

**GABRIELA FERNANDA CÉ LUFT**

**RETRATO DE UMA DISCIPLINA AMEAÇADA:  
A LITERATURA NOS DOCUMENTOS OFICIAIS E NO  
EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO (ENEM)**

**PORTO ALEGRE  
2014**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
INSTITUTO DE LETRAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS  
ÁREA: ESTUDOS DE LITERATURA  
ESPECIALIDADE: LITERATURA BRASILEIRA  
LINHA DE PESQUISA: LITERATURA, IMAGINÁRIO E HISTÓRIA**

**RETRATO DE UMA DISCIPLINA AMEAÇADA:  
A LITERATURA NOS DOCUMENTOS OFICIAIS E NO  
EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO (ENEM)**

**GABRIELA FERNANDA CÉ LUFT**

**ORIENTADOR: PROF. DR. LUÍS AUGUSTO FISCHER**

Tese de Doutorado em Literatura Brasileira,  
apresentada como requisito parcial para a  
obtenção do título de Doutor pelo Programa de  
Pós-Graduação em Letras da Universidade  
Federal do Rio Grande do Sul.

**PORTO ALEGRE  
2014**

## CIP - Catalogação na Publicação

Luft, Gabriela Fernanda Cé  
Retrato de uma disciplina ameaçada: a literatura  
nos documentos oficiais e no Exame Nacional do  
Ensino Médio (Enem) / Gabriela Fernanda Cé Luft. --  
2014.  
302 f.

Orientador: Luís Augusto Fischer.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio  
Grande do Sul, Instituto de Letras, Programa de Pós-  
Graduação em Letras, Porto Alegre, BR-RS, 2014.

1. ensino de literatura no Brasil. 2. documentos  
oficiais para ensino de literatura. 3. Exame  
Nacional do Ensino Médio (Enem). 4. formação do  
leitor. I. Fischer, Luís Augusto, orient. II. Título.

Para a minha família.

## AGRADECIMENTOS

A Angela e Ruben, mãe e pai, e Fernando e Marina, mano e mana, pelo incentivo desde sempre, a quem toda dedicatória é redundante e indispensável.

À memória dos meus avôs Arnaldo João (meu contador de histórias preferido) e Dyonísio Ricardo, e às minhas queridas avós, Regina Maria e Adylles Teresa, exemplos de força, zelo, entusiasmo e de querer bem.

Ao Instituto Menino Deus, escola em que me formei leitora e que, anos depois, possibilitou-me formar leitores. Em especial, ao mestre Olindo Fuzinato, verdadeiro “fazedor de velhos”, que me ensinou a importância de pendurarmos nossos sonhos nas estrelas.

Ao professor Paulo Becker, por ter me acolhido como bolsista voluntária de iniciação científica ainda no primeiro semestre do curso de Letras, e à professora Tania Rösing, exemplo de força, determinação e vontade de formar leitores, pela oportunidade de trabalho e aprendizado no Centro de Referência de Literatura e Multimeios da Universidade de Passo Fundo, nosso querido “Mundo da Leitura”, e nas Jornadas e Jornadinhas Literárias, movimentações que deveriam se propagar país afora.

Aos colegas do *campus* Porto Alegre do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, pela convivência e compartilhamento diário de experiências, em especial à Lizandra Estabel e à Maria Cristina França, e, do curso de Biblioteconomia da UFRGS, à Eliane Moro. Às três, amigas e entusiastas de causas comuns, agradeço pela sensibilidade em compreender e saber ouvir, pela parceria em projetos e pela militância apaixonada em defesa do livro, da leitura, da literatura, das bibliotecas e da formação de leitores.

Ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, pelas condições para o desenvolvimento da pesquisa.

Ao mestre Luís Augusto Fischer, pela condução do debate, pelo profissionalismo, pela lucidez, pelo comprometimento, pela compreensão em matéria de literatura e de vida.

Aos colegas Carla Vianna, Daniel Weller, Guto Leite, Karina Lucena e Marcelo Frizon, parceiros de discussões, de compilações de dados, de publicações. A pesquisa é resultado das nossas conversas, vocês bem sabem.

Aos professores Homero Vizeu Araújo e Mauro Nicola Póvoas, pela leitura atenta do trabalho e contribuições no exame de qualificação e na defesa final, e à Ana Crelia Penha Dias, também pela leitura e contribuições na defesa final.

À Juliane Welter e à Aline Noimann, e, novamente, à Karina e à Carla, pela amizade, apoio e compartilhamento de aflições (acadêmicas ou não).

Ao Maurício Alminhana, pela presença, paciência e apoio mais do que constante.

## RESUMO

Esta pesquisa se constitui em um trabalho de intervenção: propõe-se a discutir a crise que ameaça, conforme expressão utilizada por Antonio Candido, o “direito à literatura” na sala de aula, ou seja, o processo de desvalorização da literatura como disciplina escolar, formalmente retirada como área de conhecimento do currículo de ensino médio a partir das reformas educacionais realizadas nos últimos anos e da imposição do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) como o virtual vestibular único no país. A partir da exposição dos resultados de diferentes instrumentos que visam à verificação de habilidades leitoras e de uma pesquisa de campo realizada com alunos de terceiro ano do ensino médio de escolas públicas e particulares dos municípios gaúchos de Porto Alegre e Passo Fundo, apresentam-se as problemáticas concernentes ao ensino de literatura na atualidade, recupera-se a trajetória histórica do ensino da disciplina, investiga-se sua abordagem em documentos oficiais (Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, Orientações Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio) e, de modo especial, analisam-se, quantitativa e qualitativamente, as questões de literatura presentes nas provas do Enem realizadas entre 1998 e 2013. Revela-se, com base nos dados levantados, uma tendência a ser combatida, haja vista a gradual perda de espaço da disciplina no exame – e, conseqüentemente, nos currículos escolares –, a negligência das especificidades do texto literário e a excessiva valorização da leitura funcional, entre outros aspectos. Finalmente, analisam-se as conseqüências, para o ensino de literatura nas escolas, da adoção dos preceitos arrolados em documentos oficiais e do Enem como processo seletivo nacional e, por meio de uma concepção que privilegia a leitura cultural em detrimento da abordagem do texto literário em sua vertente funcional, evocam-se, conforme concepções de Candido, Ceia, Colomer, Fischer, Giardinelli, Todorov, Yunes, Zilberman, entre outros, os valores implicados na difusão da tradição literária.

**Palavras-chave:** ensino de literatura no Brasil; documentos oficiais para ensino de literatura; Exame Nacional do Ensino Médio (Enem); formação do leitor.



## **ABSTRACT**

This is an intervention study that discusses the crisis which threatens the “right to literature” (expression used by Antonio Candido, a renowned theoretician in Brazilian Literature) in schools regarding the process of devaluing literature as a school subject. In later years, it has been formally removed as an area of knowledge from the secondary school curriculum, in current educational reforms. Additionally, there is a growing tendency to an imposition of Enem (Brazilian Portuguese acronym that stands for Exame Nacional do Ensino Médio; in English, National Secondary Education Examination) as the virtually sole admission test for enrollment in universities in Brazil. This thesis is comprised of different instruments which aimed at verifying reading abilities, as well as the results of a field research done with secondary school seniors from public and private schools in Porto Alegre and Passo Fundo (cities in the south of Brazil). This study presents the historical path of the teaching of literature in Brazil and identifies problems concerning the current teaching of this subject by investigating the way it is approached in official documents (National Curriculum Parameters for Secondary Education, Supplementary Orientations to the National Curriculum Parameters for Secondary Education and National Curriculum Orientations for Secondary Education). Additionally, questions about literature extracted from Enem tests from 1998 to 2013 were subject to quantitative and qualitative analyzes. The data show a tendency to be countered: the gradual loss of ground of the subject in the admission exam – and, as a consequence, in school curricula –, as well as the neglecting of the literary text specificities and the overvaluation of functional reading, *inter alia*. Finally, this thesis analyzes the consequences of the adoption of the aforementioned official documents precepts and of Enem as a national college admission exam, and adopts a standpoint which privileges cultural reading (to the detriment of a functional approach to the literary text) and the values implied in the dissemination of the

literary tradition (according to concepts by Candido, Ceia, Colomer, Fischer, Giardinelli, Todorov, Yunes, Zilberman and others).

**Keywords:** literature teaching in Brazil; official documents for literature teaching; Brazilian National Secondary Education Examination; readers development.

## RESUMEN

Esta investigación se constituye en un trabajo de intervención: se propone discutir la crisis que amenaza, según expresión utilizada por Antonio Candido, el “derecho a la literatura” en aula, o sea, el proceso de desvalorización de la literatura como asignatura escolar en Brasil, formalmente retirada como área de conocimiento del currículo de enseñanza media a partir de las reformas educacionales realizadas en los últimos años y de la imposición del “Exame Nacional do Ensino Médio (Enem)” como el único examen de ingreso universitario en el país. A partir de la exposición de los resultados de distintos instrumentos que pretenden verificar habilidades lectoras y de un estudio de campo realizado con alumnos del tercer año de la enseñanza media de escuelas públicas y privadas de los municipios de Porto Alegre y Passo Fundo (ambos de Rio Grande do Sul/Brasil), se presentan las problemáticas concernientes a la enseñanza de literatura en la actualidad, se recupera la trayectoria histórica de la enseñanza de la asignatura, se investiga su enfoque en documentos oficiales (“Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio”, “Orientações Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio” y “Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio”) y, de manera especial, se analizan, desde el punto de vista cuantitativo y cualitativo, las cuestiones de literatura presentes en las pruebas de “Enem” realizadas entre 1998 y 2013. Se revela, a partir de los datos obtenidos, una tendencia que debe ser combatida, en vista de la gradual pérdida de espacio de la asignatura en dicho examen – y, consecuentemente, en los currículos escolares –, la negligencia de las especificidades del texto literario y la excesiva valoración de la lectura funcional, entre otros aspectos. Finalmente, se analizan las consecuencias, para la enseñanza de literatura en las escuelas, de la adopción de los preceptos listados en documentos oficiales y de “Enem” como proceso selectivo nacional y, a partir de una concepción que privilegia la lectura cultural en detrimento del enfoque del texto literario

en su vertiente funcional, se evocan, según concepciones de Candido, Ceia, Colomer, Fischer, Giardinelli, Todorov, Yunes, Zilberman, entre otros, los valores implicados en la difusión de la tradición literaria.

**Palabras clave:** enseñanza de literatura en Brasil; documentos oficiales para enseñanza de literatura; “Exame Nacional do Ensino Médio (Enem)”; formación del lector.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Áreas do conhecimento propostas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais de 2012 .....	45
Figura 2 – Percentual de questões de literatura nas provas do Enem (1998 a 2013) .....	154
Figura 3 – Questão prototípica de literatura <i>stricto sensu</i> .....	157
Figura 4 – Questão prototípica de literatura e língua .....	158
Figura 5 – Questão prototípica de literatura e humanidades .....	158
Figura 6 – Questão prototípica de literatura e artes .....	159
Figura 7 – Questão prototípica de literatura e ciências .....	160
Figura 8 – Categorias das questões de literatura do Enem (1998 a 2013).....	161
Figura 9 – Autores mais recorrentes nas questões de literatura das provas do Enem (1998 a 2013).....	163
Figura 10 – O cânone do Enem (1998 a 2013).....	167
Figura 11 – Períodos literários mais recorrentes nas questões de literatura do Enem (1998 a 2013).....	169
Figura 12 – Gêneros nas questões de literatura do Enem (1998 a 2013) .....	170
Figura 13 – Conteúdos da área de “Linguagens, códigos e suas tecnologias” mais cobrados no Enem (2009 a 2012) .....	173
Figura 14 – Áreas contempladas pelas questões de literatura no Enem 2009-1.....	178
Figura 15 – Áreas contempladas pelas questões de literatura no Enem 2009-2.....	179
Figura 16 – Áreas contempladas pelas questões de literatura no Enem 2010-1.....	179
Figura 17 – Áreas contempladas pelas questões de literatura no Enem 2010-2.....	180
Figura 18 – Áreas contempladas pelas questões de literatura no Enem 2011 .....	180
Figura 19 – Áreas contempladas pelas questões de literatura no Enem 2012.....	181
Figura 20 – Áreas contempladas pelas questões de literatura no Enem 2013.....	181

Figura 21 – Habilidades contempladas pelas questões de literatura no Enem 2009-1.....	182
Figura 22 – Habilidades contempladas pelas questões de literatura no Enem 2009-2.....	183
Figura 23 – Habilidades contempladas pelas questões de literatura no Enem 2010-1.....	183
Figura 24 – Habilidades contempladas pelas questões de literatura no Enem 2010-2.....	184
Figura 25 – Habilidades contempladas pelas questões de literatura no Enem 2011.....	184
Figura 26 – Habilidades contempladas pelas questões de literatura no Enem 2012.....	185
Figura 27 – Habilidades contempladas pelas questões de literatura no Enem 2013.....	185
Figura 28 – Áreas contempladas pelas questões de literatura do Enem (2009 a 2013).....	186
Figura 29 – Habilidades contempladas pelas questões de literatura do Enem (2009 a 2013)	187
Figura 30 – Evolução das áreas 5, 6, 7 e 8 nas questões de literatura das provas de “Linguagens, códigos e suas tecnologias” do Enem (2009 a 2013).....	188
Figura 31 – Evolução das habilidades H15 a H27 nas questões de literatura das provas de “Linguagens, códigos e suas tecnologias” do Enem (2009 a 2013).....	189
Figura 32 – Questão número 17 da prova do Enem de 1998.....	191
Figura 33 – Questão número 53 da prova do Enem de 1999.....	193
Figura 34 – Questão número 57 da prova do Enem de 2000.....	195
Figura 35 – Questão número 42 da prova do Enem de 2001.....	197
Figura 36 – Questão número 57 da prova do Enem de 2001.....	197
Figura 37 – Questão número 1 da prova do Enem de 2001.....	198
Figura 38 – Questão número 1 da prova do Enem de 2002.....	200
Figura 39 – Questão número 9 da prova do Enem de 2002.....	200
Figura 40 – Questão número 34 da prova do Enem de 2003.....	202
Figura 41 – Questão número 63 da prova do Enem de 2003.....	203
Figura 42 – Questão número 21 da prova do Enem de 2004.....	204
Figura 43 – Questão número 59 da prova do Enem de 2004.....	205
Figura 44 – Questão número 8 da prova do Enem de 2005.....	206
Figura 45 – Questão número 63 da prova do Enem de 2005.....	207
Figura 46 – Questão número 39 da prova do Enem de 2006.....	208
Figura 47 – Questão número 8 da prova do Enem de 2006.....	209
Figura 48 – Questão número 4 da prova do Enem de 2007.....	210
Figura 49 – Questão número 11 da prova de “Linguagens, códigos e suas tecnologias” do Enem 2009-1.....	214
Figura 50 – Questão número 36 da prova de “Linguagens, códigos e suas tecnologias” do Enem 2009-1.....	215

Figura 51 – Questão número 40 da prova de “Linguagens, códigos e suas tecnologias” do Enem 2009-1 .....	215
Figura 52 – Questão número 116 da prova de “Linguagens, códigos e suas tecnologias” do Enem 2009-2 .....	218
Figura 53 – Questão número 116 da prova de “Linguagens, códigos e suas tecnologias” do Enem 2010-1 .....	220
Figura 54 – Questão número 99 da prova de “Linguagens, códigos e suas tecnologias” do Enem 2010-2 .....	222
Figura 55 – Questão número 134 da prova de “Linguagens, códigos e suas tecnologias” do Enem 2010-2 .....	223
Figura 56 – Questão número 98 da prova de “Linguagens, códigos e suas tecnologias” do Enem 2011.....	225
Figura 57 – Questão número 106 da prova de “Linguagens, códigos e suas tecnologias” do Enem 2011.....	226
Figura 58 – Questão número 98 da prova de “Linguagens, códigos e suas tecnologias” do Enem 2012.....	230
Figura 59 – Questão número 131 da prova de “Linguagens, códigos e suas tecnologias” do Enem 2012.....	230
Figura 60 – Questão número 129 da prova de “Linguagens, códigos e suas tecnologias” do Enem 2013.....	233

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Obras literárias das quais os alunos entrevistados gostaram muito.....	56
Quadro 2 – Autores de que os alunos entrevistados gostaram muito.....	63
Quadro 3 – Definição de literatura na opinião dos alunos entrevistados .....	70
Quadro 4 – Aspectos positivos e negativos da adoção de perspectiva historicista em aulas de literatura.....	136
Quadro 5 – Áreas do conhecimento no Enem e seus componentes curriculares .....	146
Quadro 6 – Autores vinculados a períodos anteriores a 1900 presentes nas questões de literatura do Enem (1998 a 2013).....	165
Quadro 7 – Autores vinculados a períodos posteriores a 1900 presentes nas questões de literatura do Enem (1998 a 2013).....	166
Quadro 8 – Autores de canções e de textos críticos presentes nas questões de literatura do Enem (1998 a 2013) .....	166
Quadro 9 – Matriz de Referência da prova de “Linguagens, códigos e suas tecnologias” do Enem.....	174
Quadro 10 – Questões de literatura na prova do Enem de 1998 .....	190
Quadro 11 – Questões de literatura na prova do Enem de 1999 .....	192
Quadro 12 – Questões de literatura na prova do Enem de 2000 .....	194
Quadro 13 – Questões de literatura na prova do Enem de 2001 .....	196
Quadro 14 – Questões de literatura na prova do Enem de 2002 .....	198
Quadro 15 – Questões de literatura na prova do Enem de 2003 .....	201
Quadro 16 – Questões de literatura na prova do Enem de 2004 .....	203
Quadro 17 – Questões de literatura na prova do Enem de 2005 .....	205
Quadro 18 – Questões de literatura na prova do Enem de 2006 .....	207



Quadro 19 – Questões de literatura na prova do Enem de 2007 .....	209
Quadro 20 – Questões de literatura na prova do Enem de 2008 .....	211
Quadro 21 – Questões de literatura na prova de “Linguagens, códigos e suas tecnologias” do Enem 2009-1 .....	212
Quadro 22 – Questões de literatura na prova de “Linguagens, códigos e suas tecnologias” do Enem 2009-2 .....	216
Quadro 23 – Questões de literatura na prova de “Linguagens, códigos e suas tecnologias” do Enem 2010-1 .....	219
Quadro 24 – Questões de literatura na prova de “Linguagens, códigos e suas tecnologias” do Enem 2010-2 .....	221
Quadro 25 – Questões de literatura na prova de “Linguagens, códigos e suas tecnologias” do Enem 2011 .....	224
Quadro 26 – Questões de literatura na prova de “Linguagens, códigos e suas tecnologias” do Enem 2012 .....	227
Quadro 27 – Questões de literatura na prova de “Linguagens, códigos e suas tecnologias” do Enem 2013 .....	231

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Número de dissertações e teses sobre ensino de literatura por períodos anuais (1987 a 2012).....	30
Tabela 2 – Número de dissertações e teses sobre ensino de literatura por regiões do Brasil (1987 a 2012).....	30
Tabela 3 – Número de instituições que realizam dissertações e teses sobre ensino de literatura por regiões do Brasil (1987 a 2012) .....	30
Tabela 4 – Número de dissertações e teses sobre ensino de literatura por programas de pós-graduação <i>stricto sensu</i> (1987 a 2012) .....	31
Tabela 5 – Níveis de ensino pesquisados em dissertações e teses sobre ensino de literatura (1987 a 2012).....	32
Tabela 6 – Referenciais teóricos mais citados nos resumos de dissertações sobre ensino de literatura (1987 a 2012) .....	32
Tabela 7 – Referenciais teóricos mais citados nos resumos de teses sobre ensino de literatura (1987 a 2012).....	33
Tabela 8 – Principais temáticas desenvolvidas em dissertações e teses sobre ensino de literatura (1987 a 2012) .....	35
Tabela 9 – Média da proficiência em Língua Portuguesa de alunos de 3º ano do ensino médio, por dependência administrativa, no Saeb .....	43
Tabela 10 – Idade dos alunos entrevistados .....	52
Tabela 11 – Escolaridade das mães dos alunos entrevistados .....	52
Tabela 12 – Escolaridade dos pais dos alunos entrevistados .....	53
Tabela 13 – Renda familiar dos alunos entrevistados .....	53
Tabela 14 – Hábito de leitura dos alunos entrevistados .....	54
Tabela 15 – Gêneros lidos com maior frequência pelos alunos entrevistados .....	55

Tabela 16 – Origem das obras literárias lidas pelos alunos entrevistados .....	55
Tabela 17 – Categorias das obras literárias das quais os alunos entrevistados gostaram muito .....	59
Tabela 18 – Obrigatoriedade da leitura pela escola dos livros de que os alunos entrevistados declararam ter gostado muito .....	62
Tabela 19 – Categorias dos autores dos quais os alunos entrevistados gostaram muito .....	65
Tabela 20 – Oferecimento da leitura pela escola dos autores de que os alunos entrevistados declararam ter gostado muito .....	66
Tabela 21 – Reação dos alunos entrevistados em relação às leituras indicadas pela escola ....	66
Tabela 22 – Função do estudo da literatura na opinião dos alunos entrevistados .....	75
Tabela 23 – Maneira por meio da qual se dá a leitura de textos literários para os alunos entrevistados .....	76
Tabela 24 – Sequência de procedimentos didáticos utilizada pelo professor em sala de aula .	77
Tabela 25 – Seguimento de sequência cronológica.....	77
Tabela 26 – O que é mais valorizado nas aulas de literatura na opinião dos alunos entrevistados .....	78
Tabela 27 – O que deveria ser mais valorizado nas aulas de literatura na opinião dos alunos entrevistados .....	78
Tabela 28 – O que mais agrada aos alunos nas aulas de literatura .....	79
Tabela 29 – O que menos agrada aos alunos nas aulas de literatura .....	80
Tabela 30 – Estabelecimento de relações entre a literatura e outras artes durante as aulas ....	81
Tabela 31 – Descrição de uma aula ideal de literatura na opinião dos alunos entrevistados ...	81
Tabela 32 – Maneira por meio da qual as leituras das obras literárias são exploradas .....	83
Tabela 33 – Literatura gaúcha: autores e obras estudados .....	83
Tabela 34 – Literatura estrangeira: autores e obras estudados .....	84
Tabela 35 – Número de inscritos e de abstenções nas provas do Enem (1998 a 2013) .....	148
Tabela 36 – A evolução do SiSU.....	150
Tabela 37 – Dez estados que mais ofereceram vagas via SiSU 2014/1 .....	150
Tabela 38 – Dez cursos que mais ofereceram vagas via SiSU 2014/1.....	150
Tabela 39 – Dez instituições que mais ofereceram vagas via SiSU 2014/1 .....	150
Tabela 40 – Número de questões de literatura nas provas do Enem (1998 a 2013).....	153
Tabela 41 – Número de questões de literatura nas provas do Enem, incluindo tiras e charges (1998 a 2013).....	154
Tabela 42 – Categorias das questões de literatura do Enem (1998 a 2013) .....	160

Tabela 43 – Períodos literários a que estão vinculados os textos literários das questões de literatura do Enem (1998 a 2013).....	168
Tabela 44 – Gêneros nas questões de literatura do Enem (1998 a 2013).....	170
Tabela 45 – Número de questões de literatura do Enem que prescindem do ensino da disciplina (1998 a 2013) .....	172

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

- Andifes – Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior
- Aneb – Avaliação Nacional da Educação Básica
- Anresc – Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
- Capes – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CNE – Conselho Nacional de Educação
- DCL – Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Letras
- DCNEM – Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
- Enem – Exame Nacional do Ensino Médio
- HQs – Histórias em quadrinhos
- IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- Ideb – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
- Inaf – Indicador de Alfabetismo Funcional
- Inep – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
- LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- MEC – Ministério da Educação
- OCDE – Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
- OCNEM – Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
- PCN+ – Orientações Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
- PCNEM – Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
- Pisa – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
- Pnad – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
- PNLD – Plano Nacional do Livro Didático

PNLEM – Plano Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio

ProUni – Programa Universidade para Todos

Saeb – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica

SiSU – Sistema de Seleção Unificada

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	23
1 LITERATURA, LEITURA E ENSINO: PROBLEMÁTICAS .....	28
1.1 Pesquisas sobre ensino de literatura realizadas entre 1987 e 2012 cadastradas no Banco de Teses e Dissertações da Capes.....	28
1.2 A diminuição ou a extinção da literatura nos currículos escolares: algumas evidências	37
1.3 Um diagnóstico da leitura no ensino médio: o desempenho dos estudantes brasileiros	42
1.3.1 O Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) .....	42
1.3.2 O Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa) .....	46
1.3.3 A pesquisa “Retratos da leitura no Brasil” .....	48
1.4 A pesquisa de campo .....	50
1.4.1 Resultados e análise das respostas dos alunos.....	51
1.5 Ensino de literatura: problemáticas e considerações gerais sobre os resultados da pesquisa de campo .....	87
2 ENSINO DE LITERATURA: HISTÓRICO, POLÍTICAS PÚBLICAS E DOCUMENTOS OFICIAIS .....	99
2.1 Literatura, formação do cânone e ascensão do vestibular: breve histórico do ensino da disciplina.....	99
2.2 A literatura nos documentos oficiais .....	110
2.2.1 A literatura nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) .....	111
2.2.2 A literatura nas Orientações Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCN+).....	118

2.2.3 A literatura nas Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCNEM).....	131
2.2.4 Linguistas e pedagogos X literatos: as tensões na elaboração dos documentos....	137
3 A LITERATURA NO EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO (ENEM).....	139
3.1 O Exame Nacional do Ensino Médio: breve histórico de sua ascensão.....	140
3.2 Procedimentos metodológicos.....	151
3.3 Análise do <i>corpus</i> : dados quantitativos.....	153
3.3.1 Evolução numérica das questões de literatura (1998 a 2013).....	153
3.3.2 Categorias das questões de literatura (1998 a 2013).....	156
3.3.3 Autores mais recorrentes nas questões de literatura (1998 a 2013).....	162
3.3.4 Períodos literários mais recorrentes (1998 a 2013).....	168
3.3.5 Gêneros predominantes (1998 a 2013).....	170
3.3.6 Número de questões que prescindem do ensino de literatura (1998 a 2013).....	171
3.3.7 Competências, áreas e habilidades exigidas nas questões de literatura (2009 a 2013) .....	174
3.4 Análise do <i>corpus</i> : dados qualitativos.....	190
3.5 Considerações gerais sobre as questões de literatura do Enem (1998 a 2013).....	233
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS – OU DAS CONSEQUÊNCIAS DO ENEM PARA O ENSINO DE LITERATURA.....	238
4.1 O texto literário negligenciado em sua especificidade.....	240
4.2 A primazia da leitura funcional em detrimento da leitura cultural.....	242
4.3 Os indícios do desabamento do cânone.....	246
4.4 A excessiva centralidade no Modernismo.....	249
4.5 O currículo nacional e a aversão a regionalismos.....	249
4.6 A falta de indicação de leituras mínimas obrigatórias.....	251
4.7 A superespecialização acadêmica – ou sobre a nossa culpa, a dos professores de literatura, nesse processo.....	255
4.8 Em defesa do direito à literatura.....	257
4.9 “Momento utópico”, ou possíveis caminhos para o ensino de literatura.....	262
REFERÊNCIAS.....	271
APÊNDICES.....	278
ANEXOS.....	299



## INTRODUÇÃO

Publicações direcionadas à problemática do ensino de literatura nas escolas remontam ao início da década de 1980<sup>1</sup>, inseridas no bojo de um movimento amplo que envolvia, sobretudo, pesquisadores das áreas de Letras e Pedagogia, preocupados com os rumos da escola brasileira, a qualidade de ensino, a qualificação do professor e os resultados da aprendizagem, que, transcorrida uma década da reforma da educação brasileira, datada de 1970, mostravam-se não apenas insatisfatórios, mas, e principalmente, alarmantes, já que o horizonte futuro prognosticava piores, e não melhoramento ou superação dos problemas.

Mais de três décadas depois, são muitas as mudanças por que passamos: o Brasil se redemocratizou, o surto inflacionário, crescente na década de 1980, foi contido, uma nova Constituição passou a vigorar a partir de 1988, a economia globalizou-se, o neoliberalismo impôs novas formas de financiamento da cultura, os meios de comunicação de massa expandiram-se de modo notável, introduziram-se novos suportes, como o digital, o ensino básico passou por outras e sucessivas reformas e, para orientá-lo, estabeleceram-se diretrizes e parâmetros curriculares.

Mais recentemente, verificamos outros fenômenos consistentes e impositivos no cenário social brasileiro. Como protagonistas na sociedade brasileira, temos cerca de 50 milhões de jovens<sup>2</sup> a modificar e influenciar a identidade do país. Ao contrário de seus pais, que, no geral, não tiveram oportunidades de estudar, eles frequentam escolas e universidades. Mais informados, tendem a ser menos conservadores, sobretudo em questões sexuais e

---

<sup>1</sup> É o caso da obra *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*, publicada em 1982, que congregou alguns dos principais pesquisadores que então militavam no campo das Letras ou na área da Educação, para, de um lado, questionar concepções e processos em circulação na escola, dentro e fora da sala de aula, e, de outro, oferecer possibilidades de atuação melhores e mais eficazes por parte do professor. Os ensaios que constituem o livro conferem apreciável crédito à leitura, com privilégio para obras de ficção e poesia.

<sup>2</sup> Considerados como a população de 15 a 29 anos, conforme dados do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), baseados na Pnad (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios) de 2012.

religiosas, e começam a ter uma grande força eleitoral. São jovens pós-industriais, filhos da “cultura líquida”, na expressão de Bauman (2001).

À inflação sob controle e à situação de pleno emprego soma-se um processo real de distribuição de renda. Os sucessivos governos federais têm ampliado como nunca a rede de ensino, especialmente no nível superior, assim como têm incentivado a expansão de oferta de vagas nos níveis fundamental e médio. Há, finalmente, escola para todos. Sua qualidade é por certo frágil, por fatores que vão desde as baixas remunerações dos professores a condições deficitárias de estudo para os alunos, mas ela existe. A euforia econômica e a expansão das redes de ensino convivem, por outro lado, conforme constatação de Oliveira (2013)<sup>3</sup>, com entraves para a formação de alunos leitores já há pelo menos quatro décadas. Como bem alerta Zilberman (2008), da alfabetização, tarefa que a escola desempenhou burocraticamente desde seu início, passou-se à necessidade de letramento, sobretudo de letramento literário.

É nesse contexto que assistimos à ascensão e à imposição do Enem, o Exame Nacional do Ensino Médio, como o grande e virtual único vestibular de todo o país, a proporcionar acesso às maiores instituições de ensino superior brasileiras, com a não estranha exceção das universidades estaduais paulistas, como bem alerta Fischer (2013b). Em outras palavras, o Enem, agora, é o novo instituidor do paradigma de ensino, e seus reflexos se verificam nas mais variadas disciplinas e das mais diversas formas, sendo perceptíveis, por exemplo, na abordagem da literatura e no processo de formação de leitores em ambiente escolar.

Contudo, o vestibular, exame de grande responsabilidade social e científica, não é um tema relevante dentro da universidade e nunca foi alvo das devidas atenções. Não se desenvolveu a contento um volume de pesquisa acadêmica capaz de realimentar e sofisticar o debate acerca da questão. No momento atual, em que a literatura parece perder gradativamente o seu espaço em sala de aula, não é compreensível que continuemos a negligenciar esse episódio anual que não apenas seleciona os alunos para a graduação, mas que, mais ainda, influi nos destinos de todo o ensino médio.

É nesse sentido que, a partir do diagnóstico do atual quadro de ensino de literatura no país e de uma análise detalhada dos parâmetros e orientações curriculares prescritos em diferentes documentos oficiais que regulam o ensino da disciplina no nível médio, esta pesquisa busca, primordialmente, investigar a presença da literatura nas provas do Enem, cujos conteúdos exigidos tendem a ditar o que deve permanecer e o que deve ser retirado dos

---

<sup>3</sup> A conclusão da autora é baseada em um estudo pautado pela análise de trabalhos acadêmicos realizados entre 1975 e 2004 e de estudos quanti e qualitativos com professores de Língua Portuguesa de escolas da rede pública de São Paulo.

currículos escolares. Nosso interesse partiu da constatação de que os documentos oficiais destinados ao ensino médio, elaborados a partir de 2000, suprimiram a disciplina, passando a tratar apenas de competências discursivas implicadas em uma possível utilização do texto literário. Nesse contexto, a literatura não mais se configura como uma área do conhecimento e, sim, como uma categoria instrumental da língua portuguesa. Reside aí, para Todorov (2009), um dos perigos que hoje ronda a literatura: o de ela não ter poder algum, o de não mais participar da formação cultural do indivíduo, do cidadão; encontra-se, pois, na maneira como tem sido oferecida aos jovens, desde a escola primária até a faculdade. O que está em pauta, assim, é sua salvação como disciplina escolar e universitária.

No primeiro capítulo, de espectro mais amplo, oferecemos um retrato da disciplina nos dias atuais. Iniciamos com a exposição dos resultados de um levantamento das dissertações e teses sobre ensino de literatura desenvolvidas entre 1987 e 2012 e cadastradas no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), fundação do Ministério da Educação (MEC), a partir dos quais constatamos que a abordagem de aspectos voltados para a análise da presença da literatura em processos seletivos – sejam os tradicionais vestibulares, seja o Enem – é praticamente inexistente. Identificada a lacuna, partimos para a descrição de casos e situações, verificados nos últimos anos em diferentes estados brasileiros e também em outros países, que apontam para o desaparecimento ou diminuição do espaço concedido à disciplina em sala de aula.

Em um passo seguinte, analisamos, no que tange à leitura e ao desempenho da escola na formação de leitores, os resultados de pesquisas e avaliações sistêmicas, tais como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa) e a pesquisa “Retratos da leitura no Brasil”. Os índices preocupantes que as propostas curriculares implementadas pela reforma do ensino médio têm gerado refletem, muitas vezes, práticas de ensino de literatura adotadas em sala de aula, as quais investigamos por meio de uma pesquisa de campo realizada com alunos de turmas de terceiro ano do ensino médio de escolas públicas e particulares dos municípios gaúchos de Porto Alegre e Passo Fundo. Com base nas entrevistas realizadas e nos questionários aplicados, pudemos problematizar determinados procedimentos, como a obediência a um cânone estrito, em geral marcado por nacionalismo romântico ou modernista, apresentado segundo perspectiva histórica e progressiva. Além disso, os dados quanti e qualitativos levantados nos permitiram verificar de que maneira os estudantes se relacionam com o vestibular, e até que ponto os conteúdos e obras por ele indicados são determinantes para o desenvolvimento e a formação do gosto literário.

No segundo capítulo, a análise volta-se para a abordagem da literatura em documentos prescritivos: após situar a evolução de seu ensino ao longo dos últimos séculos, chegamos, finalmente, à reforma do ensino médio preconizada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, a partir da qual foram gestados parâmetros e orientações com a finalidade de orientar docentes de todo o país. Partimos, então, para a análise do lugar ocupado pela disciplina em documentos oficiais produzidos nos últimos anos e ainda hoje vigentes: os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), de 2000; as Orientações Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCN+), de 2002; e as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), de 2006. Muitos dos pressupostos neles presentes vieram a embasar a filosofia e o atual formato assumidos pelo Enem.

Por sua vez, o terceiro capítulo – e aqui se encontra o interesse maior de nossa pesquisa – destina-se à investigação da literatura como conteúdo avaliativo. Após resgatarmos o histórico de implementação e consolidação do Enem no país, analisamos as questões de literatura existentes nas provas ocorridas entre 1998 e 2013, a fim de diagnosticar o lugar ocupado pela disciplina e que sinais e/ou orientações o exame transmite ao ensino médio. Para tanto, verificamos, sob uma perspectiva quantitativa, a evolução numérica das questões ano a ano, as categorias em que melhor podem se enquadrar, os autores e gêneros mais recorrentes, as áreas e habilidades exigidas e as perguntas que, para serem respondidas, prescindem do ensino formal de literatura. Sob enfoque qualitativo, comentamos algumas das questões que consideramos representativas do direcionamento dado ao texto literário no exame.

Por fim, em um último capítulo, analisamos as possíveis consequências, para o ensino de literatura nas escolas, da adoção do Enem como o grande e virtual vestibular único do país, a regular, via Sistema de Seleção Unificada, o SiSU, processos seletivos na grande maioria das instituições de ensino superior brasileiras e, em uma espécie de “momento utópico”, elencamos possíveis caminhos para o trabalho com a literatura no ensino médio e para a formação de leitores.

Em suma, após capítulos que se destinam a diagnósticos, levantamentos, delineamento de histórico de ensino e análises de documentos oficiais, que evidenciam a paulatina perda de espaço da disciplina ao longo dos anos, nossa ênfase recai sobre a abordagem da literatura no Enem e sua possível repercussão no ensino médio – e, por que não dizer, também no ensino superior. Com a vocação política de tornar-se o principal – quando não o único – vestibular, para o grosso do ensino superior brasileiro, o exame impõe um largo horizonte a ser pensado, problematizado e seriamente arguido.

Partimos do pressuposto de que compreender o que se passa com a literatura na escola é saber o que ocorre com ela não apenas em sala de aula, mas também na sociedade. Motiva esta pesquisa, pois, nosso interesse no ensino no âmbito da literatura e da cultura brasileiras e o propósito de constituir um trabalho coletivo e de intervenção pública. Serve-nos de estímulo uma ideia bastante presente na obra de Antonio Candido: que a literatura é um dos direitos humanos, que devemos oferecer a muita gente.

# 1 LITERATURA, LEITURA E ENSINO: PROBLEMÁTICAS

## 1.1 Pesquisas sobre ensino de literatura realizadas entre 1987 e 2012 cadastradas no Banco de Teses e Dissertações da Capes

É ainda reduzido o número de estudos que se propõem a analisar os impactos da reforma do ensino médio e das recentes políticas públicas direcionadas a esse nível de ensino, e ainda mais raros os que investigam as consequências, para os currículos escolares, da adoção do Enem como processo de seleção – vestibular, podemos dizer – para ingresso na maioria das instituições de ensino superior do país, sejam elas públicas ou privadas. Chegamos a essa conclusão por meio da realização de um levantamento das pesquisas de mestrado e de doutorado sobre ensino de literatura, no âmbito de programas de pós-graduação brasileiros, cadastradas no Banco de Teses e Dissertações da Capes. Integrante do Portal de Periódicos da Capes, o Banco visa facilitar o acesso a informações sobre trabalhos defendidos junto a programas de pós-graduação no país a partir de 1987. Para tanto, é disponibilizada uma ferramenta de busca e consulta<sup>4</sup>, que permite uma pesquisa por autor, assunto e/ou instituição.

No campo assunto, inserindo-se a expressão exata “ensino de literatura”, surgem, para o período de 1987 a 2012, 185 dissertações e 46 teses<sup>5</sup>. Não foram contabilizados, propositalmente, trabalhos que, mesmo abordando preferencial ou tangencialmente a temática, não incluíram a expressão “ensino de literatura” no assunto. Entre as 185

---

<sup>4</sup> Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/servicos/banco-de-teses>> (acesso em: 23 maio 2013). Cabe ressaltar que o Portal Domínio Público também oferece uma ferramenta de busca de teses e dissertações, a qual pode ser acessada por meio do *link* <<http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/PesquisaPeriodicoForm.jsp>>. Contudo, se comparada ao Banco de Teses e Dissertações da Capes, mostra-se bem menos completa, já que, no período de 2007 a 2012, foram somente 18 os trabalhos (13 dissertações e 5 teses) registrados que apresentavam, dentre suas palavras-chave, a expressão “ensino de literatura”.

<sup>5</sup> Conforme dados de pesquisa realizada em 27 de maio de 2013 e atualizada em 6 de julho de 2013.

dissertações encontradas, seis não foram consideradas para este estudo, pelo fato de não contemplarem, nem indiretamente, o tema em questão<sup>6</sup>.

A partir da leitura dos resumos dos trabalhos, procuramos identificar, entre outros aspectos, quais as instituições que mais têm desenvolvido pesquisas sobre o assunto, quais os níveis de ensino contemplados, qual a evolução numérica anual dos trabalhos, quais os referenciais teóricos mais utilizados pelos pesquisadores e quais as temáticas e abordagens mais e menos recorrentes, ou seja, quais os assuntos desenvolvidos e as contribuições oferecidas pelas pesquisas defendidas nos últimos anos capazes de gerar avanços e mudanças no trabalho com a leitura literária em contexto escolar. Importante ressaltar que fizemos uso apenas das informações contidas nos resumos, haja vista a impossibilidade da leitura integral de todas as dissertações e teses. Por vezes, os resumos não indicavam o público-alvo das pesquisas e/ou as referências bibliográficas utilizadas. Das 179 dissertações e 46 teses<sup>7</sup> encontradas, podemos destacar alguns aspectos:

- Em primeiro lugar, chama a atenção o fato de que, nos anos de 1987, 1988, 1989, 1991, 1992, 1993, 1994, 1995 e 1997, nenhuma dissertação ou tese no Banco apresenta a expressão “ensino de literatura” como assunto. Isso, contudo, não pode nos induzir a pensar que o tema não tenha sido pesquisado em tais anos: além da incompletude do próprio Banco de dados eleito, por vezes escolhem-se outras expressões (como “leitura”, “letramento literário”, “leitura literária”, “formação do leitor”, etc.) em substituição a “ensino de literatura”. Outra possibilidade para a ausência de trabalhos é de ordem pragmática: os lançamentos dos dados de dissertações e teses foram sendo paulatinamente assimilados pelas instituições educacionais, tendo sido mais utilizados nos últimos anos. Ademais, cabe ressaltar que há inúmeros trabalhos em processo de lançamento pelas secretarias dos programas de pós-graduação.
- A maioria dos trabalhos foi desenvolvida nos últimos anos, o que vai ao encontro do incremento do número de programas de pós-graduação no país. Versando sobre ensino de literatura, de 1987 a 2000 há o registro de 18 dissertações e 2 teses; de 2001 a 2006, 65 dissertações e 12 teses; de 2007 a 2012, 96 dissertações e 32 teses. Tais números

---

<sup>6</sup> Tais dissertações não contabilizadas dizem respeito às áreas da Contabilidade (2), da Engenharia da Produção (1), da Administração (1) e da Educação (2), nas quais o termo “literatura”, no resumo, foi utilizado como sinônimo de “bibliografia”, não se referindo à arte literária.

<sup>7</sup> Nos apêndices deste trabalho, listamos, uma a uma, em duas tabelas, as 179 dissertações e 46 teses que serviram a nosso levantamento.

sinalizam uma prevalência do tema entre pesquisadores mais jovens e/ou menos experientes.

Tabela 1 – Número de dissertações e teses sobre ensino de literatura por períodos anuais (1987 a 2012)

<b>Período</b>	<b>Número de dissertações</b>	<b>Número de teses</b>
1987 a 2000	18	2
2001 a 2006	65	12
2007 a 2012	96	32

Fonte: Elaborada pela autora.

- A grande maioria das pesquisas é realizada nas regiões Sudeste e Sul: o Sudeste responde por 68 dissertações e 33 teses, o Sul por 52 dissertações e 7 teses, o Nordeste por 39 dissertações e 6 teses, o Centro-Oeste por 16 dissertações e o Norte por 4 dissertações.

Tabela 2 – Número de dissertações e teses sobre ensino de literatura por regiões do Brasil (1987 a 2012)

<b>Região</b>	<b>Número de dissertações</b>	<b>Número de teses</b>
Sudeste	68	33
Sul	52	7
Nordeste	39	6
Centro-Oeste	16	-
Norte	4	-

Fonte: Elaborada pela autora.

- Há uma pulverização institucional das pesquisas sobre ensino de literatura: as 68 dissertações do Sudeste foram realizadas em 26 instituições diferentes e as 33 teses em 10 instituições diferentes; as 52 dissertações do Sul ocorreram em 17 instituições diferentes e as 7 teses em 3 instituições diferentes; as 39 dissertações do Nordeste são de 12 instituições diferentes e as 6 teses de uma única instituição; as 16 dissertações do Centro-Oeste partem de 7 instituições diferentes e as 4 dissertações do Norte de 3 instituições diferentes.

Tabela 3 – Número de instituições que realizam dissertações e teses sobre ensino de literatura por regiões do Brasil (1987 a 2012)

<b>Região</b>	<b>Número de instituições que desenvolveram dissertações</b>	<b>Número de instituições que desenvolveram teses</b>
Sudeste	26	10
Sul	17	3
Nordeste	12	1
Centro-Oeste	7	-
Norte	3	-

Fonte: Elaborada pela autora.



- Entre as instituições que mais desenvolvem trabalhos sobre o tema, no Sudeste, das 68 dissertações, a UNESP (Universidade Estadual Paulista) responde por 10 (desenvolvidas nos *campi* de Araraquara, Assis, Bauru e Presidente Prudente), a UFRJ (Universidade Federal do Rio de Janeiro) por 8 e a USP (Universidade de São Paulo) também por 8. No Sul, das 52 dissertações, 17 foram realizadas na UEM (Universidade Estadual de Maringá) e 8 na UEL (Universidade Estadual de Londrina). No Nordeste, das 39 dissertações, 15 foram realizadas na UFCG (Universidade Federal de Campina Grande) e 6 na UFPB (Universidade Federal da Paraíba). Na região Centro-Oeste, das 16 dissertações, 7 foram desenvolvidos na UnB (Universidade de Brasília). Com relação às teses, no Sudeste, das 33, 14 foram desenvolvidas na USP; no Sul, das 7, 4 foram realizadas na UEL; no Nordeste, as 6 teses foram desenvolvidas na UFPB. A recorrência de trabalhos sobre ensino de literatura é decorrente da ênfase dada por um professor ou por um grupo de pesquisa nas instituições-sede; quando há um professor ou um grupo focado no tema, há incremento de pesquisas na área.
- Das 179 dissertações, 118 foram desenvolvidas em programas de pós-graduação *stricto sensu* em Letras, 55 em programas de pós-graduação *stricto sensu* em Educação, 3 em programas de pós-graduação *stricto sensu* em Comunicação, 1 em programa de pós-graduação *stricto sensu* em Artes Cênicas, 1 em programa de pós-graduação *stricto sensu* em Crítica Cultural e 1 em programa de pós-graduação *stricto sensu* em Tecnologias da Inteligência e *Design* Digital. Das 46 teses, 33 foram desenvolvidas em programas de pós-graduação *stricto sensu* em Letras e 13 em programas de pós-graduação *stricto sensu* em Educação.

Tabela 4 – Número de dissertações e teses sobre ensino de literatura por programas de pós-graduação *stricto sensu* (1987 a 2012)

	Número de dissertações	Número de teses
Letras	118	33
Educação	55	13
Outras áreas	6	-

Fonte: Elaborada pela autora.

- Das dissertações, 90 envolvem a análise de práticas ou propostas relativas ao ensino médio, 38 ao ensino fundamental, 19 ao ensino superior, 8 aos ensinos fundamental e médio, 2 ao magistério, 1 aos ensinos médio e superior, 1 à educação infantil, 1 à

educação de jovens e adultos, 1 à pós-graduação e 18 não explicitaram o nível de ensino alvo da pesquisa em seus resumos. Das teses, 13 analisam práticas ou propostas relativas ao ensino médio, 12 ao ensino superior, 5 ao ensino fundamental, 1 aos ensinos médio e superior, 1 à educação de jovens e adultos, 1 à pós-graduação e 13 não explicitaram o nível de ensino alvo da pesquisa em seus resumos.

Tabela 5 – Níveis de ensino pesquisados em dissertações e teses sobre ensino de literatura (1987 a 2012)

	<b>Número de dissertações</b>	<b>Número de teses</b>
Ensino médio	90	13
Ensino fundamental	38	5
Ensino superior	19	12
Ensinos fundamental e médio	8	-
Magistério	2	-
Ensinos médio e superior	1	1
Educação infantil	1	-
Educação de jovens e adultos	1	1
Pós-graduação	1	1
Não explicitaram nível de ensino	18	13

Fonte: Elaborada pela autora.

- Quanto aos referenciais teóricos utilizados, por mais que muitos resumos não os explicitem, as 179 dissertações sobre ensino de literatura mencionam 121 autores distintos. Na tabela abaixo, listamos aqueles que aparecem com três ou mais ocorrências nos resumos:

Tabela 6 – Referenciais teóricos mais citados nos resumos de dissertações sobre ensino de literatura (1987 a 2012)

<b>Autor</b>	<b>Número de ocorrências nas dissertações</b>
Hans Robert Jauss	25
Regina Zilberman	19
Wolfgang Iser	15
Antonio Candido	13
Marisa Lajolo	12
Vera Teixeira de Aguiar	12
Rildo Cosson	10
Hélder Pinheiro	9
Maria da Glória Bordini	9
Mikhail Bakhtin	8
Roger Chartier	8
Vincent Jouve	8
Ligia Chiappini Moraes Leite	7
Terry Eagleton	7
Umberto Eco	7
Magda Soares	6
Roland Barthes	6
Teresa Colomer	6
Ezequiel Theodoro da Silva	5

Lev Vygotsky	
Alfredo Bosi	
André Chervel	
Angela Kleiman	
Maria do Rosário Mortatti Magnani	4
Robert Escarpit	
Walter Benjamin	
Afrânio Coutinho	
Algirdas Julien Greimas	
Antoine Compagnon	
Arnold Hauser	
Cyana Leahy-Dios	
Maurice Tardif	3
Michel Foucault	
Michèle Petit	
Nelly Novaes Coelho	
Raymond Williams	
Stuart Hall	
Tzvetan Todorov	

Fonte: Elaborada pela autora.

Outros 34 autores aparecem com duas referências cada e outros 49 com uma referência cada.

- Já nos resumos das 46 teses, 72 autores são mencionados. Na tabela abaixo, listamos os únicos que aparecem com duas ou mais ocorrências:

Tabela 7 – Referenciais teóricos mais citados nos resumos de teses sobre ensino de literatura (1987 a 2012)

<b>Autor</b>	<b>Número de ocorrências nas teses</b>
Paulo Freire	3
Mikhail Bakhtin	2

Fonte: Elaborada pela autora.

Os demais (70 autores) surgem uma única vez nos resumos.

Tais referenciais – principalmente os utilizados nas dissertações – indicam uma preocupação com a recepção da obra pelo leitor escolar, tendo como base pressupostos da chamada Estética da Recepção, desenvolvida pelos alemães Jauss e Iser. Zilberman, Aguiar, Bordini, Chartier, Colomer e Pinheiro, entre outros, também mobilizam o conceito de leitura em uma visada que inclui os modos de recepção do texto pelo leitor. Do mesmo modo, a perspectiva histórico-social e interacionista do russo Vygotsky, bastante referenciada no campo da Educação, também dá suporte a teorias vincadas na recepção.

Os novos paradigmas de ensino de língua e de literatura vigentes trouxeram consigo uma nova terminologia. Em vez de “ensino de literatura”, expressão tradicionalmente utilizada para designar um tipo de ensino centrado na abordagem de um conjunto de obras consideradas formadoras na história da literatura nacional, são cada vez mais comuns, por

exemplo, termos como “letramento literário” e “leitura literária”. Tal mudança de nomenclatura foi impulsionada pela terminologia utilizada nos documentos oficiais publicados após a última reforma do ensino médio, de 1996, *corpus* de muitos dos trabalhos desenvolvidos.

Com relação às temáticas abordadas – e aqui se concentra o nosso maior interesse –, podemos destacar os seguintes aspectos:

- A maioria dos trabalhos apresenta diagnósticos do ensino de literatura em escolas localizadas em distintos municípios brasileiros, por meio da aplicação de questionários a alunos e professores e/ou da observação direta de aulas. Com base nos dados obtidos, muitas são as pesquisas que apresentam propostas metodológicas para o ensino da disciplina, ou que relatam experiências exitosas realizadas em sala de aula. A maioria das propostas faz referência à Estética da Recepção, o que vai ao encontro dos autores mais citados nos referenciais, anteriormente expostos. Impressiona o número de trabalhos que menciona os pressupostos de Jauss e Iser: são 50 dissertações e 3 teses.
- Estudos sobre o ensino de literatura aplicado à literatura infantojuvenil, geralmente relacionados a experiências realizadas no ensino fundamental, também são constantes: surgem em 30 dissertações e 6 teses.
- Análises ou referências aos documentos oficiais são relativamente constantes: os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) surgem em 10 dissertações e 2 teses, as Orientações Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCN+) em 2 dissertações, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) em 2 teses, as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCNEM) em 6 dissertações e as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Letras (DCL) em 1 tese; há ainda 4 dissertações que se referem aos documentos oficiais de maneira ampla. Ressaltamos que, geralmente, tais documentos são, nas pesquisas, apreendidos com mérito e tidos como sinônimo de modernidade.
- Comumente preterido em sala de aula quando comparado ao trabalho realizado com a prosa, o texto poético parece ter espaço em pesquisas acadêmicas: estudos sobre poesia e ensino são realizados em 19 dissertações e 8 teses.
- Ao menos 13 trabalhos apresentam como tema central a análise de livros didáticos de literatura; enquanto a maioria se propõe a questões mais gerais, enfocando as obras

indicadas pelo Plano Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM), outros se detêm em questões mais específicas, relacionadas, por exemplo, à análise da abordagem de temas como o racismo e a velhice.

- São 12 os trabalhos (11 dissertações e 1 tese) que se voltam para adaptações de obras literárias para o cinema, o teatro ou a televisão, ou de obras clássicas para o público infantil.
- Ao menos 10 trabalhos problematizam a questão do cânone, sua relevância no processo de formação do leitor e a necessidade de revisá-lo.
- As inúmeras possibilidades de leitura viabilizadas pelas inovações tecnológicas, tais como *blogs* e *tablets*, são abordadas em pelo menos 9 trabalhos.
- O ensino e/ou o relato de experiências com textos dramáticos em sala de aula aparecem em 8 dissertações e 1 tese, número que vai ao encontro do quase inexistente espaço ocupado pelo drama em sala de aula.
- Há 3 dissertações e 1 tese que problematizam a relação entre os vestibulares e o ensino de literatura no nível médio; contudo, apenas um desses trabalhos aborda as mudanças provocadas em sala de aula decorrentes da adoção do Enem em substituição aos processos seletivos tradicionais.
- Um único trabalho analisa o diálogo entre a literatura e outras artes – no caso, a pintura.

Tabela 8 – Principais temáticas desenvolvidas em dissertações e teses sobre ensino de literatura (1987 a 2012)

<b>Temáticas</b>	<b>Número de dissertações e teses</b>
Propostas metodológicas para o ensino de literatura a partir de pressupostos da Estética da Recepção	53
Ensino de literatura aplicado à literatura infantojuvenil	36
Análise de documentos oficiais	27
O trabalho com o texto poético em sala de aula	27
Análise de livros didáticos	13
Ensino de literatura a partir de adaptações de obras literárias (para o cinema, para o teatro, para a TV, etc.)	12
Problematização do cânone	10
Novas possibilidades de leitura advindas de inovações tecnológicas	9
O trabalho com o texto dramático em sala de aula	9
Ensino de literatura e vestibular	4
Diálogo entre literatura e outras artes	1

Fonte: Elaborada pela autora.

Por mais que persistam limitações na busca pela internet, pela aparente lentidão das instituições na inserção de dados, e por mais que os resumos não sejam suficientemente

precisos quanto ao conteúdo dos trabalhos, as pesquisas revelam que existe um evidente impulso para a promoção de mudanças nos ensinos básico e superior. Contudo, mesmo com os avanços produzidos pelas políticas de disseminação da leitura e a despeito dos muitos debates sobre questões relacionadas ao trabalho com a literatura nos diferentes níveis de ensino, dentre os dados levantados dois aspectos chamam atenção: os elogios que comumente cercam a análise dos documentos oficiais e um incômodo silêncio acerca das consequências e do impacto em sala de aula, no que diz respeito ao ensino de literatura, das questões e conteúdos exigidos em processos seletivos – sejam os vestibulares tradicionais, seja o Enem – para o ingresso em diferentes instituições de ensino superior.

Considerando não apenas dissertações e teses acadêmicas, mas também artigos e monografias, foram quatro os trabalhos que encontramos que se dedicam à análise de aspectos relativos à literatura no Enem ou que abordam mais diretamente os possíveis impactos do exame para o ensino da disciplina no nível médio: a dissertação de mestrado “A formação de leitores literários no ensino médio e as mudanças do vestibular”, de Camila Sequetto Pereira, defendida em 2011 na UFMG; o artigo “A que serve a literatura no Enem?”, publicado em 2012 por Lígia Regina Calado de Medeiros, da UFCG, nos anais do Encontro Nacional de Literatura Infantojuvenil e Ensino (ENLIJE); o artigo “Literatura e Enem: implicações no ensino médio”, de Gilsa Elaine Ribeiro Andrade, publicado em 2011 na revista *DLCV*, da UFPB; e o relatório parcial da pesquisa de Laeticia Jensen Eble, publicado em 2013, com notas preliminares sobre a presença da literatura no Enem. Vale registrar que em 2011 publicamos – eu e os colegas Carla Vianna, Daniel Weller, Guto Leite, Karina Lucena e Marcelo Frizon, sob a orientação do professor Dr. Luís Augusto Fischer – na revista *Nonada*, da UniRitter, o artigo “A literatura no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem)”<sup>8</sup>.

