagração e disseminação da Literatura Brasileira*. 2006. 275 f. Tese (Doutorado em Literatura Comparada) – Faculdade de Letras. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

PAIVA, Aparecida (2008). Grupo de Pesquisa do Letramento Literário: uma trajetória em construção. In: PAIVA, Aparecida *et al* (orgs.). *Democratizando a leitura: pesquisas e práticas*. Belo Horizonte: Autêntica.

PAULINO, Graça; COSSON, Rildo (2009). Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: ZILBERMAN, Regina e ROSING, Tânia M. K. *Escola e leitura: velha crise, novas alternativas*. São Paulo: Global.

PAULINO, Graça (2010). Letramento literário: cânones estético e cânones escolares. In: *Das leituras ao letramento literário*. Belo Horizonte: Fae/UMFG e Pelotas: EDGUFPEL.

PERRONE-MOISÉS, Leyla (1998). *Altas literaturas: escolha e valor na obra crítica de escritores modernos*. São Paulo: Companhia das Letras.

PINHEIRO, Helder (2006). Reflexões sobre o livro didático de literatura. In: BUNZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia (orgs.). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial.

RAMOS, Maria Luiza (1972). *Fenomenologia da obra literária*. 2ª ed. Rio de Janeiro – São Paulo: Forense.

RANGEL, Egon (2008). Literatura e livro didático no ensino médio: caminhos e ciladas na formação do leitor. In: PAIVA, Aparecida *et al* (orgs.). *Leituras literárias: discursos transitivos*. Belo Horizonte: Autêntica.

RAZZINI, Márcia de Paula Gregório (2000). *O espelho da nação: a antologia nacional e o ensino de Português e de Literatura (1838-1971)*. 2000. 442 f. Tese (Doutora em Teoria Literária) – Instituto de Estudos da Linguagem. Universidade de Campinas, São Paulo.

ROCCO, Maria Thereza Fraga (1992). *Literatura/ensino: uma problemática*. 2ª ed. São Paulo: Editora Ática.

SOARES, Magda (2006). A escolarização da literatura infantil e juvenil. In:

EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina e MACHADO, Maria Zélia Versiani. (orgs). *A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil*. 2ª ed., 2ª reimp. Belo Horizonte: Autêntica.

TODOROV, Tzvetan (2009). *A literatura em perigo*. 2ª ed. Rio de Janeiro: DIFEL.

Universidade Federal de Minas Gerais (2009a). *Edital dos programas do concurso vestibular 2010*. Disponível em: http://web.cpv.ufmg.br/myPhpFW/arquivos/tb_processosConcurso/Edital_Programas_2010.PDF. Acesso em: 20/09/2010.

Universidade Federal de Minas Gerais (2009b). *Edital do concurso vestibular 2010*. Disponível em: http://web.cpv.ufmg.br/myPhpFW/arquivos/tb_processosConcurso/Edital_Vestibular_2010.PDF. Acesso em: 20/09/2010.

Universidade Federal de Minas Gerais (2010). *Edital dos programas do concurso vestibular 2011*. Disponível em: http://web.cpv.ufmg.br/Arquivos/2011/7/4/Edital_Programas_Vestibular_2011.PDF. Acesso em: 20/02/2011.

VIANNA, Heraldo Marelim (2003). *Pesquisa em educação: a observação*. Brasília: Plano Editora.

ZIBAS, Dagmar; AGUIAR, Márcia; BUENO, Marias (2002). *O ensino médio e a reforma da educação básica*. Brasília: Plano editora.

ZILBERMAN, Regina (1989). *Estética da recepção e história da literatura*. São Paulo: Ática.

_____ (2005). *Leitura literária e outras leituras*. GALVÃO, Ana Maria de Oliveira; BATISTA, Antônio Augusto Gomes (orgs.). *Leitura: práticas, impressos, letramentos*. Belo Horizonte: Autêntica.

_____ (2009). O legado da literatura. In: SANTOS, Fabiano dos; MARQUES NETO, José Castilho; ROSING, Tânia M. P. K. *Mediação da Leitura: Discussões e alternativa para a formação dos leitores*. São Paulo: Global.

ANEXO A – Termo de consentimento para os pais e responsáveis / COEP / UFMG

TERMO DE CONSENTIMENTO DA FAMÍLIA

Caros Pais e Responsáveis,

Para contribuir com os estudos na área do Ensino de Literatura, durante o ano de 2010, será desenvolvida uma pesquisa na turma de seu(sua) filho(a), pela pesquisadora Camila Sequetto Pereira, aluna do mestrado da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

A pesquisa *“Literatura e vestibular: práticas de leitura literária em salas de aula do 3º ano do ensino médio”* tem como objetivo compreender como os estudantes se apropriam dos livros indicados para o vestibular da UFMG de 2011.

Para a realização da pesquisa será utilizada a observação diária da sala de aula, gravação em áudio e vídeo, entrevistas com a professora e alunos e análise de atividades produzidas pelos estudantes. Esclarecemos que a imagem de seu(sua) filho(a) não será divulgada e que o nome dele (a) não constará na pesquisa. Todo o material coletado – fitas de áudio e vídeo, atividades produzidas pelos estudantes – será arquivado no Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita – CEALE/FAE/UFMG, pelo tempo de cinco anos. Depois desse tempo, serão descartados os materiais coletados.

Seu filho(a) pode se sentir desconfortável com a presença da pesquisadora na sala de aula e a do gravador e do vídeo na sala e nas entrevistas, portanto, eles podem se recusar a participar da pesquisa.

A professora e a direção autorizaram a realização da pesquisa. Entretanto, para que ela possa ser realizada, é preciso o consentimento da família.

Gostaria de poder contar com a colaboração dos senhores, assinando o Termo de Consentimento e devolvendo a autorização assinada.

Atenciosamente,

Camila Sequetto Pereira (Pesquisadora – Mestranda)

Maria Zélia Versiani Machado (Orientadora da Pesquisa)

De acordo com as questões acima, autorizo meu filho/minha filha a participar da pesquisa “Literatura e vestibular: práticas de leitura literária em salas de aula do 3º ano do ensino médio, que será desenvolvida no ano de 2010.

Belo Horizonte, ____ de _____ de _____.

Assinatura do Responsável pelo aluno

[suprimimos essas informações pessoais aqui para a garantia da nossa própria privacidade. Todos os contatos necessários foram fornecidos nos documentos assinados pelos sujeitos da pesquisa]

**ANEXO B – Termo de consentimento livre e esclarecido para o professor / COEP /
UFMG**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) professor(a),

Sou aluna do programa de pós-graduação em Educação “Conhecimento e Inclusão Social”, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, na linha de pesquisa “Educação e Linguagem” e venho lhe convidar para participar de minha pesquisa.

A pesquisa que pretendo desenvolver tem como objetivo acompanhar as práticas de leitura literária construídas por professor e estudantes em turmas de 3º ano do ensino médio. Nesse estudo a abordagem metodológica adotada é a observação, a coleta de dados será realizada em salas de aula e você será acompanhado por uma das responsáveis da pesquisa. Por meio deste documento peço sua autorização para observar suas aulas e gravá-las em áudio e vídeo, além de gravar as entrevistas que poderão ser feitas com você e com os seus alunos. É oportuno ressaltar que a pesquisa não trará nenhum risco a você e nem aos seus alunos.

No que tange ao desconforto, o mesmo pode ocorrer dada a presença da pesquisadora na sala de aula e a do gravador e do vídeo na sala e nas entrevistas, portanto os sujeitos envolvidos na pesquisa podem se recusar a participar da investigação.

Ressaltamos que essa pesquisa trará benefícios para a educação, que serão obtidos através da metodologia etnográfica que permite que o investigador tenha uma visão contextualizada da natureza da interação que os participantes de uma sala de aula estabelecem entre si e com determinados conhecimentos. Nesse sentido, os procedimentos de coleta e análise dos dados trarão benefícios para o entendimento das práticas de leitura literária inerentes aos diferentes eventos produzidos pelo grupo e, conseqüentemente, para a reflexão dessas práticas em outros contextos educacionais.

Todo o material coletado – fitas/cds de áudio e vídeo, artefatos produzidos pelos alunos e atividades – será arquivado no Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita – CEALE/FAE/UFMG, pelo tempo de cinco anos, sendo a identidade dos participantes, alunos e professores, mantida em sigilo, de modo a garantir o anonimato dos mesmos e somente os pesquisadores envolvidos terão acesso a essas informações. Depois desse tempo, serão descartados os materiais coletados.

Em respeito ao que determina o item IV da Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde, que trata de pesquisas envolvendo seres humanos, estou apresentando o

presente Termo de Livre Consentimento e informo que o(a) professor(a) tem pleno direito de recusar a assinar o presente termo, sobretudo, se recusar a autorizar que suas práticas em sala de aula sejam gravadas em áudio e vídeo, sem qualquer prejuízo social ou acadêmico.