Os dados levantados, ao revelarem a insuficiência de trabalhos voltados para a análise da abordagem da literatura no Enem e de suas possíveis consequências para o ensino médio apontam, assim, para a necessidade do desenvolvimento de pesquisas sobre o assunto. Ainda no final dos anos 1980, autores como Zilberman já se referiam aos desafios com os quais o professor do então “ensino de segundo grau” precisava lidar quando do trabalho com o texto literário. Já naquela época, temas como a influência do vestibular na educação secundária, por exemplo, eram apontados como merecedores de reflexões. Hoje, com o advento do Enem como o grande e virtual único vestibular em todo o país, a discussão ganha outros contornos que convidam a uma análise mais apurada e estudos e reflexões mais aprofundados. Não é

---

<sup>8</sup> O registro completo de todas as produções mencionadas encontra-se nas referências do trabalho.

possível que continuemos a negligenciar esse episódio anual de grande impacto social que não apenas seleciona os alunos para o ensino superior, mas que, mais ainda, influi diretamente nos rumos do ensino médio.

## **1.2 A diminuição ou a extinção da literatura nos currículos escolares: algumas evidências**

Ensinar e aprender, como sabemos, são ações políticas. Ensinar e aprender literatura na escola secundária brasileira, hoje, é atuar dentro de um panorama marcado por limites difusos e por uma interação interdisciplinar de caráter muitas vezes confuso e amorfo. A disciplina, um dos pilares da formação burguesa humanista e tomada como sinal distintivo de cultura, sempre gozou de *status* privilegiado ante as outras. Mesmo quando servia ao culto do “bem escrever”, a exaustos retóricos ou como suporte de análises sintáticas e morfológicas, seu domínio era inquestionável.

Rapidamente, porém, mudanças impuseram-se: com o desenvolvimento das técnicas, com as determinações do mercado e da mídia e com a centralidade no indivíduo, em detrimento do coletivo, valores foram derrubados. Diante de tal contexto, emerge a pergunta que, até pouco tempo atrás, soava descabida: por que ainda manter a literatura no currículo do ensino médio se seu estudo não incide diretamente sobre nenhum dos postulados dos axiomas mercado, eficiência técnica e foco no indivíduo? Mesmo tomada em seu sentido *stricto sensu* como arte que se constrói com palavras, o problema persiste: se a literatura é arte, a arte serve para quê? Poderíamos partir do paradoxo de Jean Cocteau ao iniciar o livro *A necessidade da arte*, de Ernst Fischer: “A poesia é indispensável. Se ao menos eu soubesse para quê...” (COCTEAU apud FISCHER, 1981, p. 11). Para Rouanet, contudo, “as humanidades [...], ainda que não servissem para nada, mereceriam ser cultivadas simplesmente porque nos dão prazer” (ROUANET, 1987, p. 326).

Italo Calvino (1991) manifestou sua impressão sobre os tempos atuais ao dizer que a humanidade parece ser vítima de uma epidemia pestilenta, cujo efeito mais devastador tem sido a perda da força expressiva da linguagem. Como antídoto a esse mal, o autor aponta a literatura, atribuindo a ela um poder perene, capaz de nos defender desse sentimento de desconforto. Ocorre, pois, que a arte rompe com a hegemonia do trabalho alienado, do trabalho-dor; educa a sensibilidade; fazendo-se crítica, põe em questão o que parece ser

ocorrência/decorrência natural; transcende o simplesmente dado, mediante a satisfação que só a fruição estética permite; dá acesso a um conhecimento que objetivamente não se pode mensurar; humaniza o homem coisificado. Esses são alguns dos papéis reservados à arte, de cuja apropriação todos têm direito.

Porém, contrariamente ao que ocorreu com a alfabetização, cuja ampliação é notória, a leitura de literatura, constantemente diluída em meio aos vários tipos de discursos ou de textos, como bem observam Marisa Lajolo e Regina Zilberman (2002), tem-se tornado cada vez mais rarefeita no âmbito escolar. Para os pragmatistas antiliterários, ninguém precisa de literatura para ser um trabalhador produtivo e competitivo na economia global, já que as leituras úteis para o futuro estão concentradas apenas na informação, tendo por competências válidas sua coleta e processamento. Conforme Leahy-Dios (2013), para esses pragmáticos, que encaram a literatura como ornamento e algo supérfluo, a educação dos filhos das classes trabalhadoras requer apenas conhecimentos práticos que lhes possibilitem exercer suas funções a contento. Com que finalidade um futuro operário metalúrgico leria Guimarães Rosa, Balzac ou Shakespeare, cujas obras tendem, segundo os utilitaristas, a ser desprezadas por “[...] homens realmente viris” (LEAHY-DIOS, 2004, p. 79)? Como atualmente a escola parece prescindir da literatura, “para que esta [a literatura] justifique sua presença no ensino e em sala de aula, cabe esclarecer o que pode representar para seus consumidores, assumindo perfil pragmático e profissionalizante” (ZILBERMAN, 2009, p. 9). Alunos e alunas costumam se ressentir da aparente gratuidade da disciplina:

Em sala de aula, fica claro que, para os alunos, estudar literatura é diferente de estudar outras matérias, pois a disciplina não se justifica por meio de conexões profissionais e práticas diretas: embora possa produzir professores e escritores, o objetivo de seu estudo não é primariamente vocacional. Enquanto outras disciplinas costumam ser apresentadas aos alunos de forma essencialmente racional e analítica, o estudo de literatura une o cognitivo e o afetivo, complicando até mesmo a definição de seus objetivos. (LEAHY-DIOS, 2004, p. 74)

O utilitarismo presente nos argumentos daqueles que denominamos de “pragmatistas antiliterários”, contudo, não está restrito a ambientes empresariais e corporativos ou ao chão de fábricas, e ecoa, também, nas decisões dos idealizadores e gestores das políticas públicas direcionadas ao ensino médio, cujos reflexos, que se estendem de Norte a Sul do Brasil, passamos a enumerar.

Nas palavras de Assunção, “no início dos anos 2000, a formação de leitores no Brasil levou o golpe de misericórdia, com a retirada da literatura dos currículos escolares. Desde então, 20 anos depois do fim da ditadura, a literatura é tema transversal, ou seja, na prática,



nada [...]” (ASSUMÇÃO, 2013, p. 192). Suprimida dos documentos oficiais brasileiros relativos ao currículo do ensino médio, que passaram a tratar apenas das competências discursivas implicadas em uma possível utilização do texto literário, desde então a disciplina não mais se configura como uma área do conhecimento e, sim, como uma categoria instrumental da língua portuguesa.

De fato, a partir de 2001, em vários estados brasileiros, a literatura, quando não teve sua carga horária drasticamente reduzida, foi simplesmente eliminada dos currículos do ensino médio. No Rio de Janeiro, em fins daquele ano foi assinada uma “lei estadual sacramentando a extinção da literatura como matéria escolar de ensino médio [...]” (LEAHY-DIOS, 2002)<sup>9</sup>. Em 2009, a Secretaria de Estado de Educação do Mato Grosso do Sul decidiu suprimir pela metade o número de aulas de literatura para introduzir a disciplina de língua espanhola. Com a nova proposta, cada disciplina passou a contar, semanalmente, com um período<sup>10</sup>. No final de 2011, foi a vez do governo de São Paulo anunciar um projeto de mudança do componente curricular para o ensino médio das escolas públicas: os períodos destinados à língua portuguesa (aulas que, ao menos na teoria, deveriam incluir o estudo de literatura) tiveram uma redução de 20%<sup>11</sup>. Menosprezada nas escolas, não é de se estranhar que os próprios concursos públicos para seleção de professores de literatura não mais cobrem assuntos relativos à disciplina. No Rio Grande do Sul, o programa do edital para seleção de professores da área de Letras para o magistério estadual, em 2011, não mencionou tópico algum envolvendo literatura – nem de história literária, nem de algum texto literário em específico<sup>12</sup>. Diante de tais fatos, questiona-se seriamente o papel da literatura nos currículos escolares, bem como sua provável eliminação.

<sup>9</sup> Informação disponível em: <<http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/literatura/0002.html>>. Acesso em: 21 abr. 2012.

<sup>10</sup> Informação disponível em: <<http://al-ms.jusbrasil.com.br/noticias/2021861/pedro-kemp-critica-reducao-das-aulas-de-literatura-em-ms>>. Acesso em: 22 abr. 2012.

<sup>11</sup> Informação disponível em: <<http://igordiasblog.wordpress.com/2011/09/27/governo-pretende-reduzir-as-aulas-de-lingua-portuguesa-e-matematica-das-grades-curriculares/>>. Acesso em: 22 abr. 2012.

<sup>12</sup> Como conteúdos, listaram-se apenas aspectos linguísticos: “Interpretação e compreensão global de texto. Tipologia do texto: informativo, narrativo, descritivo, literário, argumentativo. Vocabulário: sentido e substituição de palavras e de expressões no texto. Sinônimos, antônimos, polissemia. Homônimos e parônimos. Estruturação do texto e dos parágrafos. Recursos de coesão e coerência textual. Informações literais e inferências. Significação contextual de palavras e expressões: denotação e conotação. Figuras de linguagem. Ortografia: sistema oficial vigente. Relações entre fonemas e grafias, acentuação gráfica. Tonicidade. Formação de palavras: prefixos e sufixos. Morfologia: estrutura e formação de palavras. Classes de palavras e seu emprego. Flexão nominal de gênero e número. Flexão verbal: verbos regulares e irregulares. Vozes verbais. Emprego de modos e tempos verbais. Emprego dos pronomes pessoais e das formas de tratamento. Emprego do pronome relativo. Emprego das conjunções e das preposições. Colocação pronominal. Sintaxe: funções sintáticas de termos e orações. Processos de coordenação e de subordinação. Construção do período. Nexos semânticos e sintáticos. Equivalência e transformação de estruturas. Concordância nominal e verbal. Regência nominal e verbal. Emprego da crase. Emprego dos sinais de pontuação”. Já na bibliografia básica, das 22 obras indicadas,

Desde então, fazem-se ouvir protestos isolados. Affonso Romano de Sant'Anna publicou, no jornal *O Globo* de 1º de dezembro de 2001, o texto “Acabar com a literatura?”, em que bradou contra o que classificou como “ameaça de deterioração do ensino médio” (SANT’ANNA, 2001)<sup>13</sup>. No *Jornal da USP* nº 588, de março de 2002, Claudio Willer alertou para o fato de que, diante das mudanças de nomenclatura e abordagens propostas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, a literatura “deixa de existir, não apenas como disciplina, mas como campo autônomo do conhecimento” (WILLER, 2002)<sup>14</sup>. Em setembro de 2003, conforme noticiado pelo jornal *O Estado de S. Paulo*, foi a vez da Academia Brasileira de Letras manifestar-se pedindo a volta do ensino de literatura nas escolas<sup>15</sup>. Luís Augusto Fischer, no jornal *Zero Hora* de 27 de março de 2012, em texto intitulado “A SEC contra a literatura”, denunciou a inexistência de literatura na prova para o magistério gaúcho (FISCHER, 2012)<sup>16</sup>. Contudo, afora esses protestos isolados, o “desaparecimento” da literatura como disciplina escolar tem causado pouca comoção. Prova disso é que raros são os eventos e congressos da área de Letras que dedicam mesas para o debate sobre o ensino da disciplina.

Engana-se quem pensa, contudo, que tal “desaparecimento” é uma problemática restrita ao Brasil. Nos Estados Unidos, em 1995, conforme lembra Perrone-Moisés (2005), a maior associação literária americana, a *Modern Language Association*, considerou a literatura “finished for good” no ensino. Na França, questão semelhante despertou reações mais efusivas: em 2000, a ameaça da retirada do ensino literário tradicional dos currículos do ensino médio provocou nada menos que a queda de Claude Allègre, então ministro da Educação. Os sindicatos de professores promoveram grandes manifestações nas ruas de Paris, às quais aderiram um número significativo de alunos e pais de alunos, que apoiaram um abaixo-assinado intitulado “É a literatura que se assassina na rua de Grenelle [sede do Ministério da Educação]”, publicado com destaque no jornal *Le Monde* em 4 de março de 2000, e subscrito por escritores e intelectuais. Por várias semanas o debate se prolongou, e, nos meses subsequentes, multiplicaram-se, nas universidades, colóquios e publicações

---

apenas duas diziam respeito à literatura: *Estética da criação verbal*, de Mikhail Bakhtin, e *Literatura e sociedade*, de Antonio Candido.

<sup>13</sup> Disponível em: <<http://www.blocosonline.com.br/literatura/arquivos.php?codigo=temdomes/2004/10/mestrelivro/tempro03.htm&tipo=prosa>>. Acesso em: 22 abr. 2012.

<sup>14</sup> Disponível em: <<http://www.usp.br/jorusp/arquivo/2002/jusp588/pag13.htm>>. Acesso em: 22 abr. 2012.

<sup>15</sup> Informação disponível em: <<http://www.estadao.com.br/arquivo/arteelazer/2003/not20030918p449.htm>>. Acesso em: 23 abr. 2012.

<sup>16</sup> Disponível em: <<http://keylaiara.blogspot.com.br/2012/03/27-de-marco-de-2012-n-17021-luis.html>>. Acesso em: 19 abr. 2012.

coletivas para discutir a situação do ensino de literatura no país<sup>17</sup>. Em Portugal, em 2001, um grupo restrito de professores ligados à Associação de Professores de Português, com apoio do Ministério da Educação, elaborou um documento com a finalidade de definir o perfil do professor do século XXI, o qual “[...] não quer, não pode ou não sonha ser professor de literatura” (CEIA, 2002b, p. 3). Afirmava-se que o sucesso do ensino estava atrelado, prioritariamente, ao sucesso do ensino da língua, que pressupunha contato com uma grande diversidade de tipologias textuais. O contato com a literatura não foi mencionado. Não houve lugar para ela, tida apenas como um meio para se alcançar o objetivo maior, o da formação linguística. Em 2003, também em Portugal, o Ministério da Educação colocou em discussão um documento assinado por um grande número de professores que protestavam contra uma “Proposta de Reforma do Ensino Secundário”, na qual, mais uma vez, o ensino de literatura era minimizado<sup>18</sup>. Os casos dos Estados Unidos, da França e de Portugal evidenciam, pois, que a questão do ensino de literatura é um tema candente não apenas no Brasil.

Conforme Cyana Leahy-Dios, “extinta dos currículos escolares, mesclada ao ensino de língua nacional e à leitura, análise e interpretação de textos, a educação literária escolar perdeu força social, política e conceitual” (LEAHY-DIOS, 2004, p. 233-234). De fato, o predomínio de questões linguísticas para o ensino de literatura, bem como um excessivo formalismo teórico aliado à historicidade acrítica de que se reveste o conteúdo da disciplina, trouxeram, nas últimas décadas, consequências preocupantes para o desenvolvimento de competências de leitura, impactando diretamente na sua (im)permanência nos três anos que compõem o ensino médio.

Ainda conforme a pesquisadora, “apresentada como combinação híbrida de estudos da língua com fatos históricos a serem memorizados acriticamente, a literatura se tornou um aborrecimento, apenas mais uma matéria para exames vestibulares. E isso, possivelmente, levou a sua extinção como disciplina escolar” (LEAHY-DIOS, 2004, p. 237). A afirmação de Cyana é de 2004. Mal ela poderia imaginar que, hoje, mesmo em exames vestibulares – ou melhor, no virtual único vestibular do país – a literatura vê esmaecer o seu espaço.

Encarar a literatura recortada em extratos de textos utilizados para questões de ordem unicamente interpretativa, que buscam avaliar competências de leitura muito mais pragmáticas e, por vezes, superficiais – abordagem resultante de uma política pública de

---

<sup>17</sup> Jean Verrier, professor emérito da Universidade Paris 8, no artigo “Vãs querelas e verdadeiros objetivos do ensino da Literatura na França”, abordou as questões envolvendo o ensino de literatura na polêmica que agitou a França em 2000. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-97022007000200002](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022007000200002)>. Acesso em: 2 maio 2012.

<sup>18</sup> Informação disponível em: <<http://www.spn.pt/?aba=27&mid=115&cat=9&doc=279>>. Acesso em: 24 abr. 2012.

governo – enseja, a médio e longo prazos, um currículo a ser desenvolvido pelas escolas a fim de que, adaptadas a tais exigências, possam lograr bom desempenho em exames oficiais.

Entretanto, avaliações sistêmicas realizadas pelo MEC, ao longo dos últimos anos, indicam que as propostas curriculares implementadas pela reforma do ensino médio, realizada com base nos pressupostos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996, têm gerado resultados bastante preocupantes, observáveis, principalmente, no baixo desempenho de leitura apresentado pelos alunos testados, conforme dados que apresentamos a seguir.

### **1.3 Um diagnóstico da leitura no ensino médio: o desempenho dos estudantes brasileiros**

Diferentes instrumentos de avaliação, nacionais e estrangeiros, têm revelado o despreparo dos estudantes brasileiros quanto às capacidades leitoras. Os percentuais de alunos que se encontram em estágio considerado crítico para a construção de competências de leitura no 3º ano do ensino médio, avaliados pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), a nota obtida pelo país no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), a classificação do Brasil em testes internacionais, como o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa), e os dados da última edição da pesquisa “Retratos da Leitura no Brasil” atestam resultados alarmantes. Vejamos, detalhadamente, o desempenho dos estudantes brasileiros nas últimas aplicações desses instrumentos.

#### **1.3.1 O Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)**

Desenvolvida pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), autarquia do MEC, a avaliação da educação básica no Brasil é composta, desde 2005, por duas avaliações complementares: a Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb) e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), realizadas a cada dois anos por meio da aplicação de provas de Língua Portuguesa, com ênfase nas habilidades de leitura, e Matemática, com foco na resolução de problemas.

A Aneb, que recebe o nome do Saeb em suas divulgações, teve sua primeira aplicação em 1990. É realizada por amostragem com estudantes das redes públicas e privadas do país, localizados em áreas rurais e urbanas e matriculados no 5º e 9º anos do ensino fundamental e também no 3º ano do ensino médio. Por sua vez, a Anresc, criada em 2005, recebe o nome de Prova Brasil em suas divulgações, e é mais extensa e detalhada que a Aneb. É aplicada censitariamente a alunos de 5º e 9º anos do ensino fundamental público, nas redes estaduais, municipais e federais, de áreas rurais e urbanas. Assim, há escolas avaliadas censitariamente (Anresc – Prova Brasil) e outras avaliadas amostralmente (Aneb – Saeb), por sorteio. Na edição de 2011, cujos resultados finais foram publicados em agosto de 2012, 55.924 escolas públicas participaram da parte censitária, e 3.392 escolas públicas e particulares participaram da parte amostral. Como o estudo sistematizado da literatura na escola passa a ocorrer a partir do ensino médio, nosso foco, aqui, recairá sobre os dados referentes ao Saeb, por meio do qual se aplicam provas a alunos do 3º ano do ensino médio, o que não ocorre com a Prova Brasil, que contempla apenas o ensino fundamental.

Com a constituição do Movimento Todos pela Educação<sup>19</sup>, em 2006, foram definidos níveis esperados de aprendizagem para o 5º e 9º anos do ensino fundamental e para o 3º ano do ensino médio. O nível considerado adequado para cada um desses anos foi estipulado com base na escala de proficiências do Saeb, utilizada para se interpretar os resultados das provas. No ensino médio, a escala em Língua Portuguesa se inicia no nível 150 (já que é cumulativa com o conhecimento adquirido pelos alunos nas etapas anteriores) e atinge 375 – ou valores superiores<sup>20</sup>. De acordo com a escala, o nível de proficiência esperado para a disciplina no 3º ano do ensino médio é de 300. Em 2011, a média da proficiência de Língua Portuguesa dos alunos de 3º ano do ensino médio, por dependência administrativa, foi a seguinte:

Tabela 9 – Média da proficiência em Língua Portuguesa de alunos de 3º ano do ensino médio, por dependência administrativa, no Saeb

UF	TOTAL	Federal	Estadual	Pública	Privada
BRASIL	267,63	325,45	260,24	260,55	312,66
NORTE	254,25	.	249,94	250,14	301,42
Rondônia	268,02	.	265,07	265,07	297,70
Acre	254,69	.	252,69	252,69	287,25
Amazonas	253,60	.	250,53	250,53	296,51
Roraima	257,48	.	253,45	253,45	295,42

<sup>19</sup> Conforme informações divulgadas no *site* do Movimento (<http://www.todospelaeducacao.org.br>), o Todos Pela Educação é um movimento da sociedade civil brasileira que tem a missão de contribuir para que até 2022, ano do bicentenário da Independência do Brasil, o país assegure a todas as crianças e jovens o direito à educação básica de qualidade.

<sup>20</sup> A escala de desempenho de Língua Portuguesa para o ensino médio prevê seis níveis: 150 a 175, 175 a 250, 250 a 300, 300 a 350, 350 a 375 e acima de 375.

Pará	251,09	.	245,44	245,44	303,36
Amapá	257,92	.	254,18	254,18	298,36
Tocantins	258,37	.	254,74	254,74	316,04
NORDESTE	254,04	.	247,08	247,24	304,56
Maranhão	245,97	.	242,24	242,24	288,81
Piauí	253,38	.	244,10	244,43	310,88
Ceará	261,75	.	253,44	253,44	314,12
Rio Grande do Norte	254,79	.	246,92	246,92	298,10
Paraíba	257,79	.	247,58	247,87	301,22
Pernambuco	253,09	.	245,51	245,51	306,80
Alagoas	246,93	.	238,09	238,09	289,49
Sergipe	255,46	.	246,69	246,69	290,70
Bahia	253,92	.	248,89	248,89	311,32
SUDESTE	276,90	.	269,31	269,67	317,45
Minas Gerais	275,94	.	269,23	269,44	323,22
Espírito Santo	265,74	.	258,51	258,51	304,11
Rio de Janeiro	274,57	.	260,09	260,09	315,66
São Paulo	278,61	.	272,07	272,07	317,16
SUL	276,35	.	268,42	268,74	319,39
Paraná	271,72	.	263,28	263,28	320,52
Santa Catarina	279,86	.	271,99	271,99	316,60
Rio Grande do Sul	280,12	.	272,96	272,96	320,19
CENTRO-OESTE	271,95	.	264,46	264,84	307,66
Mato Grosso do Sul	283,70	.	278,79	278,79	308,11
Mato Grosso	261,39	.	255,65	255,65	308,55
Goiás	269,17	.	262,73	262,73	304,02
Distrito Federal	282,72	.	269,41	269,41	312,20

Fonte: Inep/Daeb

Como se pode verificar, o índice nacional encontra-se entre 250 e 300, o que, de acordo com as descrições dos níveis na escala de proficiências, indica que os alunos de ensino médio brasileiros, em se tratando de língua portuguesa, conseguem fazer e/ou possuem competências necessárias para a construção de sentidos em textos simples, como textos jornalísticos de baixa complexidade.

Os resultados de ambos os estratos – os censitários da Prova Brasil e os amostrais do Saeb – ajudam a compor o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), indicador criado pelo Plano de Desenvolvimento da Educação em 2007 que visa medir a qualidade da educação, em uma escala que vai de 0 a 10, para orientar gestores municipais e estaduais na condução de suas redes. A partir desse instrumento, o MEC traçou metas de desempenho bianuais para cada escola e cada rede até 2022, quando se objetiva o atingimento da nota 6, correspondente à qualidade do ensino em países desenvolvidos.

De acordo com o relatório “De Olho nas Metas 2012”, o Ideb nacional, em 2011, foi de 3,7 ao final do ensino médio. Comparando-se com 2009, houve o crescimento de 0,1,

sendo que nove estados apresentaram queda de rendimento<sup>21</sup>. Em relação à aprendizagem de Língua Portuguesa no ensino médio, ao contrário do que ocorreu em 2009, em 2011 não se atingiu a meta. No país, o percentual de jovens com aprendizado adequado nessa disciplina foi de 29,2%, para uma meta parcial de 31,5%.

A divulgação do Ideb em 2011 provocou debates em todo o país. Na época, o ministro da educação afirmou que o MEC pretendia mudar o currículo para essa etapa de ensino e formou-se um grupo de trabalho para a discussão dos rumos a serem adotados. Mudanças estruturais no ensino médio vinham sendo estudadas no âmbito do governo federal desde meados de 2010, quando o Conselho Nacional de Educação (CNE) iniciou a discussão sobre as novas diretrizes curriculares para essa etapa de ensino, as quais foram aprovadas em dezembro de 2011. Em janeiro de 2012, o MEC homologou as orientações que deveriam ser seguidas pelos governos estaduais, responsáveis por oferecer o ensino médio. As novas diretrizes substituíram as anteriores, aprovadas em 1998, e agruparam as disciplinas nas áreas do conhecimento já adotadas pelo Enem: “Matemática e suas tecnologias”, “Linguagens, códigos e suas tecnologias”, “Ciências da natureza e suas tecnologias” e “Ciências humanas e suas tecnologias”. O objetivo era combater o que se considerava uma perniciosa fragmentação dos conteúdos curriculares do ensino médio, com disciplinas desconectadas e dispersas. O novo modelo promoveu os seguintes agrupamentos:

Figura 1 – Áreas do conhecimento propostas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais de 2012



Fonte: Editoria de arte/Folhapress

<sup>21</sup> São eles: Acre (de 3,5 para 3,4), Pará (de 3,1 para 2,8, a nota mais baixa do país), Maranhão (de 3,2 para 3,1), Paraíba (de 3,4 para 3,3), Alagoas (de 3,1 para 2,9), Bahia (de 3,3 para 3,2), Espírito Santo (de 3,8 para 3,6), Paraná (de 4,2 para 4,0) e Rio Grande do Sul (de 3,9 para 3,7).

Uma das iniciativas que o ministério colocou em prática foi a seleção de obras, por meio do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que apresentassem os conteúdos curriculares integrados. Além do agrupamento de disciplinas pelas áreas, sugeria-se que as escolas organizassem suas propostas pedagógicas com base em quatro dimensões: trabalho, ciência, tecnologia e cultura. Apesar de importante, a discussão do currículo do ensino médio apresenta alguns entraves, relacionados ao fato de que os atuais professores são formados em licenciaturas específicas, o que, na prática, dificulta a tão almejada interdisciplinaridade.

Verificou-se, também, a necessidade de se estabelecer claramente o que o aluno de ensino médio deve saber ao concluir a etapa. Para isso, o MEC passou a redigir os chamados “direitos de aprendizagem dos alunos”, espécie de detalhamento das diretrizes, de forma a enunciar com clareza o que o estudante deve aprender e desenvolver durante esse tempo. A previsão é de que o Enem embase os direitos de aprendizagem dessa etapa de ensino e de que até o fim do primeiro semestre de 2013 o documento fosse enviado ao CNE, o que não ocorreu.

As novas diretrizes também colocaram em debate outra discussão: o uso do Enem no Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), para compor o Ideb do ensino médio, já que atualmente a medição se dá de forma amostral e o uso da avaliação tornaria o índice universal, fornecendo dados mais precisos. O Enem deveria compor o Saeb progressivamente, assumindo, entre outras funções, a de avaliação sistêmica. O objetivo é que o exame possa se constituir não apenas como sistema de avaliação de proficiência de alunos, mas que contenha elementos apropriados para avaliar redes e escolas. Assim, espera-se que o Enem, além de servir de modelo para o novo currículo, passe a ser a avaliação oficial da qualidade de ensino no ensino médio.

### **1.3.2 O Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa)**

O *Programme for International Student Assessment* (Pisa) – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes – é uma iniciativa internacional de avaliação comparada, aplicada a estudantes na faixa dos 15 anos, idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países. O programa é desenvolvido e coordenado pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). No Brasil, é coordenado pelo Inep.



O objetivo do Pisa é produzir indicadores que contribuam para a discussão da qualidade da educação nos países participantes, de modo a subsidiar políticas de melhoria do ensino básico. Além de observar as competências dos estudantes em Leitura, Matemática e Ciências, o Pisa coleta informações para a elaboração de indicadores contextuais, os quais possibilitam relacionar o desempenho dos alunos a variáveis demográficas, socioeconômicas e educacionais. Essas informações são coletadas por meio da aplicação de questionários específicos para os alunos e para as escolas. Os resultados desse estudo podem ser utilizados pelos governos dos países envolvidos como instrumento de trabalho na definição e refinamento de políticas educativas, procurando tornar mais efetiva a formação dos jovens para a vida futura e para a participação ativa na sociedade.

As avaliações acontecem a cada três anos e abrangem três áreas do conhecimento – Leitura, Matemática e Ciências. A cada edição do Programa, uma das três áreas do conhecimento recebe enfoque especial, mas as outras duas também são incluídas entre as questões aplicadas. Em 2000, o foco foi em Leitura; em 2003, Matemática; e em 2006, Ciências. Em 2009, o Pisa iniciou um novo ciclo do programa, e o foco novamente recaiu sobre o domínio de Leitura, área em que o Brasil está abaixo da média da OCDE. O teste visa avaliar a capacidade de um indivíduo de compreender, usar, refletir e interagir com textos escritos. Em 2009, o desempenho dos estudantes brasileiros foi de 412 pontos, mas recuou para 410 em 2012. A média da OCDE é 496.

Conforme o Relatório Nacional do Pisa 2009, em um *ranking* de 65 países, o Brasil foi o 53º colocado em Leitura. Já em 2012, também a partir de um *ranking* envolvendo 65 países, o Brasil foi o 55º colocado em Leitura, o que significa que quase metade (49,2%) dos estudantes brasileiros possui baixa proficiência, ou seja, domina apenas o básico: reconhece o tema principal ou o objetivo do autor sobre temas familiares a ele, realiza uma conexão simples entre as informações em um texto e o conhecimento do cotidiano, sem conseguir, no entanto, deduzir informações, estabelece relações entre diferentes partes do texto e compreende nuances da linguagem. Em um espectro de avaliação que tem o nível 6 como teto, tal desempenho corresponde ao nível 2 de conhecimento, considerado “abaixo da linha de base da proficiência”. Apenas um em cada 200 alunos alcançou proficiência de nível 5 e consegue, por exemplo, compreender textos com formato e conteúdo desconhecidos, ou analisar textos em detalhes.

O resultado do Brasil em Leitura no Pisa 2012 superou apenas Tunísia, Colômbia, Jordânia, Malásia, Argentina, Indonésia, Albânia, Cazaquistão, Catar e Peru. Nessa área de conhecimento, os primeiros colocados foram Xangai (China), Hong Kong (China) e Cingapura, que obtiveram, respectivamente, 570, 545 e 542 pontos. A melhor média brasileira

foi a do Rio Grande do Sul, que obteve 433 pontos. Em segundo lugar, ficaram o Distrito Federal e o Mato Grosso do Sul, ambos com 428 pontos. Na outra ponta da tabela, com a pior colocação, ficou Alagoas, com 355 pontos, seguida pelo Maranhão, com 369 pontos.

### **1.3.3 A pesquisa “Retratos da leitura no Brasil”**

A terceira edição da pesquisa “Retratos da leitura no Brasil”, promovida pelo Instituto Pró-Livro, realizada em 2011, considerou, na amostra, a população com mais de cinco anos de idade e sem limitação quanto à escolaridade. Foram pouco mais de 5.000 entrevistados, de 312 municípios, representantes de todos os estados da federação. No geral, houve diminuição do número de leitores, considerados como aqueles que leram pelo menos um livro, inteiro ou em partes, nos últimos três meses da pesquisa: em 2008, cada cidadão brasileiro lia em média 4,7 livros; em 2012, o número baixou para 4.

Cerca de 50% da amostra abordada situou-se como “leitor”, o que representou uma diminuição de 5% em relação aos mesmos dados de 2007 e uma redução de quase 7,4 milhões de leitores, número que quase coincide com a diminuição de 7,1 milhões de pessoas na faixa de 5 a 17 anos, entre 2007 e 2011, o que aponta que uma das razões possíveis para tal queda é o envelhecimento da população, já que, com menos estudantes, há menos leitores.

O número de leitores estudantes, nas duas últimas edições da pesquisa, foi cerca de duas vezes maior do que o da população fora da escola. Lê-se mais quando se está na escola, o que aponta para um caminho estratégico: identificar ações efetivas para conquistar esses leitores, que leem por obrigação enquanto estão na escola; ou seja: transformar leitores por obrigação em leitores por prazer.

Com a melhoria da renda do brasileiro, houve grande incremento no consumo de bens duráveis, em especial automóveis e eletrônicos, como televisões digitais, computadores e celulares. Entretanto, não ocorreu ampliação no consumo de bens culturais. Se comparados os anos de 2007 e 2011 quanto à ocupação do tempo livre pelos entrevistados, ler e escrever foram as atividades que sofreram maior queda, enquanto assistir televisão e filmes, encontrar com amigos e navegar pela internet cresceram sensivelmente. Mudanças nos padrões de consumo dependem de mudanças culturais, as quais são mais lentas e dependem de um processo educativo mais complexo, que abrange a formação cultural de novos leitores ou apreciadores de literatura e outras manifestações artísticas.

A pesquisa demonstra que, diferentemente do que se constatou em edições anteriores, os conselhos e o exemplo da mãe não são mais a força dominante para que alguém leia. Conforme Ana Maria Machado, “a sociedade passou-lhe à frente na função de modelar os leitores e propor exemplos. E nela, cumpre destacar o protagonismo exercido pela escola e pelos professores” (MACHADO, 2012, p. 58). De fato, revelou-se uma melhor atuação do professor como mediador e influenciador de leitura, dado que subiu 12% em relação à pesquisa anterior (de 33% para 45%), superando a figura materna, citada por 49% dos leitores em 2007 e por 43% em 2011, o que reforça que devem ser incrementados os programas voltados à melhoria das bibliotecas escolares, à formação de professores mediadores e ao fomento das práticas leitoras em sala de aula.

Um dos principais problemas a serem superados para que se avance no desenvolvimento de hábitos de leitura de crianças e jovens é a formação leitora dos docentes. Dos professores entrevistados, quando questionados sobre o que fazem em seu tempo livre, 78 afirmaram preferir assistir à televisão, 45 acessar redes sociais e somente 3 preferem ler. Quanto às leituras realizadas, 27 responderam que não lembram ou que não leram livro algum; os 118 que indicaram algum título revelam a preferência pelos gêneros religiosos e de autoajuda: os nomes mais lembrados foram a *Bíblia* (10), *A Cabana* (7) e *Ágape* (7), e os autores Padre Marcelo (7), Augusto Cury (4) e Zíbia Gasparetto (3). O número de entrevistados que não conseguiu citar autor algum foi muito alto: 73. Como despertar o gosto dos alunos pelos livros se o repertório cultural dos professores é tão escasso e se eles mesmos desconhecem o prazer da leitura?

Apesar da sensível redução do número de analfabetos absolutos no Brasil nos últimos dez anos, de 13,7% da população total com 15 ou mais anos de idade em 2000 para 8,7% em 2012, conforme dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad), realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), e da melhoria da escolaridade do brasileiro, o número de analfabetos funcionais permanece bastante elevado. Segundo o Indicador de Alfabetismo Funcional (Inaf) 2011-2012, apenas um em cada quatro brasileiros com mais de 15 anos domina plenamente habilidades de leitura. Somente 62% das pessoas com ensino superior e 35% das pessoas com ensino médio completo são classificadas como plenamente alfabetizadas. Tais resultados vão ao encontro dos dados das edições 2009 e 2012 do Pisa, os quais demonstram o baixo desempenho de leitura dos jovens brasileiros quando comparados a jovens de outros países avaliados.

A menção à crise da leitura, tão frequente em diagnósticos de procedência diversa (Saeb, Pisa, entre outros), reflete uma crise da escola em decorrência da parceria

historicamente estabelecida entre o ensino e a aquisição das habilidades de ler e de escrever, e relaciona-se a problemas de ordem variada, que, no Brasil, começam no âmbito da administração da educação e estendem-se desde a política de remuneração e qualificação dos professores à conservação física dos prédios, incluindo-se salas de aula, bibliotecas e equipamentos de ensino.

Por mais que o livro e a leitura continuem ocupando um lugar importante no imaginário nacional, sendo associados a valores positivos e desejáveis, os números de leitores ainda permanecem muito baixos. O desenvolvimento da habilidade leitora depende de práticas e do contato frequente com a leitura. Logo, a escolarização tem importância crucial no processo de constituição do leitor. Contudo, a maneira pela qual a leitura é concebida na escola brasileira é, de uma forma geral, desprovida de qualquer significado, e, como verificamos, tem rendido poucos frutos ao desempenho dos estudantes em avaliações nacionais e internacionais, problemática diretamente relacionada à abordagem com que a literatura vem sendo trabalhada em sala de aula ao longo dos anos, analisada a seguir a partir de informações que coletamos por meio de uma pesquisa de campo.

#### **1.4 A pesquisa de campo**

Nos meses de novembro e dezembro de 2012, a fim de ouvir alunos e professores – que são, afinal, quem vivenciam cotidianamente o ensino de literatura –, realizamos uma pesquisa de campo com vistas a um levantamento de informações a respeito de como tem sido e vem sendo a prática de ensino de leitura e de literatura no ensino médio. Para tanto, elaboramos um questionário<sup>22</sup> com questões abertas e de múltipla escolha, dirigido a alunos, a fim de obtermos dados quanti e qualitativos. Dada a impossibilidade de colhermos informações referentes à realidade de todo o país, nosso recorte se ateve a situações e procedimentos vivenciados em salas de aula de dois municípios gaúchos, em que elegemos cinco escolas – duas da rede pública estadual e três da rede particular de ensino –, nas quais colhemos dados de nove turmas, todas do terceiro ano do ensino médio, etapa em que os alunos já tiveram contato com uma série de autores e obras literárias e, portanto, já possuem

---

<sup>22</sup> Nos apêndices do trabalho, apresentamos, na íntegra, o instrumento aplicado. Muitas das perguntas realizadas partiram da pesquisa que embasou a tese de doutoramento de William Roberto Cereja, defendida em 2004 na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

uma visão mais ampla sobre os conteúdos da disciplina de literatura. Além disso, por ser o período final dos estudantes na escola e por anteceder aos exames vestibulares para muitos, a preocupação com o ingresso no ensino superior é acentuada. Os resultados esboçam, assim, um momento do percurso em que almejávamos nos aproximar, com base em dados advindos de alunos reais, de aspectos de maior abrangência relativos ao ensino de literatura, aqui inseridos apenas como ilustração de práticas que há anos vêm se consolidando.

Ao todo, foram entrevistados 184 alunos: 67 da rede pública estadual, e 117 da rede particular de ensino<sup>23</sup>. Eis um rápido perfil das escolas, que a partir de agora passaremos a identificar por meio de números:

- Escola 1: pública, situada no bairro Nonoai, em Passo Fundo (RS), na qual foram entrevistados 55 alunos, de três diferentes turmas (duas com aulas pela manhã, uma com aulas à noite), atendidas por uma única professora.
- Escola 2: pública, situada no bairro Vila Fátima, em Passo Fundo (RS), na qual foram entrevistados 12 alunos, de uma única turma, com aulas pela manhã.
- Escola 3: particular, situada no bairro São Geraldo, em Passo Fundo (RS), na qual foram entrevistados 27 alunos, de uma única turma, com aulas pela manhã.
- Escola 4: particular, situada no bairro Tristeza, em Porto Alegre (RS), na qual foram entrevistados 70 alunos, de duas diferentes turmas, atendidas por uma única professora, com aulas pela manhã.
- Escola 5: particular, situada no bairro Higienópolis, em Porto Alegre (RS), na qual foram entrevistados 20 alunos, de duas diferentes turmas, atendidas por uma única professora, com aulas pela manhã.

#### **1.4.1 Resultados e análise das respostas dos alunos**

Em um primeiro momento da pesquisa, procuramos levantar aspectos de ordem socioeconômica. Para tanto, realizamos questões relativas à idade dos alunos, ao grau de escolaridade de seus pais e à renda familiar.

---

<sup>23</sup> Nossa ideia inicial era entrevistar números aproximados de alunos de escolas públicas e particulares. A disparidade verificada se explica pelos seguintes motivos: no dia destinado à entrevista na escola 2, cuja turma de 3º ano escolhida possuía 21 alunos, houve 9 ausências. Na escola 4, originalmente havíamos previsto entrevistar os alunos de apenas uma das turmas de 3º ano. Contudo, por pedidos da direção da escola, aplicamos o questionário também na outra turma.

- Qual a sua idade?

Tabela 10 – Idade dos alunos entrevistados

	<b>Escola 1</b>	<b>Escola 2</b>	<b>Escola 3</b>	<b>Escola 4</b>	<b>Escola 5</b>	<b>Total</b>
16 anos	7%	8%	11%	23%	-	9,8%
17 anos	49%	50%	78%	60%	90%	65,4%
18 anos	26%	42%	11%	15%	10%	20,8%
19 anos	9%	-	-	2%	-	2,2%
20 anos	7%	-	-	-	-	1,4%
21 anos	-	-	-	-	-	-
22 anos	2%	-	-	-	-	0,4%

Fonte: Elaborada pela autora.

O mapeamento das condições socioeconômicas dos alunos entrevistados revela alguns dados importantes. Primeiramente, é notável o fato de que nas três escolas particulares praticamente não há alunos com mais de 18 anos (a exceção fica por conta da escola 4, em que um dos alunos possui 19 anos), ao passo que nas escolas públicas há um considerável número de alunos com 18 anos, que correspondem a quase metade da turma da escola 2. Na escola 1, há ainda alunos de 20 e 22 anos. Tais diferenças indicam não apenas a maior incidência de reprovação nas escolas públicas, mas também a interrupção dos estudos por diferentes motivos, como a necessidade de ingresso precoce no mercado de trabalho. Ainda assim, em todas as turmas a maioria dos alunos possui 17 anos.

- Qual é o grau máximo de escolaridade da sua mãe?

Tabela 11 – Escolaridade das mães dos alunos entrevistados

	<b>Escola 1</b>	<b>Escola 2</b>	<b>Escola 3</b>	<b>Escola 4</b>	<b>Escola 5</b>	<b>Total</b>
Anos iniciais do ensino fundamental (1ª a 4ª série)	12%	8%	-	-	-	4%
Anos finais do ensino fundamental (5ª a 8ª série)	31%	42%	-	2%	-	15%
Ensino médio	46%	33%	50%	32%	20%	36%
Ensino superior	7%	8%	19%	51%	25%	22%
Pós-graduação (especialização e/ou mestrado e/ou doutorado)	4%	8%	31%	15%	55%	23%

Fonte: Elaborada pela autora.

- Qual é o grau máximo de escolaridade de seu pai?

Tabela 12 – Escolaridade dos pais dos alunos entrevistados

	Escola 1	Escola 2	Escola 3	Escola 4	Escola 5	Total
Anos iniciais do ensino fundamental (1ª a 4ª série)	11%	25%	4%	-	-	8%
Anos finais do ensino fundamental (5ª a 8ª série)	28%	8%	12%	3%	5%	11%
Ensino médio	56%	50%	61%	25%	15%	42%
Ensino superior	3%	17%	15%	41%	40%	23%
Pós-graduação (especialização e/ou mestrado e/ou doutorado)	2%	-	8%	31%	40%	16%

Fonte: Elaborada pela autora.

Outro dado importante diz respeito ao nível de escolaridade dos pais. Considerando-se a totalidade dos índices, percebemos que as tabelas de escolaridade das mães e dos pais evidenciam valores relativamente semelhantes: a maioria cessou os estudos após a conclusão do ensino médio. Se consideradas as escolas individualmente, contudo, notamos uma considerável discrepância entre os índices das públicas e privadas: enquanto nas escolas 1 e 2 grande parte dos pais detêm apenas o ensino fundamental – na escola 2, por exemplo, 42% das mães chegaram apenas ao final desse nível de ensino –, nas escolas 4 e 5 há um expressivo número de pós-graduados, chegando a 55% das mães da escola 5. É notavelmente maior, pois, o grau de escolaridade dos pais dos alunos das escolas particulares.

- Qual é a renda da sua família?

Tabela 13 – Renda familiar dos alunos entrevistados

	Escola 1	Escola 2	Escola 3	Escola 4	Escola 5	Total
Abaixo de 5 salários mínimos <sup>24</sup> (R\$ 3.110,00)	65%	67%	4%	-	15%	30%
De 5 a 10 salários mínimos (de R\$ 3.110,00 a R\$ 6.220,00)	29%	33%	50%	18%	30%	32%
De 10 a 20 salários mínimos (de R\$ 6.220,00 a R\$ 12.440,00)	6%	-	38%	61%	35%	28%
Acima de 20 salários mínimos (acima de R\$ 12.440,00)	-	-	8%	21%	20%	10%

Fonte: Elaborada pela autora.

A renda familiar é compatível com os níveis de escolaridade analisados anteriormente. As escolas 1 e 2, por exemplo, em que a maioria dos pais deu por encerrado os estudos no ensino médio, detêm índices econômicos mais baixos e bastante semelhantes: 65% e 67% das famílias, respectivamente, possuem renda mensal inferior a 5 salários mínimos. Nas escolas 4

<sup>24</sup> Na época de realização da pesquisa (dezembro de 2012), o valor do salário mínimo era de R\$ 622,00.

e 5, em contraposição, a maioria das famílias possui renda mensal de 10 a 20 salários mínimos, e 21% e 20% das famílias, respectivamente, apresentam renda superior a 20 salários mínimos, o que não ocorre com família alguma das escolas 1 e 2. Na escola 3, a maioria dos pais recebe de 5 a 10 salários mínimos.

Assim, do ponto de vista econômico, as escolas, quando comparadas, apontam para a existência de dois extremos: as de número 1 e 2 possuem alunos provenientes de famílias menos instruídas e menos favorecidas socialmente, ao passo que nas de número 4 e 5 o grau de instrução dos pais e a renda familiar são mais elevados. Na escola 3, os índices apontam para uma espécie de meio termo entre os polos descritos.

Tomados *grosso modo*, esses resultados apenas confirmam o que já configura senso comum: atualmente, as famílias de maior renda tendem a encaminhar seus filhos para escolas privadas, e as famílias de menor renda, para as escolas públicas. Os dados socioeconômicos apresentados são importantes para o cruzamento com as informações sobre práticas de leitura, investigadas em um segundo momento da pesquisa e expostas a seguir.

- Você costuma ler regularmente?

Tabela 14 – Hábito de leitura dos alunos entrevistados

	<b>Escola 1</b>	<b>Escola 2</b>	<b>Escola 3</b>	<b>Escola 4</b>	<b>Escola 5</b>	<b>Total</b>
Sim	42%	83%	62%	54%	55%	59%
Não	58%	17%	38%	46%	45%	41%

Fonte: Elaborada pela autora.

Sem fazer nenhuma referência ao tipo de texto que se lê, a questão leva o estudante a se posicionar como leitor. Com exceção dos alunos da escola 1, em que 58% afirmaram não ler com regularidade, nas demais escolas a maioria dos alunos indicou ler regularmente. O índice de leitores da escola 2 chega a 83%, o que é bastante satisfatório<sup>25</sup>. Comparando os números das escolas 4 e 5 com os dados socioeconômicos por elas apresentados, podemos inferir que, embora não se possa negar que as condições socioculturais do estudante influenciam positivamente o hábito da leitura, elas não são determinantes.

- O que você lê com maior frequência?

<sup>25</sup> Cabe ressaltar que na cidade de Passo Fundo (RS), desde 1983, realiza-se a Jornada Nacional de Literatura e, desde 2001, a Jornadinha Nacional de Literatura, eventos – ou movimentações culturais – que ocorrem a cada dois anos e visam sobretudo à formação de leitores. Assim, em outras cidades, os índices de leitores, talvez, seriam menores.



Tabela 15 – Gêneros lidos com maior frequência pelos alunos entrevistados

	<b>Escola 1</b>	<b>Escola 2</b>	<b>Escola 3</b>	<b>Escola 4</b>	<b>Escola 5</b>	<b>Total</b>
Romances	11%	50%	38%	41%	25%	33%
Contos	5%	8%	-	7%	15%	7%
Crônicas	8%	-	12%	5%	-	5%
Poesias	6%	8%	-	-	-	3%
Revistas	15%	9%	19%	11%	20%	15%
Jornais	37%	17%	23%	27%	30%	27%
Histórias em quadrinhos	6%	-	-	3%	-	2%
Outros	12%	8%	8%	6%	10%	8%

Fonte: Elaborada pela autora.

Quando investigamos o que se lê, notamos que a leitura de romances é predominante nas escolas 2, 3 e 4, assumindo, na escola 1, índice relativamente baixo. Contudo, o interesse por outros gêneros literários propriamente ditos – crônicas, contos e poesias – é pequeno. Além disso, em todas as escolas os percentuais de alunos que leem revistas e jornais são consideráveis, alcançando uma média de 42% caso consideremos a totalidade das respostas. O acesso regular a revistas e jornais por estudantes, pois, parece natural. Chama atenção o fato de nenhum aluno das escolas particulares ter indicado o gênero lírico como leitura frequente. Outro dado a considerar é o percentual relativamente alto referente ao item “outros”.

- Quando você lê obras literárias, elas são geralmente:

Tabela 16 – Origem das obras literárias lidas pelos alunos entrevistados

	<b>Escola 1</b>	<b>Escola 2</b>	<b>Escola 3</b>	<b>Escola 4</b>	<b>Escola 5</b>	<b>Total</b>
As que os professores recomendam	41%	17%	46%	51%	65%	44%
As que você compra ou empresta de alguém por iniciativa própria	32%	25%	50%	42%	30%	36%
As que você tem acesso em alguma biblioteca	23%	50%	-	6%	-	16%
Outros	4%	8%	4%	1%	5%	4%

Fonte: Elaborada pela autora.

As respostas dadas à questão revelam que, à exceção dos alunos da escola 2, as obras literárias lidas geralmente são as recomendadas pelos professores: leituras por eles recomendadas atingiram índice de 44%. Ou seja: se o professor não as indica, por vezes não haverá leitura alguma. É por meio de seu estímulo que grande parte dos alunos estabelece contato com o texto literário, o que ratifica o papel de mediador por ele assumido e trazido à tona pela pesquisa “Retratos da leitura no Brasil”.

Além disso, os dados revelam que bibliotecas costumam ser muito mais utilizadas por alunos de escolas públicas, ao contrário do que ocorre nas particulares, em que os alunos parecem desconsiderar quase que por completo a opção. É considerável também o número de estudantes que afirma comprar obras literárias ou emprestá-las de alguém por iniciativa própria – no caso da escola 3, trata-se da maioria.

- Lembre-se de uma obra literária que tenha lido e da qual tenha gostado muito. Qual o nome dela?

Na escola 1, dos 55 alunos entrevistados, 7 não responderam à questão, deixando-a em branco, 3 disseram não lembrar, e alguns, em vez de mencionarem obras, citaram autores (Monteiro Lobato, Jorge Amado e Chico Xavier) e períodos literários (Barroco); na escola 2, dos 12 alunos entrevistados, 1 não respondeu à questão, deixando-a em branco, 2 disseram não lembrar e outro afirmou ler unicamente jornais; na escola 3, dos 27 alunos entrevistados, 1 não respondeu à questão, deixando-a em branco; na escola 4, dos 70 alunos entrevistados, 5 não responderam à questão, deixando-a em branco, e 4 disseram não lembrar; na escola 5, dos 20 alunos entrevistados, 1 não respondeu à questão, deixando-a em branco. Os demais estudantes indicaram as seguintes obras:

Quadro 1 – Obras literárias das quais os alunos entrevistados gostaram muito

Tipo	Escola	Obra – autor
Clássicos da literatura de língua portuguesa	Escola 1	<i>O tempo e o vento</i> (4) – Erico Verissimo <i>Caminhos cruzados</i> (3) – Erico Verissimo <i>A rua dos cataventos</i> (2) – Mario Quintana <i>Lucíola</i> – José de Alencar <i>O primo Basílio</i> – Eça de Queiroz <i>Gabriela, cravo e canela</i> – Jorge Amado
	Escola 2	<i>Vidas secas</i> – Graciliano Ramos
	Escola 3	<i>Dom Casmurro</i> (3) – Machado de Assis <i>Ana Terra</i> (3) – Erico Verissimo <i>Memórias póstumas de Brás Cubas</i> (2) – Machado de Assis <i>O cortiço</i> (2) – Aluísio Azevedo <i>O tempo e o vento</i> (2) – Erico Verissimo <i>O gaúcho</i> – José de Alencar <i>O ateneu</i> – Raul Pompéia <i>Triste fim de Policarpo Quaresma</i> – Lima Barreto <i>O quinze</i> – Rachel de Queiroz <i>Agosto</i> – Rubem Fonseca
	Escola 4	<i>Feliz ano novo</i> (7) – Rubem Fonseca <i>O centauro no jardim</i> (6) – Moacyr Scliar <i>O pagador de promessas</i> (3) – Dias Gomes <i>Dom Casmurro</i> (2) – Machado de Assis <i>Lucíola</i> – José de Alencar <i>Memórias póstumas de Brás Cubas</i> – Machado de Assis <i>Triste fim de Policarpo Quaresma</i> – Lima Barreto <i>Contos gauchescos</i> – João Simões Lopes Neto <i>Capitães da areia</i> – Jorge Amado

		<p><i>O Continente</i> – Erico Verissimo  <i>Auto da Compadecida</i> – Ariano Suassuna  <i>Manuelzão e Miguilim</i> – João Guimarães Rosa  <i>A educação pela pedra</i> – João Cabral de Melo Neto</p>
	Escola 5	<p><i>Memórias de um sargento de milícias</i> (3) – Manuel Antônio de Almeida  <i>O centauro no jardim</i> (3) – Moacyr Scliar  <i>Feliz ano novo</i> (2) – Rubem Fonseca  <i>Noite na taverna</i> – Álvares de Azevedo  <i>Ressurreição</i> – Machado de Assis  <i>O guardador de rebanhos</i> – Alberto Caeiro (heterônimo de Fernando Pessoa)  <i>O Continente</i> – Erico Verissimo  <i>O pagador de promessas</i> – Dias Gomes  <i>História do cerco de Lisboa</i> – José Saramago</p>
Clássicos da literatura universal	Escola 1	<p><i>Romeu e Julieta</i> – William Shakespeare  <i>Sonhos de uma noite de verão</i> – William Shakespeare  <i>O morro dos ventos uivantes</i> – Emily Brontë  <i>O velho e o mar</i> – Ernest Hemingway</p>
	Escola 2	<p><i>Os miseráveis</i> (2) – Victor Hugo  <i>Romeu e Julieta</i> – William Shakespeare</p>
	Escola 3	<p><i>Noites brancas</i> – Fiódor Dostoiévski</p>
	Escola 4	<p><i>Odisseia</i> – Homero  <i>O morro dos ventos uivantes</i> – Emily Brontë  <i>Um estudo em vermelho</i> – Arthur Conan Doyle</p>
	Escola 5	
Literatura de língua portuguesa contemporânea	Escola 1	<p><i>As esganadas</i> – Jô Soares  <i>Canibais: paixão e morte na rua do Arvoredo</i> – David Coimbra  <i>Contos antológicos</i> – Domingos Pellegrini  <i>Você já escutou o silêncio?</i> – Alexandre Spinelli</p>
	Escola 2	
	Escola 3	
	Escola 4	<p><i>Concerto campestre</i> – Luiz Antonio de Assis Brasil  <i>Entre dois mundos</i> – Lígia Gama Miraglia  <i>O que é isso, companheiro?</i> – Fernando Gabeira  <i>Tudo que eu queria te dizer</i> – Martha Medeiros</p>
	Escola 5	<p><i>Um rio chamado tempo, uma casa chamada terra</i> – Mia Couto</p>
Literatura estrangeira contemporânea	Escola 1	<p><i>A última música</i> (2) – Nicholas Sparks  <i>Querido John</i> (2) – Nicholas Sparks  <i>A cabana</i> – William P. Young  <i>Cinquenta tons de cinza</i> – E. L. James  <i>Holocausto</i> – Angela Gluck Wood  <i>Marley e eu</i> – John Grogan</p>
	Escola 2	<p><i>A negociadora</i> – Dee Henderson</p>
	Escola 3	<p><i>A elegância do ouriço</i> – Muriel Barbery  <i>As crônicas de gelo e fogo</i> – George R. R. Martin  <i>Beber, jogar, f@#er</i> – Andrew Gottlieb  <i>Carrie, a estranha</i> – Stephen King</p>
	Escola 4	<p><i>A última música</i> (2) – Nicholas Sparks  <i>O código da Vinci</i> (2) – Dan Brown  <i>Cinquenta tons de cinza</i> – E. L. James  <i>Cinquenta tons mais escuros</i> – E. L. James  <i>Comer, rezar, amar</i> – Elizabeth Gilbert  <i>Diário de uma paixão</i> – Nicholas Sparks  <i>Game of thrones</i> – George R. R. Martin  <i>Notas de um velho safado</i> – Charles Bukowski  <i>O dia do curinga</i> – Jostein Gaarder  <i>O melhor de mim</i> – Nicholas Sparks  <i>O poderoso chefão</i> – Mario Puzo  <i>O símbolo perdido</i> – Dan Brown</p>

		<i>On the road</i> – Jack Kerouac <i>Querido John</i> – Nicholas Sparks <i>Steve Jobs</i> – Walter Isaacson
	Escola 5	
Literatura infantojuvenil brasileira	Escola 1	<i>A sociedade da caveira de cristal</i> – Andrea Del Fuego <i>Agora estou sozinha</i> – Pedro Bandeira <i>Crisântemo amarelo</i> – Sérsi Bardari <i>O vencedor</i> – Frei Betto <i>Os bons de bola</i> – Júlio Emílio Braz <i>Rotas fantásticas</i> – Heloisa Prieto <i>Sete ossos e uma maldição</i> – Rosa Amanda Strausz
	Escola 2	
	Escola 3	<i>Agora estou sozinha</i> – Pedro Bandeira
	Escola 4	<i>A droga da obediência</i> – Pedro Bandeira <i>O fazedor de velhos</i> – Rodrigo Lacerda <i>O mistério das aranhas verdes</i> – Carlos Heitor Cony
	Escola 5	
Literatura infantojuvenil estrangeira	Escola 1	Série <i>Diários do vampiro</i> (2) – L. S. Smith <i>100 dicas para conquistar um vampiro</i> – Arianne Brogini <i>Ali Babá e os 40 ladrões</i> – Antoine Galland <i>As crônicas de Nárnia</i> – C. S. Lewis <i>O pequeno príncipe</i> – Antoine de Saint-Exupéry
	Escola 2	Saga <i>Crepúsculo</i> – Stephenie Meyer Saga <i>Os imortais</i> – Alyson Noël
	Escola 3	<i>Harry Potter</i> – J. K. Rowling
	Escola 4	<i>Jogos vorazes</i> (3) – Suzanne Collins <i>Harry Potter</i> (2) – J. K. Rowling Coleção <i>Vampire Academy</i> – Richelle Mead <i>Cupcake</i> – Rachel Cohn
	Escola 5	<i>Coração de tinta</i> – Cornelia Funke <i>Harry Potter</i> – J. K. Rowling <i>Os meninos da rua Paulo</i> – Ferenc Molnar Série <i>Desventuras em série</i> – Lemony Snicket
Literatura espírita, religiosa ou de autoajuda	Escola 1	<i>As casas mal-assombradas</i> – Camille Flammarion <i>Contos da verdade</i> – Masaharu Taniguchi <i>Madalena</i> – Juan Arias <i>Nosso lar</i> – Chico Xavier <i>O demônio e a srta. Prym</i> – Paulo Coelho <i>Três histórias, um destino</i> – R. R. Soares
	Escola 2	<i>Por que as mulheres amam os homens fortes?</i> – Elliott Katz
	Escola 3	
	Escola 4	<i>O vendedor de tempo</i> – Fernando Trías de Bes
	Escola 5	
Histórias em quadrinhos	Escola 1	<i>Deus segundo Laerte</i> – Laerte
	Escola 2	
	Escola 3	
	Escola 4	
	Escola 5	
Livros sobre esportes	Escola 1	
	Escola 2	
	Escola 3	<i>71 segundos: o jogo de uma vida</i> – Luiz Zini Pires <i>Magic Johnson</i> – David Aretha
	Escola 4	
	Escola 5	

Fonte: Elaborado pela autora.