Na expectativa de contar com sua participação, agradeço antecipadamente.

Camila Sequetto Pereira
Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação
Sublinha Educação e Linguagem

Profa. Dra. Maria Zélia Versiani Machado
Orientadora do Programa de Pós-Graduação em Educação
Sublinha Educação e Linguagem

Declaro que tenho conhecimento do inteiro teor do termo acima e estou de acordo com todos os itens que o compõe.

Belo Horizonte, ____ de _____ de _____.

Assinatura do(a) Professor(a)

[suprimimos essas informações pessoais aqui para a garantia da nossa própria privacidade. Todos os contatos necessários foram fornecidos nos documentos assinados pelos sujeitos da pesquisa]

ANEXO C – Questionário realizado com os alunos

QUESTIONÁRIO

TODOS OS DADOS OBTIDOS DESTE QUESTIONÁRIO SERÃO CONFIDENCIAIS! TODAS AS QUESTÕES VISAM APENAS À COLETA DE INFORMAÇÕES. NÃO HÁ RESPOSTAS CERTAS OU ERRADAS. PORTANTO, POR FAVOR, NÃO DEIXE NENHUMA QUESTÃO SEM RESPOSTA! É DE FUNDAMENTAL IMPORTÂNCIA SUA ATENÇÃO A TODAS AS QUESTÕES. AS PERGUNTAS TÊM O OBJETIVO PRINCIPAL DE CONHECER OS DADOS SOCIOECONÔMICOS E PROFISSIONAIS SEUS E DE SUA FAMÍLIA, BEM COMO CONHECER SEUS PLANOS PARA O FUTURO.

Identificação:

Nome: _____

Endereço: _____

Telefone: _____

Email: _____

1. Qual o seu sexo?

- (A) Feminino.
- (B) Masculino.

2. Em que ano você nasceu?

3. Você vai fazer vestibular este ano?

- (A) Sim. **(Vá para a questão 6)**
- (B) Não.
- (C) Talvez. **(Vá para a questão 6)**

4. Por que você não pretende fazer vestibular?

- (A) Não acho importante ter um curso superior.
- (B) Não estou preparado. **(Vá para questão 11)**
- (C) Porque meus pais não querem. **(Vá para questão 11)**
- (D) Pretendo trabalhar. **(Vá para questão 11)**
- (E) Outros. Especifique. **(Vá para questão 11)**

5. Por que você não acha importante ter um curso superior? (Vá para questão 11)

6. Em qual(is) instituição(ões)?

- (A) Pública. Qual (is)? _____
- (B) Particular. Qual (is)? _____

7. Para qual(is) curso(s)?

8. Pretende prestar vestibular outra vez, caso não passe?

- (A) Sim.
- (B) Não.
- (C) Talvez.

9. Por que pretende prestar vestibular?

- (A) Acho importante ter um curso superior.
- (B) Para ter um salário melhor. **(Vá para a questão 11)**
- (C) Porque meus pais acham importante continuar os estudos. **(Vá para a questão 11)**
- (D) Outros. Especifique. **(Vá para a questão 11)**

10. Por que você acha importante ter um curso superior?

11. Você já leu os livros literários indicados pela UFMG para o vestibular 2011?

- (A) Não li nenhum livro.
(B) Sim, li mais de um livro. **(Passe para a pergunta 13)**
(C) Sim, li um livro. **(Passe para a pergunta 13)**
(D) Li partes de um livro. **(Passe para a pergunta 13)**
(E) Li partes de mais de um livro. **(Passe para a pergunta 13)**

12. Por que não leu o(s) livro(s)?

- (A) Não tive tempo de ler. **(Vá para a questão 14)**
(B) Não consegui achar ou comprar os livros. **(Vá para a questão 14)**
(C) Não me interessei pela leitura dos livros. **(Vá para a questão 14)**
(D) Achei a linguagem muito difícil. **(Vá para a questão 14)**
(E) Achei os temas desinteressantes. **(Vá para a questão 14)**
(F) Outros. Especifique. **(Vá para a questão 14)**

13. O que você achou do(s) livro(s)?

- (A) Não gostei, por isso parei de ler.
(B) Gostei de todos que li.
(C) Gostei só de um que li. Especifique.
(D) Gostei um pouco, li porque valia ponto.
(E) Não gostei, mas li porque valia ponto.
(F) Não consegui continuar a leitura, porque achei a linguagem muito complicada.
(G) Outros. Especifique.

14. Que atividade extraclasse você mais desenvolve?

- (A) Nenhuma.
(B) Estudo de línguas estrangeiras.
(C) Atividades artísticas diversas.
(D) Estudo de línguas e atividades artísticas.
(E) Atividades desportivas.
(F) Todas as atividades anteriores citadas.
(G) Outras. Especifique.

15. Com qual frequência você costuma fazer estas atividades?

	Frequentemente (todo dia, ou quase todos os dias)	Às vezes	Nunca
Ir a shows	(A)	(B)	(C)
Ler	(A)	(B)	(C)
Ir ao cinema	(A)	(B)	(C)
Ir ao teatro	(A)	(B)	(C)
Ir a museus	(A)	(B)	(C)
Ir ao shopping	(A)	(B)	(C)
Assistir à TV	(A)	(B)	(C)
Utilizar a internet	(A)	(B)	(C)
Estudar	(A)	(B)	(C)
Ir ao clube	(A)	(B)	(C)
Praticar esportes	(A)	(B)	(C)

16. Além dos livros utilizados na escola, com qual frequência você lê:

	Frequentemente (todo dia, ou quase todos os dias)	Às vezes	Nunca
Jornais	(A)	(B)	(C)
Revistas de informação geral (<i>Veja, Isto é</i> etc)	(A)	(B)	(C)
Revistas de humor / quadrinhos	(A)	(B)	(C)
Revistas de divulgação científica (<i>Ciência Hoje,</i> <i>Galileu</i> etc)	(A)	(B)	(C)
Romances, livros de ficção	(A)	(B)	(C)
Poesia	(A)	(B)	(C)

17. Você achou positivo ou negativo a UFMG ter aderido ao Enem?

(A) Por que achou positivo?

(B) Por que achou negativo?

(C) Não sei.

18. O que você achava da leitura de livros literários no vestibular?

(A) Muito importante.

(B) Importante.

(C) Pouco importante.

(D) Nada importante.

19. Por quê?

20. Você trabalha?

(A) Trabalho.

(B) Nunca trabalhei. **(Vá para a questão 18)**

(C) Nunca trabalhei, mas estou procurando trabalho. **(Vá para a questão 18)**

(D) Já trabalhei, mas atualmente não estou trabalhando. **(Vá para a questão 18)**

21. Com que finalidade você trabalha?

(A) Para ajudar meus pais nas despesas com a casa, sustentar a família.

(B) Para ser independente (ter meu sustento, ganhar meu próprio dinheiro).

(C) Para adquirir experiência.

(D) Para ajudar minha comunidade.

(E) Outra finalidade. Especifique.

22. Qual a sua renda ou seu salário mensal?

(A) Até 1 salário mínimo (até R\$ 415,00 inclusive).

(B) De 1 a 2 salários mínimos (de R\$ 415,00 a R\$ 830,00 inclusive).

(C) De 2 a 5 salários mínimos (de R\$ 830,00 até R\$ 2.075,00 inclusive).

(D) De 5 a 10 salários mínimos (de R\$ 2.075,00 até R\$ 4.150,00 inclusive).

(E) Mais de 10 salários mínimos (mais de R\$ 4.150,00).

23. Qual a sua ocupação?

(A) Trabalhador com carteira assinada.

(B) Trabalhador sem carteira assinada.

(C) Autônomo.

(D) Outros. Especifique.

24. Até quando seu pai estudou?

- (A) Não estudou.
- (B) Da 1ª à 4ª série do ensino fundamental.
- (C) Da 5ª à 8ª série do ensino fundamental.
- (D) Ensino médio (2º grau) incompleto.
- (E) Ensino médio (2º grau) completo.
- (F) Ensino superior incompleto.
- (G) Ensino superior completo.
- (H) Pós-graduação.
- (I) Não sei.
- (J) N/R.

25. Até quando sua mãe estudou?

- (A) Não estudou.
- (B) Da 1ª à 4ª série do ensino fundamental.
- (C) Da 5ª à 8ª série do ensino fundamental.
- (D) Ensino médio (2º grau) incompleto.
- (E) Ensino médio (2º grau) completo.
- (F) Ensino superior incompleto.
- (G) Ensino superior completo.
- (H) Pós-graduação.
- (I) Não sei.
- (J) N/R.

26. Qual a ocupação de seu pai ou responsável?

- (A) Trabalhador com carteira assinada ou é funcionário público.
 - (B) Trabalhador sem carteira assinada.
 - (C) Autônomo ou é profissional liberal.
 - (D) Empresário.
 - (E) Está desempregado a menos de 1 ano.
 - (F) Está desempregado a mais de 1 ano.
 - (G) É estudante, aposentado ou do lar.
 - (H) N/R.
-
-

27. Qual a ocupação de sua mãe?

- (A) Trabalhadora com carteira assinada ou é funcionário público.
 - (B) Trabalhadora sem carteira assinada.
 - (C) Autônoma ou é profissional liberal.
 - (D) Empresária.
 - (E) Está desempregada a menos de 1 ano.
 - (F) Está desempregada a mais de 1 ano.
 - (G) É estudante, aposentada ou do lar.
 - (H) N/R.
-
-

28. Quem mora na sua casa com você?

29. Somando a sua renda com a renda das pessoas que moram com você, quanto é, aproximadamente, a renda familiar? (Considere a renda de todos que moram na sua casa, aluguel, pensão etc.)

- (A) Até 1 salário mínimo (até R\$ 415,00 inclusive).
- (B) De 1 a 2 salários mínimos (de R\$ 415,00 até R\$ 830,00 inclusive).
- (C) De 2 a 5 salários mínimos (de R\$ 830,00 até R\$ 2.075,00 inclusive).
- (D) De 5 a 10 salários mínimos (de R\$ 2.075,00 até R\$ 4.150,00 inclusive).
- (E) Mais de 10 salários mínimos (mais de R\$ 4.150,00).
- (F) Nenhuma renda.

30. Quais e quantos dos itens abaixo há em sua casa?

	1	2	3 ou mais	Não tem
TV	(A)	(B)	(C)	(D)
DVD	(A)	(B)	(C)	(D)
Rádio	(A)	(B)	(C)	(D)
Computador	(A)	(B)	(C)	(D)
Automóvel	(A)	(B)	(C)	(D)
Máquina de lavar roupa	(A)	(B)	(C)	(D)
Geladeira	(A)	(B)	(C)	(D)
Telefone fixo	(A)	(B)	(C)	(D)
Telefone celular	(A)	(B)	(C)	(D)
Acesso à internet	(A)	(B)	(C)	(D)
TV por assinatura	(A)	(B)	(C)	(D)

Língua Portuguesa

ES DIA	MATÉRIA LECIONADA
/	ABRIL
/	
5/4	Redação: Tema livre
1/4	"Contos de Apuleio" - Beira Rio, Meu Companheiro, Amora, Mãe e Têta
1/4	Interpretação pg 125 questões 15 a 19
1/4	conceito da interpretação
3/4	Nova Ortografia
1/4	"Contos de Apuleio" - O barão, O gerente, Nossa amiga
1/4	Exercício Analítico: literatura
2/4	conceito de exercícios
2/4	Revisão para prova
2/4	Aplicação de prova bimestral
3/4	Aplicação de prova bimestral
1/4	"Contos de Apuleio" os últimos contos
1/4	Aplicação de prova
2/4	Pensamento do livro "Contos de Apuleio"
2/4	Recuperação
/	

CONTEÚDO:

Língua Portuguesa

MÊS	DIA	MATÉRIA LECIONADA
		MAIO
4	5	Vanguardas europeias: Dadaísmo
5	5	Cubismo e Expressionismo
6	5	Surrealismo
7	5	Vanguardas brasileiras pg.
11	5	Preparação de trabalhos: Semana de Arte Moderna
12	5	continuação do trabalho
13	5	Apresentação dos trabalhos pelos alunos
14	5	"Os sapês" poema de Manuel Bandeira
18	5	Orações substantivas: todos os tipos
19	5	Exercícios do assunto
20	5	Orações reduzidas e desenvolvidas
21	5	Exercícios 1a 5 pg 54 "Poema da necessidade" Carlos Drummond de Andrade
25	5	A 1ª fase do Modernismo: Os Andoradas pg 56 e 61
26	5	Exercícios 1a 6 pg. 61/62
27	5	Resumo da pg. 62 a 66
28	5	"Políticos em ano eleitoral" - epíteto e consequências" produção de texto
		JUNHO
1	6	Prova de leitura: "A carteira de meu tio"
2	6	Exercícios de 1a 2 pg 63
8	6	Macunaíma: filme
9	6	Macunaíma: filme
10	6	Escrever uma crônica
11	6	Debate do filme Macunaíma
15	6	Atigos de Opinião - Olimpíadas da Língua Portuguesa
16	6	Atigos de Opinião - Olimpíadas da Língua Portuguesa
17	6	critérios para elaboração de Atigos de Opinião
18	6	Oficina sobre a matéria: "Alexis de 9 anos é internado após agressão em escola"
22	6	"Monte clara: Oração dos aviadores" - Manuel Bandeira
23	6	"Euscação do Recife" Manuel Bandeira questões 1 a 6 pg 91
24	6	Bandeira e Modernismo pg. 86/87
25	6	Redação: "O Brasil na Copa" / Alcântara Machado - "Gaetaninho" pg 9
27	6	Modernismo Português: graças Paphu
30	6	Fernando Pessoa

TEUDO:

Língua Portuguesa	
ES	MATÉRIA LECIONADA
DIA	JULHO
/	
/	
1/7	Fernando Pessoa - heterónimos
1/7	Produção de texto - lição
1/7	Revisão p. prova
1/7	Prova Bimestral de Português
2/7	Verificação de cadernos
3/7	Prova de recuperação
3/7	Prova de recuperação
4/7	Prova de recuperação
21/7	Prova de recuperação
21/7	Prova de recuperação
/	

ANEXO E – Atividade avaliativa bimestral

Escola

“Educar para mudar”

Prova Bimestral de Língua Portuguesa - 3º Ano

Data: ____ de abril de 2010.

Professora:

Aluno (a): _____ Nº: _____ Turma: _____

1) Coloque certo ou errado:

- a- () Quaresma não se interessava pelo exército brasileiro.
- b- () Principal romance de Lima Barreto “O Triste Fim de Policarpo Quaresma” narra os ideais e a frustração de um funcionário público.
- c- () A obra do autor registra de forma crítica a campanha contra a febre amarela.
- d- () Ele critica a figura da classe média e dos políticos da época.

2) A obra de Monteiro Lobato não apresenta a seguinte opção:

- a- () Ponto de vista artístico é conservador quanto às manifestações modernistas.
- b- () Urupês revela a preocupação de desenlaces deprimentes e chocantes.
- c- () Inclui as primeiras obras da literatura infantil.
- d- () o universo retratado por ela são os grandes centros urbanos.

3) Liste 4 características do Modernismo:

4) Guernica, Retrutada por Pablo Picasso, é influenciada pelo Cubismo, expressa, exceto:

- a- () denúncia social para sensibilizar pessoas do mundo inteiro
- b- () o uso da decomposição dos objetos em diferentes planos
- c- () não aparecem nela formas geométricas ou colagens
- d- () exemplifica a afirmação do autor “ A arte é uma mentira que nos faz perceber a verdade”.

5) O início do século XX foi marcado por muitas mudanças, exceto:

- a- () O espírito da *belle époque* não era compartilhado por todos os setores da sociedade européia
- b- () 2º Antônio Cândido, a vida cultural e literária brasileira estava diretamente relacionada com as transformações sociais
- c- () O tenentismo representava o descontentamento com a política café-com-leite
- d- () A grande crise econômica mundial não abalou a oligarquia dirigente, apoiada na economia rural.

6) Manuel Bandeira em seu poema “Poética” é uma espécie de plataforma teórica da poesia modernista brasileira não propõe:

- a- () Uma nova poética, crítica a poesia tradicional ainda vigente
- b- () Todas as palavras, sobretudo os barbarismos universais
- c- () Todos os ritmos, sobretudo os inumeráveis
- d- () O lirismo na poesia não pode ser profundo e verdadeiro.

7) Complete os enunciados a seguir, criando para cada um deles uma oração adjetiva:

- a- O time _____ acabou vencendo.
- b- O cheque _____ perdeu a validade.
- c- Atrasou-se justamente o aluno _____
- d- O caso _____ é insolúvel.

8) Coloque E para a oração explicativa e R para a oração restritiva:

- a- () Dê para sua mãe um presente que seja durável.
- b- () Os alunos, que têm dificuldades em compreensão de textos, terão aulas aos sábados.
- c- () A candidata, de quem temos excelentes referências, chegou para a entrevista.
- d- () Olhou a caatinga amarela, que o poente avermelhava.

ANEXO F – Atividade avaliativa sobre a leitura de *Contos de Aprendiz*

ESCOLA ESTADUAL

Avaliação da leitura de “ Contos de Aprendiz”

Nome _____ Nº _____ Turma _____

Os “Contos de Aprendiz” trabalham, em geral, com lembranças apanhadas nas águas da infância, chegando a tomar, às vezes, a aparência enganosa de um volume de memórias. Neles, a poesia permanece, nos contos delicados, mas forte.