Os dados acima expostos nos permitem chegar aos seguintes números:

Tabela 17 – Categorias das obras literárias das quais os alunos entrevistados gostaram muito

	Escola 1	Escola 2	Escola 3	Escola 4	Escola 5	Total
Clássicos da literatura de língua portuguesa	25%	12,5%	65%	43,5%	74%	43,5%
Clássicos da literatura universal	8,5%	37,5%	4%	5%	-	7%
Literatura de língua portuguesa contemporânea	8,5%	-	-	6,5%	5%	5,5%
Literatura estrangeira contemporânea	16,5%	12,5%	15%	27,5	-	18,5%
Literatura infantojuvenil brasileira	14,5%	-	4%	5%	-	7%
Literatura infantojuvenil estrangeira	12,5%	25%	4%	11%	21%	12%
Literatura espírita, religiosa ou de autoajuda	12,5%	12,5%	-	1,5%	-	5%
Histórias em quadrinhos	2%	-	-	-	-	0,5%
Livros sobre esportes	-	-	8%	-	-	1%

Fonte: Elaborada pela autora.

Por meio da indicação espontânea de uma obra de que o aluno tenha gostado muito, independentemente de ela ter sido ou não indicada pela escola, pudemos verificar até que ponto os estudantes preferem leituras diferentes das indicadas pelos professores, como as de livros escritos por autores contemporâneos e/ou divulgados pela imprensa escrita ou televisiva, por exemplo. A par das obras indicadas, algumas observações fazem-se necessárias.

Na escola 1, chama atenção o número de títulos associados à literatura infantojuvenil, leituras geralmente recomendadas e recorrentes durante o ensino fundamental: entre obras brasileiras e estrangeiras, foram 13 indicações, o que corresponde a 27% do total de menções. Para clássicos das literaturas de língua portuguesa e universal, foram feitas 16 indicações, o que equivale a 33,5% do total. Somente *O tempo e o vento*, por exemplo, recebeu 4 indicações. Obras contemporâneas foram enumeradas 12 vezes: foram 4 de literatura de língua portuguesa e 8 de estrangeira, ou seja, 25% das indicações, número semelhante ao de títulos infantojuvenis. Houve, ainda, 6 indicações de obras de literatura espírita, religiosa ou de autoajuda.

Na escola 2, em que houve 8 indicações, a única obra de nossa literatura mencionada foi *Vidas secas*. Clássicos como *Os miseráveis*, listado 2 vezes, e *Romeu e Julieta*, convivem com títulos de autoajuda, como *Por que as mulheres amam os homens fortes?*, literatura estrangeira contemporânea, representada por *A negociadora*, e com obras para adolescentes repletas de personagens vampiros e paranormais, casos das sagas *Crepúsculo* e *Os imortais*.

Na escola 3, pelo menos 17 alunos – o que corresponde a 65% das menções – citaram clássicos da literatura de língua portuguesa. Obras infantojuvenis respondem por 8% das indicações, com 2 ocorrências. Já as narrativas contemporâneas de literatura estrangeira atingiram 15%. Houve, ainda, a citação de um clássico da literatura universal – *Noites brancas*, de Dostoiévski –, e de 2 obras relacionadas a atividades esportivas.

Na escola 4, clássicos da literatura de língua portuguesa correspondem a 43,5%, com 27 indicações. A literatura contemporânea surge com 34%, o que equivale a 21 menções: 4 de literatura de língua portuguesa e 17 estrangeiras, das quais obras de Nicholas Sparks e Dan Brown surgem 5 e 3 vezes, respectivamente. Ainda se considerando a totalidade das indicações, à literatura infantojuvenil corresponde o índice de 16%, com 3 títulos nacionais e 7 estrangeiros. Ainda, mencionou-se um título de autoajuda.

Na escola 5, clássicos da literatura de língua portuguesa receberam 14 indicações, ao que corresponde um percentual de 74% do total. A literatura infantojuvenil estrangeira, por sua vez, responde por 21%, com 4 títulos, e a literatura estrangeira contemporânea por 5% do total, com 1 título.

Nas escolas 4 e 5, localizadas em Porto Alegre, verificamos um fenômeno não tão evidente nas escolas 1, 2 e 3, situadas no interior do Rio Grande do Sul: o peso das leituras obrigatórias propostas pelo vestibular da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Realizamos a pesquisa nos meses de novembro e dezembro de 2012. Em janeiro de 2013, grande parte dos alunos das escolas 4 e 5 prestou provas para a UFRGS. As leituras obrigatórias indicadas para aquele ano foram poemas de Gregório de Matos Guerra, *O guardador de rebanhos*, de Alberto Caeiro (heterônimo de Fernando Pessoa), *Memórias de um sargento de milícias*, de Manuel Antônio de Almeida, *Esau e Jacó*, de Machado de Assis, *A educação pela pedra*, de João Cabral de Melo Neto, *História do cerco de Lisboa*, de José Saramago, *O centauro no jardim*, de Moacyr Scliar, *Contos gauchescos*, de João Simões Lopes Neto, *Manuelzão e Miguilim*, de João Guimarães Rosa, *O pagador de promessas*, de Dias Gomes, *Feliz ano novo*, de Rubem Fonseca, e *O filho eterno*, de Cristóvão Tezza.

Na escola 4, a recorrência de narrativas como *Feliz ano novo* (7), *O centauro no jardim* (6), *O pagador de promessas* (3), *A educação pela pedra*, *Manuelzão e Miguilim* e *Contos gauchescos*, que correspondem a 19 das 27 menções a obras de literatura de língua portuguesa, está diretamente atrelada às leituras exigidas pelo processo seletivo da UFRGS. Na escola 5, verifica-se o mesmo, dado que, do total de 19 indicações, 11 relacionam-se a leituras obrigatórias: *Memórias de um sargento de milícias* (3), *O centauro no jardim* (3),

*Feliz ano novo (2), História do cerco de Lisboa, O pagador de promessas e O guardador de rebanhos.*

Na escola 3, em que a indicação de clássicos da literatura de língua portuguesa também é alto, verificamos, da mesma forma, a influência das leituras obrigatórias. Contudo, a motivadora das leituras não é a mais a UFRGS, e sim a Universidade de Passo Fundo: para o vestibular de 2013, a UPF exigia como leituras obrigatórias poemas de Cláudio Manuel da Costa, *Lucíola*, de José de Alencar, *Memórias póstumas de Brás Cubas*, de Machado de Assis, *Contos gauchescos*, de João Simões Lopes Neto, *Triste fim de Policarpo Quaresma*, de Lima Barreto, *Libertinagem*, de Manuel Bandeira e poemas de Mario Quintana. Três indicações dos alunos versaram sobre a obra de Machado de Assis (2) e Lima Barreto. Na escola 1, por sua vez, também localizada em Passo Fundo, a indicação de *Lucíola* por um dos alunos igualmente pode ter se dado em função das leituras exigidas para o vestibular.

Assim, talvez pelo fato de estarem concluindo o ensino médio e em vias de prestar o exame vestibular, a maioria dos alunos não se manifestou contrariamente às indicações de leitura feitas pela escola, geralmente os clássicos das literaturas brasileira e portuguesa. Pelo contrário: a maior parte deles declarou ler as obras indicadas e, eventualmente, de acordo com as oportunidades, afirmou ler também obras “do momento”, divulgadas sobretudo pelos meios de comunicação. No universo de obras indicadas e não indicadas pela escola, as obras citadas como preferidas são, em grande parte, os mesmos clássicos regularmente adotados pelos professores ou solicitados pelos vestibulares, dado que aponta para o papel de destaque que a escola assume como agente formador de leitores e do gosto literário.

Em suma, nas escolas particulares, cujos índices de leitura de obras clássicas de nossa literatura assumem valores bastante expressivos, sendo consideravelmente superiores aos das escolas públicas, os exames vestibulares são determinantes para a efetivação das leituras, atuando como molas propulsoras. Mas, mais importante do que isso, é constatar que os alunos não apenas leem para os exames, como também indicam tais obras no rol daquelas de que “gostaram muito”, o que denota a formação do gosto literário.

Soma-se a isso o fato de que a presença, em casa, de livros trabalhados em sala de aula, amplia as possibilidades de leitura, já que outros integrantes da família – pais, irmãos, primos, avós – podem vir a ser estimulados para a leitura desses títulos, não apenas pela facilidade de tê-los à mão, mas também porque, sendo indicados pela escola, supostamente apresentam boa qualidade e são importantes para a formação do indivíduo. Assim, a escola acaba atuando como formadora de uma “comunidade de leitura”, já que direta e indiretamente exerce sobre a família um papel de centro irradiador de leituras, contribuindo sobremaneira

para a formação do gosto literário. Independentemente da maneira por meio da qual o professor conduz e desenvolve o projeto de leitura na escola em que atua (aplicando provas, realizando debates, entre outros procedimentos), o papel que ele desempenha como orientador de leitura e como formador de leitores é extremamente relevante.

Outras constatações merecem apontamentos. Uma delas diz respeito à quase que absoluta predominância da prosa: praticamente não foram mencionados textos poéticos, o que vai ao encontro dos gêneros mais indicados pelos alunos na tabela 15, conforme anteriormente apresentamos. Além disso, houve a indicação de um expressivo número de obras de literatura estrangeira contemporânea, principalmente na escola 4, sendo a grande maioria escrita por autores norte-americanos. Trata-se, geralmente, de *best-sellers* exaustivamente propagandeados pelas mídias impressa e digital, casos de *A cabana*, *Marley e eu*, *O código da Vinci* e o recente fenômeno de vendas *Cinquenta tons de cinza*. Integrando o rol estão também as obras do romancista estadunidense Nicholas Sparks, cujos livros *A última música* e *Querido John* foram mencionadas 4 e 3 vezes, respectivamente – isso sem contar *Diário de uma paixão* e *O melhor de mim*, títulos que receberam uma indicação cada.

Consideradas em conjunto, narrativas infantojuvenis respondem por 19% do total de indicações. Títulos brasileiros, geralmente lidos ainda durante o ensino fundamental, tomados por empréstimo em bibliotecas escolares por indicação dos professores, contrastam com obras estrangeiras – também quase todas de origem norte-americana –, as quais são geralmente adquiridas pelos próprios adolescentes, refêns de um forte apelo midiático e publicitário. Além de *Harry Potter*, mencionado pelos alunos das três escolas particulares, livros da série *Diário do vampiro*, da saga *Crepúsculo*, da coleção *Vampire academy*, incluindo *100 dicas para conquistar um vampiro*, ratificam a grande incidência de protagonistas vampiros adolescentes que têm marcado as produções estrangeiras destinadas ao público jovem.

- Ela foi leitura obrigatória na escola?

Tabela 18 – Obrigatoriedade da leitura pela escola dos livros de que os alunos entrevistados declararam ter gostado muito

	Escola 1	Escola 2	Escola 3	Escola 4	Escola 5	Total
Sim	34%	13%	58%	43%	58%	41%
Não	66%	87%	42%	57%	42%	59%

Fonte: Elaborada pela autora.

A questão permite examinar o grau de adesão dos alunos às leituras indicadas pelos professores. Por meio da contraposição de tais dados com os títulos arrolados na questão



anterior, verificamos que a leitura da quase totalidade das obras clássicas das literaturas brasileira e portuguesa mencionadas pelos alunos foi resultado da indicação do professor. Prova disso é que, nas escolas 3, 4 e 5, em que a leitura de textos clássicos obteve percentuais maiores, os índices que indicam a obrigatoriedade também são mais elevados. A maior parte dos livros caracterizados pelos alunos como leituras não obrigatórias referem-se especialmente àqueles que classificamos como pertencentes à literatura estrangeira contemporânea. Mais uma vez, ratifica-se o papel primordial da escola para a formação e consolidação do gosto literário.

- Lembre-se de um autor de que tenha gostado muito. Qual o nome dele?

Na escola 1, dos 55 alunos entrevistados, 9 não responderam à questão, deixando-a em branco, 1 disse não lembrar e 1 afirmou “nenhum”; na escola 2, dos 12 alunos entrevistados, 1 não respondeu à questão, deixando-a em branco, 1 afirmou não lembrar e 1 afirmou ler os jornais gaúchos *Correio do Povo* e *Zero Hora*; na escola 3, dos 27 alunos entrevistados, 2 não responderam à questão, deixando-a em branco; na escola 4, dos 70 alunos entrevistados, 13 não responderam à questão, deixando-a em branco, e 2 afirmaram não lembrar; na escola 5, dos 20 alunos entrevistados, 1 não respondeu à questão, deixando-a em branco, e 1 afirmou não lembrar. Os demais alunos indicaram os seguintes autores:

Quadro 2 – Autores de que os alunos entrevistados gostaram muito

Tipo	Escola	Autor
Autores clássicos da literatura de língua portuguesa	Escola 1	Erico Verissimo (18) Monteiro Lobato (6) Jorge Amado (2) Mario Quintana (2) Cecília Meireles
	Escola 2	Manuel Bandeira (3) Mario Quintana (2) Clarice Lispector
	Escola 3	Machado de Assis (5) Erico Verissimo (5) Aluísio Azevedo Raul Pompéia Lima Barreto Carlos Drummond de Andrade Clarice Lispector
	Escola 4	Machado de Assis (7) Moacyr Scliar (4) Fernando Pessoa (2) Erico Verissimo João Guimarães Rosa Jorge Amado Clarice Lispector Ariano Suassuna Rubem Fonseca

	Escola 5	Álvares de Azevedo (2) João Simões Lopes Neto (2) Gregório de Matos Guerra Machado de Assis Mário de Andrade Carlos Drummond de Andrade João Guimarães Rosa Erico Verissimo Mario Quintana
Autores clássicos da literatura universal	Escola 1	Ernest Hemingway
	Escola 2	Victor Hugo Agatha Christie
	Escola 3	Jean Paul Sartre William Shakespeare
	Escola 4	Agatha Christie Arthur Conan Doyle Mark Twain
	Escola 5	Agatha Christie
Autores da literatura de língua portuguesa contemporânea	Escola 1	Luis Fernando Verissimo (2) Jô Soares Marina Colasanti
	Escola 2	
	Escola 3	Caio Fernando Abreu
	Escola 4	Martha Medeiros (5) Claudia Tajes
	Escola 5	David Coimbra Mia Couto
Autores de literatura estrangeira contemporânea	Escola 1	Nicholas Sparks
	Escola 2	
	Escola 3	Andrew Gottlieb J. J. Benítez
	Escola 4	Nicholas Sparks (9) Charles Bukowski (2) Dan Brown Emily Brontë George R. R. Martin
	Escola 5	Stieg Larsson
Autores de literatura infantojuvenil brasileira	Escola 1	
	Escola 2	
	Escola 3	Pedro Bandeira Ruth Rocha Uili Bergamin Ziraldo
	Escola 4	Thalita Rebouças (2)
	Escola 5	
Autores de literatura infantojuvenil estrangeira	Escola 1	L. J. Smith (3) J. K. Rowling (2) Stephenie Meyer
	Escola 2	Stephenie Meyer
	Escola 3	J. K. Rowling
	Escola 4	J. K. Rowling (4) Meg Cabot (3) Cecily von Ziegesar Hilary Duff Rick Riordan
	Escola 5	J. K. Rowling (2) Emily Rodda
Autores de	Escola 1	Chico Xavier (3)

literatura espírita, religiosa ou de autoajuda		Paulo Coelho (2) Silas Malafaia Zíbia Gasparetto
	Escola 2	
	Escola 3	
	Escola 4	
	Escola 5	
Autores de histórias em quadrinhos	Escola 1	Laerte
	Escola 2	
	Escola 3	
	Escola 4	Neil Gaiman
	Escola 5	

Fonte: Elaborado pela autora.

Os dados acima expostos nos permitem chegar aos seguintes números:

Tabela 19 – Categorias dos autores dos quais os alunos entrevistados gostaram muito

	Escola 1	Escola 2	Escola 3	Escola 4	Escola 5	Total
Autores clássicos da literatura de língua portuguesa	60%	67%	60%	35%	61%	57%
Autores clássicos da literatura universal	2%	22%	8%	5%	5,5%	8%
Autores da literatura de língua portuguesa contemporânea	8%	-	4%	11%	11%	7%
Autores de literatura estrangeira contemporânea	2%	-	8%	25%	5,5%	8%
Autores de literatura infantojuvenil brasileira	-	-	16%	4%	-	4%
Autores de literatura infantojuvenil estrangeira	12%	11%	4%	18%	17%	12%
Autores de literatura espírita, religiosa ou de autoajuda	14%	-	-	-	-	3%
Autores de histórias em quadrinhos	2%	-	-	2%	-	1%

Fonte: Elaborada pela autora.

Os dados referentes aos autores remetem às informações relativas aos livros que detêm a preferência dos estudantes. Em todas as escolas – com menos intensidade na de número 4 –, a grande maioria dos alunos demonstrou predileção por autores clássicos das literaturas brasileira e portuguesa. Analisando os mais recorrentes, verificamos, mais uma vez, a influência das leituras obrigatórias dos exames vestibulares: nas escolas 4 e 5, grande parte dos indicados foram autores de livros cuja leitura foi indicada como obrigatória no processo seletivo de 2013 da UFRGS, caso de Machado de Assis (8), Moacyr Scliar (4), Fernando Pessoa (2), João Simões Lopes Neto (2), João Guimarães Rosa (2), Gregório de Matos Guerra e Rubem Fonseca. Se considerarmos a totalidade das indicações das escolas 4 e 5, o que equivale a 73, pelo menos 27% correspondem a autores cujas obras foram cobradas no

vestibular em questão. Além disso, autores de *best-sellers* estrangeiros também detêm considerável parcela do gosto juvenil, vide a recorrência de nomes como os de Nicholas Sparks (10), J. K. Rowling (9) e Meg Cabot (3).

- Você o conheceu na escola?

Tabela 20 – Oferecimento da leitura pela escola dos autores de que os alunos entrevistados declararam ter gostado muito

	<b>Escola 1</b>	<b>Escola 2</b>	<b>Escola 3</b>	<b>Escola 4</b>	<b>Escola 5</b>	<b>Total</b>
Sim	34%	25%	58%	22%	40%	36%
Não	66%	75%	42%	78%	60%	64%

Fonte: Elaborada pela autora.

À exceção da escola 3, diferentemente do que constatamos ao analisar a influência da escola sobre as leituras pelas quais os estudantes manifestaram apreço, a maioria dos autores foi apresentada aos alunos em ambiente extraescolar.

- Como você costuma reagir em relação às obras indicadas pela escola?

Tabela 21 – Reação dos alunos entrevistados em relação às leituras indicadas pela escola

	<b>Escola 1</b>	<b>Escola 2</b>	<b>Escola 3</b>	<b>Escola 4</b>	<b>Escola 5</b>	<b>Total</b>
Lê todas as obras por interesse próprio	6%	-	4%	2%	10%	4%
Lê todas as obras por causa do(s) vestibular(es)	5%	-	8%	12%	20%	9%
Lê quase todas as obras por interesse próprio	12%	17%	15%	5%	-	10%
Lê quase todas as obras por causa do(s) vestibular(es)	10%	8%	-	14%	35%	13%
Lê algumas das obras por interesse próprio	35%	50%	38%	16%	5%	29%
Lê algumas das obras por causa do(s) vestibular(es)	21%	-	23%	34%	20%	20%
Nunca lê as obras	11%	25%	12%	17%	10%	15%

Fonte: Elaborada pela autora.

A questão permite analisar com maior precisão a influência dos exames vestibulares sobre as escolhas literárias dos alunos. Nas escolas 1, 2 e 3, percebe-se que o que impulsiona as leituras para a maioria dos estudantes é a motivação pessoal: se tomadas em conjunto, escolhas por interesse próprio respondem, respectivamente, por 53%, 67% e 57% das indicações; nas escolas 4 e 5, o vestibular é determinante para a efetivação das leituras: se também consideradas conjuntamente, a leitura das obras por influência de processos seletivos

corresponde a 60% e 75%, respectivamente. Ou seja: nas escolas em que os alunos manifestaram maior apreço por autores clássicos das literaturas brasileira e portuguesa, geralmente a introdução das obras se deu em virtude do vestibular, que se configura como corresponsável pela formação do gosto literário. A obrigatoriedade induz muitos alunos à leitura; a obrigação, por sua vez, suscita nos jovens leitores o desenvolvimento do gosto pelos livros indicados.

- Você acha que quando estava no ensino fundamental tinha maior interesse pela leitura do que agora, no ensino médio? Sim? Não? Em caso afirmativo, por quê?

É comum ouvirmos de professores que os alunos, durante o ensino fundamental, costumam ser mais afeitos à leitura. Com o ingresso no ensino médio, seria como se os jovens se despissem do antigo hábito, que passa a ser encarado como sinônimo de uma atividade tediosa. A fim de verificar a procedência dessa queixa comum de docentes nas turmas entrevistadas, questionamos os alunos acerca da diminuição ou aumento do interesse pela leitura após a entrada no ensino médio.

Na escola 1, do universo de alunos que responderam à questão, 36 atestaram o aumento do interesse pela leitura, justificado por um estudante pelo seguinte motivo: “Porque agora no ensino médio temos que ler por causa dos vestibulares, concursos, cursinhos”. Para 14 alunos, entretanto, houve redução do interesse. As mais diversas razões foram apontadas, sendo predominantes as justificativas relacionadas à falta de tempo: “Agora temos mais compromissos e não temos tanto tempo”. Os “outros compromissos” mencionados geralmente estão ligados à necessidade de ingresso precoce no mercado de trabalho: “[No ensino fundamental] não trabalhava, não fazia nada, aí de repente dava pra ler um pouco”; [Lia mais no ensino fundamental] porque não trabalhava, só estudava”. Outros fatores apontados como causadores da diminuição da frequência de leitura estão relacionados às práticas adotadas pelos docentes ou aos próprios livros, considerados mais “acessíveis” no ensino fundamental: “[No ensino fundamental] tinha mais cobrança”; [Lia mais no ensino fundamental] pois havia rodas de leituras”; “[No ensino fundamental] tínhamos mais entrosamento com os livros do que no ensino médio”.

Na escola 2, em que todos os alunos responderam à questão, 10 constataram o aumento do interesse pela leitura: “Agora eu leio bem mais do que antes. Antes, eu lia por obrigação, e agora é porque eu gosto”. Para outros 2, o interesse declinou. Contudo, os porquês da diminuição não foram expostos.

Na escola 3, também a totalidade dos alunos respondeu à questão. Afora 3 que afirmaram nunca ter manifestado interesse por leitura, (“Nunca tive muito interesse”; “Na verdade, nunca tive apego pela leitura. Lia livros para atividades escolares e a pedido dos meus pais”; “Nunca fui fã da leitura. Não consigo me concentrar. Costumo pensar sempre em outras coisas. Nunca aproveito a obra!”), 20 atestaram o incremento do contato com livros no ensino médio, justificado por meio dos seguintes depoimentos: “Eu criei o costume de ler durante o final do segundo ano, por livros como *A divina comédia*, de Dante, e *Miséria da filosofia*, de Marx. Eu geralmente intercalo um [livro] clássico e um filosófico”; “Não gostava muito de ler no ensino fundamental, porém agora eu leio alguns livros recomendados para trabalhos escolares e alguns pelos quais me interessava, como por exemplo *Hamlet*, *Otelo*, entre outros que tive vontade de ler por mim mesmo”; “[Leio mais no ensino médio pois no] ensino fundamental a ‘literatura’ é pouco visada/aproveitada, então os alunos pouco conhecem de obras e assim não as leem”; “Tenho maior interesse agora, pois minha capacidade de entendimento é maior”; [Leio mais agora] pois no ensino fundamental, no meu caso, e creio que no caso da maioria das pessoas, a busca pelo lazer é de fato um dos principais objetivos, e a leitura não é um atrativo muito interessante de lazer para quem está na pré-adolescência”. Por outro lado, 3 alunos revelaram diminuição do interesse, motivada, como no caso da escola 1, pelo aumento das tarefas diárias ou ainda pela redução do incentivo do professor: “Antes não me ocupava tanto com coisas desnecessárias, então o gosto pela leitura era maior”; “O incentivo era maior”. Um estudante, por sua vez, constatou uma mudança de outro teor: “No ensino fundamental eu lia as obras de que mais gostava ou com as quais mais me identificava, porém agora, no ensino médio, leio os clássicos que geralmente caem no vestibular”.

Já na escola 4, para 45 alunos houve acréscimo da leitura no ensino médio: “[No ensino fundamental] não existiam livros que me despertassem interesse”; “[No ensino fundamental] não me preocupava com o vestibular”; “[No ensino fundamental] não conhecia muito, embora já lesse bastante”. Para 23, o interesse diminuiu. As justificativas dividem-se em dois blocos. Para alguns, o tempo – ou a falta dele – é determinante para o afastamento: “Tinha mais tempo para ler [no ensino fundamental]. Hoje, a minha prioridade não é mais ler quando tenho tempo livre”; “A vida está muito corrida e acabei perdendo o hábito da leitura”; “Agora tenho outras coisas que ocupam meu tempo, e deixo a leitura de lado”; “[Quando eu estava no ensino fundamental] tinha menos tecnologia e menos coisas para fazer”; “Agora o tempo em que eu lia não sobra mais”; “Acho que no ensino médio tenho o tempo mais corrido, mais matérias para estudar, e acabo deixando a leitura de obras para segundo plano”; “Não havia tantas provas e trabalhos [no ensino fundamental]. Tínhamos muito mais tempo

para ler e realmente gostar dos livros”. Para a outra parcela de estudantes, o desinteresse se dá em virtude das próprias obras, tidas como menos atrativas e mais complexas: “As obras que os professores do ensino fundamental indicavam eram histórias mais reais e atuais”; “Eram leituras mais fáceis”; “Eram obras mais interessantes no meu ponto de vista”; “[Leio menos agora] devido ao nível de complexidade das obras, que aumentou”; “Porque os livros não tinham escrita tão complicada”; “Pois os livros indicados possuíam uma história mais relaxante de ler”; “Eram obras mais simples e divertidas”; “Porque tinha a hora da leitura”.

Para 11 alunos da escola 5, o aumento do interesse pela leitura foi justificado por meio de diferentes argumentos: “Lia muito no ensino fundamental, mas livros infantojuvenis. Já no ensino médio pude conhecer mais sobre literatura clássica e também africana”; “Acredito que meu gosto por leitura continua tão forte quanto era no ensino fundamental, mas meu gosto pela literatura brasileira aumentou, mesmo que eu ainda resista um pouco na hora de ler certos textos”; “Sempre tive interesse de ler no ensino fundamental, porém aprendi a ler livros mais cultos e conceituados no ensino médio, como obras de Machado de Assis, Simões Lopes Neto e José Saramago. Essas obras dão mais vontade de ler, pois são clássicos. Acho que meu interesse aumentou a cada ano”; “Acredito que meu interesse pela leitura foi crescendo com o tempo. Hoje sou mais capacitada para compreender melhor um texto literário e isso é uma forma de motivação para a leitura”; “Pois preciso ir bem no vestibular”; “Agora estou lendo livros de adulto e interpreto melhor os livros de literatura”. Para 9 estudantes, contudo, houve redução do interesse: “Eu acho que antes eu tinha maior interesse, pois podia ler o que eu sentia vontade. Não havia pressão nenhuma quanto ao vestibular e às leituras obrigatórias, que, particularmente, não agradam muito”; “Agora tenho que ler livros mais difíceis, pelos quais não tenho interesse nenhum, a não ser pelo vestibular”; “Tinha mais tempo e disposição para ler diversas obras”; “Porque o acesso à internet e a computadores em geral era ‘mais limitado’. Agora, temos vários outros meios de entretenimento mais ‘fáceis’ do que a leitura, como, por exemplo, ouvir música, jogar jogos pelo computador e atualizar as redes sociais”; “Pois nós tínhamos maior liberdade de escolha do que ler, como ler, quanto tempo para ler. Acho que a maioria perde o gosto pela leitura depois que percebe que deve ler coisas de que não gosta, que simplesmente não entende”; “Pois as leituras infantis servem para estimular e elas são ‘menores’, por isso lemos em pouco tempo e vários livros”; “Pois não tinha tantos compromissos e prioridades como agora”; “Tinha mais tempo. O interesse continua o mesmo, porém agora no ensino médio a carga horária, as atividades para casa e as provas aumentam bastante e o tempo diminui. O horário em que costumava ler no ensino fundamental era sempre antes de dormir, porém hoje há dias em que estou exausta das atividades diárias e não

consigo mais reservar esse tempo para a leitura”; “Sempre gostei muito de ler, mas no ensino médio tenho atividades extras, o que ocupa muito meu tempo de leitura”.

Se tomados em conjunto, os dados revelam que para 71% dos alunos (122) o interesse pela leitura aumentou após o ingresso no ensino médio; para 29% (51), diminuiu. Assim, diferentemente do que havíamos inicialmente pressuposto – que a queda pelo interesse seria consideravelmente superior ao incremento –, as respostas nos surpreenderam positivamente. Os estudantes podem até ler menos as obras indicadas pela escola, mas isso não significa que tenham se afastado dos livros. Basta retomarmos a quantidade de obras de literatura estrangeira mencionadas, o que inclui os títulos infantojuvenis.

Algumas peculiaridades merecem atenção: enquanto nas escolas públicas a falta de tempo para a leitura se dá, principalmente, em virtude do ingresso no mercado de trabalho, nas escolas particulares a escassez de tempo é tributária de atividades extracurriculares realizadas pelos alunos, como cursos de idiomas e atividades esportivas. Merece destaque o fato de que algumas respostas, ao indicarem a “redução do incentivo”, apontam a metodologia do professor como crucial para o prosseguimento ou não das leituras. Afora justificativas que sinalizam para a escassez de tempo, entre aqueles que assinalaram a redução do hábito, referências à “escrita complicada” e à “complexidade” das narrativas propostas no ensino médio também foram constantes.

- Para você, o que é literatura?

Por se tratar de uma pergunta aberta, a questão exigia do aluno posicionamento pessoal e certo conhecimento teórico para a redação de um enunciado coerente e consistente. Dada a semelhança entre as respostas, foi possível organizá-las em diferentes grupos, dos quais selecionamos algumas respostas:

Quadro 3 – Definição de literatura na opinião dos alunos entrevistados

Definição	Escola	Comentário
Arte	Escola 1	<ul style="list-style-type: none"> <li>• É a arte da palavra, escrever com figuras de linguagem.</li> <li>• Uma forma de arte que discute valores e estabelece um diálogo, que lida com as palavras.</li> </ul>
	Escola 3	<ul style="list-style-type: none"> <li>• É a arte expressa em forma de textos, músicas, obras de arte, teatro, poesia.</li> <li>• Literatura seria a arte de escrever algo para compartilhar ideias e/ou sentimentos com pessoas que irão posteriormente ler o seu modo de pensar ou as suas ideias de um modo geral.</li> <li>• Tudo que engloba história das artes da escrita... Uma parte de história e outra de cultura, sendo que a mesma cria nos alunos/leitores interesse e agrega ainda mais conhecimento, demonstrando o que se passou na história mundial e ainda está acontecendo.</li> </ul>



	Escola 4	<ul style="list-style-type: none"> <li>• É a arte de escrever.</li> <li>• A história da arte escrita.</li> <li>• É uma arte que explica os livros.</li> <li>• Para mim literatura é a forma com que cada autor expressa a sua arte, não em forma de pinturas, e sim com letras.</li> <li>• É uma arte escrita, onde são expressas opiniões, sentimentos alheios, com os quais muitas vezes você pode se identificar também.</li> </ul>
	Escola 5	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Literatura é uma arte. Admiro todos que sabem escrever e conseguem entender aqueles textos confusos, e adoraria algum dia escrever assim. Se expressar com palavras e fazer da escrita uma imagem ou um som.</li> <li>• Para mim, literatura é a arte de escrever. É transformar as palavras em uma obra de arte, dando prazer em lê-las. Através das palavras, pode-se expressar com grande força um sentimento que o autor queira compartilhar.</li> </ul>
Cultura	Escola 1	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Para mim seria uma cultura expressada na leitura!</li> <li>• É uma forma de conhecer uma cultura oculta de nossa terra.</li> </ul>
	Escola 4	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O patrimônio cultural escrito.</li> <li>• Cultura na forma de escrita.</li> <li>• Estudo de cultura pelos livros.</li> <li>• Literatura é um hábito de manter o conhecimento sobre a cultura.</li> <li>• Aprender os textos antigos e a cultura da terra.</li> </ul>
	Escola 5	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Literatura para mim é sinônimo de cultura. Abre portas que uma televisão, um computador, ou uma simples revista de fofocas não são capazes de abrir.</li> </ul>
Conhecimento	Escola 1	<ul style="list-style-type: none"> <li>• É uma forma de adquirir conhecimento. Saber sobre épocas diferentes, etc.</li> <li>• Conhecimento de tudo através da escrita e da leitura.</li> </ul>
	Escola 2	<ul style="list-style-type: none"> <li>• É conhecimento que se abrange, o homem é o que ele lê.</li> </ul>
	Escola 3	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecimentos importantes sobre nosso passado juntamente com o presente, pois é a história sobre culturas, nações, costumes, língua, etc.</li> </ul>
	Escola 4	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Adquirir conhecimento, compartilhar informações e aperfeiçoar o aprendizado.</li> <li>• Uma forma de conhecermos nosso passado e presente.</li> </ul>
Livros e leitura	Escola 1	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Literatura para mim é explorar a leitura de várias formas, introduzindo-a em nosso dia a dia.</li> </ul>
	Escola 2	<ul style="list-style-type: none"> <li>• É leitura de livros e contos.</li> </ul>
	Escola 3	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Para mim, literatura é tudo aquilo que se lê, de livros a revistas, que você não se sinta obrigado a ler, algo difícil de acabar.</li> <li>• Estudar a leitura.</li> <li>• É o estudo das leituras e o nascimento delas em nossa história.</li> </ul>
	Escola 4	<ul style="list-style-type: none"> <li>• É ler, conhecer autores e obras que fizeram parte da literatura brasileira, ou de qualquer outro país.</li> <li>• Livros. É o estudo dos livros.</li> <li>• É compreender a arte de ler, e demonstrar por meio de palavras o que quer ser expressado.</li> </ul>
Escrita	Escola 3	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Forma de expressão escrita. Permite avaliar características da sociedade da época, pode também conter fundo histórico ou ter caráter universal, tudo isso contribui para melhor entendimento do período em que foi escrito.</li> </ul>
	Escola 4	<ul style="list-style-type: none"> <li>• É entender o que alguém está tentando passar pra você por meio da escrita.</li> <li>• É modernização através da escrita.</li> </ul>
	Escola 5	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Forma de expressão escrita. Permite avaliar características da sociedade da época, pode também conter fundo histórico ou ter caráter universal, tudo isso contribui para melhor entendimento do período em que foi escrito.</li> <li>• Textos escritos tentando demonstrar uma ideia, fazer uma crítica ou</li> </ul>

		apoiar algo, etc.
Evasão	Escola 1	<ul style="list-style-type: none"> <li>• É viajar em um mundo diferente do que vivemos.</li> <li>• Leitura é viajar no conteúdo dos livros, é tirar o máximo de aprendizagem do que os livros nos trazem.</li> </ul>
	Escola 2	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Literatura é o meio pelo qual se pode voltar ao passado, ou até vivenciar alguns acontecimentos.</li> </ul>
	Escola 4	<ul style="list-style-type: none"> <li>• É algo que me leva a outro mundo sem que eu saia de casa.</li> <li>• Explorar o mundo e as pessoas sem sair do lugar.</li> <li>• Uma área do conhecimento que, como a história, nos dá material e oportunidade de viajar no tempo e entender os sentimentos e pensamentos dos autores.</li> <li>• É a arte de viajar no tempo/espaço através de um livro.</li> </ul>
	Escola 5	<ul style="list-style-type: none"> <li>• É um local aonde posso usar a minha imaginação, sem me preocupar.</li> <li>• É descobrir um mundo novo, buscar novas visões de mundo e se divertir.</li> </ul>
Matéria da escola	Escola 1	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Uma matéria pela qual nunca me interessei muito.</li> </ul>
	Escola 2	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apenas mais uma matéria da escola.</li> </ul>
	Escola 4	<ul style="list-style-type: none"> <li>• É o estudo dos livros e autores, mas é também uma matéria chata e que ninguém (tanto professores quanto alunos) leva a sério.</li> <li>• Uma matéria que só entende quem gosta.</li> <li>• Uma das disciplinas mais interessantes.</li> </ul>
	Escola 5	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Uma matéria meio chata e que não deveria ser ensinada na escola, ou melhor, cobrada no vestibular. Entretanto, é uma matéria interessante a partir do momento em que a pessoa tem prazer em ler. Deveria ser um <i>hobby</i> incentivado pela escola.</li> </ul>
Estudo de obras, autores e períodos literários	Escola 1	<ul style="list-style-type: none"> <li>• É o estudo sobre autores e obras importantes.</li> <li>• Estudo de obras, dos autores, suas histórias e vidas.</li> <li>• É muito importante, pois com ela entendemos as obras, os autores, a história das obras.</li> <li>• Aprender sobre a vida dos principais escritores.</li> <li>• Histórias, contos, tudo que envolve letras.</li> <li>• Onde estudamos obras de autores famosos, viajamos pelas letras e compreendemos suas histórias.</li> <li>• Aprender sobre a vida dos escritores, aprender a ler melhor, a escrever melhor.</li> <li>• É a matéria que estuda as obras, os autores e os gêneros literários.</li> <li>• Uma matéria importante para conhecer diferentes escritores e a diferença da escrita.</li> <li>• Estuda romances, contos.</li> <li>• Estudo de obras clássicas.</li> </ul>
	Escola 2	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Literatura para mim é uma matéria que teve vários períodos e autores.</li> </ul>
	Escola 3	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Literatura, na minha opinião, significa o estudo do tipo de escrita que está sendo usada pelos autores em determinada época, e perceber também as mudanças/incorporações de escolas que podem acontecer.</li> <li>• É o estudo das fases da literatura, dos seus respectivos autores, das características apresentadas por cada um deles e do modo em que a literatura vem se mostrando atualmente.</li> <li>• É o estudo dos movimentos que marcaram e dos autores que se destacaram pelo seu talento na escrita.</li> <li>• Literatura é composta por períodos literários e em cada período existem obras que devem ser lidas.</li> <li>• Ler livros, saber sobre a vida dos autores e suas características.</li> <li>• Literatura é o estudo histórico das obras e etapas de escritores em determinadas épocas.</li> <li>• Uma espécie de “história dos livros” e dos autores.</li> </ul>

		<p>dos escritores, das conquistas ou derrotas que cada um viveu, sempre é a narração de fatos de suas vidas ou de coisas que queriam ter e ser.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Literatura é estudar sobre escritores que já tiveram grande importância na formação de nossas sociedades.</li> </ul>
	Escola 4	<ul style="list-style-type: none"> <li>São histórias, contos, vivências que aconteceram antigamente e foram transformadas em livros.</li> <li>É o estudo de obras, as quais representam algo na história do país.</li> <li>Estudar obras e autores, as tendências da época.</li> <li>Estudo dos livros, suas gerações e períodos.</li> <li>Aprender as características dos escritores e períodos literários.</li> <li>Estudo de obras que se passaram em diversas épocas.</li> <li>É ler livros de diferentes autores, obras literárias e saber o conteúdo.</li> <li>É o estudo de obras literárias (textos e poesias) de várias épocas.</li> <li>O estudo de livros, autores, tempo e história.</li> <li>Periodização histórica e paixão pela leitura.</li> </ul>
	Escola 5	<ul style="list-style-type: none"> <li>Literatura é a análise de textos e poemas escritos em diferentes épocas. É também o aprofundamento de como saber realmente interpretar textos/poemas e ler as entrelinhas.</li> <li>Romances, poesia, escolas literárias, períodos literários, contos, crônicas, etc.</li> <li>Literatura, para mim, é o estudo da “evolução” dos textos através das diversas épocas pelos quais passaram.</li> <li>Não sei dizer bem, acho que o estudo da leitura em si, sendo análise dos livros ou dos vários tipos e períodos literários.</li> <li>Entendimento e interpretação de livros/poesias/histórias.</li> <li>Literatura é uma área que abrange diferentes autores de obras, e também conta uma história que acaba sendo base da nossa cultura.</li> </ul>
Aprender, informar-se, captar “mensagens”	Escola 1	<ul style="list-style-type: none"> <li>Aprender sobre a vida.</li> <li>É o meio de nós aprendermos muitas coisas através da leitura.</li> <li>Uma forma de aprender mais sobre o mundo dos livros.</li> <li>Ler é interpretar e entender as mensagens trazidas através de livros.</li> <li>Conhecer um pouco mais sobre tudo.</li> <li>É uma pesquisa, uma informação, é um filme, um romance, a leitura no geral são conteúdos para passar o tempo e ficar informado.</li> </ul>
	Escola 2	<ul style="list-style-type: none"> <li>É aprender as coisas que aconteceram no passado, é aprender as nossas culturas.</li> </ul>
	Escola 3	<ul style="list-style-type: none"> <li>É tudo o que se ganha durante/após uma leitura.</li> <li>Para mim, literatura é o ganho de sabedoria através das palavras que os autores dedicam a nós. O objetivo principal da literatura, na minha opinião, é o dever de passar ao leitor um aprendizado, sendo assim não será uma literatura vaga.</li> </ul>
	Escola 4	<ul style="list-style-type: none"> <li>É um meio de comunicação, seja de teorias ou apenas hipóteses. É uma forma de conhecer os diversos lados da nossa existência.</li> <li>É um modo de aprender, conhecer por meio da leitura e não de um modo vivenciado.</li> <li>É algo que nos ajuda a compreender melhor o mundo.</li> </ul>
Definições diversas	Escola 1	<ul style="list-style-type: none"> <li>Passar o tempo.</li> <li>Estudo do mundo que envolve letras.</li> <li>Literatura é onde envolve letras e histórias vividas.</li> </ul>
	Escola 2	<ul style="list-style-type: none"> <li>A leitura é a criação e imaginação da nossa mente.</li> <li>É desfrutar das maravilhas, dos significados que muitas palavras têm.</li> </ul>
	Escola 3	<ul style="list-style-type: none"> <li>É algo que recria a realidade a partir do que quem está escrevendo pensa ou sente.</li> <li>Assimilar o passado com o atual tempo, o modo em que a escrita foi mudando, entender o que era valorizado em certas épocas...!</li> </ul>
	Escola 4	<ul style="list-style-type: none"> <li>As diversas formas de expressão. Existe literatura em livros, músicas, arte, cinema e etc.</li> </ul>

		<ul style="list-style-type: none"> <li>• É a explosão dos pensamentos em forma de texto.</li> <li>• Descobrir novos assuntos, histórias através dos livros.</li> <li>• É a arte de compreender nossa vida de uma forma mais poética.</li> <li>• Histórias que os narradores contam por algo que foi vivenciado, sentido.</li> <li>• Algo entediante.</li> </ul>
	Escola 5	<ul style="list-style-type: none"> <li>• É relacionada com história, teatro e experiência.</li> <li>• Literatura é uma das primeiras ciências do mundo, como filosofia e matemática.</li> <li>• É uma forma de expressar os sentimentos pelas palavras.</li> <li>• Literatura é o conjunto de pensamentos e ideologias estampados nas páginas de um livro, que são espalhados pelo mundo inteiro para pessoas de diferentes raças e credos.</li> <li>• Literatura é uma forma de pensar. Nos permite conhecer as visões de diferentes autores e ter contato com experiências sem precisar vivenciá-las.</li> <li>• Literatura para mim são os diversos acontecimentos que ocorreram durante a história que tiveram a ver com poesias, textos, músicas e outros.</li> </ul>

Fonte: Elaborado pela autora.

É expressivo o número de alunos para os quais literatura é sinônimo de estudo de obras, autores e, principalmente, períodos literários: a maior parte dos estudantes entrevistados define a literatura como o aprendizado de “fases”, “movimentos”, “escolas literárias”, “tendências da época”, entre outras expressões que denotam, além da predominância de procedimentos diacrônicos em sala de aula, a primazia da periodização sobre a leitura dos textos literários em si.

Fazendo uso de definições como “literatura é a arte da palavra” ou “arte na escrita”, há também um percentual considerável de estudantes que concebe a literatura como um tipo de arte que faz um uso especial da linguagem verbal. Em menor número, há aqueles que, por meio de uma concepção mais subjetiva e emocional, identificam a literatura como “expressão de sentimentos e pensamentos”. Chama atenção a dificuldade dos estudantes em reconhecer o que é específico da arte literária e em perceber que a literatura, como a música, o cinema, o teatro, a pintura, entre outras artes, tem independência e não circula apenas no ambiente escolar.

Diante de uma realidade em que o cânone é constantemente problematizado, para a maioria dos alunos a literatura se compõe de um variado conjunto de livros, sejam antigos ou recentes, entre os quais há os clássicos, que não esgotaram o que têm a dizer, permeados que são de significação, suscitando possibilidades diversas de interpretação.

- Para você, estudar literatura serve principalmente para:

Tabela 22 – Função do estudo da literatura na opinião dos alunos entrevistados

	Escola 1	Escola 2	Escola 3	Escola 4	Escola 5	Total
Aprender sobre a vida dos principais escritores	10%	17%	-	2%	-	6%
Aprender sobre a época dos principais escritores	2%	-	23%	7%	10%	8%
Aprender sobre as principais características dos períodos literários	28%	33%	27%	22%	10%	24%
Aprender sobre as principais características das obras	5%	-	4%	13%	15%	7%
Aprender a ler textos literários	13%	-	-	10%	15%	8%
Compreender melhor o mundo em que vivemos e a cultura de que fazemos parte	40%	42%	42%	45%	35%	41%
Outros	2%	8%	4%	1%	15%	6%

Fonte: Elaborada pela autora.

Com essa questão, nosso intuito foi verificar que sentido o estudo da literatura assume para o estudante. Por meio das respostas, é possível vislumbrar práticas consolidadas durante os três anos do ensino médio. A opção indicada em maior número – e que obteve percentual semelhante nas cinco escolas –, “compreender melhor o mundo em que vivemos e a cultura de que fazemos parte”, revela o desejo dos alunos de que a literatura estabeleça relação com a cultura e o mundo atuais, contrariando a tendência de que fique restrita apenas ao espaço escolar. À exceção da escola 5, a segunda opção mais assinalada, “aprender sobre as principais características dos períodos literários”, denota, por sua vez, uma prática de ensino de literatura voltada essencialmente para a memorização e para a classificação, e vai ao encontro da definição mais elencada pelos alunos na questão anterior.

Também chama atenção o fato de que para 27% dos entrevistados das escolas 1 e 2 a literatura serve para “aprender sobre a vida dos principais escritores”, item que, à exceção de 2% dos alunos da escola 4, não recebeu indicações por parte dos alunos das escolas 3 e 5. Convém destacar ainda o baixo índice de indicações que recebeu, no total, a afirmação “aprender a ler textos literários”. O ensino de literatura no ensino médio tem mais de um objetivo. Um deles, entretanto, é justamente o de formar leitores de textos literários, motivo pelo qual esse item supostamente deveria receber um número maior de indicações. As diferenças verificadas nas respostas a essa questão certamente estão relacionadas com a prática e com o perfil dos professores, isto é, com sua formação acadêmica, suas concepções teóricas, sua visão de literatura e suas experiências enquanto leitores – ou não – de textos literários.

- Quando ocorrem, a leitura de textos literários se dá de que maneira?

Tabela 23 – Maneira por meio da qual se dá a leitura de textos literários para os alunos entrevistados

	Escola 1	Escola 2	Escola 3	Escola 4	Escola 5	Total
O professor pede aos alunos que leiam os textos do livro didático e resolvam as questões propostas; posteriormente ele as corrige	24%	67%	26%	31%	40%	38%
O professor lê trechos de textos literários e os interpreta, esclarecendo algumas questões	46%	17%	11%	42%	40%	31%
O professor abre com a classe discussão sobre os textos literários, isto é, além de opinar sobre o texto, também ouve a opinião dos alunos	22%	16%	52%	25%	10%	25%
Os alunos debatem o texto entre si e, posteriormente, a discussão é feita por toda a classe, sob a orientação do professor	3%	-	11%	-	5%	4%
Outros	5%	-	-	2%	5%	2%

Fonte: Elaborada pela autora.

Nas escolas 1 e 4, os procedimentos predominantes são os mesmos: o professor lê trechos de textos literários e os interpreta, esclarecendo algumas questões. Na escola 2, chama atenção o percentual elevado de estudantes que assinalou como preponderante um procedimento tradicional e pouco participativo: o professor solicita aos alunos que leiam os textos do livro didático e resolvam as questões propostas, corrigindo-as posteriormente. Em tal situação, o docente estabelece, geralmente, se não um monólogo, ao menos um diálogo pobre, de poucas interações e reduzidas negociações quanto ao sentido dos textos. Não é por acaso, talvez, que é nessa escola que verificamos a menor influência do professor como indicador de leituras.

É na escola 3 que constatamos ações mais democráticas e participativas: o índice de estudantes que assinalaram que o professor abre com a classe discussão sobre os textos literários, ouvindo a opinião dos alunos, é de 52%, e 11% afirmaram que há espaço para debate e posterior discussão com todo o grupo. São garantidas, assim, a exposição e negociação de pontos de vista.

Confrontando essas práticas com dados de questões anteriores, notamos alguns resultados interessantes. Os alunos da escola 3 – em que a prática de leitura pode ser considerada mais “democrática”, em virtude da participação da turma e da possibilidade de negociações discursivas – são os que, de acordo com as respostas dadas nas questões

anteriores, mais leem as obras literárias indicadas pelo professor. Sabemos que estabelecer uma relação de causalidade simples e direta entre a postura do professor e suas práticas de ensino e o interesse dos alunos pelas leituras propostas pode ser arriscado e redutor, já que outros fatores influem na relação do estudante com a leitura. Contudo, não se deve descartar a possibilidade de que o aluno, por encontrar espaço para se manifestar e interagir com outros sujeitos, passe a desenvolver uma postura de maior simpatia em relação aos livros.

- Considere os seguintes itens:
  1. Explicação sobre a época em que a obra foi escrita.
  2. Explicação sobre a vida do autor.
  3. Leitura de (trechos da) obra literária.

Qual é geralmente a sequência que seu professor utiliza em sala de aula?

Tabela 24 – Sequência de procedimentos didáticos utilizada pelo professor em sala de aula

	Escola 1	Escola 2	Escola 3	Escola 4	Escola 5	Total
1, 2, 3	17%	25%	27%	34%	50%	31%
1, 3, 2	10%	-	19%	8%	10%	9%
2, 1, 3	11%	42%	12%	25%	15%	21%
2, 3, 1	8%	8%	8%	9%	20%	11%
3, 1, 2	32%	25%	15%	13%	5%	18%
3, 2, 1	22%	-	19%	11%	-	10%

Fonte: Elaborada pela autora.

A questão oferece elementos para compreendermos de que maneira se desenvolvem as aulas de literatura nas cinco escolas. Nas particulares, a sequência mais assinalada indica que primeiramente os professores tendem a contextualizar a época em que a obra foi escrita, posteriormente fornecem informações sobre a vida do autor e, por fim, partem para a leitura do texto literário, procedimentos comuns em livros didáticos. Na escola 1, o docente geralmente costuma partir da leitura de trechos de obras literárias, e, na escola 2, da explicação sobre a vida dos autores.

- Geralmente, seu professor de literatura:

Tabela 25 – Seguimento de sequência cronológica

	Escola 1	Escola 2	Escola 3	Escola 4	Escola 5	Total
Segue uma sequência cronológica (ex.: primeiro, estuda-se o Barroco, depois o Arcadismo, depois o Romantismo, etc.)	62%	67%	96%	92%	100%	83%

Não segue uma sequência cronológica	38%	33%	4%	8%	-	17%
-------------------------------------	-----	-----	----	----	---	-----

Fonte: Elaborada pela autora.

A questão nos permite depreender duas estratégias: nas escolas 3, 4 e 5, particulares, a abordagem diacrônica, também comum em livros didáticos, caracteriza quase que a totalidade das aulas; nas escolas 1 e 2, públicas, o ensino diacrônico também é predominante. Contudo, foi maior – e bastante semelhante – a quantidade de alunos que apontou práticas desvinculadas da diacronia: 38% e 33%, respectivamente.

- Em suas aulas de literatura, o que é mais valorizado?

Tabela 26 – O que é mais valorizado nas aulas de literatura na opinião dos alunos entrevistados

	Escola 1	Escola 2	Escola 3	Escola 4	Escola 5	Total
Saber de cor o nome de autores, obras e datas	4%	8%	-	2%	-	3%
Saber de cor as características de um autor ou de um período literário (por exemplo: Barroco, Romantismo, Realismo, etc.)	10%	-	4%	30%	15%	12%
Reconhecer nos textos características do período literário a que eles pertencem	25%	9%	63%	34%	45%	35%
Compreender as relações entre o texto literário e a época em que ele foi escrito	15%	8%	11%	14%	20%	13%
Compreender e interpretar os textos literários	46%	75%	22%	20%	20%	37%

Fonte: Elaborada pela autora.