1) Numere a 2ª coluna de acordo com a primeira:

- | | |
|-----------------------|---|
| 1- A Salvação da alma | () Quatro rostos brancos. Em frente deles, a três metros de distância, estava um homem de pé no chão, em manga de camisa, calça de pano riscado, barba por fazer... |
| 2- O Gerente | () A moça, naturalmente, gostava mais de ver passar enterro, do que não ver nada. E se fosse ficar triste diante de tanto corpo desfilar, havia de estar bem arranjada. |
| 3- Miguel e seu furto | () O certo é que Samuel beija_ está beijando a mão enluvada, e não há na sua galanteria nada do ancien régime, de afetado. Samuel beija a mão da dama com uma elegância... |
| 4- A Moça e a flor | () Crescíamos nós cinco, e a vida não era má. Um apenas participava pouco das aventuras arriscadas, e era a meiga Ester, que mesmo assim figurava a miúdo nas brigas. |
| 5- Câmara e Cadeia | () Vivia dos favores de um tio enriquecido no contrabando, de um irmão jogador e, de um modo geral, da simpatia coletiva. |

2) Diga a que contos pertencem as seguintes passagens:

a- Eu tinha onze anos, Joel, treze, o que, além do tamanho, lhe bastava para se atribuir definitiva autoridade sobre mim. na realidade, Joel era meu comandante.

b- Dasdores e suas numerosas obrigações: cuidar dos irmãos, velar pelos doces em calda, pelas conservas, manejar agulha e bilro, escrever as cartas de todos.

c- A Oeste ficavam os terrenos da Companhia, onde tinham começado as obras para a instalação da grande indústria. A Leste, improvisara-se uma cidade, residência de diretores, técnicos e operários.

d- Sim, eu me entendia bem com Pirolito. Também gosto mais de descobrir do que de aprender; e às vezes me surpreendo alterando a linha de um gesto tradicional por um movimento pessoal.

e- Eram o sonho da família, essas jóias de um século morto, que poderiam ser convertidas em bom dinheiro, caso não se preferisse transformá-las em alguma coisa de moderno.

3) Nossa amiga é um dos contos deste livro. Resuma, em poucas linhas a sua percepção sobre a sua leitura.

4) Os dois últimos contos, “Extraordinária conversa com uma senhora de minhas relações” e “Um escritor nasce e morre” Apresentam pontos em comum? Caso contrário, diga quais são as diferenças.

Espero que esta primeira leitura desses contos tenham despertado em você o gosto pela leitura dos muitos livros que leremos ainda este ano.

ANEXO G – Atividade avaliativa mensal

EXERCÍCIO DE PORTUGUÊS

Nome: _____ Turma _____

1) Aponte a opção que segue a regra da norma culta:

- a- () Acharam que ela estava lá.
- b- () Sugeriram que ele proseguisse o espetáculo.
- c- () Nós contaríamos se se mostrarem interessados.
- d- () Elas recebiam se tivessem trabalhado.

2) O que é literatura para você? Exemplifique.

3) Qual é o movimento literário com que você mais se identificou? Por quê?

4) A literatura retrata sempre a realidade do ponto de vista do autor e a vertente literária que o norteia. Por que há sempre uma reação contrária à escola anterior?

5) A grande preocupação com o ensino da língua é sempre a gramática normativa. Usar outra variante lingüística diferente da língua padrão significa que a comunicação não é correta ou que pode ter sido simplesmente inadequada? Exemplifique.

6) A poesia clássica e a poesia moderna divergem em que aspectos? Analise a linguagem, o ritmo, a métrica e a forma como cada uma pretende atingir o leitor.

7) Quais são os itens que mais chamam a sua atenção quando lê um romance? E quando se trata de uma reportagem ?

8) A sua linguagem se encaixa em que variante lingüística? Você pretende modificá-la? Por quê?

ANEXO H – Fragmentos de textos (atividade livro didático)

LEITURA

A seguir, você vai ler cinco textos. Os três primeiros são de *Os sertões*: o texto I, retirado da primeira parte da obra, é uma descrição da caatinga; o texto II, da segunda parte, descreve o sertanejo; e o III, da terceira parte, trata da guerra e de seu significado. O texto IV é um comentário de um padre baiano que há pouco tempo foi pároco em Monte Santo durante quinze anos. O texto V é parte do prefácio que o escritor português José Saramago, prêmio Nobel de literatura em 1998, fez para o livro *Terra*, de Sebastião Salgado. Após a leitura dos textos, responda às questões propostas.

Texto I

Então, a travessia das veredas sertanejas é mais exaustiva que a de uma estepe nua. Nesta, ao menos, o viajante tem o desafoço de um horizonte largo e a perspectiva das planuras francas.

Ao passo que a caatinga o afoga; abrevia-lhe o olhar; agride-o e estonteia-o; enlaça-o na trama espinescente e não o atrai; repulsa-o com as folhas urticantes, com o espinho, com os gravetos estalados em lanças, e desdobra-se-lhe na frente léguas e léguas, imutável no aspecto desolado: árvore sem folhas, de galhos estorcidos e secos, revoltos, entrecruzados, apontando rijamente no espaço ou estirando-se flexuosos pelo solo, lembrando um bracejar imenso, de tortura, da flora agonizante...

(São Paulo: Círculo do Livro, 1975. p. 38.)

vereda: trilha que marca o rumo a seguir.
estepe: vasta planície ou região semidesértica.
espinescente: que cria espinhos.
urticante: que queima como urtiga.
flexuoso: sinuoso, ondulante.

Texto II

O sertanejo é, antes de tudo, um forte. Não tem o raquitismo exaustivo dos mestiços neurastênicos do litoral.

A sua aparência, entretanto, ao primeiro lance de vista, revela o contrário. Falta-lhe a plástica impecável, o desempenho, a estrutura corretíssima das organizações atléticas. [...] Este contraste impõe-se ao mais leve exame. Revela-se a todo o momento, em todos os pormenores da vida sertaneja — caracterizado sempre pela intercadência impressionadora entre extremos impulsos e apatias longas.

(Idem, p. 92-3.)



As forças do Exército, antes da luta, exibem seu poder de fogo em Monte Santo, ao sul de Canudos.

neurastênico: fraco, irritado.

Texto III

Decididamente era indispensável que a campanha de Canudos tivesse um objetivo superior à função estúpida e bem pouco gloriosa de destruir um povoado dos sertões. Havia um inimigo mais sério a combater, em guerra mais demorada e digna. Toda aquela campanha seria um crime inútil e bárbaro, se não se aproveitassem os caminhos abertos à artilharia para uma propaganda tenaz, contínua e persistente, visando trazer para o nosso tempo e incorporar à nossa existência aqueles rudes compatriotas retardatários.

[...]

Fechemos este livro.

Canudos não se rendeu. Exemplo único em toda a história, resistiu até ao esgotamento completo. Expugnado palmo a palmo, na precisão integral do termo, caiu no dia 5, ao entardecer, quando caíram os seus últimos defensores, que todos morreram. Eram quatro apenas: um velho, dois homens feitos e uma criança, na frente dos quais rugiam raivosamente cinco mil soldados.

(Idem, p. 405 e 476.)

tenaz: firme.

Texto IV

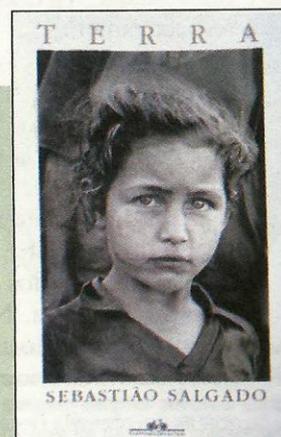
Canudos era o ponto de equilíbrio para esse sertão castigado pela miséria, secas, submetido a um atraso, que chamo de planejado. A guerra teve o objetivo de tentar desfazer as idéias que estavam sendo ali criadas. Idéias de igualdade, de liberdade. Essa vivência independente, esse processo alternativo de comunidade inquietaram o poder. Canudos estava transformando a terra numa entidade humana, que acolhe as pessoas, as pessoas vêm e moram na terra, usufruem os frutos da terra, então era preciso destruir essa tese. Essa terra mãe, acolhedora, que no seu útero recebe os chamados deserdados, que foram expulsos, desapropriados, que foram dispersos como massa de manobra. Então, agora que essa terra passa a ser o leito sagrado, ao redor de um rio, que acolhe essa massa, os canhões vêm ensinar que a terra é contra o homem, a mulher, o povo. Ela não pode ser o lugar vivente do povo. Tem de ser o lugar da expropriação, da dispersão, porque dessa forma eles serão presos do latifúndio e da sacristia.