Novamente, observamos duas distintas estratégias: enquanto nas escolas 1 e 2 valoriza-se mais a compreensão e a interpretação dos textos literários (opção que atingiu 46% e 75% dos entrevistados, respectivamente), nas escolas 3, 4 e 5 o procedimento atinge índices menores, 22%, 20% e 20%, respectivamente; nestas, a ênfase recai sobre o reconhecimento, nos textos, de características do período literário a que eles pertencem (63%, 34% e 45%, respectivamente), o que aponta para uma preocupação com a memorização e remonta às definições de literatura mais aludidas pelos alunos.

- Na sua opinião, o que deve ser mais valorizado nas aulas de literatura?

Tabela 27 – O que deveria ser mais valorizado nas aulas de literatura na opinião dos alunos entrevistados

	Escola 1	Escola 2	Escola 3	Escola 4	Escola 5	Total
Saber de cor o nome de autores,	1%	8%	-	2%	-	2%



obras e datas						
Saber reconhecer características de um autor ou de um período literário (por exemplo: Barroco, Romantismo, Realismo, etc.)	21%	33%	7%	28%	15%	21%
Reconhecer nos textos características do período literário a que eles pertencem	13%	25%	22%	22%	35%	23%
Conhecer a época em que o texto foi escrito	18%	-	-	5%	-	5%
Compreender o sentido dos textos na época em que foram escritos e relacioná-los ao mundo de hoje	47%	34%	71%	43%	50%	49%
Outros	-	-	-	-	-	-

Fonte: Elaborada pela autora.

A pergunta exige dos alunos um posicionamento pessoal quanto ao que deveria ser mais valorizado nas aulas de literatura. Diferentemente de questões anteriores, não houve a consolidação de dois polos: a maioria dos estudantes foi unânime em indicar como primordial a possibilidade de compreensão do sentido dos textos na época em que foram escritos e de relacioná-los com o mundo de hoje, item que diz respeito a um eventual vínculo, direto ou indireto, entre o objeto de estudo e o mundo contemporâneo. Se confrontarmos tais índices com as respostas fornecidas pelos alunos à questão anterior, percebe-se que, desde longo tempo, o ensino de literatura tem insistido no trabalho com conteúdos que, por mais valorizados que sejam no âmbito escolar, apresentam-se como pouco significativos para a vida do aluno. Estabelecer relações entre os textos estudados e o mundo atual ou refletir sobre os sentidos dos textos a partir do ponto de vista do homem contemporâneo: eis dois movimentos de leitura que, na opinião dos alunos, tornam significativo o estudo da literatura.

- O que mais lhe agrada nas aulas de literatura?

Tabela 28 – O que mais agrada aos alunos nas aulas de literatura

	Escola 1	Escola 2	Escola 3	Escola 4	Escola 5	Total
Os assuntos debatidos, que geralmente são interessantes	29%	16%	30%	22%	15%	22%
Conhecer como o homem viveu, pensou e sentiu em outras épocas	35%	67%	37%	28%	25%	39%
Vencer os desafios que a leitura proporciona e conseguir compreender um texto literário	20%	17%	11%	21%	35%	21%
A possibilidade de, partindo dos textos literários, pensar sobre a própria vida e nossa época	9%	-	22%	26%	20%	15%
Outros	7%	-	-	3%	5%	3%

Fonte: Elaborada pela autora.

A questão, que procura identificar o que mais agrada aos estudantes nas aulas de literatura, confirma a expectativa dos alunos quanto ao estudo da disciplina. Com exceção dos alunos da escola 5, em que a maioria (35%) indicou como mais aprazível “vencer os desafios que a leitura proporciona e conseguir compreender um texto literário”, para a maioria dos alunos das escolas 1, 2, 3 e 4 o melhor das aulas de literatura consiste na possibilidade de conhecer como o homem viveu, pensou e sentiu em outras épocas. A opção acaba por estabelecer, direta ou indiretamente, contrastes entre o texto literário em estudo, ancorado historicamente em determinado contexto, e a vida contemporânea. Assim, a literatura resgata as experiências históricas, culturais e estéticas da humanidade e exige por parte de quem lê um posicionamento pessoal, não apenas em relação ao passado, mas também em relação ao presente.

- O que menos lhe agrada nas aulas de literatura?

Tabela 29 – O que menos agrada aos alunos nas aulas de literatura

	Escola 1	Escola 2	Escola 3	Escola 4	Escola 5	Total
O fato de os textos literários exigirem muita atenção do leitor	24%	8%	37%	24%	20%	23%
A dificuldade dos textos, pois a linguagem é antiga e inacessível	35%	42%	19%	44%	30%	34%
As discussões são abstratas e distantes da realidade	19%	-	7%	7%	5%	8%
As aulas são monótonas, os alunos pouco participam	20%	50%	26%	21%	35%	30%
Outros	2%	-	11%	4%	10%	5%

Fonte: Elaborada pela autora.

A dificuldade dos textos, considerando-se a totalidade das respostas, parece ser o maior entrave nas aulas de literatura: o principal problema apontado pelos alunos entrevistados diz respeito à “linguagem antiga e inacessível”. É evidente que dificuldades advindas da linguagem prejudicam um contato frequente e produtivo do estudante com as obras literárias. Contudo, há outros fatores que também explicam o desinteresse e o afastamento do aluno em relação à leitura. O baixo poder aquisitivo da população, que dificulta ou até mesmo impossibilita a compra de livros, a carência de bibliotecas escolares e públicas bem-estruturadas e com bom acervo, a falta de um posicionamento claro de alguns professores quanto à importância de se ler, as práticas convencionais de leitura, pouco

voltadas à interação e muitas vezes restritas à realização de uma avaliação – prova disso é que, para 30% dos alunos entrevistados, as aulas são “monótonas” e os alunos “pouco participam” – são fatores que desestimulam ou dificultam o envolvimento do estudante com a leitura de textos literários. Além disso, mesmo quando reúne condições favoráveis, entre elas a econômica, o jovem é muitas vezes seduzido pela leitura de outros tipos de texto ou por atividades culturais veiculadas por outras mídias, como a televisão e a internet, por exemplo.

- Nos estudos literários feitos em classe, as relações (comparações, aproximações, contrastes) da literatura com outras áreas do conhecimento (história, filosofia, psicologia, sociologia, etc.) ou com outras artes (pintura, música, etc.):

Tabela 30 – Estabelecimento de relações entre a literatura e outras artes durante as aulas

	Escola 1	Escola 2	Escola 3	Escola 4	Escola 5	Total
Nunca são feitas	23%	33%	7%	4%	10%	15%
Às vezes são feitas	64%	58%	67%	65%	45%	60%
São feitas com muita frequência	13%	9%	26%	31%	45%	25%

Fonte: Elaborada pela autora.

Essa questão tem em vista a verificação da regularidade com que são estabelecidas, em sala de aula, relações entre a literatura e outras áreas do conhecimento ou outras artes. A escola 2 e a escola 5 configuram polos: enquanto 33% dos alunos da escola 2 afirmam que nunca são estabelecidas relações da literatura com outras áreas do conhecimento, para 45% dos alunos da escola 5 as relações são feitas com muita frequência. Os índices das escolas 3 e 4 são bastante semelhantes. De uma maneira geral, podemos afirmar que as relações são mais claras para os alunos das escolas particulares.

Vale lembrar que a aproximação entre os estudos de literatura e os de história, sociologia, filosofia, ou entre literatura e vida social e mental ao longo do tempo, entre literatura e outras artes, muitas vezes serve como passaporte dos adolescentes para ingresso no mundo da cultura letrada e como roteiros iniciais de compreensão da vida cultural brasileira.

- Como seria para você uma aula ideal de literatura?

Tabela 31 – Descrição de uma aula ideal de literatura na opinião dos alunos entrevistados

	Escola 1	Escola 2	Escola 3	Escola 4	Escola 5	Total
Aula com discussões ou debates sobre os textos literários ou	23%	33%	15%	21%	40%	26%

sobre as obras lidas						
Aula que estabelece relações entre a literatura e o mundo contemporâneo	16%	-	30%	13%	20%	16%
Aula que estabelece relações entre a literatura e outras artes e/ou áreas do conhecimento	16%	17%	19%	17%	5%	15%
Os alunos fariam trabalho extraclasse: pesquisa, preparação de seminários, etc.	8%	-	11%	3%	5%	5,5%
Os textos lidos deveriam ser de mais fácil compreensão ou mais curtos	12%	17%	-	6%	-	7%
Aula voltada para a leitura de mais textos e obras literárias, apesar da falta de tempo	4%	-	-	3%	-	1,5%
Aula em que o professor explique bem os textos	2%	8%	7%	8%	10%	7%
Os alunos escolheriam livremente os livros a serem lidos	11%	-	7%	14%	5%	7%
Uma vez por semana, cada aluno leria nas aulas de literatura um livro escolhido por ele	3%	-	-	4%	5%	2,5%
Os alunos leriam os textos em casa e debateriam em sala	3%	25%	7%	10%	10%	11%
Outros	2%	-	4%	1%	-	1,5%

Fonte: Elaborada pela autora.

Analisando a natureza das sugestões mais mencionadas, temos uma ideia do que os alunos consideram um curso ideal de literatura: aulas participativas. Nas escolas 1, 2, 4 e 5, a perspectiva de uma aula com discussões ou debates sobre os textos literários ou sobre as obras lidas recebeu o maior número de indicações. A segunda sugestão mais citada pela totalidade dos alunos é relativa ao estabelecimento de relações entre a literatura e o mundo contemporâneo, número semelhante ao total de alunos que manifestaram interesse por aulas pautadas por relações entre a literatura e outras artes e/ou áreas do conhecimento.

Os entrevistados compreendem que estabelecer semelhanças temáticas ou estéticas entre o objeto de estudo e a música ou o cinema, por exemplo, é uma forma interessante de atualizar os conteúdos e de aproximá-los dos objetos culturais em circulação atualmente. Contudo, é preciso lembrar que muitos dos alunos que fizeram essa sugestão manifestam uma concepção simplista e utilitária das relações entre literatura e outras artes: os filmes seriam uma forma de se conhecer a obra literária de modo mais rápido, já que prescindem da leitura direta dos livros. Diante dessa perspectiva, as aulas de literatura, equivocadamente, ao fazer uso de outros suportes, deixariam de ter como objeto o próprio texto literário.

- As leituras das obras literárias geralmente são exploradas de que forma?

Tabela 32 – Maneira por meio da qual as leituras das obras literárias são exploradas

	Escola 1	Escola 2	Escola 3	Escola 4	Escola 5	Total
Na forma de provas	7%	8%	44%	69%	95%	45%
Na forma de seminários/discussões/debates	16%	17%	4%	24%	-	12%
Na forma de trabalhos escritos	68%	75%	37%	4%	5%	38%
Na forma de trabalhos criativos a partir da obra: representação teatral, criação e apresentação musical, desenhos, produção de textos, etc.	9%	-	15%	3%	-	5%
Outros	-	-	-	-	-	-

Fonte: Elaborada pela autora.

Os índices das escolas 1 e 2 são bastante semelhantes: nestas, os professores tendem a avaliar os alunos por meio de trabalhos escritos; provas são bem menos recorrentes. Os números das escolas 4 e 5, em contrapartida, indicam procedimentos praticamente opostos: provas são muito mais comuns do que trabalhos escritos, praticamente inexistentes. A escola 3, por sua vez, tende a revezar os procedimentos: nela, realizam-se provas, trabalhos escritos, e, com menor incidência, trabalhos criativos a partir das obras lidas. Considerando a totalidade das respostas, trabalhos criativos e seminários, debates ou discussões, se comparados à aplicação de provas ou trabalhos, são recursos menos utilizados.

- Na escola, você estudou literatura gaúcha? Em caso afirmativo, de que obras e/ou autores você lembra?

Tabela 33 – Literatura gaúcha: autores e obras estudados

	Não	Sim	Autores	Obras
Escola 1	25%	75%	Erico Verissimo (29) Mario Quintana (4)	<i>O tempo e o vento</i> (9) <i>Caminhos cruzados</i> (1)
Escola 2	80%	20%	-	-
Escola 3	48%	52%	Erico Verissimo (2) João Simões Lopes Neto Dyonélio Machado Mario Quintana Luis Fernando Verissimo	<i>Contos gauchescos</i> (4) <i>Os ratos</i> (2) <i>O tempo e o vento</i> (2) <i>Lendas do Sul</i> <i>O Continente</i>
Escola 4	14%	86%	João Simões Lopes Neto (11) Erico Verissimo (3) Moacyr Scliar (3) Dyonélio Machado Mario Quintana	<i>Contos gauchescos</i> (32) <i>O tempo e o vento</i> (7) <i>O centauro no jardim</i> (5) <i>O Continente</i> (2) <i>Ana Terra</i>
Escola 5	11%	89%	João Simões Lopes Neto (7) Moacyr Scliar (2)	<i>Contos gauchescos</i> (14) <i>O centauro no jardim</i> (4)

Erico Verissimo	<i>O tempo e o vento</i> <i>O Continente</i>
-----------------	---

Fonte: Elaborada pela autora.

Os alunos que mais indicaram a leitura de obras escritas por autores gaúchos foram os das escolas 4 e 5. A grande incidência de menções às obras *Contos gauchescos* e *O centauro no jardim* deve-se, sobretudo, pelo fato de ambas integrarem a lista de leituras mínimas obrigatórias do vestibular da UFRGS. Conforme um aluno da escola 4, “estudamos autores gaúchos em diferentes períodos. Simões Lopes Neto no Pré-Modernismo, Dyonélio Machado e Erico Veríssimo no Modernismo”. Na escola 1, é bastante considerável o número de alunos que mencionou Erico Verissimo; em contrapartida, na escola 2 não houve autores gaúchos listados.

- Na escola, você estudou literatura estrangeira? Em caso afirmativo, de que obras/autores você lembra?

Tabela 34 – Literatura estrangeira: autores e obras estudados

	Não	Sim	Autores	Obras
Escola 1	73%	27%	Edgar Allan Poe (4) Nicholas Sparks (2)	“O gato preto” (2) <i>Querido John</i> <i>O holocausto</i> <i>Clube Bildenberg</i>
Escola 2	92%	8%	-	-
Escola 3	72%	28%	Fernando Pessoa (3)	-
Escola 4	37%	63%	Luís de Camões (8) William Shakespeare (5) José Saramago (5) Arthur Conan Doyle Agatha Christie Fernando Pessoa	<i>Hamlet</i> (4) <i>Os Lusíadas</i> (3) <i>História do cerco de Lisboa</i> (3) <i>Os sofrimentos do jovem Werther</i> <i>Os miseráveis</i> <i>Madame Bovary</i>
Escola 5	33%	67%	José Saramago (5) Homero Luís de Camões William Shakespeare Johann Wolfgang von Goethe Lord Byron Oscar Wilde Fernando Pessoa Todd Strasser John Logan	<i>História do cerco de Lisboa</i> (3) <i>A odisseia</i> <i>Os Lusíadas</i> <i>The wave</i> <i>Gladiator</i> <i>O apanhador no campo de centeio</i> <i>O leitor</i>

Fonte: Elaborada pela autora.

Nas escolas 1, 2 e 3, a maioria dos alunos negou ter estudado literatura estrangeira, ao contrário das afirmações dos estudantes das escolas 4 e 5. A presença, na lista, de *História do cerco de Lisboa*, citada seis vezes, também é decorrente das leituras indicadas pelo vestibular

da UFRGS. Verificamos que, quando ocorre, a leitura de literatura estrangeira geralmente está atrelada às obras de literatura portuguesa, conforme relata uma aluna: “Apenas literatura portuguesa, porém não lemos nenhuma obra, e um pouco de literatura inglesa ao estudar o ultrarromantismo, também sem ler nenhuma obra completa”.

- Agora que você está concluindo o ensino médio, tem vontade de prosseguir com a leitura das obras literárias estudadas durante as aulas? Ou pretende ler outras obras? Quais? Ou não mais pretende ter contato com textos literários?

Excetuando-se os alunos que não responderam à questão, na escola 1 foram 16 os estudantes que afirmaram não mais desejar a leitura de obras literárias após o término do ensino médio. Outros 32, porém, têm a pretensão de dar continuidade ao contato com textos literários. Enquanto alguns desejam estabelecer maior aproximação com a literatura estrangeira e “fugir da realidade”, há aqueles que afirmam que buscarão textos publicados mais recentemente, “que falem da vida de agora”. Para alguns, ainda, a leitura servirá para “se atualizar”.

Na escola 2, 4 alunos não pretendem mais ter contato com textos literários, e 8 afirmam o oposto, manifestando o intuito de “ler obras de literatura estrangeira” e “as mais faladas”.

Na escola 3, apenas um aluno escreveu categoricamente que não mais almeja ler. Os demais afirmaram que a leitura será uma atividade que os acompanhará, sendo que alguns aproveitaram para manifestar suas preferências: “Pretendo direcionar minhas leituras para a minha faculdade, afinal Direito exige a leitura de muitas obras, mas pretendo continuar com livros clássicos”; “Pretendo ler algumas obras da literatura contemporânea, mas sem especificar as obras, pois há uma diversidade de assuntos que trazem interesse”; “Pretendo continuar a leitura de uma forma natural, mas prefiro uma leitura juvenil pela minha idade, como *Harry Potter*, *Percy Jackson*, *Jogos vorazes*, entre outros”; “Não sou muito da leitura, mas literatura gaúcha eu gosto muito e li alguns livros, talvez continue lendo”; “Pretendo continuar lendo obras literárias e ler mais obras de caráter filosófico”; “Leituras de Caio Fernando Abreu, Luis Fernando Verissimo, Lya Luft”; “Pretendo ler outras obras, como *O senhor dos anéis*, *Crônicas de gelo e fogo*, *Operação cavalo de troia...*”; “Pretendo ler outras obras, relacionadas com minha área, a teológica-histórica”; “Pretendo ter o contato com obras, quais realmente eu não sei, mas creio que em minha vida ainda preciso ler muito para que eu possa extrair o máximo de esplendorosas obras...”; “Literatura estrangeira”; “Gosto de poesias”; “Pretendo continuar a ter acesso a obras literárias, não somente as que foram

cobradas na escola e que por algum motivo não li, mas obras que acho interessante e sobre as quais não possuo conhecimento. Quero conhecer obras estrangeiras e nativas do Rio Grande do Sul”; “Talvez eu leia, pois algumas, como *O Ateneu*, me chamaram bastante atenção. E quanto a outros livros, ainda não sei, mas com certeza vou ler, só não planejei nada ainda”. Para alguns alunos, a continuidade das leituras é creditada às leituras obrigatórias de exames vestibulares: “Ler as recomendadas do curso do vestibular”; “Serei obrigado a ler muito mais obras, pois vou necessitar para meu vestibular”; “Pretendo, pois farei cursinho para prestar vestibulares em universidades concorridas e preciso ler as obras e realmente espero pegar gosto pela leitura, pois até hoje não sou adepto da prática”.

Na escola 4, 15 alunos afirmaram não almejar contato com a leitura de literatura após a conclusão do ensino médio. Já 42 alunos afirmaram que desejam, sim, dar prosseguimento às leituras, sejam elas de obras literárias, sejam de outros tipos de texto. Eis algumas respostas: “Pretendo, sim, continuar lendo. A literatura é muito rica e vasta em obras, e durante os anos escolares não somos maduros o suficiente para compreendê-la e aprender a apreciá-la”; “Pretendo ler mais de Rubem Fonseca”; “Pretendo continuar lendo algumas obras literárias e irei procurar pelas que me interessam. Os demais livros de Erico Verissimo são uma ideia que me agrada muito”; “Pretendo ler alguns livros do Machado de Assis”; “Ler outras obras, como, por exemplo, *Lucíola*, *Os Lusíadas*”; “Adoro literatura e penso em reler textos como *Lucíola*, *Iracema* e *Dom Casmurro*, para que eu possa perceber aspectos como diferentes pensamentos”; “Prosseguirei com leituras, algumas estudadas no colégio para ‘cultura’ e outras de meu interesse”. Entre os que manifestaram desejo em dar prosseguimento às leituras, porém não de textos literários, os interesses recaem sobre obras estrangeiras, livros propostos pela faculdade e biografias.

Na escola 5, em que todos responderam à questão, apenas 2 alunos afirmaram que não pretendem prosseguir com leituras. Os demais, 18, pretendem dar continuidade ao hábito, e elencaram algumas de suas preferências: “Pretendo ler as obras das quais gosto. Gosto muito de romances, ficção, livros que envolvem a história geral”; “Pretendo ler livros clássicos, como os de Tolstoi, e mais livros de ficção, como os de Mia Couto”; “Pretendo ler *Olhai os lírios do campo*, de Erico Verissimo”; “Durante o ano lemos o resumo de várias obras pelas quais me interessei e não pude ler por falta de tempo, e espero conseguir este tempo após passar no vestibular!”; “Pela criação que tive tenho certeza de que a literatura estará sempre presente na minha vida. Além dos clássicos que estudamos em aula, também há vários autores internacionais que me interessam e que espero, ao longo da vida, conseguir ler”; “Se tiver tempo, gostaria de ler obras do Romantismo”; “Pretendo focar minhas leituras em obras de



meu interesse, como romances, biografias e quadrinhos”; “Pretendo ler George Orwell”; “Pretendo continuar lendo as leituras obrigatórias do vestibular e obras de meu interesse, como livros de Nicholas Sparks”; “*O tempo e o vento*, José Saramago, leitura completa de *A Odisseia*, Machado de Assis (algum dia entenderei um texto dele sem tanto esforço)”; “Vou começar a estudar literatura alemã”; “Pretendo continuar lendo pelo resto da vida, tanto obras literárias estudadas como outras. Agora que completei o ensino médio sinto mais vontade de ler as obras do colégio, pois não há nenhum tipo de ‘pressão’ como um prazo ou provas, posso as ler com calma e prestando atenção não somente nas características do período literário e na interpretação do texto, como era cobrado, mas também na história em si e em tudo que o autor quis expressar quando a escreveu”.

Os dados nos permitem concluir, portanto, que a grande maioria dos alunos – cerca de 77% dos entrevistados – pretende manter o hábito da leitura – seja de livros clássicos, seja de uma literatura não canônica – após a conclusão do ensino médio.

### **1.5 Ensino de literatura: problemáticas e considerações gerais sobre os resultados da pesquisa de campo**

O ensino da literatura no ensino fundamental, mais especificamente do 6º ao 9º anos, caracteriza-se por uma formação menos sistemática e mais aberta do ponto de vista das escolhas, as quais, em sua grande maioria, recaem sobre livros que classificamos como “literatura infantojuvenil” e que já passaram pelo crivo de instâncias legitimadas e autorizadas, muitas vezes a serviço de um rentável mercado editorial, movimentado sobretudo por demandas escolares. E, de fato, grande parte da formação literária dos alunos se produz através do contato direto com a literatura destinada à infância e à adolescência, vide a quantidade de estudantes que, na pesquisa de campo, fez referência a obras literárias infantojuvenis. Os jovens, no ensino fundamental, leem literatura à sua maneira e de acordo com as possibilidades que lhes são oferecidas.

Fora do ambiente escolar, as escolhas dos jovens leitores, adeptos de práticas que costumam recusar os cânones, geralmente ocorrem de maneira desordenada e quase aleatória, movidas por desejos imediatos e orientadas por títulos sugestivos e/ou capas atraentes. Trata-se de ficções – ou, ainda, de *best-sellers* – consagrados pela mídia, insuficientes para lançar o jovem no âmbito mais complexo da leitura literária. As “escolhas anárquicas” (PETRUCCI,

1999, p. 222) realizadas fora da escola pelos adolescentes, não podemos negar, permitem uma formação do gosto e levam a um conhecimento dos gêneros literários e, como práticas sociais de leitura, não devem ser totalmente desconsideradas e ignoradas pela escola, como geralmente ocorre. Contudo, o desafio é levar esse leitor em formação à leitura de obras diferentes desse padrão, que tenham sido legitimadas como de reconhecido valor estético – sejam obras da tradição literária, sejam obras contemporâneas –, capazes de propiciar uma fruição mais apurada, mediante a qual o aluno terá acesso a outras formas de conhecimento de si e do mundo.

Concluído o ensino fundamental, em que o encontro entre o estudante e a obra literária volta-se mais para o prazer e a criatividade, no ensino médio a inclusão da literatura no currículo escolar a transforma em matéria de ensino a ser “aprendida”. Logo nas primeiras aulas do 1º ano do ensino médio, são expostos alguns conceitos básicos relativos à teoria literária e à teoria da comunicação, considerados ferramentas indispensáveis para o trabalho com o texto literário. Alguns deles, particularmente os da teoria da comunicação<sup>26</sup>, foram introduzidos nos currículos escolares a partir da década de 1970, momento em que a linguística estruturalista vivia o seu apogeu nas universidades brasileiras, influenciando a formação de professores, o conteúdo dos concursos públicos e a elaboração de manuais didáticos.

Construídos esses conceitos, a partir dos quais, teoricamente, o aluno estaria apto a lidar com um “novo” objeto, as atividades se direcionam para o texto literário de época, visto agora não mais esporádica e ocasionalmente, mas de modo sistematizado e de acordo com uma perspectiva diacrônica. E como reagem aqueles alunos que até vêm do ensino fundamental com boas experiências de leitura literária, quando se deparam com uma matéria escolar a ser aprendida em sua periodização? Tendem a mudar sua compreensão, talvez, sobre o que seja lidar com literatura, vista agora não mais como uma prática de leitura, mas como

---

<sup>26</sup> Em 1968, com a vinda do linguista russo Roman Jakobson ao Brasil, a teoria da comunicação por ele proposta passou a circular de modo mais intenso na esfera acadêmica e nos documentos legais, passando a constituir um dos aspectos organizadores do ensino de língua portuguesa, cujos conceitos passaram a ser inseridos em livros didáticos. Com o objetivo de definir o lugar da função poética em relação às demais funções da linguagem, Jakobson dedicou-se ao estudo das funções da linguagem, buscando compreender a finalidade com que a língua é utilizada, ou seja, a sua função na comunicação estabelecida entre o remetente (falante/codificador) e o destinatário (ouvinte/decodificador). Para estabelecer as funções da linguagem, tomou por referência três funções básicas da língua – a expressiva, a conativa e a de representação –, e também os fatores constitutivos do ato de comunicação verbal: remetente (codificador), mensagem, destinatário (decodificador), contexto, código e contato (canal físico a partir do qual se estabelece a comunicação). Conforme Jakobson, “cada um desses seis fatores determina uma diferente função da linguagem” (JAKOBSON, 2010, p. 157): a função emotiva ou expressiva é a expressão direta das emoções de quem fala em relação àquilo que está falando; a função conativa tem sua atenção centrada no destinatário; a função referencial ou denotativa está centralizada no contexto; na função poética, a ênfase recai sobre o processo de elaboração da própria mensagem; na função fática, o foco é o contato/canal; por sua vez, na função metalinguística o foco incide sobre o próprio código.

uma narrativa (eventualmente bem interessante e, nos melhores casos, uma boa porta de entrada para a história da cultura brasileira) sobre livros, autores e tendências.

A partir daí, o que se constata, na prática, é um declínio da leitura de textos ficcionais, que cede lugar ao estudo da história da literatura, o que normalmente perdura até o fim do ensino médio. O contato direto com a obra literária é substituído por atividades de metaleitura, por simulacros. Prevalcem práticas de leitura de textos modelares da literatura nacional, vista como conhecimento enciclopédico, prática que remete, mais uma vez, aos resultados da pesquisa de campo que realizamos. Discute-se, assim, como possibilitar a leitura integral de obras para estudantes que tiveram pouco ou nenhum contato com a literatura ao chegarem ao ensino médio, o que significa proceder a uma criteriosa seleção que não afaste de vez esse aluno do universo literário.

Embora se reconheça a centralidade da escola na formação educacional dos sujeitos, as disponibilidades curriculares e as metodologias impostas no ensino médio influem diretamente no afastamento gradativo dos sujeitos em relação aos livros. O resultado está, ao que parece, situado em um espaço no qual a leitura, como encaminhada na escola, perde atração, tornando-se uma atividade que o sujeito encerra quando sai da sala de aula. A escola leva os alunos a ler, mas não os ajuda a tornarem-se leitores. Ler é para eles algo pontual e próprio da esfera escolar. Segundo André Lázaro e Jeanete Beauchamp, “[...] depois da escola, o brasileiro lê menos. A escola não está formando o leitor, mas dando acesso à leitura” (LÁZARO; BEAUCHAMP, 2008, p. 74). Diante desse contexto, o desafio é cativar crianças e jovens “[...] para serem leitoras por prazer e após deixarem de ser estudantes” (FAILLA, 2008, p. 104-105).

Certos equívocos que circundam o ensino de literatura contribuem decisivamente para o relativo fracasso dos professores para a tarefa a que se propõem e para a qual se habilitaram. O primeiro deles talvez seja o fato de que as aulas de literatura, em sua quase totalidade, podem ser consideradas atividades de linguagem cujo suporte é o gênero historiografia literária. Sustentam-se em uma apresentação do conjunto de autores de cada estilo de época, suas obras mais representativas e suas características, ancorados em uma linha do tempo. Os autores são os indicados pela tradição canônica; os textos escolhidos são os apontados como representativos do escritor, do movimento literário ou da geração a que ele está cronologicamente ligado. Dacanal pondera:

O que fizeram os literatos? Importaram conceitos nascidos em outro contexto e os aplicaram a uma realidade estranha e heterogênea, *obrigando esta a enquadrar-se no conceito*. Esta incongruência monstruosa fica clara quando os alunos de literatura

são solicitados a citar e a exemplificar as características do romantismo, do realismo, etc. [...] Martins Pena não tem nada a ver com Alencar, nem Macedo com Manuel Antônio de Almeida. Até *Lucíola* não tem nada a ver com *Iracema*! E assim por diante. No caso, as obras citadas refletem apenas um contexto histórico extremamente heterogêneo em termos econômicos, sociais e culturais e simplesmente não podem – sob pena de um atentado contra o bom senso e a lógica mais primária – ser enfiados num saco de gatos de um conceito estilístico qualquer. (DACANAL, 1984, p. 34-35, grifo do autor)

Ilustrativas de tal abordagem deficitária são as respostas que obtivemos quando da realização da pesquisa de campo: ao indagarmos os alunos quais seriam suas definições acerca de literatura, as afirmações mais recorrentes apontaram para um vínculo considerável entre a disciplina e o estudo de períodos literários. As definições atribuídas à literatura, assim, evidenciam certo vício, o do trabalho pautado quase que exclusivamente na diacronia, em que prevalecem atividades atreladas à periodização literária. Um dos alunos da escola 5, por exemplo, quando questionado sobre a intenção de dar prosseguimento à leitura de literatura, realizou a seguinte afirmação: “agora que completei o ensino médio sinto mais vontade de ler as obras do colégio, pois não há nenhum tipo de ‘pressão’ [...], posso as ler com calma e prestando atenção não somente nas características do período literário [...], como era cobrado, mas também *na história em si* e em tudo que o autor quis expressar quando a escreveu” (grifo nosso). O depoimento do estudante denota o quão absurda tem sido – e vem sendo – a prática de sala de aula, nas quais, em nome de um historicismo por vezes gratuito, anula-se a fruição da obra literária. Não é de se estranhar, pois, que muitos foram os que indicaram como procedimento mais usual nas aulas de literatura o apontamento de características de movimentos literários. Não há provisão de tempo para a reflexão sobre textos, para a discussão de questões socioculturais ou para leituras críticas. Analisando a figura do professor nesse contexto, Leahy-Dios afirma:

Sua função social dentro das salas de aula se limita, assim, à prática mecanicista de combinar letras, palavras e frases literárias, sem a exigência de refletir sobre questões mais amplas, de pesquisar, criticar, concluir e rever conteúdos, o cânone, as práticas pedagógicas, sua própria competência específica e compromisso político. Necessitam apenas de um bom domínio de letramento ou de leitura funcional que lhes possibilite usar os livros didáticos facilitadores da rotina docente, que evidenciam a existência de um cânone, um programa de datas, nomes e fatos autojustificados pelo paradigma positivista. (LEAHY-DIOS, 2004, p. 169)

A história, por sua vez, é encarada como um fenômeno apenas formal, ocorrido no passado e em etapas sucessivas e desconexas, vistas não em articulação, mas em justaposição. Além disso, alcança apenas até as décadas de 1950 ou 60. Dificilmente leituras mais

contemporâneas são propostas<sup>27</sup>. Partindo da chamada literatura informativa, passando pelo estudo do barroco baiano, do neoclassicismo mineiro, e assim por diante, o estudo cronológico da literatura segue até as primeiras décadas do século XX, com imenso destaque para a Semana de Arte Moderna de São Paulo em 1922. Um dos possíveis motivos para escritores contemporâneos geralmente não serem contemplados em programas de estudos, segundo Leahy-Dios, deve-se à “[...] complexidade e variabilidade estética do modernismo literário, de contornos obscuros, tornando quase impossível seu *ensino* da forma tradicional, voltado à testagem quantitativa do conhecimento de características ‘objetivas’, segundo a abordagem historicista e positivista dos programas, currículos e métodos impostos [...]” (LEAHY-DIOS, 2004, p. 4, grifo da autora). Ainda conforme a autora,

Embora os conteúdos sejam factuais, lidando com a história de eventos passados em camadas lineares, cronológicas e estáticas, há pouco espaço na educação literária para o tempo presente, a vida real e questões atuais. Como representação esquemática de um passado histórico, em que se evita tratar da complexidade do presente, a organização pedagógica da literatura se assemelha a um móvel de gavetas, com divisões e compartimentos para unidades isoladas, um artefato anacronicamente positivista em um mundo pós-moderno. (LEAHY-DIOS, 2004, p. 174)

Quando presentes, os contextos históricos são vistos como “coisa lateral, ou, quando materialistas, como causação mecânica da arte e da cultura [...]” (FISCHER, 2005, p. 30), prática que revela uma visão inocente em relação a um “[...] conceito marxista decisivo, o da totalidade histórica, que obriga à visão de conjunto e exige a percepção da dinâmica entre centro e periferia [...]” (FISCHER, 2005, p. 30). Vale lembrar, ainda conforme Fischer (no prelo), que, em sua imensa maioria, os professores de literatura têm pouca ou nenhuma formação em História, num patamar razoável de exigência, de tal forma que as aulas nem bem

<sup>27</sup> Aqui, resgatamos o comentário de um aluno da escola 4 ao final do questionário por ele respondido durante a realização da pesquisa de campo: “Sra. Luft, talvez você pudesse conversar com as pessoas que administram as leituras obrigatórias da UFRGS e indicar leitura contemporânea como obrigatória. Acredite, há obras literárias atualmente. Obrigado, e perdoe-me se esse recado prejudica a sua pesquisa”. Vale lembrar que, naquele ano, duas das doze obras indicadas para o processo seletivo da UFRGS podiam ser consideradas contemporâneas: *Feliz ano novo*, de Rubem Fonseca, e *O filho eterno*, de Cristóvão Tezza. Também na pesquisa de campo que embasou a tese de Cyana Leahy-Dios, notamos semelhante reivindicação: em suas entrevistas com alunos de escolas públicas brasileiras, ao realizar o questionamento “se você tivesse que ensinar literatura, como faria?”, vários foram os que propuseram “[...] incluir a produção literária mais recente [...]” (LEAHY-DIOS, 2004, p. 27). A respeito da questão, Rouanet levanta uma interessante observação: “Parte-se erroneamente da impressão de que compreenderemos melhor o mundo contemporâneo se consagrarmos maior atenção aos escritores vivos, relegando os clássicos a uma posição secundária. Essa impressão ignora o fato óbvio de que uma obra clássica é tão atual no presente quanto na época em que foi escrita. A sublitteratura é sempre irrelevante para o presente. Imagine-se o que teria acontecido se um professor de literatura brasileira nos anos 20 tivesse tido a ideia ‘progressista’ de excluir do currículo Machado de Assis, substituindo-o pelo autor mais em moda e mais recente naquele momento: Coelho Neto. Duvido que as infelizes vítimas dessa experiência pedagógica tivessem adquirido melhores instrumentos para entender sua época lendo *O rei negro* que lendo *Dom Casmurro*” (ROUANET, 1987, p. 313-314).

contextualizam a vida social e cultural, nem são capazes de arguir criticamente as categorias de análise e os conceitos historiográficos implicados na questão, em geral apenas repetidos a partir do manual empregado, escrito no reino do vestibular unificado. Esses manuais, em lugar de se ocuparem a pensar a história de seu objeto, o que fazem é tomar o paradigma inquestionável estabelecido pelo vestibular e redigir uma narrativa que confere sentido ao que já está dado como relevante, sem arguir e propor novos debates. Mas dado, enfatizamos, de fora para dentro: do vestibular, com seus programas, para o mundo da historiografia.

Em regra geral, o leitor não profissional lê literatura não para retirar das obras informações de ordem histórica, tampouco para melhor dominar um método de ensino, mas para encontrar sentidos que lhe permitam compreender melhor o homem, o mundo, e, conseqüentemente, a si mesmo. O caminho atualmente trilhado pelo ensino literário, ao dar as costas a esse horizonte, conduz a um impasse, e dificilmente tem como consequência o desenvolvimento do gosto pela leitura literária.

Além disso, em sala de aula a literatura costuma ser isolada de outras artes e contextos, até mesmo de outras culturas, mesmo as mais próximas. Não são previstas, por exemplo, possibilidades de um mínimo de leituras de alguns dos clássicos do Ocidente, por exemplo. O acesso dos alunos à grande literatura é bloqueado. Na pesquisa de campo que realizamos, por exemplo, ao indagar os alunos acerca da leitura de literatura estrangeira na escola, os poucos autores e títulos mencionados, incluídos no currículo em virtude, geralmente, de demandas de exames vestibulares, remetiam quase que exclusivamente à literatura portuguesa. A tarefa de fazer existir o Brasil se constituiu a partir de uma língua e de uma literatura unificadas, o que acabou por influir diretamente na instituição do cânone escolar. Agora, como bem provoca Fischer (no prelo), com a atual hegemonia do capital financeiro, sem compromisso geográfico e histórico, como organizar programas de leituras na escola?

No ensino médio, o aluno padrão da escola brasileira tem entre 14 e 17 anos. Não é comum, pois, que já seja um leitor maduro, nem que seja um indivíduo com suficiente clareza para observar determinadas virtudes presentes em autores mais remotos no tempo, como Padre Antônio Vieira, por exemplo. Ao longo de todo o primeiro ano, dificilmente o aluno terá contato com escritores empolgantes para sua percepção. Assim, de acordo com Fischer (1999<sup>28</sup>), o resultado de um currículo organizado cronologicamente, na prática, tem sido o de afastar o aluno médio da literatura, por obrigar à leitura e ao estudo de obras que, embora absolutamente relevantes, muitas vezes não são de leitura palatável para adolescentes típicos.

---

<sup>28</sup> Conforme o programa de ensino de literatura brasileira que o autor elaborou para a Divisão do Ensino Médio da Secretaria de Educação do Rio Grande do Sul.

Somente ao final do segundo ano do ensino médio é que o aluno será apresentado a realizações literárias mais acessíveis, a partir da maturidade do Romantismo, seguido por Machado de Assis e assim por diante.

Marisa Lajolo, em ensaio que, entre outros objetivos, visa à compreensão das relações entre literatura e história da literatura no Brasil pós-1822, atenta para o fato de que a história da literatura incrusta-se nas instituições do Estado moderno, o que “[...] desemboca e traduz-se no processo de inclusão das literaturas nacionais e modernas no currículo escolar” (LAJOLO, 1995, p. 28). Aos poucos, os estudos literários deixaram de lado o interesse pela retórica e pela poética e passaram a se ocupar de aspectos relacionados com as origens, a formação e a organização da literatura em estilos de época. A autora também observa que essa parceria entre historiografia literária e ensino já era sugerida pelos próprios nomes das obras publicadas no século XIX:

A aliança escola/história literária manifesta-se, por exemplo, no expressivo número de obras que incluem, em seu título, a expressão “compêndio” ou “manual”: estas, já na denominação, voltam-se para o circuito escolar, selando a parceria escola/história da literatura, parceria que também se sugere pela multiplicação de projetos de história da literatura nos arredores de alterações significativas no currículo escolar (do secundário à universidade), além da já mencionada participação de autores de histórias literárias em diferentes instituições voltadas para a vida cultural, mas sobretudo na sala de aula. (LAJOLO, 1995, p. 28)

Ainda hoje, seja nas aulas do ensino médio, seja nos manuais didáticos de literatura destinados a esse nível de ensino, o comentário de Lajolo a propósito da tendência do historicismo romântico de partir e ordenar o tempo em etapas, períodos e idades coincide com o modo como a literatura vem sendo abordada. Nas palavras de Dacanal,

Os *períodos* – e os *estilos* – se autogeram, possuidores que parecem ser de uma completa autonomia. Em resumo, o texto literário é fruto de uma partenogênese e o conjunto destes textos constitui um *período*, que possui determinadas *características estilísticas*. Por sua vez, os *períodos* se sucedem uns aos outros, em sequência linear. Sequência que, ao ser analisada – função dos literatos! -, constitui a *história literária nacional*. Esta concepção é totalmente incoerente e rui à primeira tentativa de testá-la na realidade. Além de não considerar, negando uma evidência elementar, a produção literária como integrante e produto de um contexto histórico, pressupõe também que o processo evolutivo da produção literária progrida homogênea e linearmente [...]. (DACANAL, 1984, p 33-34, grifos do autor)

Conforme tendência bastante evidente na pesquisa de campo que realizamos, os professores têm preferido, na maioria das vezes, a diacronia à sincronia, supostamente porque, via de regra, o estudo do contexto histórico restringe-se à enumeração e a um rápido comentário dos fatos mais importantes do período focado, sem que sejam estabelecidas

relações efetivas entre o texto e o contexto. Elementos de fato relevantes para a compreensão dos fenômenos em sua historicidade, como o estabelecimento de nexos de causalidade, de influência, de superação, não são garantidos com uma apresentação trivial de livros e autores na ordem em que surgiram ao longo do tempo. É uma noção muito estreita acerca de história que induz a pensar que a mera sequência cronológica é garantia suficiente para assegurar a noção de totalidade orgânica, o que não é suficiente (por motivos científicos), nem produtivo (por motivos pedagógicos). Para formar um leitor, não é imprescindível obrigá-lo à leitura de toda a tradição, na ordem em que ela aconteceu ao longo dos tempos.

Pautados no ensino diacrônico, de tradição conteudista e positivista<sup>29</sup>, profundamente marcado pelo nacionalismo romântico ou modernista, que encara a literatura como expressão da língua e da nacionalidade, dificilmente propõe-se a leitura efetiva de obras literárias, as quais deveriam ser o centro das atividades e configurar espaços para a negociação de diferentes construções de sentido. Privilegia-se o saber treinável e mensurável que a combinação positivista e linear de língua e história oferece. Quando ocorrem, as leituras assumem caráter ilustrativo, papel secundário, periférico.

Por uma estranha e condenável inversão, o estudante não entra em contato com a literatura mediante a leitura dos textos literários propriamente ditos, mas com alguma forma de crítica, de teoria ou de história literária. Isto é, seu acesso à literatura é mediado pela forma “disciplinar” e institucional. Para o jovem estudante do ensino médio, então, literatura passa a ser muito mais uma matéria escolar a ser aprendida em sua periodização do que um agente de conhecimento sobre o mundo, os homens, as paixões, enfim, sobre sua vida íntima e pública. Os textos literários propriamente ditos deixam de ser o objeto central das aulas para se tornarem elementos de confirmação daquilo que o professor enuncia. Basta retomarmos as definições trazidas à tona na pesquisa de campo: para muitos alunos, literatura é aquilo que o

---

<sup>29</sup> A influência da tradição positivista remete à obra *Educação literária como metáfora social*, resultado da tese de doutoramento em Letras de Cyana Leahy-Dios pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Partindo do pressuposto de que quando a literatura se torna disciplina escolar sofre variações históricas e sociais, a autora descreve, analisa e interpreta dois paradigmas de educação literária. De modo comparativo, ela examinou escolas brasileiras situadas no Rio de Janeiro e instituições similares localizadas na Inglaterra, por meio de um trabalho de campo realizado em 1995, em que acompanhou aulas ministradas, entrevistou professores e conversou com estudantes. Enquanto o modelo inglês tenta inculcar nos estudantes uma gama de valores “superiores”, sem oferecer uma metodologia clara para o ensino de literatura, por meio de objetivos e teorias relativamente obscuros e práticas voltadas para a obtenção de respostas pessoais ao texto literário, o modelo brasileiro é amparado em um paradigma positivista calcado na historiografia literária, influenciado pelo modelo jesuítico de educação enciclopédica, o qual, além de reforçar a cognição quantitativa nos estudos literários, “[...] dirige o foco de interesse para as estruturas formais do texto, colocando o aluno-leitor num plano secundário” (LEAHY-DIOS, 2004, p. XXXVI). Tal modelo quantitativo privilegia, assim, uma objetividade pseudocientífica. Para ter sucesso em sala de aula, a atenção e os interesses dos alunos precisam estar voltados para a aquisição de um saber acrítico e memorizável.



professor diz sobre os livros. Contudo, o discurso do docente é uma estratégia científica de organizar determinadas obras segundo certos critérios de compreensão. O que se ensina, de fato, é uma disciplina de estudos sobre literatura, uma disciplina que tem como objeto a literatura.

Como material hegemônico na sala de aula, tem-se textos curtos – quase sempre recortados e colados em livros didáticos – em detrimento do livro. Tomados como convenientes ao ensino, esses fragmentos, considerados exemplares de determinados estilos, simulam a formação literária, quando a parte – o texto – sobrepõe-se ao todo – o livro, deixando a literatura, nos livros, restrita a uma elite ou reduzida a interessados, como aponta Regina Zilberman (2005) no artigo “Letramento literário: não ao texto, sim ao livro”. Conforme Cyana Leahy-Dios,

Os conteúdos dos livros didáticos tradicionalmente são organizados em unidades menores de controle do tempo; assim, espera-se evitar o desperdício de informações a serem “dominadas”. Com isso, professores são, assim, levados a crer que “fragmentos e retalhos” de informação literária disfarçados como conhecimento literário, do tipo que enche as páginas dos livros didáticos de literatura, é tudo o que realmente interessa, de modo a alcançar o fim maior, que é o maior número de aprovações nos vestibulares. A prática docente dos “fragmentos e retalhos” assume na escola brasileira a forma de poemas esparsos, recortes de jornais, excertos de contos adicionados aos conteúdos dos programas. (LEAHY-DIOS, 2004, p. 170)

Assim, o contato maior que o aluno do ensino médio tem com o texto literário costuma ocorrer via abonações e exemplos que auxiliam na compreensão das regras e formações da língua portuguesa. Apesar de terem sua importância, modalidades como adaptações de obras, resumos em publicações direcionadas a vestibulandos, paráfrases elaboradas pelo professor, filmes baseados em obras, entre outras, não substituem jamais a experiência de leitura da obra original.

O professor de ensino médio fica encarregado de uma incumbência árdua: interiorizar os conceitos, técnicas e abordagens com os quais teve contato na universidade e os transformar em ferramentas invisíveis a serem trabalhadas com leitores bastante jovens. Contudo, o ensino médio não se dirige aos especialistas em literatura, mas a todos, e o que se destina a todos é a literatura, não os estudos literários; é preciso então ensinar aquela e não estes últimos.

Questionando as razões pelas quais a escola não aprende com a literatura, “em vez de ensiná-la” (ZILBERMAN, 2002, p. 85), Zilberman apresenta um aspecto importante no que se refere ao ensino da literatura em sala de aula. Segundo ela, a vocação de preparar o leitor para o amanhã faz os alunos não viverem as leituras do presente, o que de alguma maneira

torna o texto da sala de aula e o próprio livro – se houver livro – uma atividade propedêutica, que apenas anuncia o melhor, que vem depois. De alguma forma, entalhada na história da escola, estaria a noção de que “os textos lidos, tão importantes para a aprendizagem, são passagem para outro estágio, superior, situado fora do livro escolhido pela escola” (ZILBERMAN, 2002, p. 80). E tudo isso, é claro, orientado pela imposição. Assim, o livro literário que se “usa” na sala de aula – o que não é didático – parece ser desfigurado como livro. É algo “quase”, uma preparação para a verdadeira leitura, que estaria no depois da escola e que, pelo que indicam as pesquisas, poucas vezes está.

E a crise da leitura literária não afeta apenas o último nível da escolaridade básica: muitos recém-egressos do ensino médio, estudantes universitários – mesmo os de Letras – demonstram pouca familiaridade com textos literários. Eis uma situação comum no ambiente acadêmico:

Tomemos como exemplo os alunos dos cursos de Letras das universidades brasileiras: boa parte, com idades que variam em torno dos 20 anos, pouco ou quase nada leu de nossos romancistas e poetas. [...] até esse momento, com raras exceções, a literatura – pelo menos de maneira direta, isto é, mediante a leitura de romances, contos, poemas etc. – não participou de sua formação intelectual e afetiva, deixada, no que diz respeito à arte, bem mais a cargo do cinema e da música popular brasileira ou estrangeira (o que não quer dizer que não haja literatura na música ou no cinema...). (MEIRA, 2009, p. 8-9)

Discípulo de Barthes, Antoine Compagnon compartilhou, recentemente, um diagnóstico desalentador, que corrobora a constatação de Meira: “os estudantes que chegam aos cursos de Letras na universidade não são mais leitores apaixonados; não sabem [...] que o estudo das letras passa pela prática assídua da leitura” (COMPAGNON apud PERRONE-MOISÉS, 2006, p. 17). Também João Cezar de Castro Rocha, professor da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), lamenta o fato de alunos ingressantes nos cursos de graduação em Letras não serem muito afeitos à leitura: “Nas aulas que ministro de literatura comparada, sempre ocorre um ritual incômodo. No início de cada semestre, busco identificar o repertório de leitura dos alunos [...]. Contudo, o resultado da iniciativa é melancólico. Na pós-graduação, o saldo é semelhante” (ROCHA, 2004)<sup>30</sup>. E a gênese de tais problemas situa-se nas práticas adotadas nos ensinos fundamental e médio.

Os apontamentos que realizamos até aqui vão ao encontro de recentes afirmações de Tzvetan Todorov. Emblemático praticante da abordagem estruturalista em literatura, o linguista búlgaro publicou, em 2009, a obra *A literatura em perigo*, na qual seu alvo de

<sup>30</sup> Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/mais/fs2811200409.htm>>. Acesso em: 23 abr. 2012.

críticas é justamente a imanência estruturalista, responsável por afastar a obra literária de toda relação possível com o mundo, com o real, com a vida. Segundo o autor, as práticas francesas não se diferenciam muito das brasileiras: “na escola, não aprendemos acerca do que falam as obras, mas sim do que falam os críticos” (TODOROV, 2009, p. 27). Trabalha-se com construções abstratas, conceitos forjados pela análise literária, que não dizem respeito ao que falam as obras em si, aos seus sentidos, ao mundo que evocam.

Isso não significa, todavia, que a historiografia literária, em si, constitua o problema central do ensino de literatura. A questão é que, transformando-se no principal objeto das aulas de literatura no ensino médio, ela vem centralizando, desde o último quartel do século XIX, a maior parte das atividades da disciplina, limitando outros tipos de abordagem. Também não nos parece correto afirmar que o sentido da obra deva se resumir ao juízo puramente subjetivo do aluno. O conhecimento, para ser trilhado, talvez necessite a apreensão de fatos da história literária ou de alguns princípios resultantes da análise estrutural. Contudo, “[...] em nenhum caso o estudo desses *meios* de acesso pode substituir o sentido da obra, que é o seu *fim*” (TODOROV, 2009, p. 31, grifos do autor). Em outras palavras, “as inovações trazidas pela abordagem estrutural nas décadas precedentes são bem-vindas com a condição de manter sua função de instrumentos, em lugar de se tornarem seu objetivo próprio” (TODOROV, 2009, p. 32).

A já mencionada perda de espaço da literatura no ambiente escolar, vide casos que anteriormente descrevemos, não se deriva, apenas, das práticas ineficazes adotadas em sala de aula, com resultados pífios no que se refere à formação de leitores, mas também reflete – ou é reflexo – de recentes políticas públicas direcionadas ao ensino da disciplina. Contudo, conforme atestamos, são raros os estudos que se propõem a analisar os parâmetros e orientações emitidos pelo MEC com o intuito de gerir o ensino secundário de literatura no país. Trata-se de documentos que, recebidos por diretores de escolas de todo o Brasil como oriundos de instâncias supostamente mais competentes, acabam tendo efeito na prática didática cotidiana, ou seja, nos rumos tomados pela literatura em sala de aula. E ninguém melhor do que o próprio professor de literatura, estudioso da área, para questionar e refletir sobre as diretrizes de ensino da disciplina, já que é ele, e não o especialista em Educação, quem conhece de maneira mais profunda o seu objeto de estudo e ensino. Entretanto, a preocupação dos professores universitários com o que ocorre no ensino básico, de modo geral, limita-se a uma atitude de constatação e de lamentação. E da universidade, além de críticas, esperam-se também propostas. Os profissionais de Letras não podem se eximir da

responsabilidade de dimensionar politicamente questões que se refletem diretamente nas salas de aula de todo o Brasil.

A fim de criar uma ponte, mais do que necessária e urgente, entre a academia e a escola, parece-nos bastante pertinente, assim, investigar como tem se dado o ensino de literatura após a implementação da última reforma do ensino médio, realizada em 1996, e de o Enem ter sido designado como o vestibular “oficial” da nação, em 2009, uma vez que tais mudanças, ao incidirem sobre os conteúdos programáticos das escolas, têm reflexo no desenvolvimento de competências discursivas e de leitura dos alunos e nas práticas adotadas por docentes em sala de aula. Afinal, qual o lugar da literatura, hoje, nos documentos oficiais e no grande e virtual único vestibular do país?

## **2 ENSINO DE LITERATURA: HISTÓRICO, POLÍTICAS PÚBLICAS E DOCUMENTOS OFICIAIS**

### **2.1 Literatura, formação do cânone e ascensão do vestibular: breve histórico do ensino da disciplina**

Nem todos têm acesso a livros de literatura fora da escola, em circuitos sociais letrados, o que significa que o contato com textos literários, para a maioria dos leitores, depende de práticas escolares. Ora valorizado e expandido, ora excluído do programa escolar, vítima de total abandono, o ensino de literatura, sempre sujeito às reformas de ensino empreendidas pelos mais diversos governos, assumiu, inicialmente, a função de complementar e auxiliar o ensino de língua. Em seguida, passou a orientar um projeto de cunho nacionalista, até chegar aos dias atuais sendo abordado como uma competência a ser adquirida. Vejamos, resumidamente, como se deu sua evolução ao longo das décadas<sup>31</sup>, para melhor compreendermos e contextualizarmos os rumos tomados pelo ensino literário nos últimos anos.

Até 1869, o ensino do Português era insignificante na escola secundária, na qual predominavam as disciplinas clássicas, sobretudo o Latim. A leitura literária, dividida por gêneros e base do ensino de latim e grego, era ensinada nas aulas de Retórica e Poética,

---

<sup>31</sup> Tomaremos por base os apontamentos realizados por Márcia de Paula Gregório Razzini em sua tese “O espelho da nação: a *Antologia nacional* e o ensino de português e literatura (1838 – 1971)”, defendida na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) em 2000, sob orientação da professora Dra. Marisa Philbert Lajolo. Sobre o histórico do acesso ao ensino superior no Brasil, tomaremos como base a tese “Acesso à educação superior no Brasil: uma cartografia da legislação de 1824 a 2003”, defendida na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) em 2006, por Sílvia Maria Leite de Almeida, sob orientação da professora Dra. Maria Beatriz Luce.

modelos do “bem falar e do bem escrever”, prestando-se ao aprendizado de discursos orais e escritos. Ensinar a ler significava ensinar a “ler bem” em voz alta, com fluência.

As lições de Retórica eram baseadas nos gêneros definidos por Aristóteles em sua *Arte poética*. Com o passar do tempo, também o romance histórico e a novela foram incorporados às lições. Nas aulas de Poética, textos literários, inclusive de literatura brasileira, eram alvos de estudo por meio dos *Quadros da literatura nacional*, de Francisco de Paula Menezes, substituído em 1857 pela *História da literatura portuguesa e nacional*, a qual conferiu pela primeira vez uma perspectiva histórica à literatura, introduzindo a “vertente historicista” no ensino secundário.

Após 1869, com a inclusão do Português nos exames preparatórios<sup>32</sup> de muitos cursos superiores, houve sua ascensão no Colégio Pedro II, escola secundária padrão da elite brasileira, fundada no Rio de Janeiro em 1837. Em 1877, a divisão dos textos literários nos manuais de estudo, inicialmente subdivididos por gênero (épico, lírico e dramático), passou a se dar pela nacionalidade, por aspectos linguístico-políticos (literatura grega, latina, francesa, portuguesa, brasileira, entre outras) e por agrupamentos históricos dispostos por séculos, modelo que se conserva até hoje em livros didáticos e manuais de literatura. Lentamente, a abordagem retórica dos textos foi sendo substituída em favor do ponto de vista histórico.

A partir de 1881, o currículo passou a contar com uma característica inovadora: introduziu-se a ordem cronológica inversa no estudo dos trechos de prosadores e poetas brasileiros e portugueses e as leituras literárias passaram a ser realizadas em ordem cronologicamente decrescente: os alunos mais novos começavam com os autores mais modernos, do século XIX, os quais eram considerados de mais fácil compreensão e com linguagem e temáticas mais acessíveis, até chegarem, ao final do curso, aos mais antigos, dos séculos XVII e XVI.

Assim, desde sua inclusão no programa de Retórica e Poética, em 1855, até o final da década de 1880, a leitura literária nas aulas de Português, base do ensino da língua, era realizada por meio de várias seletas de trechos escolhidos, sobretudo dos escritores dos séculos XVI e XVII, considerados os clássicos portugueses. Aos poucos, autores mais modernos, dos séculos XVIII e XIX, ganharam espaço nos currículos e nas antologias, cujas leituras, a partir de 1881, passaram a preceder a leitura dos autores antigos, chamados de

---

<sup>32</sup> Os exames preparatórios foram instituídos no século XIX para serem prestados por candidatos aos estudos superiores, em uma época em que “[...] não havia cursos secundários com modelo definido em número de séries, planos de estudos, sistemas de aulas e exames para todos os estabelecimentos provinciais e particulares” (GASPARELLO, 2002, p. 17).

“clássicos”. Só a partir da década seguinte, contudo, é que a leitura passou a ser realizada de maneira gradativa e cronológica.

Em suma, posteriormente à Independência e até o fim do Império, o estudo e o ensino giravam em torno de poucas escolas, escasso ensino médio e quase ausente ensino superior. A vida literária circulava em torno de poucas instituições, como as raras livrarias. Na época, configuram-se algumas associações, tais como o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, no Rio de Janeiro, e a Sociedade Partenon Literário, em Porto Alegre, considerada a principal agremiação cultural do Rio Grande do Sul no século XIX e responsável por consolidar um sistema literário no estado. Em se tratando de ensino escolar, frágeis editoras voltaram-se para a produção de antologias nacionais. As raras escolas de elite foram responsáveis pela formação dos quadros dirigentes, aos quais era possibilitado algum acesso à alta tradição literária ocidental, enquanto as escolas abertas contavam com a atuação de professores com formação no máximo secundária.

Após a Proclamação da República, com o objetivo de tornar o ensino mais científico e mais comprometido com o projeto nacionalista republicano, os conteúdos e os compêndios adotados no Colégio Pedro II, em 1890, tornaram-se referência para os decretos que regulamentavam o ensino nas escolas secundárias e os exames preparatórios, que, apesar de combatidos, sobreviveram até o início da década de 1930. A disciplina de Retórica e Poética, exigida nos exames preparatórios, os quais moldaram o currículo do ensino secundário, foi excluída dos exames e do ensino secundário. Em seu lugar, passou a ser ensinada a História da Literatura Nacional, que, ao ser extinta dos exames preparatórios em 1911, foi também excluída do curso secundário.

Com a queda da Retórica e da Poética e com a ascensão da história literária nacional, a organização cronológica pareceu ainda mais legítima. A centralização dos programas e compêndios a partir do Colégio Pedro II disseminou a utilização da *Seleção literária*, de Fausto Barreto e Vicente de Souza. Entretanto, a influência do nacionalismo republicano e a presença da história literária nacional no currículo requisitavam uma seleta mais representativa das fases da literatura nacional, que fosse não só organizada, mas também dividida cronologicamente, com informações históricas sobre autores e obras.

O editor, ao invés de aumentar a *Seleção literária*, optou por refundi-la, trocando Vicente de Souza por Carlos de Laet, que se incumbiu das informações biobibliográficas. Com Fausto Barreto, aproveitaram alguns trechos da *Seleção literária* e compilaram outros excertos, dando preferência a assuntos nacionais e reservando lugar de destaque para a literatura contemporânea. Os compiladores apuraram a organização cronológica da *Seleção*

*literária* e dividiram prosadores e poetas brasileiros e portugueses por séculos, apresentando-os, porém, na ordem cronológica inversa, que ia do século XIX ao século XVI.

O novo livro de textos para leitura e para exercícios chamou-se *Antologia nacional*. Publicado em 1895, foi aprovado para ser adotado nas aulas de Português do Colégio Pedro II neste mesmo ano, o que significou, também, sua indicação nos exames preparatórios. Era a primeira seleta brasileira organizada por categorias da história literária nacional, que definiu um *corpus* de textos das literaturas brasileira e portuguesa da “fase contemporânea” (a partir de 1820) e deu preferência a temas nacionais, apresentando um número maior de excertos brasileiros e uma distinção entre autores portugueses e brasileiros. Ainda assim, a defesa da pureza da língua nos moldes dos escritores clássicos portugueses continuou permeando a seleção de textos, reservando ao ensino de português e de literatura o papel de representar a pátria.

Sua adoção compulsória até 1930 e suas sucessivas reedições (a última, a 43ª edição, é de 1969) indicam que a *Antologia nacional* foi um livro de leitura intensiva, tendo formado diversas gerações de brasileiros que passaram pela escola secundária. As inclusões maciças de brasileiros contemporâneos e seu deslocamento para as séries finais do ensino secundário reforçaram seus laços com a literatura nacional, inserida no currículo de Português e nos exames vestibulares em 1943.

Retomando a instabilidade da História da Literatura Nacional no currículo secundário, notamos que, já em 1898, a disciplina perdera sua autonomia, conquistada em 1890, sendo anexada à velha literatura geral (ou universal). A reforma Rivadávia Corrêa, de 1911, que instituiu o exame vestibular em resposta ao maior número de candidatos do que de vagas para a Escola Politécnica do Rio de Janeiro, eliminou a literatura como disciplina autônoma, a qual foi incluída dentro da carga horária destinada às aulas de Português. Somente em 1925, por meio da lei Rocha Vaz, o ensino de literatura foi separado novamente do ensino da língua, ganhando o adjetivo pátrio, “Literatura Brasileira”, passando a ser ensinado novamente no último ano do curso secundário. Porém, em 1928, nossa literatura voltou a ser estudada junto com a “Literatura Geral”. Assim, durante o período da Primeira República brasileira (1889 – 1930), houve, por meio da ampliação da oferta de escolas – que, porém, não chegaram à imensa maioria das crianças e jovens em idade escolar – a introdução de um novo civismo. Ocorreu a nacionalização do livro didático, mas a formação de professores, se comparada ao período anterior, não se alterou muito.

A reforma Francisco Campos, de 1931, abrangeu todos os níveis de ensino e foi extensiva a todo o país. Os exames preparatórios se extinguíram de fato, e a conclusão do



ensino secundário tornou-se obrigatória para o ingresso nos cursos superiores. Estabeleceu-se a organização do ensino secundário em dois cursos seriados: o curso ginasial, realizado em cinco anos e com disciplinas comuns a todos os alunos, e o curso complementar, de dois anos, obrigatório para aqueles que quisessem se matricular em instituições de ensino superior, com opções de disciplinas: para os candidatos à matrícula no curso jurídico, para os candidatos aos cursos de medicina, farmácia e odontologia e para os candidatos aos cursos de engenharia ou arquitetura. As disciplinas de Latim e de Literatura estavam previstas nas duas séries para os candidatos à matrícula no curso jurídico. O ensino de Língua Portuguesa passou a ser obrigatório em todos os anos do curso fundamental.

A reforma de Gustavo Capanema, em 1942, rearranjou a estrutura do ensino secundário. O ensino humanístico foi revalorizado, com ênfase a conteúdos de cunho nacionalista. Permaneceram os dois cursos estabelecidos pela reforma Francisco Campos, mas alterou-se a nomenclatura: o primeiro ciclo, de quatro anos, passou a ser denominado de curso ginasial; o segundo ciclo, de três anos, passou a compreender dois cursos paralelos, ambos sem caráter de especialização e propedêuticos, com vistas à preparação do aluno para o ingresso no ensino superior: o colegial clássico, com valorização das disciplinas das artes e das ciências humanas, e o colegial científico, com valorização das disciplinas das ciências naturais. Somente após essa reforma é que a história da literatura nacional tornou-se efetivamente a principal atividade das aulas de Português nas últimas três séries do ensino secundário, e passou a ser exigida nos exames vestibulares de todos os cursos superiores, assinalando sua ascensão na escola em um momento político acentuadamente nacionalista, o Estado Novo.

Foi também no período de 1930 a 1950 que se deu a criação de faculdades de Letras<sup>33</sup>, com vistas a formar professores, antes oriundos de escolas normais ou de seminários cristãos, para o Ginásio e o Colégio, que haviam se expandido. Havia, porém, ainda pouca especialização, e raros eram os casos de pesquisa na área. Tanto na escola quanto na universidade, percebia-se uma notável dominação católica no ensino de literatura, vide Tristão de Athayde<sup>34</sup> e seus manuais, de viés nacionalista, que já abarcavam os canonizados parnasianos. A maioria das escolas não apresentava horizonte literário ou científico elevado. Nas universidades, por sua vez, havia pouca especialização. Na área de Letras, a Linguística e

---

<sup>33</sup> Os cursos surgem, por exemplo, na USP (1934), na UFRJ (1939), na UFBA, na UFMG e na UFRGS (1941), e na UFPE (1950).

<sup>34</sup> Pseudônimo adotado por Alceu Amoroso Lima (1893 – 1983), professor, crítico literário, escritor e líder católico, um dos fundadores da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, em que foi docente de literatura brasileira até 1963, quando se aposentou.

a Teoria da Literatura começavam a se separar da Filologia, assim como a Literatura tornava-se independente da Língua e o Português deixava de ser visto como uma mera decorrência do Latim. Foi também nessa época que se estabeleceram alguns polos editoriais importantes. Em uma economia pouco industrializada e com índices vergonhosos de analfabetismo, eram poucos os leitores e escassas as editoras no país. Conforme Fischer (no prelo), escritores como Jorge Amado, Erico Verissimo, Graciliano Ramos, Carlos Drummond de Andrade, Manuel Bandeira, Mário de Andrade e Cecília Meireles, entre outros, estavam em plena produção e apontavam para o amadurecimento da primeira geração de escritores de massa no Brasil, ainda não reconhecida, porém, em âmbito escolar.

Em 1961, sob o governo João Goulart, novas alterações surgiram com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (4.024/61). O curso secundário continuou dividido em dois ciclos, o ginasial, de quatro anos, e o denominado colegial, de três anos. Ambos ofereciam aos alunos alternativas de currículos, compostos de “disciplinas obrigatórias” (Português, História, Geografia, Matemática e Ciências) e de “disciplinas complementares” (entre as quais, o Latim). Extinto do currículo, o estudo optativo do latim marcou o fim da hegemonia da formação clássica na escola secundária nos dois ciclos, medida que visava diminuir os currículos de treze disciplinas exigidos até então no secundário. O ensino da Língua Portuguesa passou a ter como objetivo principal proporcionar ao educando adequada expressão oral e escrita.

Dada a industrialização crescente da economia, que demandava uma mão de obra cada vez mais especializada e bem preparada, ou seja, uma força de trabalho com maior qualificação e com formação escolar mais apurada, possibilitou-se ao estudante egresso do secundário, qualquer que fosse a sua formação, participar de exames vestibulares, ou seja, candidatar-se ao nível superior. Foi na década de 1960, pois, que ocorreu um grande aumento de vagas no que hoje chamamos de ensino médio, resultado da intensa migração do campo para a cidade, demandada pela industrialização urbana e pela mecanização das lavouras. Surgiu, aí, um novo problema institucional: com o crescimento demográfico, ampliaram-se os problemas relativos à demanda por mais vagas nas instituições universitárias, já que o estrangulamento na relação ensino/vaga resultou em grande número de “excedentes” – jovens modernos, informados, com o ensino médio finalizado, mas sem chance de ingresso em carreiras superiores. Era a geração dos *baby boomers*, os nascidos entre 1946 e 1964, estimulados pela força das novidades modernas, mas, ao mesmo tempo, bloqueados duramente pela ditadura militar. Para responder às tensões produzidas nesse momento, o governo promulgou a reforma universitária de 1968, gestada a partir das assinaturas dos

acordos MEC-USAID, os quais, conforme Romanelli (1978), concebiam a educação como formação profissionalizante e a escola como instituição empresarial. Assim, a política de descentralização deu autonomia às faculdades para a realização dos concursos de habilitação, e a corrida aos cursos superiores aumentou a competição nos vestibulares e potencializou a função preparatória do curso colegial, o qual, ineficiente, propiciou o surgimento e o desenvolvimento dos cursinhos pré-vestibulares.

Em 1971, foi aprovada nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (5.692/71). A partir da fusão do antigo primário com o curso ginasial, criou-se o 1º grau, com oito séries, o 2º grau, ou colegial, com três séries, com ênfase na educação profissional e na preparação para o vestibular, e o 3º grau, com duração variável, conforme o curso ou especialização pretendida. Sinalizando bem os tempos em que foi elaborada, obrigava o então 2º grau a um caráter profissionalizante, com o objetivo de formar mão-de-obra semiespecializada para o mercado que se abria.

Para o ensino de 1º e 2º graus foram estabelecidos currículos com um “núcleo comum”, composto de três áreas, entre as quais “Comunicação e Expressão”, composta pela disciplina de Língua Portuguesa, a qual deveria estar em articulação com as demais disciplinas. Previa-se “[...] especial relevo ao estudo da língua nacional, como instrumento de comunicação e como expressão da cultura brasileira” (BRASIL, 1971, p. 2). A disciplina de Língua Portuguesa dividiu-se em Língua e Literatura, o que significou uma separação entre os estudos gramaticais, os estudos literários e a redação. Por consequência, os livros didáticos passaram a reproduzir essa mesma divisão. Em muitos casos, até os professores deixaram de ser os mesmos.

A partir daí, o texto literário deixou de ser, efetivamente, a modalidade exemplar para as aulas de Língua Portuguesa. Com o objetivo de transformar o aluno em um eficiente comunicador, o ensino do Português passou a admitir, cada vez mais, um número maior e mais variado de textos para leitura, que iam dos tradicionais excertos literários, utilizados em recortes, até todo tipo de “manifestação gráfica”, entre os quais textos de jornais, revistas, quadrinhos e propagandas. Conforme Meserani, “comunicação torna-se a palavra da moda na década” (MESERANI, 1995, p. 20). A leitura literária passou a figurar, assim, como uma das alternativas entre as várias opções de textos para leitura em sala de aula. Substituiu-se o “bem falar e bem escrever” dos textos literários antológicos por uma profusão de materiais de origens diversas<sup>35</sup>, capazes de transmitir a eficácia da comunicação<sup>36</sup> e a compreensão da

---

<sup>35</sup> O declínio da leitura de clássicos da literatura nacional e sua substituição pela leitura de variados tipos de texto foi observado também na escola secundária francesa, por Anne-Marie Chartier e Jean Hébrard: “Assim, o

“cultura brasileira”, o que levou ao sucateamento da *Antologia nacional*, até então difusora e reprodutora da vernaculidade brasileira e portuguesa. Assim, a década de 1970 testemunhou a queda definitiva da formação clássica antiga e moderna, expressa na escola secundária pela extinção do latim e pela perda da hegemonia da leitura literária como “pedra angular da formação”. Foi o fim, também, do ensino do francês como segunda língua; em seu lugar, entrou em cena a língua inglesa, cujo estudo limitou-se a uma perspectiva pragmática trivial. Conforme Rouanet,

Da noite para o dia, o Brasil dos bacharéis transformou-se no Brasil dos tecnocratas. A filosofia e o latim foram suprimidos dos currículos. A história deixou de ser lecionada como disciplina autônoma. O português, reduto dos gramáticos que desprezávamos, mudou tanto, que até mudou de nome – passou a chamar-se comunicação e expressão. [...] O Brasil inteiro fazia vestibular com testes de múltipla escolha [...]. Antes de 1964, tínhamos grandes massas iletradas, e uma oligarquia pelo menos suficientemente culta; desde então, reinou a grande democracia do analfabetismo universal. [...] Não se lia literatura. Não se sabia história. [...] O francês tinha se transformado numa língua tão morta quanto o latim [...]. Nosso velho inimigo estava definitivamente morto: as humanidades tinham acabado. [...] com o fim das humanidades acabou também, em grande parte, o pensamento crítico. [...] O fim da literatura significou o empobrecimento do imaginário, que não podia mais fantasiar um futuro situado além do existente. (ROUANET, 1987, p. 306-307)

Com relação ao vestibular, mudanças foram instituídas por meio do Decreto 68.908/71, que, além de dispor sobre a natureza, o conteúdo e o tipo das provas, fixou condições para o ingresso nas universidades até o número limite de vagas estipuladas em edital. Pela primeira vez, passou-se a exigir dos candidatos, independentemente do curso a que concorriam, que prestassem as mesmas provas, com os mesmos conteúdos. Na maioria dos exames nacionais, a literatura passou a figurar como uma prova específica. Como bem sintetiza Fischer (no prelo), ao cânone – já composto pelo nacionalismo romântico, nativista, e o nacionalismo republicano, que fez crescer parnasianos e realistas-naturalistas – somou-se o nacionalismo modernista, ao qual estavam integrados os chamados pré-modernistas, autores vanguardistas, poetas, prosadores e ensaístas da década de 1930. O cânone escolar nasceu, assim, como subproduto impensado da reforma de ensino e da criação do vestibular unificado, forças que fizeram entrar na escola a literatura moderna, ou pós-parnasiana. Sempre foi,

---

momento de 1964 é um dos últimos textos oficiais em que se pode perceber [...] uma leitura intensa, acompanhada, trabalhada, devota ‘das mais belas obras do nosso patrimônio literário’. O novo projeto quer alunos que dominem a expressão e a comunicação (o antigo preconizava, pelo contato com grandes escritores, aprimorar um domínio já adquirido espontaneamente). Desde então, o ensino do francês oscila, não porque tenha rejeitado a leitura literária (ela é mantida, embora com escala por força limitada), mas porque recusa tê-la como pedra angular da formação” (CHARTIER; HÉBRARD, 1995, p. 317).

<sup>36</sup> Conforme preceitos do Parecer nº 853, do Conselho Federal de Educação, aprovado em 1971.

contudo, de caráter nacionalista: ao repertório dos vestibulares, salvo uma ou outra obra de literatura portuguesa, nunca se cogitou a inclusão de leituras estrangeiras.

A partir da conjunção desses fatores – massificação do acesso ao ensino, transformação dos exames vestibulares em único paradigma para organização dos programas de ensino e imposição do cânone – estabeleceu-se todo um modo de lecionar literatura, que já anteriormente descrevemos: com um professor, tendendo a especializar-se, destacando-se do ensino de língua, repassando o repertório canônico segundo seu contexto histórico, substituindo a leitura dos textos em si por comentários de ordem historiográfica e propagando atividades de metaleitura.

Nas universidades, abandonou-se o modelo francês, catedrático, e instituíram-se os departamentos e as carreiras lineares, abertas a todos, conforme modelo estadunidense. Surgiram os programas de pós-graduação, que, no caso da Literatura, acabaram atuando como uma força centrífuga em relação ao cânone: com o contínuo aumento de mestrandos e doutorandos, ampliaram-se os objetos de estudo; um cânone restrito tornara-se insuficiente, e abriu-se espaço para incursões as mais variadas. Contudo, se na universidade o momento era de superação do cânone, na escola da década de 1970, conforme Fischer (no prelo), ele ainda figurou por mais um tempo, estabilizado que estava nos manuais de ensino e nos próprios exames vestibulares. Foi somente a partir da década de 1980 que as novas pesquisas acadêmicas passaram a interferir também nos vestibulares, o que, conseqüentemente, refletiu-se nos programas de ensino. Esses novos pesquisadores, como artífices da criação de novos cursos de Letras, foram, de alguma maneira, validando, em cânones locais, autores até então desconhecidos para o cânone tradicional do país.

É a partir daí que se verifica a ascensão de uma prática cujos reflexos incidem diretamente no atual quadro de ensino de literatura nas escolas: o abandono das preocupações dos cursos de Letras com o ensino de português e de literatura nas escolas, tarefa herdada pelas faculdades de Educação. O corolário desse processo, no campo da política de ensino, é que já há algumas décadas as decisões relevantes têm sido tomadas por profissionais oriundos das faculdades de Educação, e não pelos professores de sala de aula, de alguma especialidade. Em outras palavras, na síntese de Fischer (2013a), é como se com a profissionalização do campo literário universitário os cursos de Letras passassem a se tornar desobrigados de pensar tarefas relacionadas ao ensino no mundo escolar. Ao analisarmos, na sequência do trabalho, os documentos oficiais publicados ao longo da última década e as atuais políticas para ingresso em instituições de ensino superior, confirmaremos a prática.

Ao final da década de 1970, o fracasso da implantação da reforma preconizada pelo Decreto 68.908/71 era visível. Após algum tempo, as provas objetivas de múltipla escolha, cujos conteúdos eram os trabalhados durante o ginásio e o colegial, foram acusadas pelo surgimento da “geração cruzinha”, expressão utilizada pelos professores universitários para caracterizar o contingente de alunos ingressados na universidade com dificuldades principalmente em se expressar na língua materna. As alterações realizadas no ensino não foram capazes de formar competentes usuários da língua. É considerada de responsabilidade dos testes, também, a proliferação dos cursinhos, como até hoje são denominadas as instituições extraoficiais de ensino preparatório para os vestibulares.

Dado o fracasso dos jovens no uso do português escrito, justificado pela utilização exclusiva de provas do tipo múltipla escolha, em 1977 foi estabelecida, então, a redação no vestibular<sup>37</sup>, como medida para corrigir as dificuldades dos alunos no emprego da norma culta. Se o concurso vestibular incluir redação, pensavam, os estudantes aprenderão a redigir. Todavia, tal lógica simplista não trouxe resultados satisfatórios. Há 37 anos nos exames vestibulares, a redação ainda motiva críticas e questionamentos a seu respeito, ou por não ter sido precedida de melhorias na qualidade de ensino, ou por se considerar, conforme Soares (1978), que sua inclusão não é garantia de um melhor desempenho linguístico nem configura forma mais adequada de se selecionar, na medida em que há problemas de natureza sociocultural e socioeconômica que determinam o uso da língua materna.

Mais especificamente com relação à literatura, ainda nas décadas de 1960 e 70, obras de escritores recentes, porém já consagrados pela crítica, como Jorge Amado e Erico Verissimo, tendiam a ser rejeitadas nas escolas. Novidades eram repelidas, conforme Fischer (no prelo), por diversos fatores: conservadorismo mental das escolas, a vigência de um tipo de classicismo (que havia consagrado o Parnasianismo junto com os românticos), a preeminência de instituições intelectualmente conservadoras, como a Igreja Católica, ao lado da persistência de formas de relação social ainda próximas da velha sociedade patriarcal brasileira.

A partir de 1980, novas pesquisas linguísticas ganharam força e passaram a influenciar o ensino de língua materna no Brasil. A Lei nº 7.044/82 dispensou as escolas da obrigatoriedade de oferecer profissionalização, voltando a enfatizar a formação geral. Direcionados para a comunicação do dia a dia e para a valorização da oralidade, os estudos teóricos da Linguística apontaram para a minimização do ensino de gramática e para a

---

<sup>37</sup> Conforme o Decreto nº 79.298, de 24 de fevereiro de 1977. A Portaria nº 2.941, de 2001, estipulou que os processos seletivos deveriam necessariamente contar com uma redação de língua portuguesa, medida tomada em virtude de denúncias, veiculadas na mídia, de que candidatos analfabetos ou semianalfabetos estavam frequentando cursos de graduação.

valorização de textos verbais e não verbais, tais como pinturas e charges. Diante desse novo contexto, a nomenclatura “Comunicação e Expressão” perdeu o sentido. A disciplina voltou a ser chamada de “Português” ou “Língua Portuguesa”. Com relação às alterações para o ingresso no ensino superior, em 1990 o Decreto nº 99.490 deu liberdade às instituições de educação superior para realizarem seus concursos vestibulares. No entanto, essa suposta autonomia foi temporária, pois, no mesmo ano, a Portaria Ministerial nº 837/90 determinou diretrizes para a realização de concurso vestibular nas instituições públicas e privadas de educação superior, sem, entretanto, estabelecer metodologia, fórmula e conteúdos.

O antigo 2º grau, visto como transição para o superior ou término da etapa estudantil para aqueles que não podem ou não querem cursar a faculdade, constituiu – e ainda constitui – um grande problema para a elaboração de um currículo que pudesse/possa beneficiar ambas as modalidades, já que, no horizonte, sempre emerge a questão do trabalho. Eis aqui um ponto-chave para os elaboradores de políticas públicas de ensino: ainda não se tem clareza sobre a identidade do ensino médio, que figura em uma espécie de “entrelugar”. As leis de diretrizes e bases da educação nacional refletem bem o debate ou a ausência dele, como ocorreu com a Lei nº 5.692/71, de péssima lembrança. A Constituição Federal de 1988 forneceu a linha para a elaboração de nova LDBEN: em dezembro de 1996, entrou em vigor a Lei nº 9.394, que significou certo avanço no que se refere aos objetivos a serem alcançados por essa etapa do ensino (Art. 35), agora não mais denominada de 2º grau, e sim de ensino médio:

- 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, 2010, p. 28-29)

Se o item I diz respeito ao ensino médio como preparatório para o ensino superior e o II refere-se a ele como terminalidade, o item III, por sua vez, engloba os dois anteriores, ou seja, pressupõe que a escola deverá ter como meta o desenvolvimento do humanismo, da autonomia intelectual e do pensamento crítico, não importando se o educando dará continuidade aos estudos ou ingressará no mercado de trabalho. O ensino de literatura (e das

outras artes) visa, sobretudo, ao cumprimento do item III, que vai ao encontro das palavras de Antonio Candido acerca da literatura como fator indispensável de humanização:

Entendo aqui por humanização [...] o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante. (CANDIDO, 2004, p. 180)

Assim, a reforma deflagrada a partir da LDBEN de 1996 conferiu ao ensino médio a função de aprofundar os conhecimentos adquiridos no nível anterior, de modo a possibilitar ao aluno o prosseguimento dos estudos na educação superior e garantir a preparação básica para o trabalho e o exercício da cidadania. O acesso à educação superior passou a ser realizado de maneiras distintas e às vezes complementares.

Diferentemente da LDBEN de 1971, que pressupunha a divisão da disciplina de Língua Portuguesa em Língua e Literatura, a LDBEN de 1996 propôs uma nova formulação curricular, baseada em princípios de interdisciplinaridade e contextualização. As disciplinas foram divididas em dois blocos, uma base comum, composta pelo estudo da “língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil” (BRASIL, 2010, p. 23), e uma base diversificada, a que coube 25% da carga horária total e pelo menos uma língua estrangeira moderna. A língua portuguesa, conforme o Artigo nº 36, foi estabelecida como “instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania” (BRASIL, 2010, p. 29). A partir dos princípios que orientaram a reforma, passaram a ser elaborados os documentos oficiais de ensino de língua materna no Brasil, alicerçados pelas novas teorias linguísticas e direcionados ao estabelecimento de parâmetros e orientações para o currículo do novo ensino médio.

## **2.2 A literatura nos documentos oficiais**

Fontes importantes para observarmos as tendências relacionadas ao ensino de literatura, os documentos oficiais são testemunhos de um período e de concepções que a instituição governamental defende como “desejáveis” na educação básica, legitimando a inclusão e/ou a exclusão de determinados conteúdos de currículos e programas de ensino.



Nosso interesse, aqui, recairá sobre a abordagem da literatura em três documentos publicados a partir de 2000: os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, as Orientações Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio<sup>38</sup>.

### **2.2.1 A literatura nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM)**

Com vistas a difundir os princípios da reforma curricular e orientar os professores acerca de novas abordagens e metodologias, foram publicados em 2000 os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio<sup>39</sup> (PCNEM), regulados pela LDBEN de 1996 e pelo Parecer nº 15/98 do CNE, elaborados com “[...] a perspectiva de criar uma escola média com identidade, que atenda às expectativas de formação escolar dos alunos para o mundo contemporâneo” (BRASIL, 2000b, p. 4) e o intuito de contribuir no processo de ensino e de aprendizagem ao longo do ensino médio, sem “[...] reduzir os conhecimentos a serem aprendidos” (BRASIL, 2000b, p. 6). Ao mesmo tempo, almejavam corrigir práticas de ensino descontextualizadas e evitar a compartimentalização na educação, por meio da superação das disciplinas estanques, as quais deveriam ser revigoradas em um processo permanente de interdisciplinaridade e transdisciplinaridade, a partir da organização da base curricular nacional em três áreas de conhecimentos: “Linguagem, Códigos e suas Tecnologias”, “Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias” e “Ciências Humanas e suas Tecnologias”. Não se pretendia eliminar o ensino de conteúdos específicos, mas fazer com que os mesmos fizessem parte de um “[...] processo global com várias dimensões articuladas” (BRASIL, 2000a, p. 18).

A área até então denominada de “Língua e Literatura” passou a integrar as “Linguagens, códigos e suas tecnologias”<sup>40</sup>, composta por cinco competências: língua

---

<sup>38</sup> É válido lembrar que, em maio de 2011, o CNE aprovou parecer que estabeleceu novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), uma atualização das diretrizes de 1998, as quais receberam inúmeras críticas devido a uma ênfase excessiva na flexibilização, autonomia e descentralização do currículo, subordinando a educação às demandas do mundo do trabalho.

<sup>39</sup> As bases legais do documento estão disponíveis em <[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14\\_24.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf)>. Acesso em: 12 abr. 2013.

<sup>40</sup> O documento referente à área de “Linguagens, códigos e suas tecnologias”, disponível no site do MEC, pode ser acessado por meio do *link* <[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14\\_24.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf)>. Acesso em: 19 mar. 2012. A coordenadora da área de “Linguagens, códigos e suas tecnologias” foi Zuleika de Felice Murrie.

portuguesa, língua estrangeira moderna, educação física, arte e informática. A literatura, destituída de uma competência específica, ficou diluída nos conhecimentos e habilidades elencados em língua portuguesa.

O documento confirma uma tendência: é tempo de “linguagens”, no plural mesmo, e, entre tais linguagens, a verbal é apenas mais uma, longe de ser a mais importante. Nesse contexto, a literatura, reduzida, configura-se como uma “linguagem” entre outras “linguagens”. Vamos ao texto: “A linguagem tem sido objeto de estudo da Filosofia, Psicologia, Sociologia, Epistemologia, História, Semiótica, Linguística, Antropologia, etc.” (BRASIL, 2000b, p. 5). A ordem das disciplinas elencadas é, já por si, curiosa. A própria ciência da linguagem verbal, a linguística, figura em penúltimo lugar. O caso da literatura é ainda pior: está ausente, embutida no “etc.”.

Nos parágrafos seguintes, a diminuição da importância da linguagem verbal torna-se ainda mais evidente: “A linguagem verbal é um dos meios que o homem possui para representar, organizar e transmitir de forma específica o pensamento” (BRASIL, 2000b, p. 5). Na sequência, faz-se referência ao “caráter dialógico da linguagem”, expressão cunhada por Mikhail Bakhtin. Porém, a noção de “dialogismo” trazida à tona pelo linguista russo, mencionada nove vezes no documento, é reduzida ao mero “diálogo” entre diferentes códigos e usuários, omitindo-se o fato de que tal conceito foi gerado a partir da obra de Dostoiévski<sup>41</sup>, ou seja, no âmbito da “grande literatura”. Muitos outros trechos do documento fazem uso do preceito bakhtiniano, o qual apresenta sempre a mesma acepção banalizada de “diálogo”, seja entre indivíduos, grupos, professores e alunos, etc. As reflexões de Bakhtin sobre os gêneros do discurso foram, assim, equivocadamente interpretadas e tomadas como tentativas de “deletar” a teorização clássica sobre os gêneros literários. Afora o louvável esforço de valorização de modalidades orais de comunicação e do convívio com práticas sociais de compreensão e produção de textos e de análise linguística, apagou-se a dimensão artística do texto literário em função de uma dimensão pragmática.

Resgatando pressupostos da LDBEN de 1971, os PCNEM propõem que “o estudo dos gêneros discursivos e dos modos como se articulam proporciona uma visão ampla das possibilidades de usos da linguagem, *incluindo-se aí o texto literário*” (BRASIL, 2000b, p. 8, grifo nosso). Do jeito como está exposto, o texto literário passa a ser “mais um” dentre os outros tipos de texto que a escola deve ensinar, como se não tivesse uma importância especial no processo de formação dos jovens no ensino médio. De fato, conforme alertado por Trask

---

<sup>41</sup> BAKHTIN, Mikhail. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1981.

(2004), para alguns professores interessa ocupar os alunos no exame da maior variedade de textos possível, desde a poesia oral da Índia até os comerciais de televisão, os quais são tratados em pé de igualdade com trabalhos de Shakespeare, por exemplo.

Ora, o texto literário representa o texto por excelência, conforme defende Coseriu, e deve ser o modelo maior para o ensino de língua materna: “o emprego da linguagem na literatura [...] representa a plena funcionalidade da linguagem ou a realização de suas possibilidades, de suas virtualidades” (COSERIU, 1993, p. 39-40). No momento em que um leitor estiver apto a compreender plenamente um texto literário, que concretiza os usos mais complexos e mais elaborados da língua, estará, conseqüentemente, pronto para compreender qualquer tipo de texto, já que o texto literário oferece espaço para todas as possibilidades de interpretação que os demais textos podem apresentar.

Assim, quando propiciamos ao aluno de ensino médio a leitura de textos literários, estamos apresentando-lhe o que ele não tem no seu dia a dia: um texto com a capacidade maior que a língua que ele fala possui. Apresentar-lhe outros tipos de texto é também necessário, mas não se devem inverter as prioridades; afinal, a linguagem coloquial é o que lhe é oferecido em qualquer outro lugar, mas a norma exemplar do texto literário dificilmente lhe será apresentada em outro contexto que não seja o escolar.

Seguindo com a leitura do documento, em determinado trecho nos deparamos com o seguinte: “O conceito de texto literário é discutível. Machado de Assis é literatura. Paulo Coelho, não. Por quê? As explicações não fazem sentido para o aluno” (BRASIL, 2000b, p. 16). Na sequência, narra-se uma situação de sala de aula. O professor, ao perguntar acerca de Drummond, recebe a seguinte resposta: “Drummond é literato porque vocês afirmam que é, eu não concordo. Acho ele um chato. Por que Zé Ramalho não é literatura? Ambos são poetas, não é verdade?” (BRASIL, 2000b, p. 16). Ao ser assim inquirido pelo aluno, o professor, complacente, manifesta reação de grande “surpresa” (BRASIL, 2000b, p. 16). Em outras palavras, silencia a sua função de ensinar. Tal questionamento deveria, entretanto, servir como um estímulo para o professor. Ressalta-se a primazia do estudante: “A importância de liberar a expressão da opinião do aluno, mesmo que não seja a nossa, permite que ele crie um sentido para a comunicação do seu pensamento. Deixar falar/escrever de todas as formas, tendo como meta a organização dos textos” (BRASIL, 2000b, p. 21-22). O ato de deixar falar/escrever de todas as formas é compatível com a organização dos textos?

Nos fragmentos que acabamos de transcrever, há, pois, dois equívocos: primeiro, que não há critérios definidos para se distinguir a obra de Machado de Assis da de Paulo Coelho ou a de Drummond da de Zé Ramalho; segundo, que a opinião dos alunos é suficiente para

dizer o que é literário ou não, com base nos seus gostos (e maior facilidade de acesso) particulares. E tais equívocos, por sua vez, levam a erros na condução do ensino de literatura: a tentativa de neutralizar as diferenças existentes entre os textos já constituídos como literários e os demais textos, de modo geral, e a complacência diante de uma indefinição de postura teórica, em nome de se estar dando ouvidos à voz do aluno. Há uma ênfase radical no interlocutor: as opiniões dos estudantes são erigidas como critério de juízo de uma obra literária. A questão do “ser ou não ser literário”, assim, fica unicamente a cargo do leitor. É nítida a falta de um profissional especialista em literatura na formulação do documento, pois a visão rasa relativa ao ensino da disciplina expõe fragilidades conceituais e metodológicas. Da equipe de seis consultores da área de “Linguagens, códigos e suas tecnologias”, não houve representante algum cuja especialidade fosse a língua portuguesa: a equipe foi composta por doutores em Educação, Psicologia, Artes e Engenharia Elétrica<sup>42</sup>.

É certo que, no ensino médio, o professor de literatura deve, também, oferecer aos alunos leituras não vinculadas ao cânone. Contudo, isso não implica transgredir em matéria de qualidade. Dentre as obras e autores disponíveis, há aqueles mais acessíveis, que serão a porta de entrada para a leitura de textos mais complexos e por meio dos quais os leitores menos familiarizados poderão adentrar no universo literário. Luís Augusto Fischer lembra que, por vezes, professores mostram-se temerários ao recomendar a leitura de Machado de Assis para os alunos, os quais supostamente “[...] podem fugir e nunca mais voltar” (FISCHER, 2011, p. 48). Sobre a questão, o autor conclui:

[...] devemos oferecer ao aluno [...] as leituras adequadas ao seu nível de conhecimento da língua e da vida, evitando barbaridades que possam ou deixá-lo sem poder ler, pela dificuldade de entender o que está escrito, ou sem entender nada direito, pelo sofisticado da abordagem. Mas, tirando esse critério, no final das contas qualquer aluno pode ler qualquer coisa. [...] Um livro bom, com um professor que queira ler com os alunos, e naturalmente com alunos que se disponham à aventura da leitura, não tem como dar errado. O aluno sempre pode surpreender. (FISCHER, 2011, p. 50)

O argumento de que se deve oferecer ao aluno apenas textos ao seu alcance, ou oriundos do seu ambiente social, que já constam em seu repertório, é paternalista e subestima a capacidade dos jovens. A pretensa democratização do ensino como nivelção baseada na

---

<sup>42</sup> Atuaram como consultores da área de “Linguagens, códigos e suas tecnologias” os pesquisadores Isabel Gretel M. Eres Fernández (doutora em Educação), Maria Felisminda de Resende e Fusari (doutora em Psicologia), Maria Heloisa Corrêa de Toledo Ferraz (doutora em Artes), Mauro Gomes de Mattos (doutor em Educação), Marcos Garcia Neira (doutor em Educação) e Marcos Alberto Bussab (doutor em Engenharia Elétrica).

“realidade” dos alunos redonda em injustiça social. Afinal, o objetivo de qualquer ensino deve ser o de elevar e ampliar. Conforme Leyla Perrone-Moisés,

Ouvir o aluno não significa oferecer ao aluno exatamente o que esse deseja, o que lhe dá prazer imediato, o que confirma suas opiniões e gostos individuais. Ouvir o aluno significa compreender o patamar de conhecimento em que ele se encontra, o repertório de que ele dispõe, não para “respeitar” e “confirmar” sua “individualidade” irredutível, mas para, a partir desses dados, estimulá-lo a ascender a um patamar superior, mais amplo, mais informado. (PERRONE-MOISÉS, 2006, p. 23)

Cyana Leahy-Dios expõe semelhante opinião:

Querer que alunos menos privilegiados tenham acesso somente às formas de conhecimento que são simples, fáceis e de utilização prática imediata pode ser politicamente pernicioso para um país e suas culturas, reduzindo os múltiplos problemas a um mínimo denominador comum. É em nome da abolição das dificuldades que cada vez mais se sugere a eliminação da literatura dos currículos escolares, empregando-se melhor o tempo dos alunos com outros materiais textuais que não os trabalhos literários. (LEAHY-DIOS, 2004, p. 218)

A preocupação excessiva com o “contexto social” e a “identidade”, presente em grande parte dos documentos do MEC, assim como o temor de um “elitismo” que caracterizaria o ensino dos textos “canônicos”, originou desconfianças com relação ao trabalho com a literatura no ensino médio. Além da negação da autonomia e da especificidade da disciplina, verifica-se a redução do “prazer estético” à condição de divertimento, e uma ênfase radical na liberdade de interpretação e julgamento do aluno. Em Portugal, o pesquisador Carlos Ceia evidencia semelhante postura, a qual caracteriza como “falácia estética”:

Ninguém ousa discordar que as funções e sucessões matemáticas ou a configuração eletrônica de átomos e íons sejam matérias de difícil ensino e aprendizagem na Matemática e na Física, respectivamente, mas também ninguém discorda da sua importância científica e consequente pertinência para o Ensino Secundário, só porque em si mesma sejam matérias “difíceis”. A ideia de que em literatura tudo tem que ser muito simples e ajustado ao gosto do estudante é uma falácia estética que nem sequer devia ser discutida, se não fosse o fato lamentável de muitos professores de Português a subscreverem, a começar pela própria Associação de Professores de Português. [...] A excessiva crença nas pedagogias centradas no estudante – tudo se constrói em torno do estudante, todos os objetivos de ensino devem concordar nos interesses do estudante, jamais se contraria a expectativa do estudante – conduziu ao desrespeito pela obra de arte literária, no que ao ensino da literatura diz respeito. Tais pedagogias não estão erradas em si mesmas, porém levaram, entre nós, a uma total desresponsabilização do educador literário perante a obra ensinada. O que interessa aos novos pedagogos não é o texto enquanto obra de arte, mas antes o texto enquanto instrumento que satisfaz um objetivo de ensino. Não interessa o texto enquanto obra de arte que deve ser apreciada como criação individual e imaginativa, mas o texto enquanto comprovação de teses acadêmicas. [...] Se o ensino da

literatura ficar reduzido ao culto do gosto individual, seja o do estudante seja o do professor, nunca sairemos de nós mesmos e a visão que teremos do mundo é aquela que o manual nos ditar segundo uma razão que aprendemos a recitar em vez de privilegiarmos o caminho dialético da dúvida criativa, aquela que nos permite dizer que uma dada obra de arte pode também não ser arte. (CEIA, 2002a, p. 11-13)

Para Rouanet,

Em geral, a alta cultura é denunciada como elitista, ao mesmo tempo que se idealiza o saber “espontâneo” do povo, o saber que não se sabe enquanto saber. Ora, nada menos espontâneo que esse saber. Ele é fabricado politicamente pelos aparelhos culturais e, embora contenha elementos de uma cultura popular autêntica, é em geral uma colcha de retalhos composta de fragmentos banalizados da cultura hegemônica: mero senso comum [...]. Glorificando esse estilo de pensamento, o populismo está sendo conivente com as forças que pretendem cercear o acesso das classes populares à cultura superior e, portanto, compactuando com a mais retrógrada das políticas, a que pretende reservar essa cultura para uma oligarquia socioeconômica. (ROUANET, 1987, p. 329)

Yunes (2008), por sua vez, pondera que os parâmetros exigem algo que os professores, detentores de reduzido repertório literário, premidos entre poucos salários e desvalorização social, mostram-se incapazes de cumprir, haja vista que tendem a não acompanhar os movimentos da cultura ao seu redor e, por isso, pouco podem mobilizar das produções culturais mais próximas ao alunado, em favor de uma inserção mais consciente das linguagens e de seus usos.

Ainda conforme os PCNEM, “os conteúdos tradicionais de ensino de língua, ou seja, nomenclatura gramatical e história da literatura são deslocados para um segundo plano. O estudo da gramática passa a ser uma estratégia para compreensão/interpretação/produção de textos e a literatura *integra-se à área de leitura*” (BRASIL, 2000b, p. 18, grifo nosso). Que “responsabilidade ética e estética do uso social da língua materna” (BRASIL, 2000b, p. 23) se poderá esperar de um aluno que tenha sido levado a relegar a gramática e a literatura a um “segundo plano”? Desde quando se pode falar de literatura sem leitura? Integrar a literatura à área de leitura, sem considerar a especificidade de sua natureza, é o mesmo que dizer que o processo de leitura do texto literário será idêntico ao do texto referencial, como se ambos exercessem a mesma função.

Importante ressaltar que os postulados da chamada Estética da Recepção, exaustivamente presentes em dissertações e teses que têm como tema o ensino da literatura, conforme constatações que expusemos ainda no início do primeiro capítulo, também recebem destaque no documento, que resgata o importante papel desempenhado pelo leitor: “o texto é único como enunciado, mas múltiplo enquanto possibilidade aberta de atribuição de

significados, devendo, portanto, ser objeto também único de análise/síntese” (BRASIL, 2000b, p. 19).

Disso tudo, decorre que, nos PCNEM, o ensino da literatura é consentido, mas os textos literários assumem o mesmo *status* que qualquer outro tipo de texto. Por mais que haja algum avanço na direção da leitura de um modo geral, o texto literário exige certo tipo de estranhamento, uma concepção de leitura que lhe é peculiar. Nos PCNEM, porém, não existe um posicionamento particular para a arte literária. Aliás, conforme salienta Perrone-Moisés (2006), o desprestígio progressivo do ensino da “alta literatura”, ou da “literatura difícil”, representada pelos textos canônicos, é um fato histórico universal, cujos motivos são numerosos: vive-se em uma época de informações rápidas, e a leitura literária é uma atividade solitária, lenta e que, para ser bem realizada, necessita ser apreendida; ademais, respostas simples às grandes questões filosóficas e existenciais passaram a ser buscadas em manuais de autoajuda, mais reconfortantes do que textos literários.

A preocupação maior ilustrada no documento, parece, é com o conhecimento e o inter-relacionamento das linguagens verbais e não verbais. No afã de modernização, os PCNEM se rendem à primazia internacional da multimídia e das tecnologias da informação e da comunicação. Em detrimento do livro, parece haver um deslumbramento com as grandes novidades tecnológicas no campo da informação visual e da informática, tratadas como “linguagens”, quando, na verdade, configuram-se como instrumentos que necessitam, primordialmente, da linguagem verbal, perspectiva que vai de encontro ao postulado no documento:

Ao ler este texto, muitos educadores poderão perguntar onde está a literatura, a gramática, a produção do texto escrito, as normas. Os conteúdos tradicionais foram incorporados por uma perspectiva maior, que é a linguagem, entendida como um espaço dialógico, em que os locutores se comunicam. Nesse sentido, todo conteúdo tem seu espaço de estudo, desde que possa colaborar para a objetivação das competências em questão. O ponto de vista, qualquer que seja, é um texto entre textos e será recriado em outro texto, objetivando a socialização das formas de pensar, agir e sentir, a necessidade de compreender a linguagem como parte do conhecimento de si próprio e da cultura e a responsabilidade ética e estética do uso social da língua materna. (BRASIL, 2000b, p. 23)

Quando do seu lançamento, o documento causou, de imediato, transtorno: pulularam protestos contra a extinção da literatura enquanto disciplina, a qual, até então, mantinha presença nos currículos de ensino médio como matéria específica, sendo cobrada em exames vestibulares. Entre as muitas manifestações de indignação, citamos a de duas professoras da USP, Neide Rezende e Maria Helena Nery Garcez, que assim se pronunciaram: “[...] no

ensino médio, os PCNs não são parâmetros de nada. São genéricos e tocam de forma muito ruim no ensino de literatura. As escolas se reúnem, tentam entender o que não é possível entender” (REZENDE; GARCEZ, 2000)<sup>43</sup>. Nas palavras de Yunes,

As propostas dos PCNs, [...] em formato a ser imitado pelas secretarias estaduais de educação, trouxeram um arrepio a todos os formados na tradição humanística da literatura que beberam sua educação sentimental nas páginas de romances e narrativas de fôlego e de interpelação da subjetividade. Como um rastilho de pólvora, rápido, correram pela internet listagens e abaixo-assinados de protesto contra a extinção do ensino da literatura no ensino médio, onde até então merecia o crédito de aulas específicas, dado que os vestibulares universitários lhe reservam espaço, ainda que já pouco nobre. (YUNES, 2008, p. 63)

Em diversas passagens de *Educação literária como metáfora social*, Cyana Leahy-Dios contrapõe dois momentos distintos na história brasileira referentes ao ensino de literatura: o primeiro, caracterizado como anacrônico, remete ao modelo positivista implantado em 1890 pela Primeira República, que apresentava uma “organização emoldurada de conteúdos que raramente ia além da literatura produzida após o início do século XX” (LEAHY-DIOS, 2004, p. 158) e que vigorou sem alterações até quase 1999, quando teve início a leitura e análise nas escolas da proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Para a autora, “estudar literatura na escola brasileira de ensino médio, até o ano 2000, acabava por instilar nos alunos a memorização de dados informativos sem reflexão afetiva, psicológica ou politicamente ligada ao passado ou ao presente” (LEAHY-DIOS, 2004, p. 214). A autora credita aos PCNEM uma alteração positiva no que se refere à abordagem da literatura em sala de aula. É como se o ano 2000, em virtude da publicação do documento, tenha sido um divisor de águas. Não é o que nos parece. Com os PCNEM, a disciplina de literatura foi excluída oficialmente dos currículos escolares brasileiros em nome de uma educação pragmática de efeitos imediatos.

### **2.2.2 A literatura nas Orientações Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCN+)**

Elaborados por Maria Paula Parisi Lauria, doutora em Educação, e publicados em 2002 com os objetivos de ampliar e adequar as orientações contidas nos PCNEM com

---

<sup>43</sup> Disponível em: <<http://www.usp.br/jorusp/arquivo/2002/jusp588/pag12.htm>>. Acesso em: 22 abr. 2012.



elementos ainda não explicitados – por isso o acréscimo do sinal “+” ao lado da sigla – e de contribuir para a implementação das reformas educacionais definidas pela LDBEN de 1996, os PCN+<sup>44</sup> ratificam uma filosofia já adotada nas diretrizes de 2000: é tempo de interdisciplinaridade, de contextualização, de desenvolvimento de competências e habilidades, conceitos que assumem, ao lado das “linguagens” e “dialogismo”, importância crucial.

O volume dedicado à área de “Linguagens, códigos e suas tecnologias” apresenta, em sua parte inicial, um capítulo intitulado “A reformulação do ensino médio e as áreas do conhecimento”. A reforma desse nível de ensino, balizada pela LDBEN de 1996, pretendia, entre outros fatores, responder às transformações sociais e culturais do mundo contemporâneo, atender a uma necessidade de atualização da educação brasileira e superar as limitações do antigo ensino médio, acusado de propor uma estrita divisão disciplinar do aprendizado em ementas estanques e descontextualizadas, de transmitir informações desprovidas de contexto e de propagar a resolução de exercícios padronizados, características consideradas como “heranças do ensino conduzido em função de exames de ingresso à educação superior” (BRASIL, 2002, p. 10-11). Assim, em vez de transmitir conhecimentos disciplinares padronizados, desejava-se “[...] promover competências gerais” (BRASIL, 2002, p. 12), capazes de articular conhecimentos. O novo modelo de ensino médio proposto, então, deixava de ser apenas preparatório para o ensino superior ou estritamente profissionalizante, assumindo os objetivos de preparar para a vida, qualificar para a cidadania e capacitar para o aprendizado permanente, fosse no eventual prosseguimento dos estudos, fosse no mundo do trabalho.

O documento reitera que as três áreas – “Linguagens, códigos e suas tecnologias”, “Ciências humanas e suas tecnologias” e “Ciências da natureza, matemática e suas tecnologias” – organizam e interligam disciplinas, “mas não as diluem nem as eliminam” (BRASIL, 2002, p. 8). A nova escola proposta deveria estar “atenta às perspectivas de vida de seus partícipes, ao desenvolvimento de suas competências gerais, de suas habilidades pessoais, *de suas preferências culturais*” (BRASIL, 2002, p. 11, grifo nosso). Os vocábulos “competências”<sup>45</sup>, “habilidades” e “interdisciplinaridade” passam a ser exaustivamente utilizados:

---

<sup>44</sup> A área de “Linguagens, códigos e suas tecnologias” dos PCN+ está disponível para visualização em <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/linguagens02.pdf>>. Acesso em: 19 mar. 2012.

<sup>45</sup> Os PCN+ incorporam o conceito formulado por Perrenoud (2000), para quem competência é a faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos (saberes, capacidades, informações, etc.) para que uma série de situações seja solucionada com pertinência e eficácia.

No âmbito de cada disciplina [...] os conceitos e temas com os quais se podem organizar ou estruturar o ensino constituem uma composição de elementos curriculares e de competências e habilidades, no sentido em que esses termos são utilizados nos PCN do Ensino Médio ou no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). (BRASIL, 2002, p. 13)

Cada competência é concebida como “um feixe ou uma articulação coerente de habilidades” (BRASIL, 2002, p. 16). A apresentação dos conceitos e dos temas estruturadores do ensino disciplinar e de seu aprendizado não deve se limitar ao trabalho com conteúdos considerados tradicionalmente como responsabilidade exclusiva de cada disciplina, mas sim incorporar “[...] metas educacionais comuns às várias disciplinas da área e às demais áreas” (BRASIL, 2002, p. 13), ações “[...] a serviço do desenvolvimento de competências gerais, que dependem do conhecimento disciplinar” (BRASIL, 2002, p. 17). A todo instante, ressalta-se a necessidade de uma “abordagem interdisciplinar e contextual dos conteúdos em diferentes disciplinas” (BRASIL, 2002, p. 17):

[...] a organização do aprendizado não seria conduzida de forma solitária pelo professor de cada disciplina. [...] Aqui, tanto o ensino como a aprendizagem são vistos como ações de cunho interdisciplinar, que articulam o trabalho das disciplinas para promover competências. [...] É preciso reconhecer o caráter disciplinar do conhecimento e, ao mesmo tempo, orientar e organizar o aprendizado, de forma que cada disciplina, na especificidade de seu ensino, possa desenvolver competências gerais. (BRASIL, 2002, p. 14-15)

A única referência à literatura, com vistas à exposição, na prática, do significado de uma abordagem interdisciplinar, peca pela generalidade:

Da mesma forma, ao tratar dos gêneros literários, pode trazer a discussão de modelos explicativos, de análises críticas e de hipóteses de relações causais, do contexto das Ciências Humanas ou das Ciências Naturais, encontradas com facilidade no material didático das disciplinas das referidas áreas. (BRASIL, 2002, p. 18)

O que seriam os tais “modelos explicativos” mencionados pelo documento? Em que consistiriam as ditas “hipóteses de relações causais”? Trata-se de conceito vago. Ademais, alude-se a um possível intercâmbio entre as aulas de língua portuguesa com as disciplinas que compõem as áreas das Ciências Humanas e das Ciências Naturais. Contudo, o “como fazer” não é mencionado. Diz-se apenas que é necessário; porém, não se apontam possíveis caminhos para o estabelecimento das desejáveis relações interdisciplinares. Yunes assim expõe possíveis ganhos de uma abordagem pautada pela interdisciplinaridade:

Olhar a literatura na sua condição de linguagem, em interface com outras expressões culturais, pode, no mínimo, reservar-lhe o sabor de *oferecer verbo* para o leitor referir e tratar a cultura, em múltiplas linguagens, seja o cinema, as artes plásticas ou a música, por exemplo. Exemplificando, haveria um rejuvenescimento inquestionável do entendimento do barroco se, ao invés da listagem de características para memorizar, a estratégia didática se orientasse para a observação do espírito barroco e de sua permanência nas práticas sociais brasileiras, hoje [...]. (YUNES, 2008, p. 65, grifo da autora)

Contudo, trata-se de uma perspectiva que não tende a obter sucesso, já que há uma contraface problemática no deslocamento da literatura, dado que o lugar da cultura não está marcado em nossas escolas de ensino médio e em boa parte do ensino superior:

[...] a tradição da leitura literária, também no lado dos receptores, fragilizou-se enormemente com o advento fulminante da mídia de imagem, som e corpo, tornando insólita, senão melancólica, a figura do leitor retirado e intimista, cujo tempo e espaço de fruição volatizou-se no frenesi da pós-modernidade. A perda de um contato significativo com a literatura sem que se possa apropriá-la efetivamente como uma experiência cultural, complica não apenas a realocação dos estudos literários, mas todo o segmento rotulado como *linguagens*, nos PCNs. (YUNES, 2008, p. 66, grifo da autora)

Em outro trecho do documento, postula-se que a leitura de romances permitiria aos alunos que pesquisassem “[...] a história dos esportes, dos transportes, das comunicações, dos recursos energéticos, da medicina, dos hábitos alimentares, dos costumes familiares, das organizações políticas” (BRASIL, 2002, p. 19). É nisso que consiste, para o MEC, o cruzamento de fronteiras entre distintas áreas de conhecimento. A literatura é vista como portadora de conteúdos culturais.