(Pe. Enoque de Oliveira. In: Atílio Garret, Elizete Gomes, Silvionê Chaves. *Canudos — Terra em chamas*. São Paulo: FTD, 1997. p. 39.)

Texto V

No dia 17 de abril de 1996, no estado brasileiro do Pará, perto de uma povoação chamada Eldorado dos Carajás (Eldorado: como pode ser sarcástico o destino de certas palavras...), 155 soldados da polícia militarizada, armados de espingardas e metralhadoras, abriram fogo contra uma manifestação de camponeses que bloqueavam a estrada em ação de protesto pelo atraso dos procedimentos legais de expropriação de terras, como parte do esboço ou simulacro de uma suposta reforma agrária na qual, entre avanços mínimos e dramáticos recuos, se gastaram já cinquenta anos, sem que alguma vez tivesse sido dada suficiente satisfação aos gravíssimos problemas de subsistência (seria mais rigoroso dizer sobrevivência) dos trabalhadores do campo. Naquele dia, no chão de Eldorado dos Carajás ficaram 19 mortos, além de umas quantas dezenas de pessoas feridas.

Passados três meses sobre este sangrento acontecimento, a polícia do estado do Pará, arvorando-se a si mesma em juiz numa causa em que, obviamente, só poderia ser a parte



Capa do livro *Terra*, de Sebastião Salgado, obra fotográfica que registra momentos recentes da histórica luta pela posse da terra no Brasil.

acusada, veio a público declarar inocentes de qualquer culpa os seus 155 soldados, alegando que tinham agido em legítima defesa, e, como se isto lhe parecesse pouco, reclamou processamento judicial contra três dos camponeses, por desacato, lesões e detenção ilegal de armas. O arsenal bélico dos manifestantes era constituído por três pistolas, pedras e instrumentos de lavoura mais ou menos manejáveis. Demasiado sabemos que, muito antes da invenção das primeiras armas de fogo, já as pedras, as foices e os chuços haviam sido considerados ilegais nas mãos daqueles que, obrigados pela necessidade a reclamar pão para comer e terra para trabalhar, encontraram pela frente a polícia militarizada do tempo, armada de espadas, lanças e alabardas. Ao contrário do que geralmente se pretende fazer acreditar, não há nada mais fácil de compreender que a história do mundo, que muita gente ilustrada ainda teima em afirmar ser complicada demais para o entendimento rude do povo.

(José Saramago. In: Sebastião Salgado. *Terra*. São Paulo: Companhia das Letras, 1997. p. 11.)

simulacro: ação simulada, falsificação.

chuços: varas ou paus armados de ponta de ferro ou de aço.

alabardas: armas antigas, formadas por hastes de madeira em ferro largo e pontiagudo, atravessado por outro em forma de meia-lua.

1 De acordo com o texto I, como se caracteriza a natureza onde vive o sertanejo? Ela se mostra acolhedora ao homem? *A natureza do sertão nordestino mostra-se rude, seca e pouco receptiva ao homem.*

2 O texto II, ao descrever o sertanejo, apresenta como contraditórios certos aspectos de sua constituição física e seu comportamento. Comente essa contradição.

Por um lado, o sertanejo mostra-se forte e impulsivo; por outro, mostra-se frágil, fisicamente, e apático.

3 Na 1ª parte do texto II, o autor critica a guerra em si e afirma que outra “guerra mais demorada e digna” deveria ser travada. Qual é essa guerra? *A que visasse trazer o sertanejo para a civilização, incorporá-lo à vida do país.*

4 O relato de Euclides da Cunha revela influências da ciência da época e, ao mesmo tempo, o desejo de chegar à verdade dos fatos.

a) Destaque do texto II um trecho que comprove as influências de teorias raciais existentes no começo do século XX.

Não tem o raquitismo exaustivo dos mestiços neurastênicos do litoral.

b) Os textos I, II e III representam, respectivamente, as três partes que constituem a obra *Os sertões*: ‘A terra’, ‘O homem’ e ‘A luta’. Por que se pode afirmar que a própria estrutura da obra revela uma concepção naturalista?

c) Euclides não aceita a versão oficial do Exército, segundo a qual Canudos era um foco monarquista. Na visão do autor, quais são as causas desse fenômeno social?

A miséria, a ignorância, o fanatismo religioso (advindo das duas primeiras) e a marginalização política.

Um século depois do movimento que levou à guerra de Canudos, algumas de suas causas essenciais persistem: a miséria, a luta pela posse da terra e a violência.

b) Em razão do enfoque determinista do autor: partindo da análise das condições do meio natural, ele analisa o homem, seus comportamentos e seu meio social e, na última parte, enfoca a guerra como resultado dessa interação entre o homem e o meio.



Flávio de Barros/ Biblioteca e Centro de Documentação do MASP



Orlando Brito/Abril Imagens

ANEXO I – Fragmento do romance *Triste fim de Policarpo Quaresma*

LEITURA

O fragmento a seguir situa-se entre as primeiras páginas de *Triste fim de Policarpo Quaresma*, nas quais o autor se ocupa com a descrição do protagonista.

Como de hábito, Policarpo Quaresma, mais conhecido por Major Quaresma, bateu em casa às quatro e quinze da tarde. Havia mais de vinte anos que isso acontecia. Saindo do Arsenal de Guerra, onde era subsecretário, bongava pelas confeitarias algumas frutas, comprava um queijo, às vezes, e sempre o pão da padaria francesa.

Não gastava nesses passos nem mesmo uma hora, de forma que, às três e quarenta, por aí assim, tomava o bonde, sem erro de um minuto, ia pisar a soleira da porta de sua casa, numa rua afastada de São Januário, bem exatamente às quatro e quinze, como se fosse a aparição de um astro, um eclipse, enfim um fenômeno matematicamente determinado, previsto e predito.

A vizinhança já lhe conhecia os hábitos e tanto que, na casa do Capitão Cláudio, onde era costume jantar-se aí pelas quatro e meia, logo que o viam passar, a dona gritava à criada: "Alice, olha que são horas; o Major Quaresma já passou".

E era assim todos os dias, há quase trinta anos. Vivendo em casa própria e tendo outros rendimentos além do seu ordenado, o Major Quaresma podia levar um trem de vida superior aos seus recursos burocráticos, gozando, por parte da vizinhança, da consideração e respeito de homem abastado.

Não recebia ninguém, vivia num isolamento monacal, embora fosse cortês com os vizinhos que o julgavam esquisito e misantropo. Se não tinha amigos na redondeza, não tinha inimigos, e a única desafeição que merecera, fora a do doutor Segadas, um clínico afamado no lugar, que não podia admitir que Quaresma tivesse livros: "Se não era formado, para quê? Pedantismo!"

Logo aos dezoito anos quis fazer-se militar; mas a junta de saúde julgou-o incapaz. Desgostou-se, sofreu, mas não maldisse a Pátria. O ministério era liberal, ele se fez conservador e continuou mais do que nunca a amar a "terra que o viu nascer". Impossibilitado de evoluir-se sob os dourados do Exército, procurou a administração e dos seus ramos escolheu o militar.

Era onde estava bem. No meio de soldados, de canhões, de veteranos, de papelada inçada de quilos de pólvora, de nomes de fuzis e termos técnicos de artilharia, aspirava diariamente aquele hálito de guerra, de bravura, de vitória, de triunfo, que é bem o hálito da Pátria.

Durante os lazeres burocráticos, estudou, mas estudou a Pátria, nas suas riquezas naturais, na sua história, na sua geografia, na sua literatura e na sua política. Quaresma sabia as espécies de minerais, vegetais e animais que o Brasil continha; sabia o valor do ouro, dos diamantes exportados por Minas, as guerras holandesas, as batalhas do Paraguai, as nascentes e o curso de todos os rios.

Havia um ano a esta parte que se dedicava ao tupi-guarani. Todas as manhãs, antes que a "Aurora com seus dedos rosados abrisse caminho ao louro Febo", ele se atracava até ao almoço com o Montoya, *Arte y diccionario de la lengua guaraní ó más bien tupí*, e estudava o jargão caboclo com afincado e paixão. Na repartição, os pequenos empregados, amanuenses e escreventes, tendo notícia desse estudo do idioma tupiniquim, deram não se sabe por que em chamá-lo — Ubirajara. Certa vez, o escrevente Azevedo, ao assinar o ponto, distraído, sem reparar que lhe estava às costas, disse em tom chocarreiro: "Você já viu que hoje o Ubirajara está tardando?"

Quaresma era considerado no arsenal: a sua idade, a sua ilustração, a modéstia e honestidade do seu viver impunham-no ao respeito de todos.

(Bravo!, mar. 1998.)



Cena do filme *Policarpo Quaresma*, com o ator Paulo José no papel principal.