O segundo capítulo do volume é destinado à apresentação da área de “Linguagens, códigos e suas tecnologias”. Reafirma-se o compromisso com o desenvolvimento de competências essenciais, e não mais com o saber enciclopédico, “em consonância com uma tendência mundial [...] da necessidade de fazer convergir a aprendizagem para a aquisição e o desenvolvimento de competências e habilidades por parte do aluno [...]” (BRASIL, 2002, p. 30). A tentativa é de fazer com que o conhecimento possa responder à pergunta “Por que e para quê eu tenho de aprender isso?” (BRASIL, 2002, p. 24). O pragmatismo e o utilitarismo, contudo, aplicam-se à arte literária?

Causa estranheza perceber que, no que tange às finalidades do ensino de literatura, não há uma única menção sequer a um discurso acadêmico como recurso de autoridade para justificar e legitimar a presença – ou, no caso, a permanência – da disciplina no currículo. O texto “Aula”, de Roland Barthes, bastante difundido, já alertava, ainda na década de 1980, que

valorizar e priorizar o ensino da literatura equivaleria a fortalecer o ensino das demais disciplinas. Transcrevemos um célebre fragmento da obra, ainda hoje lembrado:

A Literatura congrega saberes polissêmicos e apresenta-se como portal de acesso a todas as outras ciências, propiciando o voo filosófico. Se, por não sei que excesso de socialismo ou de barbárie, todas as nossas disciplinas devessem ser expulsas do ensino, exceto uma, é a disciplina literária que devia ser salva, pois todas as ciências estão presentes no monumento literário [...]. (BARTHES, 1978, p. 18)

Nem mesmo Antonio Candido é citado para justificar a importância da manutenção da disciplina no currículo escolar. Seus vários textos configuram argumentos exemplares para se discutir as finalidades do ensino de literatura, como é o caso de “A literatura e a formação do homem”, publicado pela primeira vez em 1972, e “O direito à literatura”, de 1988.

Conforme os PCN+, o cerne do trabalho na área de “Linguagens, códigos e suas tecnologias” situa-se no desenvolvimento da competência de uso da “[...] linguagem em diferentes situações ou contextos, considerando inclusive os interlocutores ou públicos” (BRASIL, 2002, p. 92). Preconiza-se que as características comuns às disciplinas língua portuguesa, língua estrangeira moderna, educação física, arte e informática possibilitam a articulação didático-pedagógica interna da área: “decorre daí a possibilidade não só de enfatizar os conceitos explícitos ou subjacentes às linguagens e códigos que sustentam a área, como também de promover os procedimentos metodológicos comuns às disciplinas que a constituem” (BRASIL, 2002, p. 24).

Isso não significa que as peculiaridades de cada uma dessas disciplinas não devam ser respeitadas: “a concepção da área resulta de um arranjo estrutural que respeita a diversidade de cada disciplina, mas trata a aprendizagem dos conceitos de cada uma de forma convergente e passível de ser conduzida integradamente” (BRASIL, 2002, p. 26). Para tanto, o aluno deve ser estimulado a “[...] recorrer a outras disciplinas para compreender melhor aquela que está estudando em determinado momento” (BRASIL, 2002, p. 29). A explicação de como isso se daria na prática é, contudo, confusa e pouco didática: quando o professor de língua portuguesa escolhe análise sintática como um dos itens de trabalho, pode contar com a “[...] análise da sintaxe de um texto visual ou da sintaxe que sustenta as regras de determinado esporte” (BRASIL, 2002, p. 28), procedimento que poderá ser reforçado por meio da “[...] comparação com procedimentos analíticos das linguagens utilizadas pela Matemática ou pela Física, por exemplo” (BRASIL, 2002, p. 28). Aos professores, possivelmente desnorteados, um adendo:

Ao se organizar o currículo do novo ensino médio em áreas, não se está dizendo que o futuro professor será um gênio que domine todos os conhecimentos de uma área. Está-se dizendo que ele deverá entender a relação de sua disciplina com as da mesma área e com todo o currículo. (BRASIL, 2002, p. 29-30)

O terceiro capítulo do volume é destinado aos parâmetros que devem nortear as aulas de língua portuguesa. E o início do texto é promissor: “[...] cabe ao ensino médio oferecer aos estudantes oportunidades de uma compreensão mais aguçada dos mecanismos que regulam nossa língua, tendo como ponto de apoio alguns dos produtos mais caros às culturas letradas: textos escritos, *especialmente os literários*” (BRASIL, 2002, p. 55, grifo nosso). Entretanto, a sequência frustra nossa expectativa inicial: diz-se que se almeja a capacitação do aluno como leitor efetivo dos mais diversos textos representativos de nossa cultura, a fim de que ele possa mobilizar tais conhecimentos “[...] nas inúmeras situações de uso da língua com que se depara, na família, entre amigos, na escola, no mundo do trabalho” (BRASIL, 2002, p. 55). Ademais, indica-se que são unicamente três as competências que o ensino de língua materna deve considerar: “interativa, textual e gramatical” (BRASIL, 2002, p. 55).

Se no primeiro capítulo, conforme apontamos, afirma-se que o novo modelo de escola proposto deve estar atento ao desenvolvimento das preferências culturais dos alunos, no capítulo destinado à língua portuguesa há uma remissão da assertiva:

Ao eleger o *rap* como uma forma de manifestar-se cultural e socialmente, por exemplo, o jovem está buscando algo com que se identifique. Ainda que essa seja uma busca legítima, ela não é única. Cabe à escola ampliar a oferta de produtos culturais para que o jovem conheça outras manifestações da cultura, pouco presentes em seu cotidiano imediato. (BRASIL, 2002, p. 65)

Mais adiante, afirma-se que a proposta de trabalho para a disciplina de língua portuguesa no ensino médio foi concebida a partir de alguns critérios, entre os quais “[...] especial atenção à formação de leitores, inclusive das obras clássicas de nossa literatura” (BRASIL, 2002, p. 71). A que tipo de leitor o texto está se referindo? É possível se considerar que houve a formação de um leitor sem que o mesmo tenha mantido contato com grandes títulos da literatura nacional e universal? Por que, então, o uso do advérbio “inclusive”?

Propõe-se a organização do conteúdo das aulas em torno de quatro temas estruturadores, entre os quais “o texto como representação do imaginário e a construção do patrimônio cultural” (BRASIL, 2002, p. 74), tema que possui, como uma de suas competências gerais, “recuperar, pelo estudo do texto literário, as formas instituídas de construção do imaginário coletivo, o patrimônio representativo da cultura e as classificações preservadas e divulgadas, *no eixo temporal e espacial*” (BRASIL, 2002, p. 74, grifo nosso).

Mais adiante, ratifica-se a orientação: afirma-se que um dos procedimentos para que o aluno reconheça o texto como “objeto sócio-historicamente construído” (BRASIL, 2002, p. 79) seria “relacionar o universo narrativo com estilo de época [...]” (BRASIL, 2002, p. 80). Não seriam tais assertivas uma apologia às aulas diacrônicas pautadas pela periodização histórica? Assim como ocorre nos PCNEM, a literatura acaba esmaecida entre outras linguagens:

[...] vantagens de se abandonar o tradicional esquema das estruturas textuais (narração, descrição, dissertação) para adotar a perspectiva de que a escola deve incorporar em sua prática os gêneros, ficcionais ou não ficcionais, que circulam socialmente.

- na literatura, o poema, o conto, o romance, o texto dramático, entre outros;
- no jornalismo, a nota, a notícia, a reportagem, o artigo de opinião, o editorial, a carta do leitor;
- nas ciências, o texto expositivo, o verbete, o ensaio;
- na publicidade, a propaganda institucional, o anúncio;
- no direito, as leis, os estatutos, as declarações de direitos, entre outros.

Se, na sala de aula, o estudante analisa textos com os quais convive fora da escola, as relações que faz entre os conteúdos disciplinares e sua vivência tornam-se muito mais significativas. Não se pode relevar a importância de suportes diversos do livro – e se estendem à revista, ao jornal, à enciclopédia, ao *outdoor*, para citar apenas alguns. Somente como leitores de múltiplos textos os alunos desenvolverão a contento sua competência textual. (BRASIL, 2002, p. 77-78)

Tais procedimentos denotam intenção de “[...] valorizar a formação do leitor competente nos múltiplos textos a que tem acesso” (BRASIL, 2002, p. 80). Em determinado trecho, mencionam-se possíveis dúvidas dos docentes que atuam no magistério já há algum tempo:

Em um plano específico, mais diretamente ligado à disciplina Língua Portuguesa, percebe-se que o discurso oficial contemporâneo requer um profissional qualificado, e principalmente atualizado diante de teorias da linguagem que ganham espaço na escola. Entretanto, para o profissional que se encontra no mercado há algum tempo, algumas vezes torna-se difícil rever toda a sua formação e abrir-se para repensar o alcance real de sua prática. Diante desse quadro, há quem se pergunte:

- *Então não devo mais ensinar gramática? E a leitura dos clássicos nacionais, não deve mais ser exigida?* (BRASIL, 2002, p. 85, grifo da autora)

Engana-se, porém, quem pensa que a sequência do texto ensaiará uma resposta, ou, ao menos, possíveis alternativas para o professor: diz-se apenas que “perguntas como essas revelam todo o peso da tradição segundo a qual o professor de português seria uma espécie de guardião da língua nacional” (BRASIL, 2002, p. 85). Como espécie de conclusão, tem-se uma afirmação que, além de pecar pelo lugar-comum, é vaga: “diante desse panorama, é preciso reconhecer que a formação de docentes é uma tarefa delicada, que hoje exige muita atenção – tanto no que diz respeito à importância social do ofício de ensinar quanto no que tange ao

papel do professor de Língua Portuguesa” (BRASIL, 2002, p. 86). A assertiva cabe não apenas ao professor de língua portuguesa, mas também ao professor de história, de geografia, etc. A questão é finalizada com a enumeração das “dez competências para ensinar” (BRASIL, 2002, p. 86) propostas pelo sociólogo suíço Philippe Perrenoud (2000), bibliografia constante em cursos de Pedagogia<sup>46</sup>. E assim se encerra a parte destinada à língua portuguesa nos PCN+.

Nesse sentido, não querendo ser normativos, os PCN+, assim como os PCNEM, abandonam os professores na generalidade de suas sugestões. Temendo parecer tradicionais e pretendendo-se modernos, descaracterizam o ensino da literatura, que se perde no meio de outras práticas pedagógicas. A experiência literária é lançada para uma vala comum na qual se mesclam produções literárias e não literárias, as quais são equiparadas. O modo como está implícito o lugar da literatura autoriza seu deslocamento a um plano insignificante no ensino médio. Sem o ensino específico e o incentivo da leitura literária, evidencia-se uma contradição entre as louváveis iniciativas governamentais e as diretrizes oficiais: o paradoxo da criação de bibliotecas sem que as instituições de ensino se preocupem em formar leitores.

Mais uma vez, tais equívocos não são “privilégio” apenas dos documentos oficiais brasileiros. Na França, Todorov expõe semelhante problema com declarações emanadas de instâncias superiores, ao relatar sua atuação, entre os anos de 1994 e 2004, como membro do Conselho Nacional de Programas, comissão consultiva pluridisciplinar ligada ao Ministério da Educação, e seu conseqüente desapontamento com os rumos da disciplina:

Abro o *Boletim Oficial* do Ministério da Educação (nº 6, de 31 de agosto de 2000), que contém o programa dos *lycées*, em particular o do ensino de Francês. Na primeira página, sob o título “As perspectivas de estudo”, o programa anuncia: “O estudo dos textos contribui para formar a reflexão sobre: a história literária e cultural, os gêneros e registros, a elaboração da significação e a singularidade dos textos, a argumentação e os efeitos de cada discurso sobre seus destinatários”. A seqüência do texto comenta essas rubricas e explica notadamente que os gêneros “são estudados metodicamente”, que “os registros (por exemplo, o trágico, o cômico)” são aprofundados no segundo ano do ensino médio, que “a reflexão sobre a produção e a recepção dos textos constitui um estudo separado no *lycée*”, ou que “os elementos da argumentação” serão doravante “apreciados de maneira mais analítica”. (TODOROV, 2009, p. 26)

---

<sup>46</sup> As dez competências são: 1. Organizar e dirigir situações de aprendizagem; 2. Administrar a progressão das aprendizagens; 3. Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação; 4. Envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho; 5. Trabalhar em equipe; 6. Participar da administração da escola; 7. Informar e envolver os pais; 8. Utilizar novas tecnologias; 9. Enfrentar os dilemas e deveres éticos da profissão; 10. Administrar sua própria formação contínua.

Em Portugal, Carlos Ceia denuncia problema semelhante ao analisar documentos reguladores do ensino emitidos pelo Ministério da Educação de seu país, nos quais não há lugar para a literatura:

As competências do professor de literatura não são certamente aquelas que o grupo de professores ligados à Associação de Professores de Português tentaram definir naquilo a que chamaram os “contributos para a definição do perfil do professor do Século XXI”. Estes contributos fazem parte do Projeto Português 2002, cujo relatório preliminar, apoiado pelo Ministério da Educação, e agora tão publicitado pela APP como seu legado histórico, é uma *tentativa de descrição do perfil do professor de Português que não quer, não pode ou não sonha em ser professor de literatura*. Quer-se um novo professor de Português, mas sempre se conclui que “o sucesso de toda a arquitetura do ensino assenta, em grande parte, no sucesso do ensino da língua” (p. 30), por isso o novo professor tem que provar aos seus alunos “todos os dias que a língua portuguesa é também a pátria de todos nós” (p. 31); para isso, não é suficiente o contato com a literatura (não mencionada), mas é “preciso que na aula de Português se conviva com uma grande variedade de tipologias textuais”, deduzindo-se que a literatura não possa servir este objetivo, acreditando-se que as obras literárias não podem ilustrar os diferentes tipos textuais. [...] Os sete “mandamentos” do professor de Português do século XXI (p. 105) são o legado que a atual equipe dirigente da APP nos quer deixar neste seu projeto: 1) Conhecer e dominar a língua; 2) Estimular as competências comunicativas; 3) Praticar metodologias ativas e diversificadas; 4) Regular o processo de ensino e aprendizagem; 5) Gerir a(s) diversidade(s) e a(s) diferença(s); 6) Envolver-se em dinâmicas de grupo; 7) Promover a mudança. Como vemos, não há espaço para as competências literárias, culturais, sociais, filosóficas, éticas e tantas outras que devem também fazer parte da formação geral e da formação específica do professor de Português. Não há, pois, lugar para a literatura, porque se assume que esta é apenas um meio para alcançar o grande objetivo da formação linguística, a suprema virtude de um sistema que se fecha sobre si próprio e que é um sinal dos tempos. (CEIA, 2002b, p. 3-4, grifo nosso)

A título de ilustração, em Portugal o atual currículo nacional justifica a opção pelo abandono da história literária na nova disciplina de língua portuguesa, na qual estão presentes apenas alguns conteúdos literários dispersos e não uma história da literatura portuguesa. Conforme Ceia (2002b), a resistência que se esconde na pseudodidática dos “núcleos de textualidade canônica” tem tanta consideração pela história literária como a facção dos estudos culturais pós-modernos que reduz o estudo da cultura contemporânea (a cultura clássica ou moderna tem pouca relevância aqui) a um conjunto de hegemonias temáticas: orientalismo, androgenia, eurocentrismo, antropocentrismo, desterritorialização, etc.

Apesar de assinalar a permanência de uma prática viciada, com foco exclusivo na história da literatura, e alertar para seu caráter secundário, como se verifica nas assertivas “a história da literatura costuma ser o foco da compreensão do texto; uma história que nem sempre corresponde ao texto que lhe serve de exemplo” (BRASIL, 2000b, p. 16) e “para além da memorização mecânica de regras gramaticais ou das características de determinado movimento literário, o aluno deve ter meios para ampliar e articular conhecimentos e



competências [...]” (BRASIL, 2002, p. 55), tanto os PCNEM quanto os PCN+ não indicam alternativas para o rompimento ou para a superação de tal abordagem. Mais grave ainda: ao proporem como competências a serem desenvolvidas “recuperar, pelo estudo do texto literário, as formas instituídas de construção do imaginário coletivo, o patrimônio representativo da cultura e as classificações preservadas e divulgadas, no eixo temporal e espacial” (BRASIL, 2000b, p. 24) e “identificar manifestações culturais no eixo temporal, reconhecendo os momentos de tradição e de ruptura” (BRASIL, 2002, p. 45), ambos os documentos dão margem para que, contraditoriamente, reafirmem-se práticas de ensino diacrônicas, pautadas, muitas vezes, pela caracterização de escolas literárias. Sintomático de tal posicionamento é o fragmento que segue:

Os produtos culturais das diversas áreas (literatura, artes plásticas, música, dança, etc.) mantêm intensa relação com seu tempo. O aluno deve saber, portanto, *identificar obras com determinados períodos*, percebendo-as como típicas de seu tempo ou antecipatórias de novas tendências. Para isso, é preciso exercitar o reconhecimento de elementos que identificam e singularizam tais obras, vários deles relacionados a conceitos já destacados anteriormente. (BRASIL, 2002, p. 65, grifo nosso)

Outra questão a ser problematizada diz respeito à fruição da obra de arte pelo receptor, um dos conceitos que fundamentam a experiência estética (no caso, da experiência literária), assim definida nos PCN+:

Desfrute (fruição): trata-se do aproveitamento satisfatório e prazeroso de obras literárias, musicais ou artísticas, de modo geral bens culturais construídos pelas diferentes linguagens, depreendendo delas seu valor estético. Apreender a representação simbólica das experiências humanas resulta da fruição dos bens culturais. Podem propiciar aos alunos momentos voluntários para que leiam coletivamente uma obra literária, assistam a um filme, leiam poemas de sua autoria – de preferência fora do ambiente de sala de aula: no pátio, na sala de vídeo, na biblioteca, no parque. (BRASIL, 2002, p. 67)

Assim conceituado, o prazer estético proporcionado pela fruição pode ser confundido com atividade lúdica, com divertimento simplesmente (talvez por isso se aconselhe seu desfrute fora da sala de aula). O texto literário é compreendido como leitura facilmente deglutível, é confundido com palatabilidade, o que também não implica afirmar que os textos que proporcionam prazer estético devam ser obrigatoriamente densos, difíceis de ser compreendidos, eruditos. O modo de fruir um texto literário, tal qual aparece no fragmento acima, também merece ressalvas. O primeiro contato com a leitura literária deve ser de leitura

individual, silenciosa, concentrada, reflexiva, afinal cada leitor reage diferentemente em face de um mesmo texto.

Nossos apontamentos relativos aos PCN+ direcionaram-se a passagens que dizem respeito à abordagem do texto literário. Contudo, consideramos necessário frisar que, das 36 páginas destinadas à explicitação dos preceitos de língua portuguesa, é gritante o domínio do desenvolvimento de assuntos relativos a variedades linguísticas, ao questionamento de rótulos como certo e errado no que tange ao trabalho com a fala e a escrita e a atividades com diferentes gêneros. Por fim, na bibliografia do documento, indicam-se como referências apenas livros de linguistas e pedagogos.

Cabe, agora, um parêntese: assim como nos documentos relativos ao ensino médio, também nas Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Letras<sup>47</sup> (DCL) minimiza-se a importância da linguagem verbal, e, mais ainda, da literatura, a sua expressão mais refinada. Em vez delas, o documento privilegia a palavra “cultura”, dando “prioridade à abordagem intercultural, que concebe a diferença como valor antropológico e como forma de desenvolver o espírito crítico frente à realidade” (BRASIL, 2001, p. 31). O uso atual – e vago – da palavra “cultura” e seus derivados (intercultural, multicultural, etc.) vem dos Estados Unidos, onde ocorreu, na década de 1980, o chamado *cultural turn*. O que antes significava, no Ocidente, o conjunto das obras de pensamento e de arte que constituíam o patrimônio das nações, passou a designar comportamentos de grupos cada vez mais particulares. Conforme Terry Eagleton (2004), “onde antes ‘cultura’ significava Bach ou Balzac, ela se ampliou para incluir a cultura da praia, a cultura policial, a cultura dos surdos, a cultura da Microsoft, a cultura gay, a cultura dos paraquedistas e assim por diante”<sup>48</sup>.

Uma distorção dos chamados “estudos culturais”, expressão cunhada pelo inglês Raymond Williams no início da década de 1980, reduziu a literatura à condição de prática cultural, sem privilégio algum sobre outras práticas (letras de músicas *pop*, pichações, ditos populares, etc.). O relativismo cultural dominante põe em xeque as antigas escalas de valores, sem as substituir por novas. Segundo Yunes, porém, “[...] o baixo nível econômico da maioria e a dispersão veloz dos interesses, levada adiante pela mídia e o mercado dos *15 minutos de exposição*, reduz drasticamente o quadro de opções, além de estar pouco claro o tratamento destes novos materiais” (YUNES, 2008, p. 67-68, grifo da autora). Muitos dos que

---

<sup>47</sup> Integram o Parecer CES nº 492/2001, aprovado pelo Conselho Nacional de Educação/Câmara Superior de Educação, em 3 de abril de 2001, homologado em 4 de julho do mesmo ano, adotado oficialmente em 2002 e, segundo o Portal do MEC, ainda vigente. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>>. Acesso em: 19 mar. 2012

<sup>48</sup> Disponível em: <<http://www.aldeianago.com.br/artigos/4/1>>. Acesso em: 21 mar. 2012.

dizem se ocupar dos estudos culturais e fazer uso de outras linguagens resumem suas atividades a uma análise quase estilística da trindade da MPB – Chico, Gil e Caetano –, sem qualquer alusão a outras manifestações. No plano do cinema, como tratar de filmes, diretores, estilos e linguagens se a familiaridade e o aparato reflexivo são rarefeitos? Como pensar a relação de Nelson Pereira dos Santos com *Vidas secas*, de Graciliano Ramos, já que “é mais fácil e rápido ver o filme do que ler”? Contudo, “[...] uma coisa não é a outra, e tratar o cinema em classe com os mesmos impasses do trato da literatura não faz avançar o debate” (YUNES, 2008, p. 68). Nesse sentido, a tentativa de inserir conhecimentos e expressões mais próximas da vivência cultural dos alunos na grade curricular tende a fracassar, já que a maioria dos professores não se mostra apto para a tarefa:

[...] a ampliação da oferta curricular que, por um lado se aproxima das experiências sociais possíveis do aluno de ensino médio, por outro carece de orientação e experiência vivencial e/ou teórico-metodológica do professorado egresso da universidade, para uma versatilidade maior e desempenho no trato da cultura. Se o lugar marcado da literatura deslocou-se, a marca do cultural não se desenhou quer pedagógica, quer conceitualmente, e a práxis está ainda fora da escola e longe das alterações encaminháveis através dos livros didáticos. O que poderia ser sinal de vitalidade pode resultar em esvaziamento ainda maior, na medida em que a falta de experiência e de distanciamento crítico venha comprometer um olhar renovado sobre a produção cultural no contexto da pós-modernidade. (YUNES, 2008, p. 66)

Na universidade, os estudos culturais de inspiração norte-americana valorizam em seus temas o “politicamente correto”, e desconfiam do cânone ocidental, “eurocêntrico”, fazendo com que a literatura passe a ser utilizada como defesa de causas políticas ou de supostas “minorias”. Ora, o ensino de literatura de qualquer nacionalidade é democratizante, não elitista. Assim, permeadas de acepções genéricas, as DCL não esboçam procedimentos, condutas e diretivas – que é o que, afinal de contas, espera-se de um documento que se intitula “Diretrizes”. Em meio a essa falta de especificidade, a literatura, mais uma vez, desaparece.

Muitas das problemáticas e polêmicas questões erigidas pelos PCNEM e PCN+ foram alvo de análise em um novo documento<sup>49</sup>, elaborado em 2004 de maneira independente, ou seja, sem vínculo com o MEC, pelos professores Enid Yatsuda Frederico e Haqira Osakabe, da Unicamp, que elencaram os pontos duvidosos e os resultados da “retórica complacente e populista” (FREDERICO; OSAKABE, 2004, p. 62) e da visão pedagógica demagógica e caritativa de ensino que orientou as diretrizes de 2000, que acabaram, por certos postulados,

---

<sup>49</sup> Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/03Literatura.pdf>>. Acesso em: 16 mar. 2012. Posteriormente, o documento foi utilizado para as reflexões acerca do papel da literatura no currículo, presentes nas Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCNEM), disponíveis em <[http://www.dle.ufms.br/estagio/Conhecimentos\\_de\\_Literatura.pdf](http://www.dle.ufms.br/estagio/Conhecimentos_de_Literatura.pdf)>. Acesso em: 23 mar. 2012.

acarretando a diminuição do processo de assimilação da experiência literária por meio da “a) substituição da literatura difícil por uma literatura considerada mais digerível; b) simplificação da aprendizagem literária a um conjunto de informações externas às obras e aos textos; c) substituição dos textos originais por simulacros, tais como paráfrases ou resumos” (FREDERICO; OSAKABE, 2004, p. 62-63).

Como causas gerais desse estado de coisas, os pesquisadores apontam a dissolução de padrões acarretada pelas profundas alterações trazidas pela literatura moderna e contemporânea e a desconfiança nos cânones. Segundo eles, enquanto o desenvolvimento da linguística foi assimilado e aproveitado nas diretrizes relativas ao ensino da língua portuguesa, instalou-se certa indefinição e desconfiança no que se refere ao ensino de literatura, autorizando “seu deslocamento a um plano insignificante nas preocupações pedagógicas do ensino médio” (FREDERICO; OSAKABE, 2004, p. 72), isso porque “além de ver a literatura apenas como portadora de conteúdos culturais, insiste [PCN+] no caráter lúdico e prazeroso da fruição literária, posição semelhante ao supérfluo, como adereço que distrai” (FREDERICO; OSAKABE, 2004, p. 72). Os autores também apontam o descompasso entre aquele documento e o que se cobra dos estudantes nos vestibulares mais tradicionais, e, na conclusão, condenam o descaso que priva, justamente, os alunos das classes sociais desfavorecidas da fruição literária:

Assim, à escola, em geral, e ao Ensino Médio, em particular, cabe exercer esse papel que deve ser encarado não como imposição curricular, mas como disposição de uma chance única, cujo acesso às exigências da vida cotidiana tendem a vedar. A experimentação literária torna-se assim uma exigência ética da escola [...]. Nesse sentido, abrir mão das eventuais diferenças entre obras e autores em nome de um equivocado democratismo pedagógico é abrir mão de uma aproximação com um domínio da linguagem verbal capaz de transformar, pela riqueza de suas diversidades, o aluno no sujeito com que todos sonhamos: aquele que, ao fazer uso da linguagem, exercita continuamente sua liberdade. (FREDERICO; OSAKABE, 2004, p. 79-80)

Entretanto, ao mesmo tempo em que realizam uma crítica apurada das falhas e contradições dos postulados do MEC referentes à área de língua portuguesa, Frederico e Osakabe pecam na análise das provas do Enem, as quais, mesmo com curto período de existência quando da publicação do texto, que data de 2004, já provavam prescindir de textos literários. Para os autores, “[...] os exames do Enem têm contemplado a experiência literária do aluno através de questões que permitem não apenas verificar sua capacidade de leitura em geral, mas também a de avaliar as *particularidades do texto literário* [...]” (FREDERICO; OSAKABE, 2004, p. 73, grifo nosso). De qualquer maneira, a crítica publicada pelos

professores, ao que parece, surtiu certo efeito: pouco tempo depois, eles foram convidados para integrar a equipe de consultores e leitores críticos encarregados de elaborar as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCNEM).

### **2.2.3 A literatura nas Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCNEM)**

No ano de 2006, é publicado outro documento, mais detalhado do que os anteriores: trata-se das Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, no qual, em capítulo separado, elaborado pelos consultores Neide Luzia de Rezende, Maria Zélia Versiani Machado e Enid Yatsuda Frederico, com a leitura crítica de Lígia Chiappini Moraes Leite e Haqira Osakabe, há orientações específicas para o ensino de literatura, pelo fato dos PCNEM e PCN+ terem passado ao largo de questões importantes relativas ao ensino da disciplina, “[...] além de negar a ela a autonomia e a especificidade que lhe são devidas” (BRASIL, 2006, p. 49). Assim, o objetivo do documento era demarcar a importância da presença da literatura no ensino médio, que, com os documentos anteriores, fora relegada a um plano secundário.

No primeiro item do documento, intitulado “Por que a Literatura no ensino médio?”, os autores discorrem sobre a diferença comumente detectada no imaginário de grande parte da população entre os vocábulos “trabalho” e “arte”: enquanto esta, vista sob a ótica de uma práxis utilitária, não deveria integrar o currículo da escola por não lograr e/ou garantir sucesso no ambiente extraescolar, aquele se configura como “a luta de todos os dias”, sinônimo de dor, algo destituído de qualquer prazer. À escola, segundo o senso comum, caberia apenas o preparo para o enfrentamento do sofrimento cotidiano.

Para fazer contraponto a tamanho pragmatismo, o texto expõe certo enunciado de Antonio Candido, no qual o crítico discorre sobre a literatura como fator indispensável de humanização. Alerta-se que, para se atingir tal fim, o aluno não deve ser sobrecarregado com informações sobre épocas, estilos e características de escolas literárias. A prioridade deve recair sobre a formação do leitor literário, ou seja, de “letrar”<sup>50</sup> literariamente o aluno,

---

<sup>50</sup> Cabe um esclarecimento sobre o verbo: o termo “letramento”, tomado da Linguística, denomina o “estado ou condição de quem apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita” (SOARES, 2001, p. 47).

fazendo-o apropriar-se daquilo a que tem direito. O letramento literário poderia ser definido, então, 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). A experiência literária só seria possível, entretanto, por meio do contato efetivo com o texto, fato que possibilitaria

[...] experimentar a sensação de *estranhamento* que a elaboração peculiar do texto literário, pelo uso incomum da linguagem, consegue produzir no leitor, o qual, por sua vez, estimulado, contribui com sua própria visão de mundo para a fruição estética. A experiência construída a partir dessa troca de significados possibilita, pois, a ampliação de horizontes, o questionamento do já dado, o encontro da sensibilidade, a reflexão, enfim, um tipo de conhecimento diferente do científico, já que objetivamente não pode ser medido. O prazer estético é, então, compreendido aqui como conhecimento, participação, fruição. (BRASIL, 2006, p. 55, grifo nosso)

Nas páginas seguintes, o documento traz à tona uma questão latente no que diz respeito aos diferentes textos de que o professor de literatura pode lançar mão em sala de aula. Com o recente deslocamento do foco do texto para o leitor e para a intertextualidade, a autonomia e a especificidade da literatura viram-se ameaçadas. Como bem aponta Ligia Chiappini Moraes Leite (2005), a esse deslocamento de foco correspondem, no ensino de literatura, posições diversas: de um lado, temos um professor considerado autoritário, conservador, que só trabalha com autores indiscutivelmente canônicos; de outro, um professor que se considera libertário e democrático, que desconstrói o cânone e deselitiza o produto cultural, ao fazer uso de todo e qualquer texto, de Machado de Assis a *raps*, passando pelos textos típicos da cultura de massa. A partir da constatação de Chiappini, as OCNEM problematizam as atitudes recém descritas:

[...] se existe o professor “conservador” que ignora outras formas de manifestação artística, não haveria, de outro lado, na atitude “democrática”, e provavelmente cheia de boas intenções, um certo desrespeito às manifestações populares, sendo condescendente, paternalista, populista, “sem adotar o mesmo rigor que se adota para a cultura de elite”? Ou, acrescentaríamos nós, não haveria demasiada tolerância aos produtos ditos “culturais”, mas que visam somente ao mercado? Se vista assim, essa atitude não seria libertária ou democrática, mas permissiva. Pior ainda: não estaria embutido nessa escolha o preconceito de que o aluno não seria capaz de entender/fruir produtos de alta qualidade? (BRASIL, 2006, p. 56)

Cabe lembrar que a questão já havia sido alvo da análise precisa de Candido:

Em nossa sociedade há fruição segundo as classes na medida em que um homem do povo está praticamente privado da possibilidade de conhecer e aproveitar a leitura de Machado de Assis ou Mário de Andrade. Para ele, ficam a literatura de massa, o folclore, a sabedoria espontânea, a canção popular, o provérbio. Estas modalidades

são importantes e nobres, mas é grave considerá-las como suficientes para a grande maioria que, devido à pobreza e à ignorância, é impedida de chegar às obras eruditas. (CANDIDO, 2004, p. 186)

Qual seria, então, o espaço do *rap*, da literatura de cordel e de tantos outros tipos de produção, em prosa ou verso, no ensino de literatura? É inegável a importância assumida por muitas dessas manifestações, seja porque transgridem, denunciam, seja por serem significativas dentro de determinado contexto. Contudo, se elas não tiverem suporte em si mesmas, se não revelarem qualidade estética, tornam-se insuficientes. Vale salientar, aqui, a diferença entre valor cultural e valor estético, estabelecida por Gramsci ainda em 1934:

Dois escritores podem representar (expressar) o mesmo momento histórico-social, mas um pode ser artista e o outro simples borra-botas. Esgotar a questão limitando-se a descrever que ambos representam ou expressam socialmente, isto é, resumindo, mais ou menos bem, as características de um determinado momento histórico-social, significa nem sequer aflorar o problema artístico. Tudo isso pode ser útil e necessário (aliás, certamente o é), mas num outro campo: no campo da crítica política, da crítica de costumes, na luta para destruir e superar determinadas correntes de sentimentos e crenças, determinadas atitudes diante da vida e do mundo; não é crítica e história da arte e não pode ser apresentada como tal, sob pena de confusão e de paralisação ou estagnação dos conceitos científicos, isto é, precisamente da não obtenção das finalidades inerentes à luta cultural. (GRAMSCI, 2002, p. 64-65)

Isso significa que qualquer texto escrito – seja ele popular ou erudito, seja expressão de grupos majoritários ou de minorias, contenha denúncias ou reafirme o *status quo* – deve passar pelo mesmo crivo que se utiliza para os escritos canônicos, ou seja, devemos indagar se ele provoca estranhamento, se proporciona prazer estético, se possui intencionalidade artística, qual seu significado histórico-social e de quais recursos fez uso. Muitas obras, como as encontradas no cancionário popular, mesmo produzidas por artistas não letrados, devem ser consideradas no universo literário; outras, por sua vez, possuem grande valor cultural, mas escasso valor estético. Conforme Candido, “sabemos que em literatura uma mensagem ética, política, religiosa ou mais geralmente social só tem eficiência quando for reduzida a estrutura literária, a forma ordenadora. [...] a sua validade depende da forma que lhes dá existência como um certo tipo de objeto” (CANDIDO, 2004, p. 181).

Ao relatar a predominância da historiografia literária em sala de aula, que priva o aluno do contato direto com as obras literárias, resumidas a simulacros, as OCNEM afirmam que esse quadro “[...] só será revertido se se recuperar a dimensão formativa do leitor [...]” (BRASIL, 2006, p. 64). Contudo, em momento algum se discorre acerca de como seria

possível se recuperar tal dimensão, ou seja, nesse quesito as orientações não cumprem o seu papel primordial, que é, como o próprio título do documento indica, o de orientar.

Na sequência, são tecidas críticas aos objetivos pragmáticos comumente encontrados nos manuais didáticos existentes no mercado. Contudo, há otimismo: para os autores do documento, tudo indica que, em médio prazo, os tais manuais tendem a “[...] apoiar mais satisfatoriamente a formação do leitor da Literatura rumo à sua autonomia” (BRASIL, 2006, p. 64), o que deve ocorrer por meio do processo de avaliação pedagógica que visa assegurar a qualidade dos livros do PNLD. Crê-se, assim, que o PNLEM terá um impacto decisivo no redimensionamento dos objetivos do ensino da literatura nessa fase da escolaridade. Reformulados, os livros didáticos poderiam constituir elemento de apoio para a escolha das obras a serem lidas, processo em que a ação dos professores, guiados por sua própria formação como leitores de obras de referência, será fundamental.

Seguindo o mesmo referencial dos documentos de 2000 e 2002, as OCNEM também aludem aos conceitos bakhtinianos de polifonia e dialogismo, a fim de atentar para a pluralidade discursiva dos textos e para as diferentes vozes que neles se cruzam. Do resgate dos conceitos do linguista russo emana um questionamento importante, mal conduzido e alvo de muitas críticas nos PCNEM: “a leitura do texto literário possibilita a irrefreável disseminação de sentidos, tantos quantos forem os leitores que o fertilizem com seu olhar?” (BRASIL, 2006, p. 66).

De fato, o foco excessivo na recepção da obra pelo leitor gerou, nos últimos tempos, uma espécie de “vale-tudo”: uma obra terá tantas interpretações possíveis quantos forem os seus leitores. Para o equívoco ser desfeito, recorre-se a Umberto Eco, para quem, nas últimas décadas, “[...] os direitos dos intérpretes foram exagerados” (ECO, 1993, p. 27). Discordando daqueles que pregam uma proliferação infinita de todas e quaisquer leituras, aceitas ilimitadamente, o ensaísta italiano deixa clara a necessidade de reforçar a relatividade da abertura<sup>51</sup> das obras literárias:

A leitura das obras literárias nos obriga a um exercício de fidelidade e de respeito na liberdade de interpretação. Há uma perigosa heresia crítica, típica de nossos dias, para a qual de uma obra literária pode-se fazer o que se queira, nelas lendo aquilo que nossos mais incontroláveis impulsos nos sugerirem. Não é verdade. As obras literárias nos convidam à liberdade da interpretação, pois propõem um discurso com muitos planos de leitura e nos colocam diante das ambiguidades e da linguagem da vida. Mas para poder seguir neste jogo, no qual cada geração lê as obras literárias de modo diverso, é preciso ser movido por um profundo respeito para com aquela que eu, alhures, chamei de intenção do texto. (ECO, 2003, p. 12)

---

<sup>51</sup> O conceito de “abertura” da obra literária é problematizado em *Obra aberta*, de 1969.



No item 3.2, “Que leitores somos”, a partir das definições de Eco, vêm à tona dois tipos de leitores: o leitor vítima, mais interessado em “o que” o texto conta, e o leitor crítico, cujos interesses dizem respeito a “como” se dá a narração, no modo de enunciação. Enquanto um leitor crítico, em alguns momentos e frente a determinadas leituras, pode ser/agir como um leitor vítima, questiona-se se um leitor predominantemente vítima pode ser um leitor crítico, e qual seria o risco de sermos apenas leitores vítimas. Tal diferenciação é exposta para problematizar uma literatura voltada apenas para o consumo, para o entretenimento, incapaz de suscitar reflexões.

Ao mencionar as atividades de metaleitura como recorrentes em sala de aula, o documento limita-se a afirmar que os alunos devem ser motivados com atividades que tenham “[...] uma finalidade imediata e não necessariamente escolar (por exemplo, que o aluno se reconheça como leitor, ou que veja nisso prazer, que encontre espaço para compartilhar suas impressões de leitura com os colegas e com os professores) e que tornem *necessárias* as práticas de leitura” (BRASIL, 2006, p. 70-71, grifo dos autores). Mais adiante, outra recomendação vaga: “[...] é preciso considerar a natureza dos textos e propor atividades que não sejam arbitrárias a essa mesma natureza” (BRASIL, 2006, p. 71-72).

Ao abordar o papel do professor na seleção das obras a serem lidas, após novamente tecer críticas aos livros didáticos, o documento propõe que se considerem certos fatores, os quais estariam na base dos critérios de escolha. Na realidade, são sugeridas duas perguntas a fim de orientar o processo de seleção das leituras integrais para os três anos do ensino médio: “Quais são as obras e os autores que devem fazer parte do ‘acervo básico’, aqui entendidos como livros que serão lidos integralmente durante os três anos do ensino médio?” (BRASIL, 2006, p. 73) e “Que projetos desenvolver com vistas a possibilitar que os alunos leiam outros livros além das indicações do ‘acervo básico’?” (BRASIL, 2006, p. 73). Na sequência, ratifica-se o desejo da adoção de uma “perspectiva multicultural, em que a Literatura obtenha a parceria de outras áreas, sobretudo artes plásticas e cinema [...]” (BRASIL, 2006, p. 73).

Ainda com relação aos critérios para a seleção dos textos, o documento inclui no debate considerações sobre o cânone, o qual, em si, não é negativo, sendo importante para a formação de uma tradição segundo a visão de determinado momento histórico. A ressalva que se faz diz respeito ao fato de que, na escola, ao contrário do que ocorre na universidade, o cânone mantém-se, em geral, estático, já que os livros didáticos têm se mantido fiéis a uma concepção cristalizada de história literária. Outro fator que perpassa a seleção de obras literárias está relacionado ao vestibular. Reproduzimos na íntegra o que diz o documento:

Não há por que o vestibular ser visto como um problema incontornável para o currículo do ensino médio. É verdade que quando há listas de obras estas acrescentam um peso maior aos alunos já sufocados pela quantidade de conteúdo. Entretanto, é preciso primeiro aliviar – como se disse – o programa oficial extenso da disciplina, retirando dele o que não for essencial, e segundo, ter claro que o aluno deve se preparar ao longo da escolaridade para, ao final do ensino médio, ter se tornado autônomo em relação à leitura de obras mais complexas. O professor não pode submeter seu programa ao programa do vestibular: ele deve oferecer ao aluno condições satisfatórias de aprendizagem para que possa sair-se bem em provas que exijam um conhecimento compatível ao que foi ensinado. (BRASIL, 2006, p. 75-76)

Antecipamos, aqui, uma das questões-chave do próximo capítulo: nas entrevistas que realizamos por meio da pesquisa de campo, fica claro que o professor tende, sim, a trabalhar com as leituras obrigatórias indicadas para os vestibulares, procedimento por meio do qual os alunos acabam por desenvolver gosto pelas obras trabalhadas em aula. Sem cobranças de leituras extraescolares, corre-se o risco de leitura integral alguma ser exigida em sala de aula e das atividades ficarem restritas ao trabalho com a historiografia literária e ao contato com simulacros.

No item 4.2, “O professor e o tempo”, são elencados pontos positivos e simultaneamente negativos da adoção do modelo historiográfico de ensino de literatura, tal qual ocorre hoje, conforme descrevemos ainda no primeiro capítulo. Para melhor visualização, organizamos os dados em um quadro:

Quadro 4 – Aspectos positivos e negativos da adoção de perspectiva historicista em aulas de literatura

Aspectos positivos	Aspectos negativos
Resolve o problema da seleção de obras, pois constitui um <i>corpus</i> definido e nacionalmente instituído.	Elimina as peculiaridades regionais.
Resolve o problema da falta de preparação e de conhecimento literário que possa existir entre os professores, já que esses lidam com a reprodução de uma crítica institucionalizada.	Impede o professor de ser ele próprio um leitor crítico e estabelecer suas próprias hipóteses de leitura para abraçar as investidas mais livres de seus alunos na leitura.
Permite cobrir um tempo extenso, numa linha que vai do século XII ao século XXI, destacando momentos reconhecidos da tradição literária.	Tal extensão torna-se matéria para simplesmente decorar, e características barrocas, românticas, naturalistas, etc. confundem-se freneticamente, sem nada ensinar.
Permite tomar conhecimento de um grande número de títulos e autores.	Em virtude da quantidade e variedade, a leitura do livro é inviabilizada e entendida como secundária.
Permite ao aluno o reconhecimento de características comuns a um grande número de obras.	Obriga a obra a se ajustar às peculiaridades da crítica e não o contrário.

Fonte: BRASIL, 2006, p. 76

Esboçados os prós e os contras da adoção de uma perspectiva historicista em aulas de literatura, os autores reiteram que, ao propor a centralidade da obra literária, não descartam a importância da realização de contextualização histórico-social. Contudo, creem que o estudo

das condições de produção deve estar subordinado à apreensão do discurso literário, de maneira a privilegiar o contato direto com a obra. O último tópico apresentado no texto, “4.3 O leitor e o espaço”, destina-se à discussão de espaços propícios para a leitura, diretamente vinculados a investimentos em bibliotecas e acervos.

Infelizmente, ainda que com certos avanços se comparado aos PCNEM e aos PCN+, o documento deixa a desejar pela falta de orientações necessárias para que o professor do ensino médio possa encontrar uma metodologia capaz de desenvolver as habilidades necessárias para a formação do leitor literário. Nesse sentido, ou o professor assume posturas consideradas “inovadoras”, mas sem um planejamento e metodologia adequados, ou mantém uma linha historicista na abordagem do texto literário. Ao final de sua leitura, fica claro que o documento assume ares de diagnóstico, e não de orientação.

Por mais que o panorama geral observado no levantamento das propostas das OCNEM aponte para certa mudança na maneira pela qual a disciplina de língua portuguesa deve ser ensinada pelo professor, priorizando os objetivos de ensino em detrimento das tradicionais listas de conteúdo, sem a divisão do ensino pelas frentes gramática, (história da) literatura e redação, verifica-se ainda uma grande lacuna entre os postulados e metas desse documento e a realidade vivenciada pela maioria das escolas e professores brasileiros – vide os resultados da pesquisa *in loco* que realizamos.

#### **2.2.4 Linguistas e pedagogos X literatos: as tensões na elaboração dos documentos**

Mesmo frente às inúmeras concepções comuns aos três documentos, dadas as incontáveis menções aos conceitos de “interdisciplinaridade”, “transdisciplinaridade”, “dialogismo”, “competência”, “habilidade”, entre outros tantos, os comentários realizados até aqui nos induzem à realização de uma síntese mais claramente política. Podemos dividir os textos analisados em dois grupos: de um lado, temos os PCNEM e os PCN+; de outro, as OCNEM. No primeiro bloco, deparamo-nos com preceitos elaborados essencialmente por pedagogos, com módicas contribuições de (socio)linguistas. Provavelmente a visão de que cabe ao especialista em Educação a condução do processo de ensino de língua e literatura é que levou a equipe do MEC a considerar desnecessária a presença de um estudioso da área de Letras na equipe que elaborou a primeira versão dos PCNEM, o que causou confusões terminológicas repassadas aos PCN+. Face às críticas de que foram alvo principalmente pela

abordagem concedida ao texto literário, encarado como apenas mais um discurso entre outros, conforme já expusemos, as OCNEM surgem como uma reação e parecem tentar retificar – com certo comedimento, claro – parte dos equívocos de outrora.

O primeiro avanço do documento de 2006 se verifica já em sua estruturação: há, pela primeira vez, um capítulo destinado unicamente aos “conhecimentos de literatura”; a disciplina deixa de ser um braço menor da língua portuguesa. A alteração na composição da equipe de consultores e leitores críticos também é sintomática do processo: os autores são renomados professores de instituições públicas de ensino superior, todos com graduação em Letras e pesquisas de mestrado e doutorado voltadas ao exame de textos literários. Contudo, elaboradores de políticas públicas tendem, geralmente, a desconsiderar o conhecimento de docentes que atuam diretamente em sala de aula. Assim, por concepções de ordem essencialmente teórica, saberes acabam enviesados, quando não ignorados. Ao professor, cabe a tarefa de implementar os preceitos curriculares expostos nos documentos.

Mudanças são visíveis, também, na bibliografia utilizada: se em 2000 e 2002 as referências, em sua grande maioria, diziam respeito a autores da área da Educação, com menor intensidade da Linguística, em 2006 temos, como grande mentor e inspirador dos postulados, Antonio Candido, nome que por si só confere um arcabouço bastante sólido ao trabalho. Ao lado do crítico paulista, figuram também, entre outros, Umberto Eco, Hans Robert Jauss e Alfredo Bosi. Às mudanças na equipe elaborada do material e na bibliografia utilizada, somam-se também modificações nos conceitos expostos, os quais denotam maior proximidade com as peculiaridades da arte literária: pela primeira vez, é conferido ao texto literário o caráter de estranhamento, tão aludido pelos formalistas russos ainda no início do século XX. Contudo, apesar de tais alterações e de ser visível a busca por uma nova configuração para o ensino literário, as OCNEM, infelizmente, ainda deixam a desejar pela falta de orientações mais claras aos docentes.

Nosso propósito em analisar os parâmetros e as orientações publicadas a partir de 2000 foi investigar os fundamentos que, na visão do MEC, devem sustentar e guiar o ensino de literatura nas escolas. Objetivamos, agora, correlacionar os preceitos dos três documentos à abordagem da literatura no Enem. Acreditamos que, pela análise das provas ocorridas até então, poderemos identificar a influência das diretrizes oficiais de ensino na elaboração da Matriz de Referência e das questões do exame em foco, para, enfim, caracterizarmos o tratamento ofertado à literatura como conteúdo avaliativo, o que reflete diretamente nos conteúdos abordados em sala de aula.

### **3 A LITERATURA NO EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO (ENEM)**

Desde a década de 1970, quando houve um forte aumento do número de formados no ensino médio demandando as escassas vagas superiores, num processo que constrangeu as universidades a barrar candidatos em massa, o vestibular, exame de seleção para ingresso, transformou-se em critério informal de avaliação das escolas e dos alunos.

Tradicionalmente, conteúdos exigidos nos exames vestibulares tendem a ditar os programas de ensino das escolas; aquilo que não é cobrado, por exemplo, inclina-se a desaparecer dos currículos. Ano após ano, aumenta o número de estudantes egressos do ensino médio que participam de processos seletivos com vistas ao ingresso no ensino superior. O professor, pressionado a preparar seu aluno para entrar na universidade, além de estar apto a atender às expectativas relacionadas ao vestibular, precisa cumprir os objetivos primordiais de sua disciplina em consonância com as diretrizes, parâmetros e orientações curriculares existentes.

Ocorre que, desde 2009, assistimos à consolidação de um grande e virtual único vestibular em todo o país, que tem repercutido amplamente nos níveis de ensino anteriores à universidade e ditado mudanças curriculares sobretudo para o ensino médio. Na medida em que cada vez mais as instituições de ensino superior estão substituindo seus tradicionais processos seletivos pelo Enem, a tendência é de que o exame seja o novo paradigma a determinar os conteúdos a serem desenvolvidos no ensino médio, os quais, já em muitas escolas, traduzem-se unicamente na Matriz de Referência do exame. Na condição de ponto de passagem de um nível de escolarização para outro, os reflexos e consequências do Enem já começam a ser sentidos. Em que medida o exame, com suas implicações específicas, interfere no ensino, no consumo e na promoção da leitura literária em sala de aula?

### 3.1 O Exame Nacional do Ensino Médio: breve histórico de sua ascensão

A partir de 1970, conforme apontamos no capítulo anterior, em uma conjuntura de enorme crescimento de procura por ensino superior, a criação da Comissão Nacional do Vestibular Unificado (CONVESU) viabilizou a política de unificação dos conteúdos e de realização regionalizada do vestibular. A partir daí, torna-se evidente o verdadeiro mando que os programas das provas passam a exercer sobre o ensino secundário. Por haver forte concorrência, concentrada especialmente nos cursos das universidades públicas, é que a generalidade das escolas passa a adotar os programas de vestibular como programas de ensino, modelos seguidos até mesmo por exames supletivos, o que significou, na prática, como bem aponta Fischer (no prelo), a imposição de *Macunaíma* e Pré-Modernismo a todos. A partir da segunda década do século XXI, assistimos à substituição dos tradicionais vestibulares por um vestibular único, o Enem, de caráter nacional e, conseqüentemente, de abrangência consideravelmente maior. Vejamos como se deu a ascensão do exame.

Até 1996, o acesso à educação superior ocorria exclusivamente por meio de concurso vestibular. A partir da promulgação da LDBEN de 1996, passou a ser realizado de maneiras distintas e por vezes complementares: (1) por meio do concurso vestibular, tido como principal possibilidade de ingresso, podendo ser complementado por meio da realização do (2) Exame Nacional do Ensino Médio; (3) através da realização da Avaliação Seriada do Ensino Médio; e de (4) outras formas de acesso estabelecidas pelas próprias instituições de educação superior, em seus Estatutos e/ou Regimentos, devidamente aprovados pelos seus respectivos órgãos regulatórios.

O Parecer nº 95, de 1998, regulamentou as possíveis formas de acesso a cursos de graduação, determinando a permanência do vestibular como processo válido para ingresso no ensino superior; deixava, contudo, 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, 1998, p. 2).

Assim, sobretudo a partir de 2000, o concurso vestibular foi desinstitucionalizado como única forma de ingresso à educação superior e abriu-se caminho para que as instituições de ensino adotassem diversos processos para a admissão de estudantes. O vestibular

continuava sendo um processo de seleção, classificatório, mas, como a legislação não especificou como as instituições poderiam realizar seus processos seletivos, abriram-se possibilidades para que as mais variadas maneiras fossem utilizadas. É nesse contexto que ganha força a utilização dos resultados do Enem como forma alternativa e/ou complementar de acesso à educação superior.

Ainda em 1998, o Parecer nº 95 já mencionava que o Enem poderia ser “[...] aproveitado para ingresso no ensino superior, isolada ou concomitantemente com outro processo seletivo, igualmente universal e democrático” (BRASIL, 1998, p. 5). Criado em 28 de maio de 1998, por meio da Portaria Ministerial nº 438, o Enem tinha como principal objetivo avaliar o desempenho do aluno ao término da escolaridade básica, para aferir o desenvolvimento de competências fundamentais ao exercício pleno da cidadania. Constituindo-se como uma modalidade possível de acesso ao ensino superior, configurava, conforme o Parecer nº 98 de 1999, “[...] excelente oportunidade para inovar os processos seletivos e tanto melhor quanto mais crescente seja sua universalização” (BRASIL, 1999, p. 5).

O planejamento e a execução do exame sempre estiveram sob a responsabilidade do Inep, órgão criado em 1997 com a função de definir e propor parâmetros, critérios e mecanismos para a realização de processos de acesso à educação superior. Desde então, o Inep passou a publicar portarias que regulamentam a realização do certame. Com a publicação do Documento Básico, em 2000, confirmou-se a vocação do Enem de se constituir como um meio alternativo ao vestibular: estruturado de acordo com a atual LDBEN, o exame “introduz profundas transformações no ensino médio, desvinculando-o do vestibular, ao flexibilizar os mecanismos de acesso ao ensino superior [...]” (BRASIL, 2000c, p. 1). Na época, estabeleceram-se os seguintes objetivos específicos para o certame:

- a. Oferecer uma referência para que cada cidadão possa proceder a sua autoavaliação 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, 2000c, p. 2)

Desde o seu início, o modelo de avaliação utilizado pelo Enem teve como base alguns pressupostos, constantemente alardeados pelos idealizadores da prova: romper com a educação tradicional, acusada de conceber os processos de ensino e de aprendizagem como

simples transferência de conhecimento do professor para o educando, este visto como depositário passivo, de quem não se espera mais do que o esforço mecânico da reprodução gratuita de fatos, regras e conceitos; exigir do aluno o domínio de competências e habilidades para a solução de problemas, por meio da utilização de conhecimentos adquiridos não apenas na escola, mas também em sua experiência de vida; e valorizar o raciocínio em detrimento da “decoreba”, com ênfase para a abordagem de situações da vida real. Assim, o exame não visava à medição da capacidade do educando de assimilar e acumular conteúdos. A questão principal era a utilização das informações apreendidas em contextos adequados, por meio da interpretação de códigos e linguagens, com vistas à tomada de decisões autônomas e socialmente relevantes. As estruturas mentais, isto é, as competências, seriam avaliadas por meio das habilidades, continuamente construídas e reconstruídas.

A Matriz de Competências do exame, elaborada por um grupo de profissionais da educação – especialistas em psicologia do desenvolvimento, pesquisadores e professores de diferentes áreas de conhecimento e especialistas em psicometria –, a partir de um projeto coordenado pelo Inep, tinha o intuito de definir claramente os pressupostos e delinear as características operacionais da prova. Pressupunha a complementaridade e a integração entre os conteúdos das diversas áreas do conhecimento presentes nas propostas curriculares das escolas brasileiras de ensinos fundamental e médio. Como referências norteadoras, considerou a LDBEN, os PCNEM e as matrizes curriculares de referência para o Saeb. De 1998 a 2008, então, as provas foram estruturadas a partir de uma matriz com 5 competências e 21 habilidades, cujos conceitos, exaustivamente mencionados nos PCN+, foram assim definidos no Documento Básico do exame:

Competências são as modalidades estruturais da inteligência, ou melhor, ações e operações que utilizamos para estabelecer relações com e entre objetos, situações, fenômenos e pessoas que desejamos conhecer. As habilidades decorrem das competências adquiridas e referem-se ao plano imediato do “saber fazer”. Por meio das ações e operações, as habilidades aperfeiçoam-se e articulam-se, possibilitando nova reorganização das competências. (BRASIL, 2000c, p. 5)

As competências a serem avaliadas foram assim descritas:

- I. Dominar a norma culta da Língua Portuguesa e fazer uso das linguagens matemática, artística e científica.
- II. 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. Selecionar, organizar, relacionar, interpretar dados e informações representados de diferentes formas, para tomar decisões e enfrentar situações-problema.



- IV. Relacionar informações, representadas em diferentes formas, e conhecimentos disponíveis em situações concretas, para construir argumentação consistente.
- V. Recorrer aos conhecimentos desenvolvidos na escola para elaboração de propostas de intervenção solidária na realidade, respeitando os valores humanos e considerando a diversidade sociocultural. (BRASIL, 2000c, p. 6)

Pressupunha-se que a competência de ler, compreender, interpretar e produzir textos, no sentido amplo do termo, não deveria ser desenvolvida unicamente na aprendizagem da língua portuguesa, mas em todas as áreas e disciplinas estruturadoras das atividades pedagógicas na escola. Esperava-se do aluno a posse, concomitantemente, de instrumental de comunicação e expressão adequado tanto para a compreensão de um problema matemático quanto para a descrição de um processo físico, químico ou biológico e, mesmo, para a percepção das transformações de espaço/tempo da história, da geografia e da literatura. A partir das competências cognitivas globais, identificou-se o elenco de habilidades correspondentes. Das 21 habilidades, transcrevemos as de números 5 e 6, as únicas a abordarem conhecimentos relativos à literatura e à língua portuguesa<sup>52</sup>:

- 5. A partir da leitura de textos literários consagrados e de informações sobre concepções artísticas, estabelecer relações entre eles e seu contexto histórico, social, político ou cultural, inferindo as escolhas dos temas, gêneros discursivos e recursos expressivos dos autores.
- 6. Com base em um texto, analisar as funções da linguagem, identificar marcas de variantes linguísticas de natureza sociocultural, regional, de registro ou de estilo, e explorar as relações entre as linguagens coloquial e formal. (BRASIL, 2000c, p. 6)

Ainda conforme o Documento Básico, todas as situações de avaliação deveriam ser estruturadas de modo a verificar a capacidade do aluno de (1) ler e interpretar textos verbais, visuais (fotos, mapas, pinturas, gráficos, entre outros) e enunciados, identificando e selecionando informações centrais e periféricas; (2) inferir informações, temas, assuntos, contextos, justificando a adequação da interpretação; (3) compreender os elementos implícitos de construção do texto, como sua organização, estrutura, intencionalidade, assunto e tema; (4) analisar os elementos constitutivos dos textos, de acordo com sua natureza, organização ou tipo; e (5) comparar os códigos e linguagens entre si, reelaborando, transformando e reescrevendo, por meio de resumos, paráfrases e relatos.

Inicialmente de caráter opcional e pago<sup>53</sup>, a popularização efetiva do exame ocorreu em 2004, com a criação do Programa Universidade para Todos (ProUni), que passou a

<sup>52</sup> Nos anexos do trabalho, disponibilizamos a relação completa das 21 habilidades.

<sup>53</sup> A partir de 2001, estavam isentos de 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.

conceder bolsas parciais ou integrais em instituições privadas de ensino superior de acordo com o desempenho dos estudantes na prova, os quais deveriam ter cursado todo o ensino médio em rede pública.

A parte objetiva da prova, de 1998 a 2008, era composta por 63 questões interdisciplinares de múltipla escolha aplicadas em um único caderno, dispostas sem as usuais divisões por disciplinas existentes nos vestibulares tradicionais, e uma proposta de redação. Dada a estruturação do exame, não ficava claro, por exemplo, qual era o lugar destinado à literatura, uma vez que os textos literários apareciam diluídos junto a outras áreas do conhecimento, sendo utilizados, inclusive, para questões envolvendo conteúdos relacionados à biologia e à geografia, por exemplo.

Em 2009 o Enem foi reformulado e ganhou *status* de vestibular, passando a ser utilizado como critério de seleção para o ingresso no ensino superior, substituindo ou complementando os vestibulares tradicionais, acusados de primar pela memorização, truques (os velhos “macetes”) e acúmulo gratuito de conhecimentos. Assim, ainda que considerando a autonomia das universidades públicas federais, o MEC ofereceu, a partir de uma proposta de reformulação, possibilidades de utilização do novo exame nos processos seletivos das instituições de ensino. Passando de caráter avaliativo para seletivo, objetivava-se transformar o Enem em um instrumento de democratização para o acesso às vagas federais de ensino superior, além de possibilitar a mobilidade acadêmica<sup>54</sup>, o que permitiria aos candidatos tentarem vagas em outras cidades, sem gastos com deslocamentos e taxas de inscrição, e induzir a reestruturação dos currículos do ensino médio, ao exigir a aplicação de conhecimentos em situações práticas e a conexão entre os conteúdos abordados. Às universidades, foi dada autonomia para optar pela utilização do novo exame como processo seletivo, por meio de diferentes possibilidades de adesão: (1) como fase única, a partir do Sistema de Seleção Unificada (o SiSU<sup>55</sup>), informatizado e *online*, (2) como primeira fase, (3) combinado com o vestibular da instituição ou (4) como fase única para as vagas remanescentes do vestibular.

---

<sup>54</sup> No documento elaborado pelo MEC para a Andifes, cita-se o exemplo norte-americano, em que aproximadamente 20% dos estudantes cruzam as fronteiras estaduais para ingressar nas instituições de sua escolha.

<sup>55</sup> O SiSU é o sistema informatizado, gerenciado pelo MEC, no qual instituições públicas de ensino superior oferecem vagas para candidatos participantes do Enem. Ao efetuar sua inscrição, o candidato deve escolher, por ordem de preferência, até duas opções entre as vagas ofertadas pelas instituições participantes do SiSU. Ao final da etapa de inscrição, o sistema seleciona automaticamente os candidatos mais bem classificados em cada curso, de acordo com suas notas no Enem. São considerados selecionados somente os candidatos dentro do número de vagas ofertadas pelo SiSU em cada curso, por modalidade de concorrência.

De acordo com a proposta encaminhada pelo MEC à Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes), a ideia era que uma prova única pudesse reestruturar os currículos do ensino médio. As instituições, como entidades autônomas, assumiriam o processo de repensar o ensino médio, discutindo a relação entre conteúdos exigidos para ingresso na educação superior e habilidades que seriam fundamentais, tanto para o desempenho acadêmico futuro, quanto para a formação humana. Defendia-se a ideia de que um exame nacional unificado, desenvolvido com base em uma concepção de prova focada em habilidades e conteúdos tidos como mais relevantes, configuraria 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.

Do ponto de vista da aplicabilidade, algumas providências foram tomadas, como a elaboração de uma nova Matriz de Referência com o intuito de nortear o exame. Entre as deliberações do Comitê de Governança, formado pelo MEC e pela Andifes, lê-se:

A Matriz de Referência consubstancia evolução importante na forma de avaliação dos estudantes e orientação sobre os conteúdos cujo aprendizado se espera no ensino médio. Ela se pauta por habilidades consideradas essenciais aos estudantes que concluem esse nível de ensino. [...] Estabelecida a Matriz de Referência, os objetos de conhecimento associados poderão ser aprimorados, nas edições seguintes do Enem, de modo a consagrar o papel do Exame de orientar a melhoria do ensino médio em harmonia com os processos de seleção para o acesso à Educação Superior. (BRASIL, 2009a, p. 1)

A Matriz, em caráter documental, organizou em quatro áreas a composição do exame, determinando os eixos cognitivos comuns a todas elas – dominar linguagens, compreender fenômenos, enfrentar situações-problema, construir argumentação e elaborar propostas –, bem como as competências e habilidades a serem avaliadas. Para cada uma das quatro áreas que compõem o exame, a Matriz apresenta um conjunto de 30 habilidades, que configuram uma série de capacidades que, de um modo geral, espera-se dos estudantes. Também são explicitados, para cada área, quais “objetos de conhecimento” (conteúdos curriculares) específicos do ensino médio estão sendo cobrados.

Assim, desde 2009, o exame, a exemplo do que fornece o Edital nº 1 do Inep, de 8 de maio de 2013, passou a ser constituído por uma redação e quatro provas objetivas, contendo

cada uma 45 questões de múltipla escolha, totalizando 180<sup>56</sup>, aplicadas em dois dias, além de uma redação, que avaliam as seguintes áreas do conhecimento e componentes curriculares<sup>57</sup>:

Quadro 5 – Áreas do conhecimento no Enem e seus componentes curriculares

Áreas do conhecimento	Componentes curriculares
Ciências humanas e suas tecnologias	História, Geografia, Filosofia e Sociologia e conhecimentos gerais
Ciências da natureza e suas tecnologias	Química, Física e Biologia
Linguagens, códigos e suas tecnologias	Língua Portuguesa, Língua Estrangeira (Inglês ou Espanhol), Artes, Educação Física e Tecnologias da Informação e Comunicação + redação
Matemática e suas tecnologias	Matemática

Fonte: Elaborado pela autora.

Assim como definido pelos PCN+ e pelas OCNEM, a literatura permaneceu incluída na área de “Linguagens, códigos e suas tecnologias”. O objetivo do MEC era que o novo modelo de exame incentivasse o raciocínio, por meio de enfoque interdisciplinar. O Inep ressaltou, sobretudo, que não havia abandonado a ideia de questões contextualizadas, que demandam do estudante a aplicação do conhecimento e não a mera memorização de informações. Ou seja, o Enem, afirmam os elaboradores da proposta, é interdisciplinar, exigindo do candidato demonstrações de sua capacidade de “como fazer”. Ao contrário da “decoreba” comum dos vestibulares, a prova faz com que o aluno pense, raciocine e formule respostas de acordo com o que aprendeu e vivenciou.

Quando o exame passou a figurar como o grande e virtual único vestibular em todo o país, extrapolando consideravelmente sua finalidade inicial, a de avaliar o desempenho de alunos e escolas no ensino médio, muitos, em tom comemorativo, proclamaram que, finalmente, estava decretada a falência da mercantilização do ensino, representada, segundo eles, pelos cursinhos pré-vestibulares: como as perguntas e as provas do Enem primariam pelo raciocínio, e não pela memorização, a condição de todos os candidatos, fossem ricos ou

<sup>56</sup> Como escala, passou a ser utilizada a “Teoria da Resposta ao Item” (TRI), que permite a comparação de resultados entre diversos ciclos de avaliação. As questões medem níveis de conhecimentos diferentes pelas perguntas. Em uma mesma prova, deve haver questões fáceis, medianas e difíceis. Os itens têm de conseguir separar o candidato que sabe o conteúdo daquele que tenta acertar ao acaso. Assim, há três parâmetros importantes considerados em cada item: o grau de dificuldade, a discriminação do item e o acerto casual. O TRI calcula a probabilidade de um candidato acertar um item a partir do conhecimento que possui (dificuldade) e o conhecimento mínimo necessário para responder a questão (discriminação), e avalia o padrão de respostas do aluno na prova, para ter certeza de que ele não está acertando ao acaso.

<sup>57</sup> Vale lembrar que a LDBEN e os PCN+ indicavam três áreas, e não quatro: “Linguagens, códigos e suas tecnologias”, “Ciências da natureza, matemática e suas tecnologias” e “Ciências humanas e suas tecnologias”. Com o novo formato do Enem, a quarta área resultou do desmembramento da área de “Ciências da natureza, matemática e suas tecnologias”, a qual se transformou em duas: “Ciências da natureza e suas tecnologias” e “Matemática e suas tecnologias”.

pobres, seria emparelhada. Todos teriam vez, especialmente os menos favorecidos socialmente.

Em pouco tempo, tal visão revelou-se um grande equívoco: os cursinhos apenas se reconfiguraram, passando a preparar, a partir de então, para o Enem<sup>58</sup>. Como bem pondera Fischer (2013), sempre que a oferta de vagas for menor do que o número de candidatos – e, em média, como veremos mais detalhadamente na sequência do trabalho, o número de inscritos no SiSU tem sido muito superior ao número de vagas disponibilizadas no mesmo sistema –, haverá quem, independentemente de méritos pedagógicos, se preparará de modo mais competitivo, por mais que o número de escolas, país afora, tenha crescido consideravelmente nos últimos anos<sup>59</sup>.

Sobre ter havido um mérito de favorecer a mobilidade horizontal dos estudantes pelo território brasileiro, já que com a nota do Enem o aluno pode disputar vagas em qualquer parte do país, sem sair de sua cidade durante a disputa e, portanto, sem depender de ir até a universidade desejada fisicamente para prestar exames de ingresso, evidências estatísticas mostram que há, sim, alguma mobilidade, mas, no caso de cursos disputados, muito maior dos estados mais ricos em direção aos mais pobres do que ao contrário, o que, em outras palavras, significa concentração de vagas em todo o país para alunos de regiões mais desenvolvidas. A análise da migração dos estudantes matriculados fora de seu estado revela que, em 2013, Minas Gerais foi quem mais recebeu alunos, 2.347, e São Paulo, com larga vantagem, foi o que mais exportou estudantes, 4.839. O segundo colocado em exportação, Minas Gerais, respondeu pela mobilidade de 1.342, e no Rio Grande do Sul, foram 214 os alunos que saíram do estado. De dois estados pobres, Acre e Roraima, saíram, respectivamente, 24 e 19 alunos<sup>60</sup>.

---

<sup>58</sup> A título de curiosidade, façamos um teste: experimentemos pesquisar, via Google, a expressão “cursinhos preparatórios para o Enem”, e vejamos a infinidade de ofertas que surgem na tela.

<sup>59</sup> Como exemplo, analisemos a matéria intitulada “Mudança no vestibular da UFRJ muda foco de estudo nos cursinhos”, publicada no Portal iG, em julho de 2011, época em que a Universidade Federal do Rio de Janeiro manifestou sua adesão ao SiSU. Diz o texto: “A decisão da UFRJ de substituir seu tradicional vestibular pelo Enem, no último dia 30, provocou surpresa e obrigou professores e alunos pré-vestibulandos a promoverem uma reviravolta nos estudos. Nas salas de aula, especula-se o fim dos simulados discursivos. O foco agora é preparar os estudantes para lidarem com provas recheadas de textos longos, com respostas em múltiplas escolhas, e um prazo relativamente curto para dar conta de todas as questões. [...] ‘Acontece que o vestibular da UFRJ [...] não era decoreba. Eram provas discursivas, de raciocínio’. [...] O chamado conhecimento específico em algumas disciplinas não será mais necessário. [...] Frei David [coordenador de um cursinho comunitário] diz que ‘tanto na prova da UFRJ quanto na do Enem sai na frente quem tem dinheiro para pagar pessoas para ensinar os macetes e os domínios das regras’. [...] O coordenador da Educafro não acredita que o novo sistema de aprovação adotado pela UFRJ vai mudar o perfil da instituição: ‘O que provocará mudanças são as cotas de 30% para quem ganha até um salário mínimo por pessoa’.” Disponível em: <<http://ultimosegundo.ig.com.br/enem/mudanca+no+vestibular+da+ufrj+muda+foco+de+estudo+nos+cursinhos/n1597065371902.html>>. Acesso em: 12 dez. 2013

<sup>60</sup> Informações disponíveis em: <<http://g1.globo.com/educacao/sisu-mobilidade-2013-infografico/platb>>. Acesso em: 21 dez. 2013.

Além disso, é comum vermos alunos que, apenas para não perderem determinada vaga, matriculam-se em universidades em locais distantes de seus estados de origem. Com o passar do tempo, dificuldades não apenas financeiras, mas também psicológicas, fazem muitos abdicarem de suas vagas. O número significativo de vagas ociosas em universidades públicas é um dos legados mais negativos dessa política. Vale ressaltar, ainda, que muitos dos alunos que partem do Sul e do Sudeste para universidades localizadas no Norte e no Nordeste, por exemplo, não cogitam trabalhar nessas regiões depois de formados, mas, sim, voltar às suas cidades de origem<sup>61</sup>. Com isso, o modelo atual do SiSU pode ocasionar um aumento na escassez de mão-de-obra especializada em regiões já carentes.

Fechado o parêntese, o fato é que, desde o anúncio da reformulação da prova, as inscrições para o Enem têm crescido ano após ano, já que cada vez mais instituições adotam o exame como modalidade exclusiva ou complementar de acesso a seus cursos superiores. Em 1998, ano de sua implantação, somente 157.221 alunos se inscreveram para o certame em todo o país. A partir de 2001, quando a Portaria nº 19, de 1º de março, tornou o exame gratuito para os candidatos oriundos de escolas públicas, o número de inscritos saltou para 1.624.131. Na edição do exame realizada em outubro de 2013, houve 7.173.574 inscritos, aumento de 20% em relação a 2012. Contudo, o número de abstenções chegou a 29%, o que gerou um prejuízo de cerca de R\$ 103 milhões aos cofres públicos<sup>62</sup>. A tabela abaixo sintetiza a evolução do número de inscritos ao longo dos anos, bem como os percentuais de abstenção, sempre, à exceção de 1999 e 2000, consideravelmente elevados:

Tabela 35 – Número de inscritos e de abstenções nas provas do Enem (1998 a 2013)

Ano de realização da prova	Número de inscritos confirmados <sup>63</sup>	Percentual de abstenções
1998	157.221	26%
1999	346.953	9%
2000	390.180	16,7%
2001	1.624.131	26,1%
2002	1.829.170	27,9%
2003	1.882.393	29,7%
2004	1.552.316	33,2%

<sup>61</sup> Sintomático da problemática é o depoimento de uma professora de Rio Branco (AC), ao afirmar que a maioria dos aprovados de outros estados acaba optando por se mudar para a cidade porque não conseguiu vaga em outras regiões, e o objetivo, após a conquista do diploma, costuma ser voltar para casa: “A maioria vai embora do estado, e o estado fica sem médico. Até nisso é ruim para a cidade de Rio Branco. A cidade está precisando de médicos”. Disponível em: <<http://g1.globo.com/educacao/noticia/2013/05/quase-metade-dos-aprovados-em-medicina-no-sisu-migra-de-estado.html>>. Acesso em: 18 jun. 2013.

<sup>62</sup> Informação disponível em: <<http://www.estadao.com.br/noticias/impreso,dois-milhoes-faltam-e-prejuizo-do-enem-e-de-r-103-milhoes,1090434,0.htm>>. Acesso em: 13 jan. 2014.

<sup>63</sup> Cabe ressaltar a dificuldade de encontrarmos dados fidedignos quanto ao número de inscrições em cada edição do exame, haja vista que as informações disponibilizadas pelo próprio MEC são divergentes; optamos por fazer uso dos dados divulgados com maior recorrência.

2005	3.004.491	26,7%
2006	3.731.925	25,1%
2007	3.584.569	23,6%
2008	4.004.715	27,3%
2009	4.147.527	37,7%
2010	4.611.441	28%
2011	5.366.780	26,4%
2012	5.791.290	27,9%
2013	7.173.574	29%

Fonte: Inep/MEC

O edital do Enem de 2013 afirma que os resultados do exame poderão ser utilizados como mecanismo único, alternativo ou complementar de acesso à educação superior, bastando para tanto a adesão das instituições, o que não supre a faculdade legal concedida aos órgãos públicos de ensino em estabelecer regras próprias para processos seletivos de ingresso na educação superior. Ainda conforme o edital, as informações obtidas a partir dos resultados das provas serão utilizadas, entre outros fins, para compor a avaliação de medição da qualidade do ensino médio no país, subsidiar a implementação de políticas públicas, criar referência nacional para o aperfeiçoamento dos currículos do ensino médio, desenvolver estudos e indicadores sobre a educação brasileira, estabelecer critérios de acesso do participante a programas governamentais e construir parâmetros para a autoavaliação do participante, com vistas à continuidade de sua formação e à sua inserção no mercado de trabalho. Ainda, afirma-se que é facultada a utilização dos resultados individuais do Enem para certificação de conclusão do ensino médio.

Em 2010, no primeiro ano do SiSU, a plataforma digital que reúne as vagas, 51 instituições de ensino superior eliminaram seus vestibulares e passaram a utilizar a nota do Enem, entre as quais 23 universidades. Em 2011, o total de instituições chegou a 83; em 2012, a 95; em 2013, a 101; e, em 2014, a 115. Todas as 59 universidades federais do país já aderiram de alguma forma ao exame, seja para pré-seleção, como nota extra ou como critério para distribuição de vagas remanescentes<sup>64</sup>.

Em janeiro de 2014, o SiSU recebeu a inscrição de 2.559.987 candidatos, número que corresponde a 49% do total de estudantes que participaram do Enem de 2013, para quem foram disponibilizadas 171.401 vagas em 4.723 cursos de 115 instituições públicas de educação superior. A título de ilustração, listamos o crescimento anual da oferta de vagas via SiSU, bem como os 10 estados, os 10 cursos e as 10 instituições que mais ofereceram vagas no primeiro semestre de 2014:

<sup>64</sup> Dados disponíveis em: <<http://www.estadao.com.br/noticias/vidae,enem-tem-adesao-das-59-universidades-federiais-do-pais,1078170,0.htm>>. Acesso em: 7 jan. 2014.

Tabela 36 – A evolução do SiSU<sup>65</sup>

<b>Ano</b>	<b>Instituições</b>	<b>Candidatos</b>	<b>Vagas</b>	<b>Mobilidade</b>
2010	51	793.910	47.913	8.353
2011	83	1.080.194	83.125	11.432
2012	95	1.757.399	108.552	13.056
2013	101	1.949.958	129.319	15.671
2014	115	2.559.987	171.401	- <sup>66</sup>

Fonte: Elaborada pela autora.

Tabela 37 – Dez estados que mais ofereceram vagas via SiSU 2014/1

	<b>Estado</b>	<b>Total de vagas</b>
1º	Minas Gerais	20.029
2º	Rio de Janeiro	16.740
3º	Bahia	12.459
4º	Rio Grande do Sul	12.062
5º	Paraíba	11.619
6º	São Paulo	10.304
7º	Piauí	8.765
8º	Ceará	8.417
9º	Paraná	8.417
10º	Mato Grosso	8.057

Fonte: SiSU 2014/MEC

Tabela 38 – Dez cursos que mais ofereceram vagas via SiSU 2014/1

	<b>Curso</b>	<b>Total de vagas</b>
1º	Engenharias	24.868
2º	Letras	8.996
3º	Ciências biológicas	7.987
4º	Computação	7.717
5º	Matemática	7.176
6º	Administração	6.479
7º	Química	5.658
8º	Agrárias	5.339
9º	Física	4.879
10º	Direito	4.759

Fonte: SiSU 2014/MEC

Tabela 39 – Dez instituições que mais ofereceram vagas via SiSU 2014/1

	<b>Instituição</b>	<b>Total de vagas</b>
1º	Universidade Federal da Paraíba (UFPB)	7.555
2º	Universidade Federal do Ceará (UFC)	6.378
3º	Universidade Federal da Bahia (UFBA)	5.938
4º	Universidade Federal de Sergipe (UFS)	5.440
5º	Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT)	5.408
6º	Universidade Federal de Alagoas (UFAL)	5.168
7º	Universidade Federal Fluminense (UFF)	4.990
8º	Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)	4.785
9º	Universidade Federal de Mato Grosso (UFMS)	4.425
10º	Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)	4.309

Fonte: SiSU 2014/MEC

<sup>65</sup> Dados referentes apenas às edições do primeiro semestre de cada ano.

<sup>66</sup> Até a finalização da pesquisa, o dado ainda não havia sido divulgado.



Atuando muito mais como um vestibular do que como um instrumento de avaliação da etapa final da educação básica, o Enem tem atraído cada vez mais alunos que nem mesmo concluíram o ensino médio, e a tendência é de que, com o tempo, todas as instituições públicas de ensino federal passem a disponibilizar, se não a totalidade, ao menos um percentual de suas vagas no SiSU<sup>67</sup>. Diante desse contexto, as escolas e os cursinhos pré-vestibulares passaram a ter um novo objeto para suas aulas: os conteúdos cobrados nas provas. Interessa-nos, agora, verificar como a literatura tem sido abordada ao longo de todas as edições do exame ocorridas até então, pois, assim como o vestibular unificado instaurado na década de 1970 impactou diretamente os programas de ensino nas escolas médias, o Enem tende a gerar semelhante reflexo, induzindo, pois, a reformulação de currículos em todo o Brasil.

### 3.2 Procedimentos metodológicos

Na tentativa de identificar que sinais e/ou orientações o Enem transmite ao ensino médio, procedemos a uma investigação de quais os conhecimentos subjacentes nas questões de literatura presentes em todas as edições da prova ocorridas até então – mesmo com o risco de sermos pejorativamente tachados de “conteudistas”. Analisamos, assim, todas as provas realizadas entre 1998 e 2013 – incluindo a prova “vazada” de 2009<sup>68</sup> (doravante 2009-1) e a

---

<sup>67</sup> Entre algumas das instituições federais e estaduais de ensino que fizeram uso da nota do Enem e disponibilizaram a totalidade de suas vagas via SiSU, em 2014, estão, por exemplo, UFMT, UFMS, UEMS e IFMS (região Centro-Oeste); UFAL, UFBA, UFRB, UFC, UFPB, UFCG, UFMA, UFRPE, UFPI, UFRN, UFS, UESC, UESPI, IFAL, IFBaiano, IFCE, IFPB, IFSertão e IFPI (região Nordeste); UFAC, UFRA, UEAP, IFAP, IFPA e IFRR (região Norte); UFMG, Unifal, Unifei, UFOP, UFSJ, UFTM, UFU, UniRio, UFF, UFRJ, UFRRJ, UFABC, UFSCar, UENF, IFES, IFTM, IFSP, IFF, IFRJ e Cefet-RJ (região Sudeste); e UTFPR, Unila, UFCSPA, UFPel, FURG, Unipampa, UFFS, FECEA, UERGS, IFPR e IF-Farroupilha (região Sul). A Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), em decisão tomada em novembro de 2013, decidiu que, a partir de 2015, reservará 30% de suas vagas para ingresso via SiSU. Vale ressaltar, também, que até 2013 a Universidade de São Paulo (USP) permanecia sem utilizar a nota do Enem em seu processo seletivo, realizado pela Fuvest (Fundação para o Vestibular).

<sup>68</sup> Na edição de 2009, um dos cadernos de prova vazou dois dias antes da data marcada para o exame. Um grupo furtou o caderno de dentro da gráfica responsável pela impressão e tentou vendê-lo para veículos de comunicação, chegando a pedir R\$ 500.000 pelo material. Um dos jornais procurados denunciou a oferta ao MEC, que decidiu cancelar a prova e adiá-la. O Ministério Público Federal (MPF) apontou um prejuízo de cerca de R\$ 45 milhões para a reimpressão das provas, além dos danos causados aos mais de 4,1 milhões de estudantes inscritos. Após o vazamento, a prova, que estava prevista para acontecer em outubro, foi adiada para dezembro (2009-2). Muitas universidades que haviam decidido utilizar as notas do Enem em seus processos seletivos desistiram de levar o resultado em consideração após o ocorrido.

prova com erros de impressão de 2010<sup>69</sup> (doravante 2010-1), por entendermos que foram elaboradas sob a mesma diretriz avaliativa que orienta o exame como um todo. Para a seleção do *corpus* da pesquisa, poderíamos ter nos detido apenas nas avaliações realizadas entre os anos de 2009 e 2013, já que, em fins de 2008, o exame foi reformulado, fato que alterou sua função e estrutura. Contudo, decidimos abarcar, também, as provas realizadas entre 1998 e 2008, a fim de verificar se a nova orientação pedagógica e a mudança de caráter do processo, que passou de avaliação diagnóstica a exame seletivo, alteraram, igualmente, o modo de abordagem da literatura.

Adotamos dois procedimentos para a seleção e organização das questões: como no período de 1998 a 2008 as provas constituíam-se em blocos únicos, sem divisões por áreas, nossa investigação foi direcionada às 63 questões de cada edição; a partir de 2009, restringimos o enfoque às provas da área de “Linguagens, códigos e suas tecnologias”, responsáveis por abarcar os componentes curriculares língua portuguesa, língua estrangeira, artes, educação física e tecnologias da informação e comunicação. De posse de todas as questões, separamos as relacionadas à literatura, tidas como aquelas que apresentavam, em seus enunciados e/ou alternativas, gêneros tradicionais, tais como trechos de romance, conto, drama e poesia, gêneros recentemente aceitos na rotina universitária e escolar, como a crônica e a canção<sup>70</sup>, bem como textos críticos alusivos à literatura, ou, ainda, fragmentos que citavam determinados autores e/ou obras. Realizada a seleção, verificamos, sob uma perspectiva quantitativa, a progressão numérica das questões a cada edição do exame, as categorias em que mais bem podem se enquadrar, os autores e períodos literários mais recorrentes, os gêneros predominantes, as áreas e habilidades exigidas e as perguntas que, para serem respondidas, prescindem do ensino formal da disciplina. Sob enfoque qualitativo, comentamos algumas das questões de literatura que consideramos representativas do exame, e, por fim, analisamos as consequências, para o currículo do ensino médio, da adoção do Enem como o grande e virtual único vestibular do país.

---

<sup>69</sup> Em 2010, uma série de problemas na primeira realização do exame – vazamento da prova de redação, erros de impressão nos cadernos de questões e nos cartões-resposta – obrigou o MEC à reaplicação da prova em algumas localidades específicas, sem a necessidade de anulação total da primeira avaliação.

<sup>70</sup> De acordo com nossa concepção, bem sintetizada por Fischer (no prelo), a “literatura brasileira” também engloba canção, gênero semiliterário, semimusical, cujo estatuto particular mais o inclui no repertório letrado do que o exclui dele. A canção pertence ao mundo literário tanto quanto o teatro, ao menos. São, os dois, gêneros claramente letrados, cuja seiva depende da palavra, sendo nisso aparentados diretos dos gêneros tradicionais do domínio literário (e os dois, por certo, vivem também outras realidades, relativas ao mundo da performance e da música). Cremos que ocorrerá, a médio prazo, com a canção, aquilo que ocorreu com a crônica, que foi admitida no campo literário apenas nos anos 1970, após décadas de vida fértil no jornal e na formação do brasileiro real.

### 3.3 Análise do *corpus*: dados quantitativos<sup>71</sup>

#### 3.3.1 Evolução numérica das questões de literatura (1998 a 2013)

Entre 1998 e 2013, foram 18 as provas elaboradas, totalizando 1.953 questões. Destas, 184 envolvem literatura, o que corresponde a 9,4% do total. A tabela 40 mostra detalhadamente a distribuição das questões selecionadas conforme as edições do exame:

Tabela 40 – Número de questões de literatura nas provas do Enem (1998 a 2013)

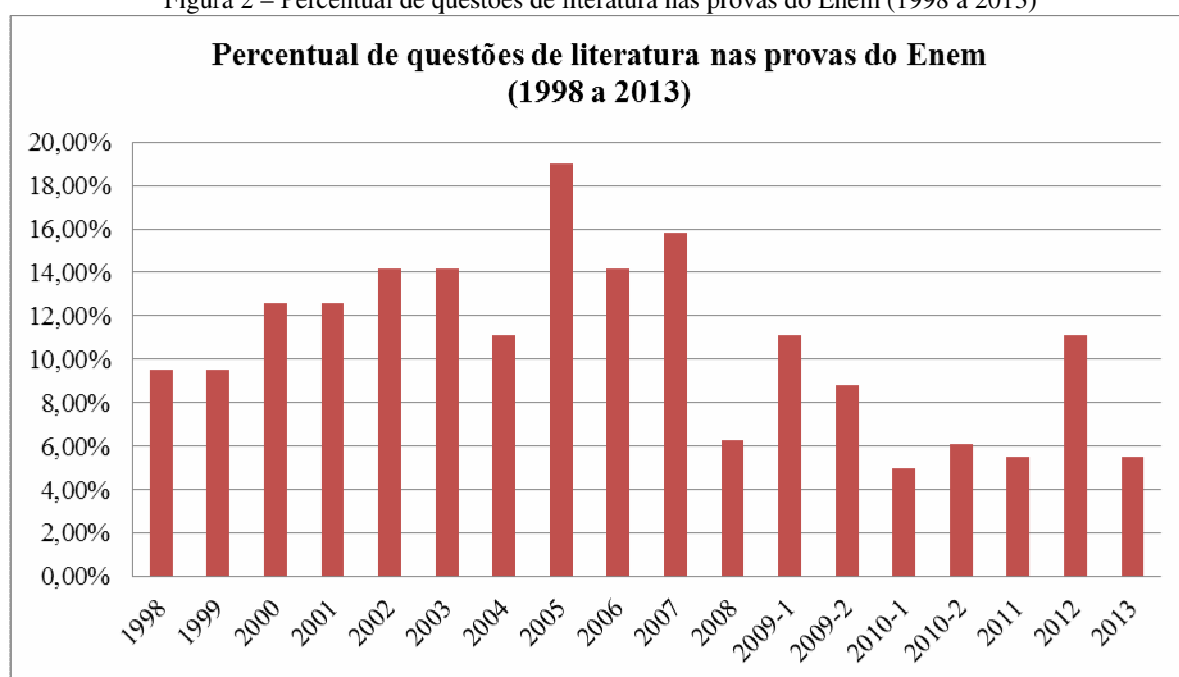
Ano de realização da prova do Enem	Número de questões de literatura	Percentual de questões de literatura	Total de questões do Enem
1998	6	9,5%	63
1999	6	9,5%	63
2000	8	12,6%	63
2001	8	12,6%	63
2002	9	14,2%	63
2003	9	14,2%	63
2004	7	11,1%	63
2005	12	19%	63
2006	9	14,2%	63
2007	10	15,8%	63
2008	4	6,3%	63
2009-1	20	11,1%	180
2009-2	16	8,8%	180
2010-1	9	5%	180
2010-2	11	6,1%	180
2011	10	5,5%	180
2012	20	11,1%	180
2013	10	5,5%	180
<b>TOTAL = 184 (9,4% do total de questões)</b>			<b>TOTAL = 1.953</b>

Fonte: Elaborada pela autora.

<sup>71</sup> Aqui, apresentamos e aprofundamos os resultados de uma pesquisa iniciada em 2011 com Carla Vianna, Daniel Weller, Guto Leite, Karina Lucena e Marcelo Frizon, colegas do Programa de Pós-Graduação em Letras na UFRGS, sob orientação do prof. Dr. Luís Augusto Fischer. Entre outros materiais, publicamos no jornal *O Globo*, em 13 de agosto de 2011, o texto “O Enem pode prejudicar o ensino de literatura nas escolas?” (disponível em: <<http://oglobo.globo.com/blogs/prosa/posts/2011/08/13/o-enem-pode-prejudicar-ensino-de-literatura-nas-escolas-398339.asp>>); o texto “Enem deixa a literatura de lado”, em outubro de 2011, no jornal *Extra Classe*, do Sinpro/RS; o texto “A pedagogia do Garfield”, na edição de 11 de outubro de 2011 da revista *Veja*; e, em 2012, o artigo “A literatura no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), no nº 18 da revista *Nonada*, da UniRitter (disponível em: <<http://seer.uniritter.edu.br/index.php/nonada/article/viewFile/531/315>>).

Se antes de 2008 o percentual de questões de literatura mantinha-se relativamente estável, alcançando, inclusive, índices consideráveis, como nos anos de 2002, 2003, 2005, 2006 e 2007, preocupa-nos o fato de que nas provas ocorridas em 2010-1, 2010-2, 2011 e 2013, ou seja, após a reformulação do exame, o percentual tenha caído praticamente pela metade se comparado às edições de 2009-1 e 2012, por exemplo. O gráfico a seguir melhor transparece a evolução anual do número de questões, em que a queda dos números após 2008, fica ainda mais evidente:

Figura 2 – Percentual de questões de literatura nas provas do Enem (1998 a 2013)



Fonte: Elaborada pela autora.

Em todas as provas realizadas até então, é considerável a incidência de tiras (histórias em quadrinhos) e charges. Caso tivéssemos abarcado em nossa contagem também as questões elaboradas a partir de tais textos<sup>72</sup>, concebendo a literatura como qualquer manifestação capaz de propiciar fruição estética, chegaríamos aos seguintes números:

Tabela 41 – Número de questões de literatura nas provas do Enem, incluindo tiras e charges (1998 a 2013)

Ano de realização da prova do Enem	Número de questões de literatura	Percentual de questões de literatura	Total de questões do Enem
1998	6	9,5%	63
1999	7	11,1%	63

<sup>72</sup> Nos apêndices do trabalho, há uma tabela com a relação de todas as questões, entre 1998 e 2013, elaboradas a partir de tiras e charges.

2000	11	17,4%	63
2001	10	15,8%	63
2002	12	19%	63
2003	10	15,8%	63
2004	9	14,2%	63
2005	14	22,2%	63
2006	9	14,2%	63
2007	12	19%	63
2008	6	9,5%	63
2009-1	22	12,2%	180
2009-2	20	11,1%	180
2010-1	11	6,1%	180
2010-2	14	7,7%	180
2011	11	6,1%	180
2012	23	12,7%	180
2013	15	8,3%	180
<b>TOTAL = 222 (11,3% do total de questões)</b>			<b>TOTAL = 1.953</b>

Fonte: Elaborada pela autora.

Tomando como ponto de partida a ideia de um ensino de literatura voltado não apenas ao letramento literário, cabe ressaltar que as histórias em quadrinhos (HQs) também são responsáveis pela formação de leitores. Configuram-se como uma linguagem artisticamente interdisciplinar, por serem dotadas de um código próprio calcado na hibridização, como aponta Nestor Canclini: “Há gêneros constitucionalmente híbridos, por exemplo [...] os quadrinhos. Lugares de intersecção entre o visual e o literário, o culto e o popular [...]” (CANCLINI, 1998, p. 336). Além disso, compartilham com a literatura conceitos e possibilidades de se contar uma história ou de motivar a fruição estética, não só de modo interdisciplinar ou intertextual, mas também de modo intersemiótico, em diálogo com diversas formas de narrativas e diferentes manifestações artísticas. Conforme Vinicius da Silva Rodrigues, “o estímulo à fruição estética no campo da narrativa gráfica se dá de forma diferente do que na literatura, porém, ambos se comunicam por sua finalidade última, qual seja a de produzir um leitor atento [...]” (RODRIGUES, 2012, p. 15). Para o autor, mesmo que as particularidades do formato HQ permitam uma leitura autônoma dessa forma de arte, as possibilidades de articulação entre literatura e quadrinhos são bastante vastas, e traduzem, ainda, a almejada abertura para as “outras linguagens”, tão evocadas pelos documentos oficiais. Um projeto de leitura baseado, por exemplo, na leitura de HQs, bem pode ampliar e auxiliar o campo dos estudos literários.

Contudo, ainda que considerando seu conteúdo predominantemente narrativo e a utilização de termos como *graphic novel*, novela gráfica ou romance gráfico, histórias em

quadrinhos, como apontam muitos autores, não são literatura. Por mais que mantenham frequente diálogo com o literário, por meio de uma linguagem por si só híbrida, que se apropria de elementos literários – em especial, ligados à narratividade – para estabelecer uma relação praticamente indissociável entre palavra e imagem, “quadrinhos são quadrinhos. E, como tais, gozam de uma linguagem autônoma, que usa mecanismos próprios para representar os elementos narrativos” (RAMOS, 2009, p. 17). Sendo assim, dada a autonomia das HQs e apesar do diálogo que estabelecem com manifestações literárias, nossos próximos levantamentos quanti e qualitativos partirão dos números a que chegamos na tabela 40, ou seja, consideraremos apenas as questões que apresentam, em seus enunciados e/ou alternativas, trechos de romances, contos, crônicas, poemas, textos dramáticos, canções, textos críticos alusivos à literatura, ou, ainda, fragmentos que citam determinados autores e obras.

### **3.3.2 Categorias das questões de literatura (1998 a 2013)**

Eliminadas, na estrutura do exame, as barreiras entre as usuais disciplinas presentes no ensino médio, a filosofia do Enem propaga o diálogo entre diferentes áreas do conhecimento. No que tange ao nosso objeto de estudo, a ideia, então, é que a literatura não apenas estabeleça diálogo com os componentes curriculares que compõem as “Linguagens, códigos e suas tecnologias”, mas que instaure vínculo, também, com conteúdos diretamente relacionados a outras áreas. A fim de verificar, na prática, quais os campos com que a literatura mais se relaciona, agrupamos as 184 questões encontradas em cinco categorias:

1. Questões de literatura *stricto sensu* (LSS): envolvem história da literatura, análise formal e/ou interpretação do texto literário, identificação de figuras de linguagem, etc., ou seja, trata-se de questões normalmente encontradas em provas de literatura de vestibulares tradicionais; como exemplo, transcrevemos uma questão da prova de 2009-2, na qual se exige do candidato a interpretação de um poema de Drummond à luz de características do movimento modernista:

Figura 3 – Questão prototípica de literatura *stricto sensu*

<p><b>Questão 135</b></p> <p style="text-align: center;"><b>Confidência do Itabirano</b></p> <p>Alguns anos vivi em Itabira. Principalmente nasci em Itabira. Por isso sou triste, orgulhoso: de ferro. Noventa por cento de ferro nas calçadas. Oitenta por cento de ferro nas almas. E esse alheamento do que na vida é porosidade e [comunicação.</p> <p>A vontade de amar, que me paralisa o trabalho, vem de Itabira, de suas noites brancas, sem mulheres e [sem horizontes.</p> <p>E o hábito de sofrer, que tanto me diverte, é doce herança itabirana.</p> <p>De Itabira trouxe prendas diversas que ora te ofereço: esta pedra de ferro, futuro aço do Brasil, este São Benedito do velho santeiro Alfredo Duval; este couro de anta, estendido no sofá da sala de visitas; este orgulho, esta cabeça baixa...</p> <p>Tive ouro, tive gado, tive fazendas. Hoje sou funcionário público. Itabira é apenas uma fotografia na parede. Mas como dói!</p> <p style="text-align: right; font-size: small;">ANDRADE, C. D. Poesia completa. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2003.</p>	<p>Carlos Drummond de Andrade é um dos expoentes do movimento modernista brasileiro. Com seus poemas, penetrou fundo na alma do Brasil e trabalhou poeticamente as inquietudes e os dilemas humanos. Sua poesia é feita de uma relação tensa entre o universal e o particular, como se percebe claramente na construção do poema <b>Confidência do Itabirano</b>. Tendo em vista os procedimentos de construção do texto literário e as concepções artísticas modernistas, conclui-se que o poema acima</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Ⓐ representa a fase heroica do modernismo, devido ao tom contestatório e à utilização de expressões e usos linguísticos típicos da oralidade.</li> <li>Ⓑ apresenta uma característica importante do gênero lírico, que é a apresentação objetiva de fatos e dados históricos.</li> <li>Ⓒ evidencia uma tensão histórica entre o "eu" e a sua comunidade, por intermédio de imagens que representam a forma como a sociedade e o mundo colaboram para a constituição do indivíduo.</li> <li>Ⓓ critica, por meio de um discurso irônico, a posição de inutilidade do poeta e da poesia em comparação com as prendas resgatadas de Itabira.</li> <li>Ⓔ apresenta influências românticas, uma vez que trata da individualidade, da saudade da infância e do amor pela terra natal, por meio de recursos retóricos pomposos.</li> </ul>
---	---

Fonte: Enem 2009-2

2. Questões de literatura e língua (LL): apresentam textos literários para fins de reflexões linguísticas e gramaticais, ou, ainda, para a identificação de funções da linguagem; como exemplo, segue uma das questões da prova de 2007:

Figura 4 – Questão prototípica de literatura e língua

**Questão 26**

**Antigamente**

Acontecia o indivíduo apanhar constipação; ficando perrengue, mandava o próprio chamar o doutor e, depois, ir à botica para aviar a receita, de cápsulas ou pilulas fedorentas. Doença nefasta era a phtísica, feia era o gálico. Antigamente, os sobrados tinham assombrações, os meninos, lombrigas (...)

Carlos Drummond de Andrade. *Poesia completa e prosa*. Rio de Janeiro: Companhia José Aguilar, p. 1.184.

O texto acima está escrito em linguagem de uma época passada. Observe uma outra versão, em linguagem atual.

**Antigamente**

Acontecia o indivíduo apanhar um resfriado; ficando mal, mandava o próprio chamar o doutor e, depois, ir à farmácia para aviar a receita, de cápsulas ou pílulas fedorentas. Doença nefasta era a tuberculose, feia era a sífilis. Antigamente, os sobrados tinham assombrações, os meninos, vermes (...)

Comparando-se esses dois textos, verifica-se que, na segunda versão, houve mudanças relativas a

A vocabulário.  
 B construções sintáticas.  
 C pontuação.  
 D fonética.  
 E regência verbal.

Fonte: Enem 2007

3. Questões de literatura e humanidades (LH): enfocam as relações que a literatura estabelece com história, geografia ou com outras disciplinas da área das ciências humanas; em uma das questões da prova aplicada em 2000, por exemplo, um fragmento de uma crônica de Machado de Assis volta-se para a contextualização do trabalho de um escravo frente a acontecimentos históricos no Brasil do século XIX:

Figura 5 – Questão prototípica de literatura e humanidades

**29**

O texto abaixo foi extraído de uma crônica de Machado de Assis e refere-se ao trabalho de um escravo.

***“Um dia começou a guerra do Paraguai e durou cinco anos, João repicava e dobrava, dobrava e repicava pelos mortos e pelas vitórias. Quando se decretou o ventre livre dos escravos, João é que repicou. Quando se fez a abolição completa, quem repicou foi João. Um dia proclamou-se a República. João repicou por ela, repicaria pelo Império, se o Império retornasse.”***

(MACHADO, Assis de. *Crônica sobre a morte do escravo João*, 1897)

A leitura do texto permite afirmar que o sineiro João:

(A) por ser escravo tocava os sinos, às escondidas, quando ocorriam fatos ligados à Abolição.  
 (B) não poderia tocar os sinos pelo retorno do Império, visto que era escravo.  
 (C) tocou os sinos pela República, proclamada pelos abolicionistas que vieram libertá-lo.  
 (D) tocava os sinos quando ocorriam fatos marcantes porque era costume fazê-lo.  
 (E) tocou os sinos pelo retorno do Império, comemorando a volta da Princesa Isabel.

Fonte: Enem 2000



4. Questões de literatura e artes (LA): estabelecem relações entre a literatura e outras manifestações artísticas, como artes plásticas, cinema, escultura e fotografia; a questão número 46 da prova de 2002, por exemplo, apresenta um quadro do pintor espanhol Pablo Picasso, que deve ser analisado à luz de um poema do poeta português Carlos de Oliveira:

Figura 6 – Questão prototípica de literatura e artes

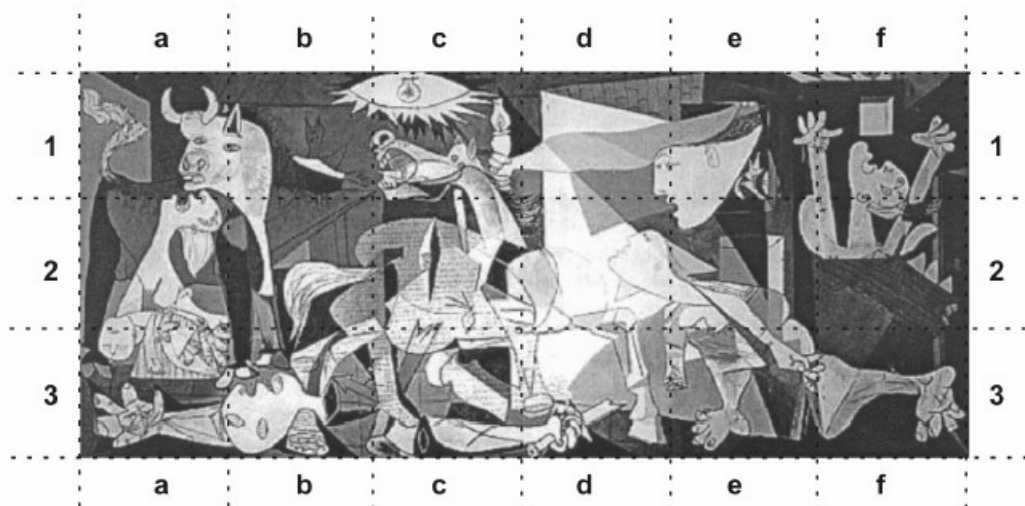
**46**

A leitura do poema Descrição da guerra em Guernica traz à lembrança o famoso quadro de Picasso.

Entra pela janela  
o anjo camponês;  
com a terceira luz na mão;  
minucioso, habituado  
aos interiores de cereal,  
aos utensílios que dormem na fuligem;  
os seus olhos rurais  
não compreendem bem os símbolos  
desta colheita: hélices,  
motores furiosos;  
e estende mais o braço; planta  
no ar, como uma árvore  
a chama do candeeiro.  
(...)

Carlos de Oliveira in ANDRADE, Eugénio. *Antologia Pessoal da Poesia Portuguesa*. Porto: Campo das Letras, 1999.

Uma análise cuidadosa do quadro permite que se identifiquem as cenas referidas nos trechos do poema.



Pablo Picasso, *Guernica*, 1937. Museu Nacional Centro de Arte Reina Sofia, Madri.

Podem ser relacionadas ao texto lido as partes:

(A) a1, a2, a3

(B) f1, e1, d1

(C) e1, d1, c1

(D) c1, c2, c3

(E) e1, e2, e3

Fonte: Enem 2002

5. Questões de literatura e ciências (LC): relacionam a literatura à biologia, à química, à matemática, à física ou a outras ciências; na prova de 2001, a última questão faz uso de uma canção de Gilberto Gil para a verificação de conhecimentos físicos:

Figura 7 – Questão prototípica de literatura e ciências

**63**

**SEU OLHAR**

(Gilberto Gil, 1984)

**Na eternidade  
Eu quisera ter  
Tantos anos-luz  
Quanto fosse precisar  
Pra cruzar o túnel  
Do tempo do seu olhar**

**Gilberto Gil usa na letra da música a palavra composta anos-luz. O sentido prático, em geral, não é obrigatoriamente o mesmo que na ciência. Na Física, um ano luz é uma medida que relaciona a velocidade da luz e o tempo de um ano e que, portanto, se refere a**

- (A) tempo.
- (B) aceleração.
- (C) distância.
- (D) velocidade.
- (E) luminosidade.

Fonte: Enem 2001

Estabelecida a categorização, analisando as 184 questões que constituem o *corpus* de nossa pesquisa, chegamos aos seguintes números:

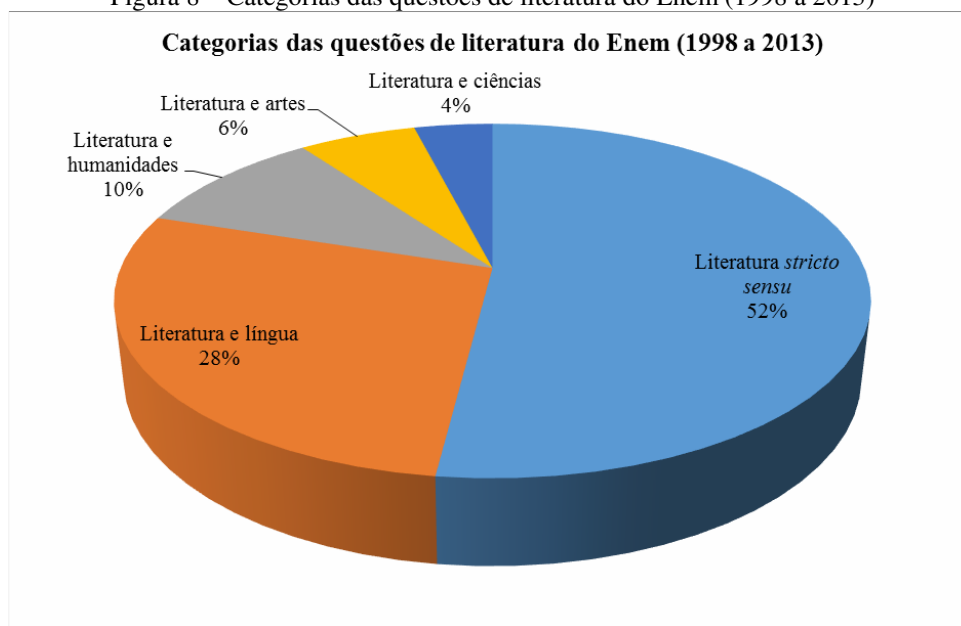
Tabela 42 – Categorias das questões de literatura do Enem (1998 a 2013)

	<b>Categorias das questões</b>	<b>Total de questões</b>	<b>Representatividade nas questões de literatura</b>	<b>Representatividade no geral da prova</b>
1	Literatura <i>stricto sensu</i>	95	52%	4,8%
2	Literatura e língua	52	28%	2,6%
3	Literatura e humanidades	18	10%	0,9%
4	Literatura e artes	11	6%	0,5%
5	Literatura e ciências	8	4%	0,4%

Fonte: Elaborada pela autora.

O gráfico a seguir melhor transparece a distribuição das questões pelas cinco categorias:

Figura 8 – Categorias das questões de literatura do Enem (1998 a 2013)



Fonte: Elaborada pela autora.

Se 52% correspondem a questões de literatura *stricto sensu*, isso significa que nas 48% restantes – ou seja, em quase metade das perguntas – os textos literários são utilizados como pretexto para questões linguísticas, artísticas, históricas ou científicas, ou seja, adquirem caráter secundário, podendo ser facilmente substituídos por outros textos. Se o interesse, por exemplo, é unicamente verificar o conhecimento do aluno acerca de um conceito físico – como no caso da expressão “anos-luz”, na questão que encerra a prova de 2001 –, a presença de uma canção no enunciado torna-se gratuita.

Tal constatação nos remete a um conhecido texto de Marisa Lajolo, publicado pela primeira vez em 1982 e intitulado “O texto não é pretexto”. Nele, apontam-se equívocos de práticas escolares que encaram o texto, por exemplo, como “[...] repositório de ocorrências linguísticas” (LAJOLO, 1985, p. 56). Diz a autora: “O texto não é pretexto para nada. Ou melhor, não deve ser. Um texto existe apenas na medida em que se constitui ponto de encontro entre dois sujeitos: o que o escreve e o que o lê” (LAJOLO, 1985, p. 52). Mais recentemente, em publicação de 2009, Lajolo revisa parte de suas proposições de outrora ao afirmar que não vê como,

[...] no trabalho escolar com leitura, passar ao largo da dimensão ideológica, afetiva, história, linguística e discursiva de um texto. Passar ao largo de tudo isso talvez seja desconsiderar a dimensão de *tecido*, de *trama*, de *entrelaçamento* que a palavra *texto* traz em sua formação etimológica. E talvez seja exatamente essa dimensão que valha a pena ser recuperada e mesmo privilegiada nas atividades escolares com textos. (LAJOLO, 2009, p. 107, grifos da autora)

A palavra contexto, nesse sentido, assume importância fundamental:

[...] é do *texto no contexto* de sua produção, de sua circulação e de sua leitura que deve ocupar-se a escola, pois talvez os equívocos de trabalhos escolares com texto residam no *apagamento* desse contexto. [...] Essa noção de contexto, multiplicando as relações do texto com seu *exterior*, multiplica igualmente as leituras das quais ele pode ser objeto. Mas, no sentido inverso, também as *limita*, excluindo algumas ou questionando sua adequação e pertinência. (LAJOLO, 2009, p. 107-108, grifos da autora)

É aí que reside, pois, o problema de muitas das questões do Enem: várias das leituras propostas desconsideram elementos textuais que apontam para os vários contextos pelos quais o texto ganha determinado *status*, induzindo os alunos a levarem em conta, por exemplo, apenas o espaço onde ele está escrito e seu universo de referências. Contudo, conforme Silva,

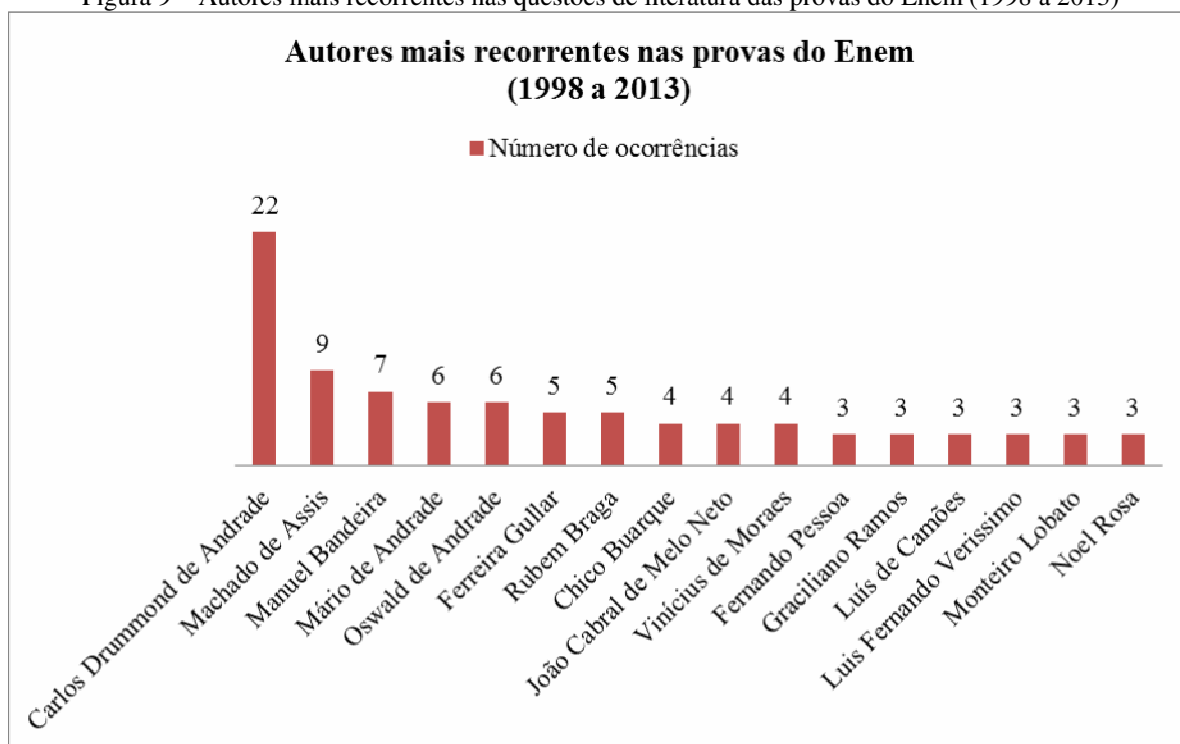
Se um texto, quando trabalhado, não proporcionar o salto do leitor para o seu contexto (isto é, para a intencionalidade social que determinou o objetivo, o conteúdo e o modo de construção do texto), e mais, se o contexto do texto lido não proporcionar uma compreensão mais profunda do contexto em que o sujeito-leitor se situa ou busca se situar, então a leitura perde a sua validade. Perde a sua validade porque as palavras do escritor ficam como que magicamente fechadas em si mesmas, sem que os elementos do real, indicados ou evocados pelas palavras, sejam efetivamente colocados em sua relação direta com a história e experiências do leitor. Dessa forma, não existe a posse, apreensão ou compreensão de ideias, mas a mera reprodução alienada de palavras ou de trechos veiculados pelo autor do texto. (SILVA, 1988, p. 4)

Resgatando seu reconhecido ensaio de 1982, Lajolo procede, pois, a uma retificação: “o texto não é mesmo *pretexto*. Mas é *contexto*” (LAJOLO, 2009, p. 112, grifos da autora). Para que o texto resguarde seu significado maior, as atividades das quais participa precisam ter sentido.