Sentindo que o alcunha lhe era dirigido, não perdeu a dignidade, não prorrompeu em doestos e insultos. Endireitou-se, consertou o *pince-nez*, levantou o dedo indicador no ar e respondeu:

— Senhor Azevedo, não seja leviano. Não queira levar ao ridículo aqueles que trabalham em silêncio, para a grandeza e a emancipação da Pátria.

(8ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1970. p. 21-5.)

bongar: procurar, buscar.

um trem de: expressão popular com função de advérbio de intensidade.

abastado: rico.

monacal: de monge.

misantropo: solitário, que tem aversão à vida em sociedade.

inçada: coberta por, cheia de.

amanuense: escrevente, copista.

chocarreiro: aquele que diz gracejos atrevidos.

alcunha: apelido.

doestos: insultos, injúrias.

pince-nez: óculos sem haste.

- 1 Polícarpo Quaresma é um homem nacionalista. Quaresma interessa-se por tudo o que se relaciona à pátria: geografia, história, riquezas naturais, a língua tupi e até o Exército nacional.
 - a) Aponte algumas características da personagem que comprovem essa afirmação.
 - b) O que esse traço de Quaresma provoca nas pessoas? Embora alguns o admirem e respeitem, a maioria das pessoas o ridiculariza.
- 2 Com base no fragmento em estudo, observe o recorte social feito pela obra.
 - a) Que classe social é retratada? Principalmente a classe média ou a classe média baixa.
 - b) Há algum indício de preconceito social na obra? Explique. Sim, por parte do doutor Segadas, que não via motivos para Quaresma se interessar por livros, uma vez que ele não era formado.
- 3 O idealismo de Quaresma é persistente. Somente ao fim de muitos anos será abalado, em virtude de sucessivas frustrações. Apesar disso, já nas primeiras páginas da obra se encontram pistas que permitem prever o “triste fim” da personagem. Que episódio do texto lido possibilita antever o desfecho da obra? A zombaria dos colegas da repartição permite prever o final trágico de Quaresma, que se mostra ingênuo e idealista diante de um mundo movido por interesses pessoais e pelo senso prático.

Monteiro Lobato: o moderno antimodernista

Monteiro Lobato (1882-1948), paulista de Taubaté, foi um dos escritores brasileiros de maior prestígio, em consequência de sua atuação como intelectual polêmico e autor de histórias infantis.

Sua ação, além do círculo literário, estende-se também ao plano da luta política e social. Moralista e doutrinador, aspirava ao progresso material e mental do povo brasileiro. Com a personagem Jeca Tatu — um típico caipira acomodado e miserável do interior paulista —, por exemplo, Lobato critica a face de um Brasil agrário, atrasado e ignorante, cheio de vícios e vermes. Seu ideal de país era um Brasil moderno, estimulado pela ciência e pelo progresso.

De fazendeiro, Lobato passou ao ramo editorial, sendo um de seus fundadores em nosso país. Criou a Monteiro Lobato & Cia., a primeira editora nacional, e mais tarde a Companhia Editora Nacional e a Editora Brasiliense.

Nacionalista, envolveu-se, na década de 1930, com a luta pela defesa das reservas naturais brasileiras, que vinham sendo inescrupulosamente exploradas por grandes empresas multinacionais. Com a publicação de *O escândalo do petróleo* (1936) denuncia o jogo de interesses que envolve a extração do petróleo e o envolvimento das autoridades brasileiras com os interesses internacionais. Em 1941, já durante a ditadura de Vargas, foi preso por ataques ao governo, provocando uma grande comoção no país inteiro.



Monteiro Lobato, em São Paulo, na década de 1940.

Monteiro Lobato, Furacão na Botocórdia, Senac

ANEXO J – Fragmento da crônica *Urupês*

A literatura infantil

Monteiro Lobato foi também um dos primeiros autores de literatura infantil em nosso país e em toda a América Latina. Personagens como Narizinho, Pedrinho, a boneca Emília, Dona Benta, a negra Tia Nastácia, o Visconde de Sabugosa e o porco Rabicó ficaram conhecidas por inúmeras gerações de crianças de vários países.

Na década de 1970, as histórias da turma foram adaptadas para a tevê e levadas ao ar no programa seriado *O Sítio do Picapau Amarelo*, sendo rerepresentadas nos anos 90.

Tal qual no conjunto de suas obras, também na produção infantil Lobato aproveita para transmitir às crianças valores morais, conhecimentos sobre nosso país, nossas tradições, nossa língua.



Ilustração de Voltolino, caricaturista e ilustrador famoso do início do século XX, para *O Saci*, de Monteiro Lobato.

LEITURA

O texto que segue é um fragmento da crônica *Urupês*, na qual Monteiro Lobato traça o perfil do caipira, o Jeca Tatu, que ele imortalizou em nossa literatura.

Jeca Tatu é um piraquara do Paraíba, maravilhoso epítome de carne onde se resumem todas as características da espécie.

Ei-lo que vem falar ao patrão. Entrou, saudou. Seu primeiro movimento após prender entre os lábios a palha de milho, sacar o rolete de fumo e disparar a cusparada d'esguicho, é sentar-se jeitosamente sobre os calcanhares. Só então destrava a língua e a inteligência.

— “Não vê que...”

De pé ou sentado as idéias se lhe entramam, a língua emperra e não há de dizer coisa com coisa.

De noite, na choça de palha, acocora-se em frente ao fogo para “aqueotá-lo”, imitado da mulher e da prole.

Para comer, negociar uma barganha, ingerir um café, tostar um cabo de foice, fazê-lo noutra posição será desastre infalível. Há de ser de cócoras.

Nos mercados, para onde leva a quitanda domingueira, é de cócoras, como um faquir do Bramaputra, que vigia os cachinhos de brejaúva ou o feixe de três palmitos.

Pobre Jeca Tatu! Como és bonito no romance e feio na realidade!

Jeca mercador, Jeca lavrador, Jeca filósofo...

Quando comparece às feiras, todo mundo logo adivinha o que ele traz: sempre coisas que a natureza derrama pelo mato e ao homem só custa o gesto de espichar a mão e colher — cocos de tucum ou jissara, guabirobas, bacuparis, maracujás, jataís, pinhões, orquídeas; [...]

Seu grande cuidado é espremer todas as conseqüências da lei do menor esforço — e nisto vai longe.

Começa na morada. Sua casa de sapé e lama faz sorrir aos bichos que moram em toca e gargalhar ao João-de-Barro. Pura biboca de bosquímano. Mobília, nenhuma. A cama é uma espipada esteira de peri posta sobre o chão batido.

Nenhum talher. Não é a munheca um talher completo — colher, garfo e faca a um tempo? No mais, umas cuias, gamelinhas, um pote esbeçado, a pichorra e a panela de feijão. Nada de armários ou baús. A roupa, guarda-a no corpo. Só tem dois pares; um que traz no uso e outro na lavagem. [...]

Seus remotos avós não gozaram maiores comodidades. Seus netos não meterão quarta perna ao banco. Para quê? Vive-se bem sem isso.

Se pelotas de barro caem, abrindo seteiras na parede, Jeca não se move a repô-las. Ficam pelo resto da vida os buracos abertos, a entremostrarem nesgas de céu.

Quanto à palha do teto, apodrecida, greta em fendas por onde pinga a chuva, Jeca, em vez de remendar a tortura, limita-se, cada vez que chove, a aparar numa gamelinha a água gotejante...

Remendo... Para quê? Se uma casa dura dez anos e faltam “apenas” nove para que ele abandone aquela? Esta filosofia economiza reparos.

Um terreirinho descalvado rodeia a casa. O mato o beira. Nem árvores frutíferas, nem horta, nem flores — nada revelador de permanência.

Há mil razões para isso; porque não é sua a terra; porque se o “tocarem” não ficará nada que a outrem aproveite; porque para frutas há o mato; porque a “criação” come; porque...

— “Mas criatura, com um vedozinho por ali... A madeira está à mão, o cipó é tanto...”
Jeca, interpelado, olha para o morro coberto de moirões, olha para o terreiro nu, coça a cabeça e cuspiha.

— “Não paga a pena.”

Todo o inconsciente filosofar do caboclo grulha nessa palavra atravessada de fatalismo e modorra. Nada paga a pena. Nem culturas, nem comodidades. De qualquer jeito se vive.

(22ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1978. p. 147-50.)

piraquara: habitante das margens do rio Paraíba do Sul.

epítome: resumo, síntese.

Bramaputra: rio da Ásia meridional.

brejaúva: palmeira silvestre.

biboca: casa pequena, com cobertura de palha.

bosquímano: relativo aos bosquímanos, povo sul-africano.

espipado: repuxado.

peri: o mesmo que *piri*, junco com o qual se faz esteira.

gamela: vasilha de madeira ou de barro.

pichorra: pequeno cântaro com bico.

parelho: roupa de homem, geralmente calças e paletó.

seteira: abertura longa e estreita.

descalvado: com ausência de vegetação, árido.

vedozinho: diminutivo de *vedo*, tapume.

moirão: pau que serve para esteio.

grulhar: tagarelar.

modorra: prostração, preguiça.

- 1 O texto descreve Jeca Tatu em três papéis: o de mercador, o de lavrador e o de filósofo. Como se sai Jeca nesses papéis? Sai-se mal, pois não planta (o lavrador), só vende o que a natureza oferece (o mercador) e pensa (o filósofo) que “nada paga a pena”, pois a terra não é sua.
- 2 Que comportamentos de Jeca comprovam a afirmação do narrador de que “Seu grande cuidado é espremer todas as conseqüências da lei do menor esforço”? O fato de consumir e vender apenas o que a natureza oferece e de não promover melhorias em sua casa.
- 3 O Romantismo brasileiro, em sua vertente regionalista, enalteceu o homem rural, tanto o do Sul quanto o do Norte, idealizando-o ou tratando-o como herói. A personagem Jeca Tatu, de Lobato, confirma ou nega o tratamento romântico dado ao homem rural? Nega, pois Jeca é o oposto do herói romântico. Lobato prega um nacionalismo crítico.
- 4 Em suas obras, Lobato busca compreender as causas do comportamento desinteressado do caboclo paulista e acaba atribuindo à *preguiça* a responsabilidade principal. Contudo, o narrador, ou o próprio Lobato, afirma no texto lido: “nada revelador de permanência”. Confronte esse dado com o texto que segue, do crítico Silviano Santiago:

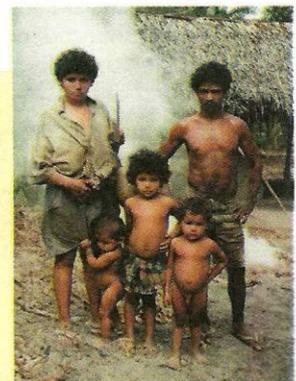
Para se chegar ao diagnóstico sobre o atraso do Jeca Tatu, o “médico” [Lobato] neutralizou os efeitos nocivos causados por ele e seus pares na constituição do miserável objeto de estudo e, por isso, Lobato posava de libertador do povo e, no entanto, era injusto e impiedoso para com esse povo. Lobato se esqueceu de que ele e demais latifundiários amigos eram os verdadeiros parasitas dos antepassados dos atuais agregados, como o tinham sido dos velhos escravos. É na condição de também parasita que competia a ele diagnosticar os males do caboclo-parasita. Os defeitos do explorador do trabalho alheio (do latifundiário) se escondem para que mais salientem a indolência do explorado (do caboclo).

(‘Um dínamo em movimento’. *Folha de S. Paulo*, 28/6/98.)

A falta de uma reforma agrária que garantisse a posse da terra ao pequeno trabalhador rural.

- a) Relacionando o comentário de Lobato ao do crítico Silviano Santiago, que outra causa social é responsável pela falta de apego do caboclo à terra?
- b) Explique este trecho de Silviano Santiago: “[Lobato] posava de libertador do povo e, no entanto, era injusto e impiedoso para com esse povo”.

Lobato gostaria de modificar o comportamento do caboclo e libertá-lo de sua inércia, porém deixa de lembrar que há outras causas, sociais, responsáveis por esse comportamento, entre as quais a má distribuição de terras.



Antonio Gaudério/Folha Imagem

Casal com filhos diante de sua casa de taipa, em Afonso Cunha, Maranhão. Quase um século depois das publicações de Lobato, as condições da população rural pouco mudaram.

ANEXO K – Carta endereçada aos colegiados da UFMG

A LÍNGUA PORTUGUESA E A LITERATURA BRASILEIRA PEDEM SOCORRO

Prezados profissionais do ensino brasileiro,

Acreditamos que seja do conhecimento de todos que no dia 07 do mês vigente o Conselho Acadêmico da Comissão Permanente do Vestibular aprovou o corte da prova de redação da segunda etapa do concurso para ingresso no corpo de discentes da UFMG. Tal medida, lamentavelmente, trouxe implicações que acreditamos ainda serem desconhecidas pelos envolvidos nessa decisão. Tendo em vista isso, nós, educadores responsáveis pelo ensino de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira nas instituições de ensino médio, não encontramos alternativa, senão a de apresentarmos à comunidade acadêmica os agravantes envolvidos na atual proposta de avaliação, bem como contarmos com o apoio dos demais educadores para resguardarmos o pouco prestígio que o ensino de língua e literatura ainda possui nas escolas.

Baseados em nosso conhecimento de Linguística e em nossa experiência cotidiana com os alunos, acreditamos que o modelo de redação proposto pelo ENEM ainda não é suficiente para avaliar a competência de linguagem dos candidatos ao vestibular. Isso porque a redação exigida nesse concurso baseia a sua avaliação em um tipo textual limitado: a dissertação. Para tentar exemplificar a gravidade desse tipo de modelo, grosso modo, é como se o vestibular admitisse que a cobrança de “Produtos Notáveis” na prova aberta de Matemática fosse suficiente para avaliar os conhecimentos de álgebra de um candidato a uma vaga em um curso de Ciências Exatas. Nesse sentido, o candidato já teria certeza do conteúdo a ser cobrado em sua prova de Matemática da segunda etapa do vestibular: uma questão de “Produtos Notáveis”. Na área das Ciências Biológicas, seria o mesmo que considerar a cobrança do conhecimento sobre o “Reino Animalia” como suficiente para avaliar os conhecimentos de Biologia de um candidato que faz prova aberta para os cursos que exigem um conhecimento aprofundado nessa área. Nesse caso, os alunos estudariam apenas o “Reino Animalia”, a fim de serem avaliados em seus conhecimentos específicos para a ocupação das vagas dos cursos em questão. Em um último exemplo, para não sermos exaustivos, comparamos o modelo atual da prova de redação do ENEM à delimitação dos conhecimentos de “Cartografia” e “Idade Moderna” como noção bastante para avaliar o desempenho de um

candidato aos cursos de Ciências Humanas, nas provas de segunda etapa de Geografia e de História. Vocês podem achar que as comparações são radicais, mas elas possuem o mesmo princípio. Todas seriam formas de avaliação que iriam promover o esfacelamento do ensino dessas ciências nas escolas. As instituições de ensino se desdobrariam durante todos os anos para ministrar Produtos Notáveis, Reino Animalia, Cartografia e Idade Média a seus alunos. Cursinhos de pré-vestibular ofereceriam cursos e mais cursos sobre esses conteúdos e, como resultado, teríamos alunos que dominariam esses núcleos de conhecimento, mas, como consequência, saberiam o básico sobre as ciências em questão, ou nem ao menos o conhecimento básico, em alguns casos.

Da mesma forma como foi exemplificado, o atual modelo de redação proposto pelo ENEM esfacela a prática de produção de texto nas escolas. A partir do momento em que a UFMG aderiu ao modelo de redação proposto pelo ENEM como suficiente para avaliar os candidatos ao vestibular, ela descartou a necessidade de se ensinar TIPOS TEXTUAIS e GÊNEROS TEXTUAIS, aspectos que envolvem toda e qualquer prática de escrita. Os alunos não precisam mais saber o que é um texto: narrativo, injuntivo e descritivo. Não precisam mais identificar a diferença dos textos: reportagem, artigo, carta, editorial, notícia, ensaio, entre outros diversos gêneros. Como consequência disso, os alunos não precisam mais saber que a linguagem de um texto precisa se adequar a situações distintas, as quais exigem uma lógica discursiva própria ao público a que se destinam e que é regida pela intenção do discurso. Isso porque, se o que se cobra na prova de vestibular é uma dissertação, basta ensinar esse tipo textual para os alunos, para que eles sejam aprovados no vestibular. Dessa forma, a produção de redações nas escolas caminha para uma prática maquinal, ou seja, que não depende de uma reflexão sobre a estrutura que se produz, já que os alunos irão produzir durante todo o ano um único modelo de texto.

Um outro agravante que exige certa urgência em sua correção é o corte da redação sobre as obras literárias na segunda etapa do vestibular. Caros companheiros de trabalho, a nossa pergunta é: **como incentivar os alunos a lerem um livro que possui certo volume, como é o caso do gênero romance, se a própria UFMG, instituição de destaque da qual se esperava o incentivo à leitura, dispensou essa prática?** Em nossa experiência cotidiana, percebemos que os alunos de ensino médio vibraram por acharem que não necessitam mais ler obras literárias, já que elas deixaram de ser cobradas no vestibular. Para esses alunos, a partir de agora, basta que discutamos trechos mínimos de uma obra literária em classe, para que eles entendam os estilos de época. E agora? Como obrigar alunos advindos de uma

cultura que despreza a prática literária a lerem livros de escritores tão importantes, como: Machado de Assis, Guimarães Rosa, Graciliano Ramos e outros mais? Pertencemos a uma sociedade que obriga os estudantes a conhecerem a matemática, a química, a física, a biologia e outras ciências e, ainda assim, é de conhecimento de todos os educadores que nem sempre os esforços desses docentes são alcançados. Imaginem como ficará a situação da Literatura Brasileira que, em decorrência da própria cultura brasileira que despreza o ensino de arte, é uma prática que nunca conquistou seu espaço de forma efetiva? Sabemos que, mesmo mediante a cobrança de obras literárias no vestibular da UFMG, não raros são os alunos mineiros que concluíram o ensino médio sem ter lido um único livro em toda a sua trajetória escolar. Mesmo as melhores instituições de ensino conseguem que os alunos leiam um número efetivamente baixo de livros, durante o seu percurso na escola. Muitos são os discentes que chegam ao segundo grau sem compreender o papel da literatura na construção de uma identidade social (ao que parece, esse papel da Literatura Brasileira também é desconhecido pela UFMG, tendo em vista que, mesmo diante de sua relevância, foi desconsiderado como conhecimento relevante para os futuros estudantes dessa instituição). E agora? Se antes a motivação para a leitura de livros da Literatura Brasileira já era mínima, como será a ensino de Literatura em um futuro não muito distante? A nossa maior satisfação, enquanto educadores de Literatura Brasileira, era advinda exatamente das turmas que deveriam ser preparadas para o vestibular. Eram nessas classes que os alunos, convencidos de que deveriam entender o conteúdo dos livros escolhidos pela UFMG, ficavam emocionados ao compreender que uma obra literária representa a nossa própria realidade. Quantos de nós, professores de Literatura Brasileira, não ficamos emocionados ao acompanhar o amadurecimento gradual de uma consciência social e cultural dos alunos, por meio das práticas das redações sobre as obras do vestibular? Quem não se emocionou diante das reflexões de muitos de seus alunos sobre determinados valores tão questionados em *Crônica da Casa Assassina*? Ou, quantos alunos não se identificaram com as ações do personagem Paulo Honório, da obra *São Bernardo*, e refletiram sobre o quanto o sistema capitalista reifica os seres humanos? Por favor, propomos que a UFMG faça uma pesquisa com os seus alunos atuais, no sentido de descobrir quantos deles passaram do desgosto à admiração pela Literatura Brasileira, estudando os livros para o vestibular. Pela nossa experiência em sala, acreditamos que a Instituição descobrirá que o gosto pela leitura foi revelado a muitos de nossos alunos em sua preparação para o vestibular.

Além do vestibular da UFMG valorizar e motivar a leitura de livros de nossa cultura e tradição com a cobrança da redação sobre obras literárias, esta também configura uma forma de avaliação imprescindível para as universidades que desejam ter alunos excelentes. Todos sabem que um texto literário, por estar no plano da representação, exige maior percepção de seu leitor no ato da leitura. Cobrar uma redação sobre livros, no vestibular, é selecionar alunos que sabem ler bem e interpretar o que foi lido, habilidade essencial para estudantes de um curso superior, haja vista a quantidade de textos que eles necessitarão ler e interpretar durante a sua vida acadêmica. Além disso, como profissionais da área, observamos que a prática de redação sobre obras literárias exige um domínio de raciocínio e organização de linguagem considerável por parte dos alunos, visto que eles têm que elaborar sua interpretação sobre a obra e encontrar uma linguagem adequada para expressar uma realidade abstrata (as imagens literárias) de modo concreto. Talvez seja esse o maior diferencial de universidades como: USP, UNICAMP, PUC e a nossa própria UFMG que outrora cobrava uma redação sobre obras literárias. Resumidamente, a cobrança de obras literárias, além de medir a capacidade de leitura, escrita e interpretação dos alunos, também seleciona aqueles que são capazes de partir da dedução de um raciocínio abstrato para a construção de argumentos brilhantes, ou, no mínimo, coesos, habilidades essenciais aos nossos futuros pesquisadores.

Tendo em vista os argumentos apresentados, questionem. Um aluno do curso de jornalismo não deveria saber como deve ser a estrutura dos textos: notícia, editorial, carta ao leitor? Os outros futuros estudantes da UFMG não precisariam, da mesma forma, saber se adequarem aos diferentes discursos que a sociedade atual exige? A atuação deles enquanto profissionais inseridos em uma sociedade que se move a partir da comunicação não exigiria isso? Esses mesmos estudantes não deveriam ser bons leitores, capazes de compreender a literatura de seus respectivos cursos e levantar hipóteses sobre ela, a fim de construir formulações relevantes para a pesquisa de seu país? Não seria necessário que esses discentes fossem capazes de tornar concreto, por meio da escrita, seus raciocínios complexos e abstratos? Esses discentes não teriam que ter domínio sobre sua memória artística? Não teriam que, em sua posição de sujeitos sociais atuantes no mercado, saber respeitar as diferentes culturas com suas diferentes manifestações (prática que é tão discutida nos estudos de obras literárias)? Respondam a essas perguntas e pensem sobre o papel da literatura e da produção de texto no vestibular. Lembrem-se de que sem a linguagem e suas formas de manifestação o homem seria plenamente IRRACIONAL. Eis aí o ponto que justifica a

cobrança criteriosa, por parte de instituições universitárias importantes, de uma redação sobre gêneros e tipos textuais e de uma redação sobre obras literárias no vestibular.

Imaginamos, ainda, que vocês estejam fazendo o seguinte questionamento: Mas um professor zeloso de seu dever não deveria ensinar tudo isso, mesmo se não fosse cobrado no vestibular? Sim. Ele deveria. Entretanto, como é conhecido por todos, um professor é governado por uma instituição que lhe impõe o que deve ou não ser ministrado em sala de aula. Um professor também é pressionado por alunos ávidos em aprender o que proporcionará a sua aprovação no vestibular de uma universidade pública. Em outras palavras, um professor é uma peça frágil dentro de uma instituição de ensino, pois segue o que esta exige dele. Como prova disso, nessa última semana, instituições de ensino promoveram reuniões emergenciais com os professores de língua e literatura, a fim de definirem os novos contornos que essas disciplinas assumirão, a partir deste ano. Nos cursinhos a prática de redação será centrada somente na produção de dissertações, enquanto o ensino de literatura ficará limitado à teoria (o que é lamentável, já que os alunos só entendem a teoria com a prática). Já em muitos colégios, instituições de onde vem a maior parte dos alunos da UFMG, os discentes do terceiro ano do ensino médio também terão aulas voltadas para a prática exclusiva da dissertação e, além disso, não terão que ler livros de literatura, já que eles precisam “economizar tempo” para estudar para o vestibular. O corte da obrigatoriedade da leitura de livros foi um prejuízo imensurável para esses alunos, um retrocesso na educação, já que a Literatura Brasileira existe como disciplina obrigatória somente nos três últimos anos do Ensino Científico. Dessa forma, foi cortado 1/3 do espaço destinado à exigência da leitura de livros da Literatura Brasileira no ensino médio de muitas escolas de Minas Gerais. Essa ação configurou um grande desmerecimento da Literatura Brasileira no ensino médio, além de ser, de certo modo, um desrespeito ao nosso trabalho.

Em decorrência das implicações dessa questão, solicitamos a ajuda do corpo docente da Universidade Federal de Minas Gerais. Tendo em vista a relevância desses conteúdos cortados, por favor, vamos exigir que a UFMG cobre uma redação sobre obras literárias no vestibular, bem como reveja a necessidade de se cobrar uma redação que, de fato, avalie a competência da adequação aos gêneros discursivos dos futuros alunos da UFMG. Agindo dessa forma, estaremos selecionando melhor nossos futuros estudantes e valorizando os profissionais que tanto se dedicaram a essas ciências. Além de tudo o que já apresentamos, desse modo estaríamos, também, valorizando a memória cultural mineira. Não podemos ignorar que a nossa universidade tem o dever de incentivar a literatura brasileira, já que nosso

Estado foi e é formador de grandes escritores reconhecidos em nível nacional e internacional (JOÃO GUIMARÃES ROSA, CARLOS DRUMMOND DE ANDRADE, LÚCIO CARDOSO, ADÉLIA PRADO, ANÍBAL MACHADO, MURILO RUBIÃO, HENRIQUETA LISBOA, MURILO MENDES, entre outros), o que exige dela uma postura mínima de valorização à Literatura Nacional. Reconhecer isso, e os demais aspectos apontados, é incentivar a formação de alunos críticos, conhecedores de sua origem social e cultural, além de, por meio do incentivo à literatura, contribuir para que Minas Gerais continue sendo berço de novos escritores que podem surgir do seio de nossa tradição literária.

Profissionais de Língua Portuguesa e de Literatura Brasileira do Ensino Médio