### 3.3.3 Autores mais recorrentes nas questões de literatura (1998 a 2013)

Nas 184 questões, considerando-se romancistas, poetas, cronistas, contistas, cancionistas, dramaturgos e críticos literários, há a ocorrência, entre 1998 e 2013, de 116 autores distintos. No gráfico abaixo, listamos todos os autores com três ou mais ocorrências:

Figura 9 – Autores mais recorrentes nas questões de literatura das provas do Enem (1998 a 2013)



Fonte: Elaborada pela autora.

De posse de tais dados, cabem algumas considerações:

- As questões que envolvem textos de Drummond solicitam, geralmente, a interpretação de poemas curtos de sua autoria. Com relação a Machado, em três das nove ocorrências – mais precisamente nos anos de 1999 e 2000 – são expostos pequenos fragmentos de seus textos, que não passam de uma única linha nas alternativas das questões. Quando o autor é abordado nos enunciados, geralmente exige-se a interpretação de trechos curtos de seus romances, tais como *Memórias póstumas de Brás Cubas* (em 2001, 2010-2 e 2013) e *Quincas Borba* (em 2010-1). Trata-se de questões que prescindem da leitura integral das obras, sendo facilmente respondidas apenas com uma leitura rápida do fragmento apresentado. Em 2005, uma das questões solicita o estabelecimento de relações entre um de seus romances – *Memórias póstumas de Brás Cubas*, novamente – e determinada pintura de Cândido Portinari e, em 2000, certo trecho de “Crônica sobre a morte do escravo João” é pretexto para o questionamento de aspectos relativos à escravidão, conforme exemplificamos ao retratar questões que relacionam literatura e humanidades.
- A maioria das questões que envolve textos de Mário e Oswald de Andrade presta-se a reflexões sobre a utilização da variante coloquial da linguagem, a qual é contraposta à

norma culta. Atuam, assim, como repositório de ocorrências linguísticas, conforme expressão de Lajolo (1985).

- O número de poetas e cancionistas é considerável: dos 16 autores com três ou mais ocorrências nas 18 edições do exame ocorridas entre 1998 e 2013, são dez os que se dedicam à poesia ou à canção (Carlos Drummond de Andrade, Manuel Bandeira, Oswald de Andrade, Ferreira Gullar, Chico Buarque, João Cabral de Melo Neto, Vinícius de Moraes, Fernando Pessoa, Luís de Camões e Noel Rosa).
- Os seis outros autores respondem por romances, crônicas e/ou contos: Machado de Assis, Mário de Andrade, Rubem Braga, Graciliano Ramos, Luis Fernando Verissimo e Monteiro Lobato.
- À exceção de Machado de Assis e do poeta português Luís de Camões, todos os demais autores têm sua produção vinculada ao século XX.

O gráfico que apresentamos apresenta os autores com três ou mais ocorrências entre 1998 e 2013. Nesse mesmo período, há outros 19 autores com duas ocorrências cada: Adélia Prado, Aluísio de Azevedo, Álvares de Azevedo, Antonio Candido, Augusto dos Anjos, Cecília Meireles, Cornélio Pires, Dalton Trevisan, Daniel Piza, Gilberto Gil, Gonçalves Dias, Hilda Hilst, João do Rio, João Guimarães Rosa, José Lins do Rego, Lima Barreto, Manoel de Barros, Murilo Mendes e Pero Vaz de Caminha.

Outros 81 autores, por sua vez, surgem com uma ocorrência cada: Afrânio Coutinho, Antônio Carlos Secchin, Antonio Cicero, Antônio Xandó, Arnaldo Antunes, Ary Barroso, Assis Valente, Bastos Tigre, Bernardo Guimarães, Bertolt Brecht, Blitz<sup>73</sup>, Cacaso, Carlinhos Brown, Carlos de Oliveira, Casemiro de Abreu, Castro Alves, Chacal, Clarice Lispector, Cláudio Manuel da Costa, Cruz e Sousa, Danton Jobim, Dolores Duran, Erico Verissimo, Eugênio de Castro, Fausto Cunha, Gabriel O Pensador, Geraldo Vandré, Gilka Machado, Helena Parente Cunha, Hermínio Bello de Carvalho, Hugo Pontes, Jean de Léry, João de Barro, João Emanuel Carneiro, Joaquim Manuel de Macedo, Jorge Amado, Jorge de Lima, Jorge Luis Borges, José Ramos Tinhorão, Jostein Gaarder, Lamartine Babo, Lobão, Luciana Stegagno-Picchio, Luís Bueno, Maria N. S. Carvalho, Marina Colasanti, Mário Chamie, Mario Quintana, Marisa Monte, Martha Medeiros, Massaud Moisés, Mc's Amilcka e Chocolate, Millôr Fernandes, Moacyr Scliar, Nelson Rodrigues, Olavo Bilac, Osman Lins, Patativa do Assaré, Paul Teyssier, Paulo Vanzolini, Pedro Xisto, Plínio Marcos, R. Comodo, Rachel de Queiroz, Raduan Nassar, Raimundo Correia, Raymundo Faoro, Renato Teixeira,

---

<sup>73</sup> Não se trata propriamente de um autor, mas de uma banda brasileira.

Rita Lee, Roberto Menescal, Rubem Alves, Rubem Fonseca, Ruy Castro, Ruy Guerra, Samuel Rawet, Sonia Queiroz, Tom Jobim, Visconde de Taunay, William Shakespeare, Wilson Simonal e Zuenir Ventura.

A fim de organizar a miscelânea de autores aqui exposta, considerada, a partir de agora, a totalidade do grupo, cabem algumas ponderações e agrupamentos:

- Se considerarmos a divisão usual de períodos literários apresentada pela historiografia e comumente reproduzida em manuais didáticos, verificaremos que, dos 116 autores, apenas 18 ligam-se a movimentos anteriores a 1900:

Quadro 6 – Autores vinculados a períodos anteriores a 1900 presentes nas questões de literatura do Enem (1998 a 2013)

<b>Período</b>	<b>Autores</b>
Classicismo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Luís de Camões</li> <li>• William Shakespeare</li> </ul>
Quinhentismo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Jean de Léry</li> <li>• Pero Vaz de Caminha</li> </ul>
Arcadismo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cláudio Manuel da Costa</li> </ul>
Romantismo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Álvares de Azevedo</li> <li>• Bernardo Guimarães</li> <li>• Casemiro de Abreu</li> <li>• Castro Alves</li> <li>• Gonçalves Dias</li> <li>• Joaquim Manuel de Macedo</li> <li>• Visconde de Taunay</li> </ul>
Realismo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Machado de Assis</li> </ul>
Naturalismo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aluísio de Azevedo</li> </ul>
Simbolismo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cruz e Sousa</li> <li>• Eugênio de Castro</li> </ul>
Parnasianismo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Olavo Bilac</li> <li>• Raimundo Correia</li> </ul>

Fonte: Elaborado pela autora.

- Se apenas 18 autores vinculam-se a períodos anteriores a 1900, isso significa que os demais (98) estão atrelados ao século XX. O grupo pode ser dividido em três segmentos distintos: autores de romances, contos, crônicas ou textos dramáticos, autores de canções e autores de textos críticos. Vejamos os números referentes a cada conjunto.
  - ❖ Há 62 autores de romances, contos, crônicas, poemas ou textos dramáticos vinculados ao (Pré-)Modernismo<sup>74</sup>, ou à prosa e a à lírica contemporâneas:

<sup>74</sup> Faz-se necessário um parêntese: não é com complacência que fazemos uso da categoria “pré-modernismo”, consolidada e entronizada nos vestibulares e nos manuais de ensino em função do livro *Pré-Modernismo*, publicado pela primeira vez em 1966 por Alfredo Bosi. Conforme Fischer (no prelo), o conceito remete a uma aberrante facciosidade, pois alinha uma série de escritores não pelo que fizeram, nem pelo modo como lidaram com a tradição, mas apenas e forçosamente em função do futuro, que eles não conheciam, mas pelo qual mesmo

Quadro 7 – Autores vinculados a períodos posteriores a 1900 presentes nas questões de literatura do Enem (1998 a 2013)

<b>Pré-modernismo</b>	<b>Modernismo</b>	<b>Prosa contemporânea</b>	<b>Lírica contemporânea</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Augusto dos Anjos</li> <li>• Cornélio Pires</li> <li>• Lima Barreto</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Adélia Prado</li> <li>• Bastos Tigre</li> <li>• Bertolt Brecht</li> <li>• Carlos de Oliveira</li> <li>• Carlos Drummond de Andrade</li> <li>• Cecília Meireles</li> <li>• Clarice Lispector</li> <li>• Erico Veríssimo</li> <li>• Fernando Pessoa</li> <li>• Graciliano Ramos</li> <li>• João Cabral de Melo Neto</li> <li>• João do Rio</li> <li>• João Guimarães Rosa</li> <li>• Jorge Amado</li> <li>• Jorge de Lima</li> <li>• Jorge Luis Borges</li> <li>• José Lins do Rego</li> <li>• Manoel de Barros</li> <li>• Manuel Bandeira</li> <li>• Mário de Andrade</li> <li>• Mario Quintana</li> <li>• Monteiro Lobato</li> <li>• Murilo Mendes</li> <li>• Oswald de Andrade</li> <li>• Pedro Xisto</li> <li>• Rachel de Queiroz</li> <li>• Vinícius de Moraes</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dalton Trevisan</li> <li>• Daniel Piza</li> <li>• Danton Jobim</li> <li>• Helena Parente Cunha</li> <li>• João Emanuel Carneiro</li> <li>• Jostein Gaarder</li> <li>• Luis Fernando Verissimo</li> <li>• Marina Colasanti</li> <li>• Martha Medeiros</li> <li>• Millôr Fernandes</li> <li>• Moacyr Scliar</li> <li>• Nelson Rodrigues</li> <li>• Plínio Marcos</li> <li>• Raduan Nassar</li> <li>• Rubem Alves</li> <li>• Rubem Braga</li> <li>• Rubem Fonseca</li> <li>• Ruy Castro</li> <li>• Ruy Guerra</li> <li>• Samuel Rawet</li> <li>• Zuenir Ventura</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Antonio Cicero</li> <li>• Cacaso</li> <li>• Chacal</li> <li>• Ferreira Gullar</li> <li>• Gilka Machado</li> <li>• Hilda Hilst</li> <li>• Hugo Pontes</li> <li>• Maria N. S. Carvalho</li> <li>• Mário Chamie</li> <li>• Patativa do Assaré</li> <li>• Sonia Queiroz</li> </ul>

Fonte: Elaborado pela autora.

❖ Há 25 autores que se dedicam à canção e outros 11 responsáveis por textos críticos:

Quadro 8 – Autores de canções e de textos críticos presentes nas questões de literatura do Enem (1998 a 2013)

<b>Autores de canções</b>	<b>Autores de textos críticos</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Antônio Xandó</li> <li>• Arnaldo Antunes</li> <li>• Ary Barroso</li> <li>• Assis Valente</li> <li>• Blitz</li> <li>• Carlinhos Brown</li> <li>• Chico Buarque</li> <li>• Dolores Duran</li> <li>• Gabriel O Pensador</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Afrânio Coutinho</li> <li>• Antonio Candido</li> <li>• Antônio Carlos Secchin</li> <li>• Fausto Cunha</li> <li>• José Ramos Tinhorão</li> <li>• Luciana Stegagno-Picchio</li> <li>• Luís Bueno</li> <li>• Massaud Moisés</li> <li>• Paul Teyssier</li> </ul>

assim são julgados. Alude a um passado arcaico e estável, fomentando uma polêmica em que parece haver ganhadores e perdedores, como bem assinala Bruno Latour (1994).

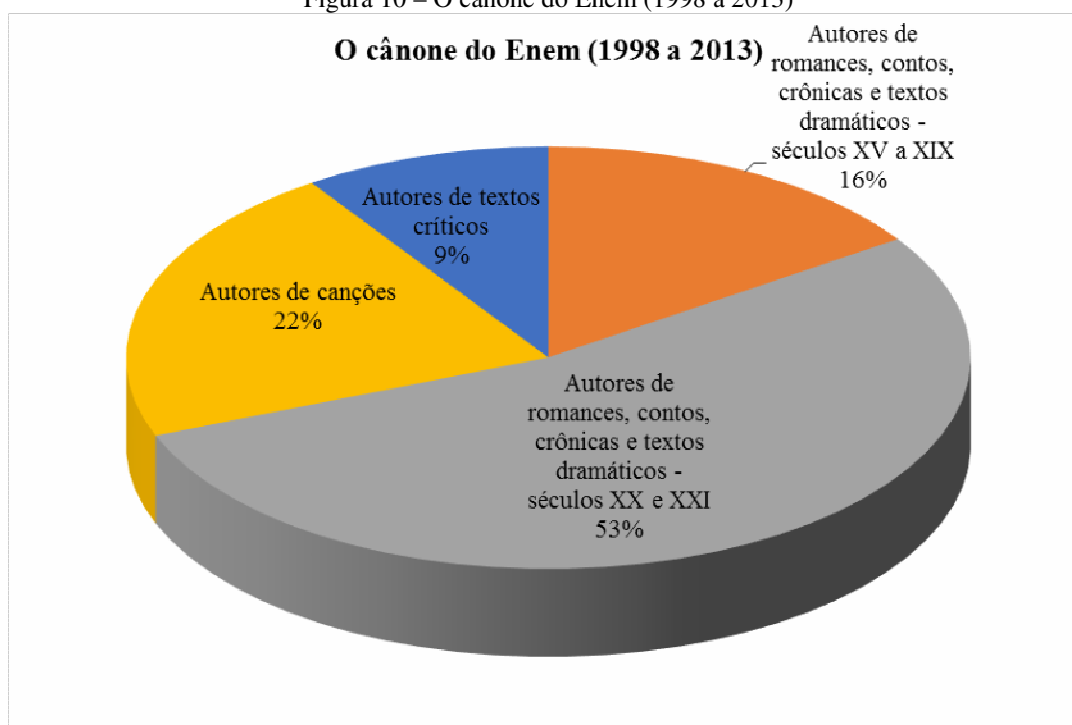


<ul style="list-style-type: none"> <li>• Geraldo Vandré</li> <li>• Gilberto Gil</li> <li>• Hermínio Bello de Carvalho</li> <li>• João de Barro</li> <li>• Lamartine Babo</li> <li>• Lobão</li> <li>• Marisa Monte</li> <li>• Mc's Amilcka e Chocolate</li> <li>• Noel Rosa</li> <li>• Osman Lins</li> <li>• Paulo Vanzolini</li> <li>• Renato Teixeira</li> <li>• Rita Lee</li> <li>• Roberto Menescal</li> <li>• Tom Jobim</li> <li>• Wilson Simonal</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• R. Comodo</li> <li>• Raymundo Faoro</li> </ul>
--	---

Fonte: Elaborado pela autora.

A divisão a que procedemos nos permite chegar ao seguinte gráfico:

Figura 10 – O cânone do Enem (1998 a 2013)



Fonte: Elaborada pela autora.

Embora ícones de nossa literatura, autores como Erico Verissimo, Nelson Rodrigues e Rubem Fonseca aparecem somente uma única vez cada ao longo das 18 edições do exame. Já Gregório de Matos e José de Alencar, por exemplo, nunca foram alvo de uma única questão. Outro dado a ser considerado diz respeito ao fato de que, entre os 116 autores, são seis os

gaúchos: Erico Verissimo, Luis Fernando Verissimo, Mario Quintana, Martha Medeiros, Moacyr Scliar e Raymundo Faoro<sup>75</sup>.

Caso consideremos autores de histórias em quadrinhos e chargistas, nossa lista, com 116 nomes, aumenta para 134, já que são 18 os quadrinistas presentes nas questões de literatura do exame de 1998 a 2013. Dik & Chris Browne, responsáveis por *Hagar*, e Quino, autor de *Mafalda*, respondem por seis ocorrências cada, mesmo número apresentado por Mário e Oswald de Andrade. Na sequência, com quatro ocorrências, surgem Bob Thaves, autor de *Frank e Ernest*, e Jim Davis, criador de *Garfield*. Com três ocorrências, há o quadrinista brasileiro Laerte e também Caco Xavier. Com duas, o chargista Angeli. Com um texto cada, Bessinha, C. Cury, Caulos, Fernando Gonsales, Henfil, Iturrugarai, Ivan Cabral, Maurício de Souza, Miguel, Rick Jaime e Ziraldo. Luis Fernando Verissimo também surge uma única vez, com as personagens *As cobras*.

### 3.3.4 Períodos literários mais recorrentes (1998 a 2013)

Para realizar o levantamento dos períodos literários a que estão vinculados os textos, consideramos fragmentos de romances, contos, crônicas e textos dramáticos, por meio dos quais chegamos aos seguintes resultados:

Tabela 43 – Períodos literários a que estão vinculados os textos literários das questões de literatura do Enem (1998 a 2013)

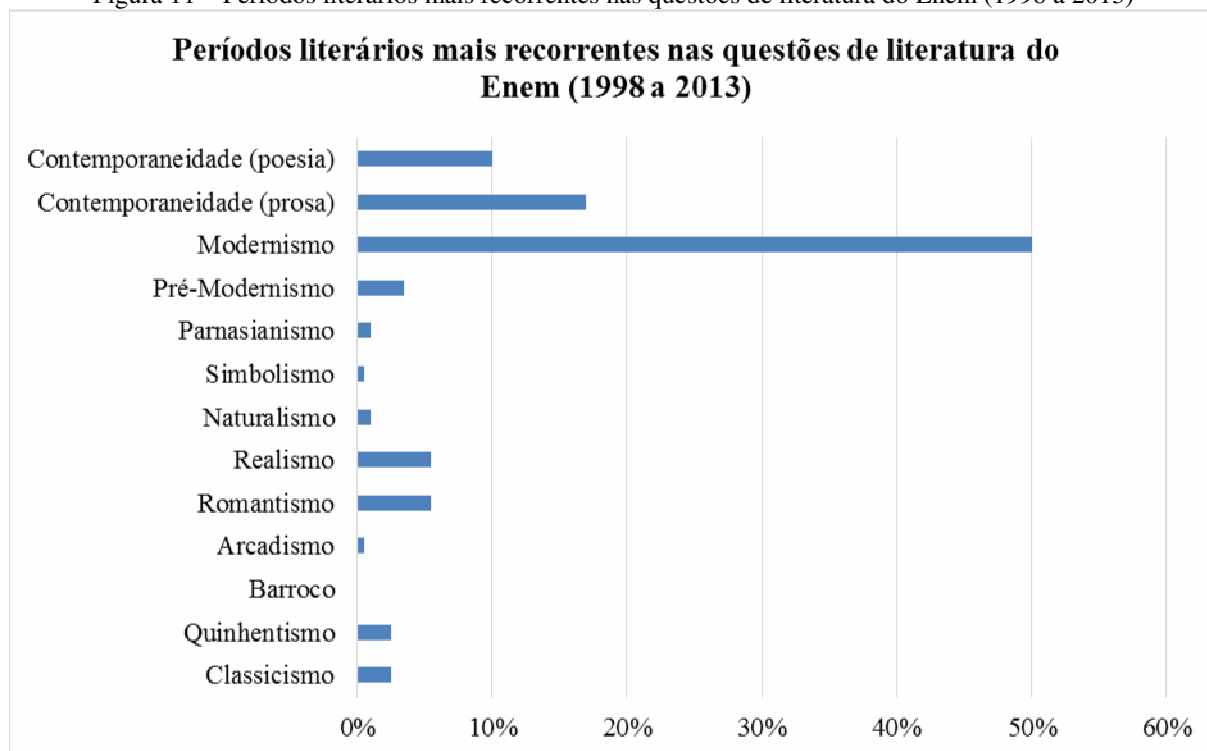
Período literário	Número de ocorrências (textos)	Percentual
Classicismo	4	2,5%
Quinhentismo	3	2,5%
Barroco	-	-
Arcadismo	1	0,5%
Romantismo	9	5,5%
Realismo	9	5,5%
Naturalismo	2	1%
Simbolismo	2	1%
Parnasianismo	2	1%
Pré-Modernismo	6	3,5%
Modernismo	83	50%
Contemporaneidade (prosa)	29	17%
Contemporaneidade (poesia)	16	10%

Fonte: Elaborada pela autora.

<sup>75</sup> No capítulo seguinte, problematizamos a questão relativa à presença – ou ausência – de autores regionais na prova.

Podemos mais bem visualizar a primazia do Modernismo e da prosa e da poesia contemporâneas frente a períodos anteriores a 1900 por meio do seguinte gráfico:

Figura 11 – Períodos literários mais recorrentes nas questões de literatura do Enem (1998 a 2013)



Fonte: Elaborada pela autora.

Predominam textos literários representativos do (Pré-)Modernismo, que somam 89, o que corresponde a 53,5% do total de ocorrências, tendência também já captada por analistas do exame. Em determinada matéria disponibilizada *online*, destinada a oferecer dicas aos candidatos, afirma-se: “O Modernismo costuma ser a escola literária mais cobrada pelo Enem. Procure conhecer bem suas características [...]”<sup>76</sup>. Os períodos literários anteriores a 1900 são representados por 32 textos, ou seja, representam 19,5% do total. Para a literatura contemporânea, tanto em prosa quanto em verso, temos 45 ocorrências, o que significa que dão conta de 27% dos textos. Tais dados confirmam os números a que chegamos quando da análise dos autores mais recorrentes, os quais, em sua maioria, estão vinculados ao século XX.

<sup>76</sup> Disponível em: <<http://ultimosegundo.ig.com.br/educacao/enem/2013-09-05/analise-do-texto-no-contexto-e-chave-das-questoes-de-literatura-no-enem.html>>. Acesso em: 14 jan. 2014.

### 3.3.5 Gêneros predominantes (1998 a 2013)

Os dados relativos aos autores mais recorrentes vão ao encontro dos gêneros que identificamos como predominantes: poemas e letras de canção, somados, correspondem a 53% das questões de literatura, enquanto romances, contos e crônicas somam, juntos, 35%, o que revela um peso consideravelmente maior para os gêneros líricos em comparação aos narrativos.

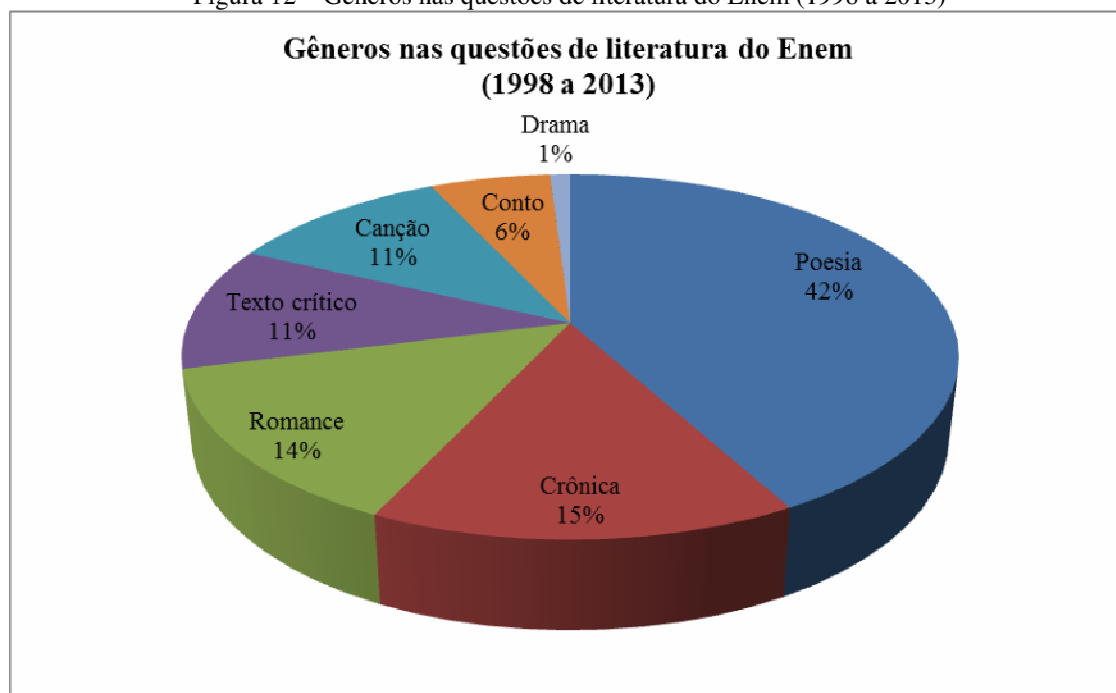
Tabela 44 – Gêneros nas questões de literatura do Enem (1998 a 2013)

	<b>Gênero</b>	<b>Total de textos</b>	<b>Representatividade nas questões de literatura</b>
1	Poesia	86	42%
2	Crônica	30	15%
3	Romance	29	14%
4	Texto crítico	23	11%
5	Canção	23	11%
6	Conto	13	6%
7	Drama	2	1%
	<b>Total:</b>	206	100%

Fonte: Elaborada pela autora.

Os números obtidos podem ser mais bem visualizados por meio do seguinte gráfico:

Figura 12 – Gêneros nas questões de literatura do Enem (1998 a 2013)



Fonte: Elaborada pela autora.

Para termos uma melhor dimensão dos dados apresentados, somente as histórias em quadrinhos, ao longo das 18 edições do Enem, respondem por 44 ocorrências, ou seja, são mais recorrentes do que todos os outros gêneros isoladamente, à exceção da poesia. Comentários realizados acerca do exame costumam ressaltar a variedade de gêneros textuais presentes na prova de “Linguagens, códigos e suas tecnologias”: em nome de uma aproximação com o cotidiano, os textos apresentados podem ser charges, cartas, matérias jornalísticas, reportagens, músicas, poemas, anúncios publicitários, trechos de romances e até placas de trânsito. O exame, conforme já atestado por professores, é bastante amplo: “[...] além da questão gramatical, trabalha com interpretação, linguagem corporal, artística, midiática, trata de questões sociais, abstratas... Tudo o que está relacionado à comunicação, à transmissão de informação, pode entrar na prova”<sup>77</sup>.

A predominância do gênero lírico, cremos, não é gratuita, e ensaiamos uma hipótese para tamanha vantagem: como o programa do exame não prevê a indicação de leituras prévias aos candidatos, a verificação de conhecimentos relativos a romances, por exemplo, é dificultada. Logo, opta-se por textos curtos, que, justamente por sua extensão reduzida, não exigem leituras anteriores, podendo ser lidos na íntegra no momento de resolução das questões.

Podemos, também, a par dos números apresentados, chegar a outros dados eloquentes. Se considerarmos a incidência de gêneros menos tradicionais (canção, crônica e histórias em quadrinhos) com gêneros mais canônicos e tradicionais (romance, conto, poesia e drama), veremos que o primeiro grupo responde por 97 ocorrências, o que representa 43% das questões de literatura; o segundo grupo, por sua vez, com 130 textos, corresponde a 57% das questões.

### **3.3.6 Número de questões que prescindem do ensino de literatura (1998 a 2013)**

Em outro passo da pesquisa, investigamos quais questões de literatura prescindem de seu ensino, ou seja, quais das 184 podem ser respondidas sem que o aluno tenha assistido a

---

<sup>77</sup> Trata-se do depoimento de um professor em matéria publicada no Portal Terra dias antes da aplicação do exame de 2013, cujo subtítulo é: “de poesia à redação jornalística, todos os gêneros aparecem na prova”. Disponível em: <<http://noticias.terra.com.br/educacao/enem/enem-2013-linguagens-codigos-e-suas-tecnologias-exige-intensa-leitura,842a8b74f2c21410VgnVCM3000009acce0aRCRD.html>>. Acesso em: 12 jan. 2014.

uma única aula de literatura na vida. É aí, talvez, que reside o dado mais assustador de nossa pesquisa: as aulas de literatura são dispensáveis para se responder cerca de 79% das questões, as quais, em sua maioria, exigem do aluno apenas a interpretação direta de um texto, geralmente um poema; nada de relações históricas entre autores ou períodos literários, de contextos estéticos, de traços de teoria literária, enfim, dos conteúdos arrolados na Matriz de Referência do exame.

Tabela 45 – Número de questões de literatura do Enem que prescindem do ensino da disciplina (1998 a 2013)

Ano da prova do Enem	Número de questões que prescindem do ensino de literatura	Percentual	Total de questões do Enem
1998	4 de 6	67%	63
1999	4 de 6	67%	63
2000	8 de 8	100%	63
2001	7 de 8	88%	63
2002	7 de 9	78%	63
2003	7 de 9	78%	63
2004	6 de 7	86%	63
2005	11 de 12	92%	63
2006	6 de 9	67%	63
2007	7 de 10	70%	63
2008	2 de 4	50%	63
2009-1	17 de 20	85%	180
2009-2	10 de 16	63%	180
2010-1	8 de 9	89%	180
2010-2	7 de 11	63%	180
2011	9 de 10	90%	180
2012	19 de 20	95%	180
2013	6 de 10	60%	180
<b>TOTAL</b>	<b>145 de 184</b>	<b>79%</b>	<b>1.953</b>

Fonte: Elaborado pela autora.

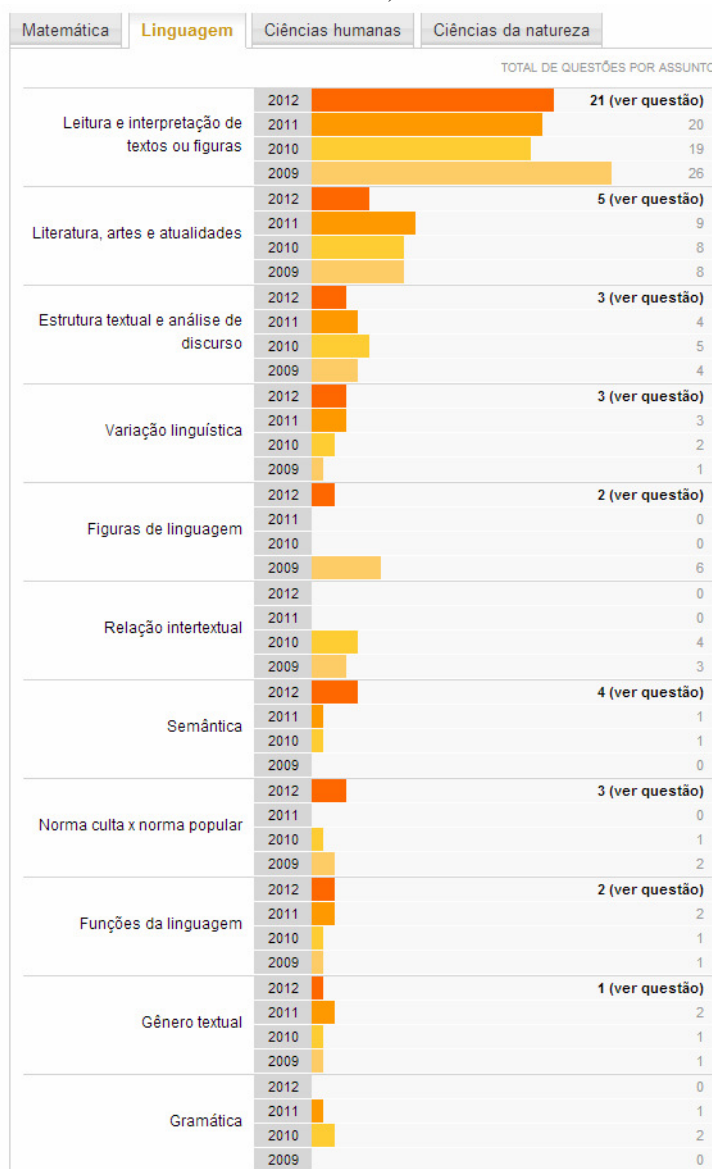
Se levarmos em consideração o poder normativo do Enem e o crescimento da importância do exame para o ensino médio, pode-se praticamente antever a morte das aulas de literatura na escola (aulas em que se apresenta a tradição literária, ou pelo lado formal, ou pelo lado dos contextos históricos e estéticos, ou pelo lado da leitura da tradição literária em si, isto é, das linhagens de gênero e tema, os romances, os contos, a poesia épica, a literatura nacionalista, etc.). Na prova de 2000, por exemplo, todas as questões envolvendo textos literários podem ser respondidas sem que o aluno tenha assistido a qualquer aula de literatura; em 2012, cuja prova já representa a “nova cara” do Enem, o mesmo ocorre com 95% das questões<sup>78</sup>. Consequência: as escolas que se guiarem somente pelo Enem – e não serão poucas

<sup>78</sup> No tópico referente à análise qualitativa do exame, são expostos exemplos de questões que prescindem do ensino de literatura para serem respondidas.

– estarão licenciadas a abolir as aulas de literatura, ou a criar programas de literatura que prescindam da leitura direta de textos literários.

A par das tendências do exame, cursinhos pré-vestibulares têm elaborado *rankings* dos conteúdos mais cobrados nas provas, por área de conhecimento. Em 2013, por exemplo, um grupo de professores divulgou os dados de um levantamento, no qual foram contabilizados os conteúdos que apareceram com maior frequência nas edições de 2009, 2010, 2011 e 2012 do exame. Para a prova de “Linguagens, códigos e suas tecnologias” os números divulgados foram os seguintes:

Figura 13 – Conteúdos da área de “Linguagens, códigos e suas tecnologias” mais cobrados no Enem (2009 a 2012)



Fonte: <http://veja.abril.com.br/noticia/educacao/raio-x-do-enem-os-conteudos-mais-cobrados-desde-2009>

Por mais que o espectro de análise adotado tenha sido de maior amplitude, já que foram consideradas todas as questões presentes nas provas de “Linguagens, códigos e suas tecnologias”, e não apenas as relacionadas à literatura, os números divulgados convergem com muitas de nossas constatações. De fato, a grande maioria das questões exige interpretação simples e direta dos textos apresentados – poemas, principalmente, ou, às vezes, fragmentos curtos de romances, contos ou crônicas. Para respondê-las, a leitura no momento da resolução é suficiente, já que leituras prévias não são exigidas. Em se tratando, agora, apenas das questões de literatura, mais do que a análise da estrutura narrativa, exigem-se reflexões sobre variações linguísticas e os usos das normas culta e popular. A tendência verificada pelo gráfico elaborado pelo cursinho pré-vestibular dialoga com a análise que realizamos acerca das áreas e habilidades mais exigidas em cada uma das questões de literatura das provas de 2009 a 2013.

### 3.3.7 Competências, áreas e habilidades exigidas nas questões de literatura (2009 a 2013)

A partir da divulgação da Matriz de Referência do Enem, publicada tão logo o exame alterou o seu formato, em 2009, as 45 questões da prova de “Linguagens, códigos e suas tecnologias” passaram a ser destinadas à avaliação de 9 competências, que, por sua vez, contemplam 30 habilidades, assim distribuídas:

Quadro 9 – Matriz de Referência da prova de “Linguagens, códigos e suas tecnologias” do Enem

Competências de áreas	Habilidades verificadas
<p><b>Competência de área 1</b> (ligada mais diretamente ao componente curricular “Tecnologias da informação e da comunicação): aplicar as tecnologias da comunicação e da informação na escola, no trabalho e em outros contextos relevantes para sua vida.</p>	<p><b>H1</b> - Identificar as diferentes linguagens e seus recursos expressivos como elementos de caracterização dos sistemas de comunicação. <b>H2</b> - Recorrer aos conhecimentos sobre as linguagens dos sistemas de comunicação e informação para resolver problemas sociais. <b>H3</b> - Relacionar informações geradas nos sistemas de comunicação e informação, considerando a função social desses sistemas. <b>H4</b> - Reconhecer posições críticas aos usos sociais que são feitos das linguagens e dos sistemas de comunicação e informação.</p>
<p><b>Competência de área 2</b> (ligada mais diretamente ao componente curricular “Línguas estrangeiras modernas”): conhecer e usar língua(s) estrangeira(s) moderna(s) como instrumento de acesso a informações e a outras culturas e grupos sociais.</p>	<p><b>H5</b> - Associar vocábulos e expressões de um texto em LEM ao seu tema. <b>H6</b> - Utilizar os conhecimentos da LEM e de seus mecanismos como meio de ampliar as possibilidades de acesso a informações, tecnologias e culturas. <b>H7</b> - Relacionar um texto em LEM, as estruturas linguísticas, sua função e seu uso social.</p>



	<b>H8</b> - Reconhecer a importância da produção cultural em LEM como representação da diversidade cultural e linguística.
<b>Competência de área 3</b> (ligada mais diretamente ao componente curricular “Linguagem corporal”): compreender e usar a linguagem corporal como relevante para a própria vida, integradora social e formadora da identidade.	<b>H9</b> - Reconhecer as manifestações corporais de movimento como originárias de necessidades cotidianas de um grupo social. <b>H10</b> - Reconhecer a necessidade de transformação de hábitos corporais em função das necessidades cinestésicas. <b>H11</b> - Reconhecer a linguagem corporal como meio de interação social, considerando os limites de desempenho e as alternativas de adaptação para diferentes indivíduos.
<b>Competência de área 4</b> (ligada mais diretamente ao componente curricular “Arte”): compreender a arte como saber cultural e estético gerador de significação e integrador da organização do mundo e da própria identidade.	<b>H12</b> - Reconhecer diferentes funções da arte, do trabalho da produção dos artistas em seus meios culturais. <b>H13</b> - Analisar as diversas produções artísticas como meio de explicar diferentes culturas, padrões de beleza e preconceitos. <b>H14</b> - Reconhecer o valor da diversidade artística e das inter-relações de elementos que se apresentam nas manifestações de vários grupos sociais e étnicos.
<b>Competência de área 5</b> (ligada mais diretamente ao componente curricular “Literatura”): 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.	<b>H15</b> - Estabelecer relações entre o texto literário e o momento de sua produção, situando aspectos do contexto histórico, social e político. <b>H16</b> - Relacionar informações sobre concepções artísticas e procedimentos de construção do texto literário. <b>H17</b> - Reconhecer a presença de valores sociais e humanos atualizáveis e permanentes no patrimônio literário nacional.
<b>Competência de área 6</b> (ligada mais diretamente ao componente curricular “Língua Portuguesa”): compreender e usar os sistemas simbólicos das diferentes linguagens como meios de organização cognitiva da realidade pela constituição de significados, expressão, comunicação e informação.	<b>H18</b> - Identificar os elementos que concorrem para a progressão temática e para a organização e estruturação de textos de diferentes gêneros e tipos. <b>H19</b> - Analisar a função da linguagem predominante nos textos em situações específicas de interlocução. <b>H20</b> - Reconhecer a importância do patrimônio linguístico para a preservação da memória e da identidade nacional.
<b>Competência de área 7</b> (ligada mais diretamente ao componente curricular “Língua Portuguesa”): confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes linguagens e suas manifestações específicas.	<b>H21</b> - Reconhecer em textos de diferentes gêneros, recursos verbais e não verbais utilizados com a finalidade de criar e mudar comportamentos e hábitos. <b>H22</b> - Relacionar, em diferentes textos, opiniões, temas, assuntos e recursos linguísticos. <b>H23</b> - Inferir em um texto quais são os objetivos de seu produtor e quem é seu público alvo, pela análise dos procedimentos argumentativos utilizados. <b>H24</b> - Reconhecer no texto estratégias argumentativas empregadas para o convencimento do público, tais como a intimidação, sedução, comoção, chantagem, entre outras.
<b>Competência de área 8</b> (ligada mais diretamente ao componente curricular “Língua Portuguesa”): compreender e usar a língua portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria identidade.	<b>H25</b> - Identificar, em textos de diferentes gêneros, as marcas linguísticas que singularizam as variedades linguísticas sociais, regionais e de registro. <b>H26</b> - Relacionar as variedades linguísticas a situações específicas de uso social. <b>H27</b> - Reconhecer os usos da norma padrão da língua portuguesa nas diferentes situações de comunicação.
<b>Competência de área 9</b> (ligada mais diretamente ao componente curricular “Tecnologias da informação e da comunicação”): entender os princípios, a natureza, a função e o impacto das tecnologias da comunicação e da informação na sua vida pessoal e social, no desenvolvimento do conhecimento, associando-	<b>H28</b> - Reconhecer a função e o impacto social das diferentes tecnologias da comunicação e informação. <b>H29</b> - Identificar pela análise de suas linguagens, as tecnologias da comunicação e informação. <b>H30</b> - Relacionar as tecnologias de comunicação e informação ao desenvolvimento das sociedades e ao conhecimento que elas produzem.

o aos conhecimentos científicos, às linguagens que lhes dão suporte, às demais tecnologias, aos processos de produção e aos problemas que se propõem solucionar.	
--	--

Fonte: BRASIL, 2009b, p. 2-4

Como a Matriz de Referência extrapola competências e habilidades destinadas ao ensino de literatura, já que também engloba outras disciplinas (língua estrangeira moderna, educação física, arte e informática), compreendemos que as competências de área 1, 2, 3, 4 e 9, assim como suas respectivas habilidades, não abarcam o objetivo de nosso estudo. Nossa análise recairá sobre as competências de área 6, 7 e 8, ligadas à língua portuguesa, e, com maior ênfase, na competência 5, mais diretamente relacionada à literatura.

Conforme as habilidades da competência de área 5, o contato com textos literários deve favorecer a construção de relações, o que encaminha a uma percepção dialógica dos gêneros literários, os quais são abordados como processos e produtos de interação sob condições específicas a serem resgatadas pelo avaliando. Propõe-se o estabelecimento de relações entre o texto literário e o momento de sua produção (H15), por meio de uma perspectiva discursiva que considera o autor, o leitor, o contexto de produção e o contexto de circulação das obras como elementos constitutivos das características ideológicas e estéticas do texto. A H16, por sua vez, envolve o valor artístico intrínseco à obra, ou seja, a finalidade do texto literário como elemento estético. A composição e o estilo, por seu turno, estão relacionados aos procedimentos de construção textual, como, por exemplo, seleção lexical e emprego de figuras de linguagem. Lembramos que as OCNEM também inscrevem a abordagem didática da literatura sob essa perspectiva ampla, ao lembrar a necessidade de relacionar as temáticas desenvolvidas no texto literário à própria noção de estética do artista e à realidade histórica da época. Com a H17, os textos literários são abarcados em seu viés cultural, perspectiva também apresentada pelas OCNEM, ao defenderem que a literatura atinge a humanização do indivíduo.

A área 6 propõe substituir a perspectiva mais tradicional de reconhecimento e classificação das categorias gramaticais por um olhar analítico capaz de explicitar o estudo das estruturas linguísticas. A fim de que o aluno possa aprender a identificar elementos que promovam a progressão temática e a estrutura de diferentes gêneros textuais, conforme estabelece a H18, valorizam-se atividades que levem à análise da relação entre fatores extralinguísticos – como a situação de interlocução (H19) e os juízos de valor associados ao uso de determinadas estruturas – e os processos de construção de sentido. Objetiva-se

favorecer o reconhecimento da importância do patrimônio linguístico na construção da identidade individual e cultural (H20).

As habilidades associadas à competência de área 7, por sua vez, visam à análise crítica de diferentes discursos em circulação. O estudante deve ser levado a reconhecer recursos verbais e não verbais (H21), relacionando-os à expressão de determinadas opiniões e valores (H22), bem como inferir os objetivos de seu produtor em relação a um público-alvo específico (H23). Após ter analisado os elementos estruturais e compreendido como eles atuam na construção de sentidos, o aluno deverá reconhecer quais estratégias argumentativas foram utilizadas para o convencimento do público (H24).

A competência de área 8 almeja o reconhecimento das diversas variedades da língua portuguesa utilizada por seus falantes. Para tanto, o aluno deve compreender em que consistem tais variedades linguísticas, identificando suas marcas (H25), e relacioná-las a situações específicas de uso (H26), de modo a refletir sobre contextos de comunicação em que o uso da norma culta deve ser privilegiado (H27).

Ainda que não haja, como nos vestibulares tradicionais, indicações de leituras de determinadas obras e autores, mas, sim, pontos de estudo envolvendo elementos literários, alguns objetos de conhecimento associados à Matriz de Referência são sugeridos para a prova. Conforme preconizam os conteúdos previstos no Anexo II do Edital de 8 de maio de 2013, as questões de literatura, mais especificamente, exigem o domínio dos seguintes conteúdos:

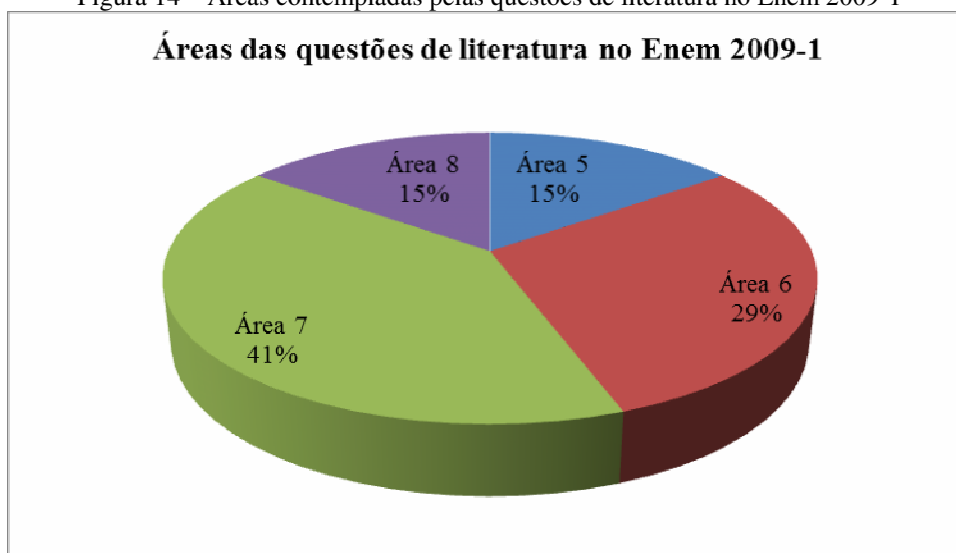
**Estudo do texto literário: relações entre produção literária e processo social, concepções artísticas, procedimentos de construção e recepção de textos** – produção literária e processo social; processos de formação literária e de formação nacional; produção de textos literários, sua recepção e a constituição 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. (BRASIL, 2009b, p. 14, grifo dos autores)

Ao se deparar com a exigência do domínio das habilidades vinculadas à área 5 (H15, H16 e H17) e tais objetos de conhecimento, o candidato a ingressar no ensino superior brasileiro – em sua grande maioria recém-saído do ensino médio – tende a pensar que serão, sim, exigidos conhecimentos relativos à literatura no exame. Contudo, ao ter acesso às questões das 18 provas ocorridas até então, o estudante defronta-se com o oposto: os

conteúdos arrolados na Matriz de Referência não se verificam na prática, apresentando, assim, caráter essencialmente figurativo – prova disso é o gênero dramático, citado no texto, mas com apenas duas ocorrências em todas as edições do exame.

Chegamos a essa constatação por meio da análise das áreas e habilidades contempladas em cada uma das 184 questões de literatura presentes nas provas realizadas entre 2009 e 2013. Para nosso estudo, consideramos não apenas a área 5, relativa à literatura e cujas habilidades exigidas (H15, H16 e H17) já listamos, mas também as áreas 6, 7 e 8, relacionadas à língua portuguesa, já que muitas das questões de literatura – a maioria delas, diga-se de passagem – cobram habilidades dessas áreas<sup>79</sup>. A partir desse levantamento, criamos gráficos que ilustram a variação das áreas e habilidades ao longo das edições do exame ocorridas a partir de 2009, ano em que passou a vigorar a nova Matriz de Referência.

Figura 14 – Áreas contempladas pelas questões de literatura no Enem 2009-1

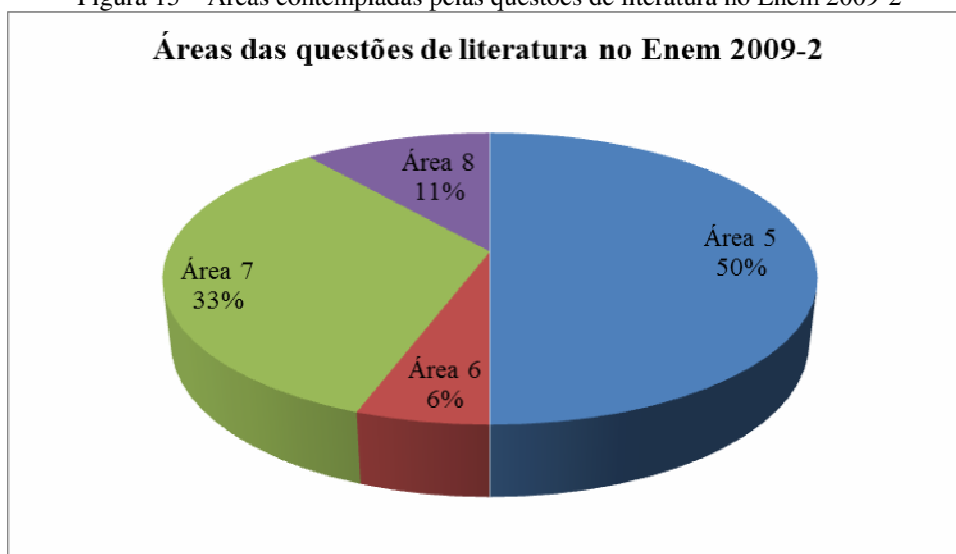


Fonte: Elaborada pela autora.

Na prova realizada em outubro de 2009, somente 15% das questões destinaram-se à averiguação de conhecimentos relativos à literatura. Em 85% dos casos, os textos literários foram pretexto para análise de questões linguísticas ou alvos de interpretação textual pura e simples.

<sup>79</sup> Na prova de 2010-1 verificamos, em uma questão, a exigência, também, de habilidades da área 4, e, na prova de 2012, conhecimentos, em duas questões, de habilidades das áreas 4 e 9.

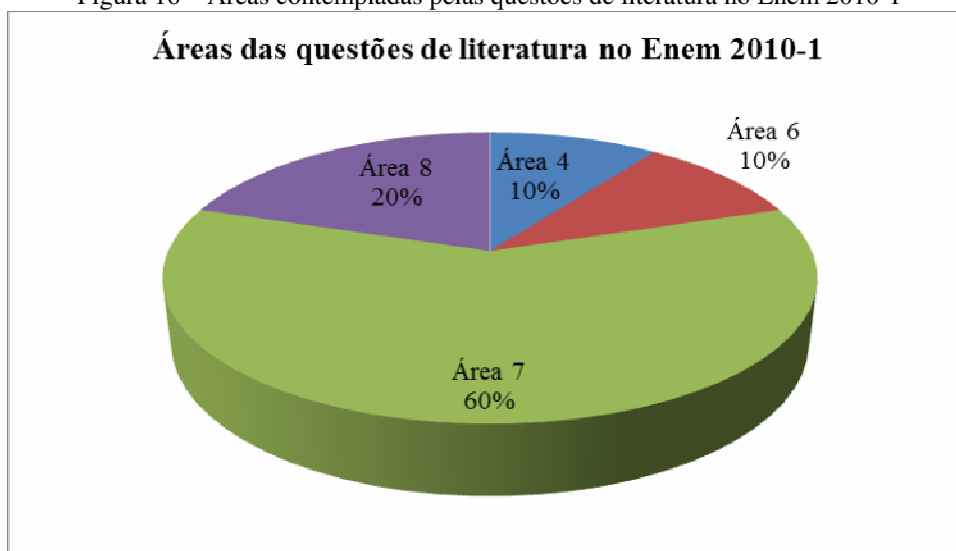
Figura 15 – Áreas contempladas pelas questões de literatura no Enem 2009-2



Fonte: Elaborada pela autora.

Já na prova realizada em dezembro de 2009 houve considerável acréscimo no número de questões que visavam à verificação de conhecimentos relativos à literatura: de 15% em 2009-1, o índice chegou a 50% em 2009-2. A outra metade das questões foi destinada à comprovação de conhecimentos envolvendo a língua portuguesa, com destaque, mais uma vez, para a área 7.

Figura 16 – Áreas contempladas pelas questões de literatura no Enem 2010-1

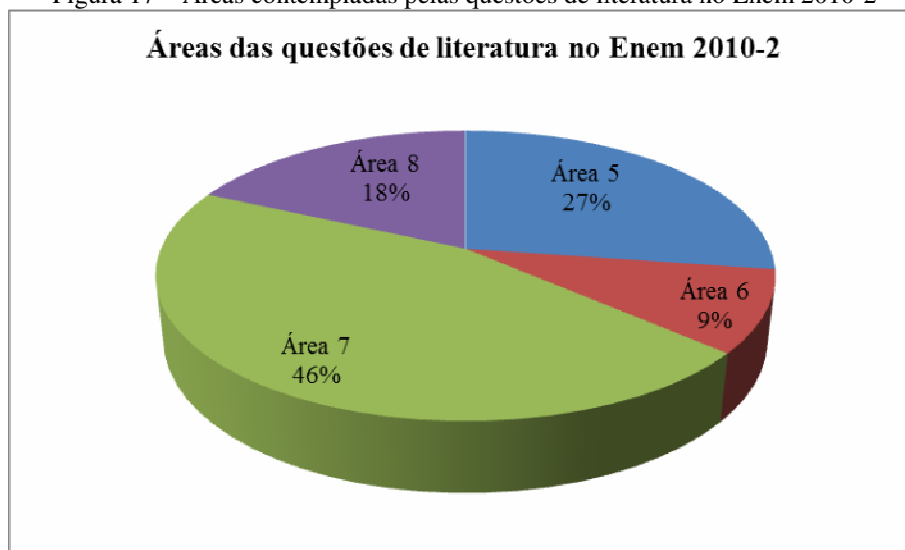


Fonte: Elaborada pela autora.

Em 2010, na primeira aplicação da prova, realizada em novembro, não houve uma questão sequer que cobrou habilidades da área 5. Todas as questões – à exceção de 10%,

relacionadas mais diretamente à área 4 e, portanto, ao campo das artes – mantiveram ligação com habilidades relativas à língua portuguesa, com predomínio, novamente, da área 7, que atingiu 60%.

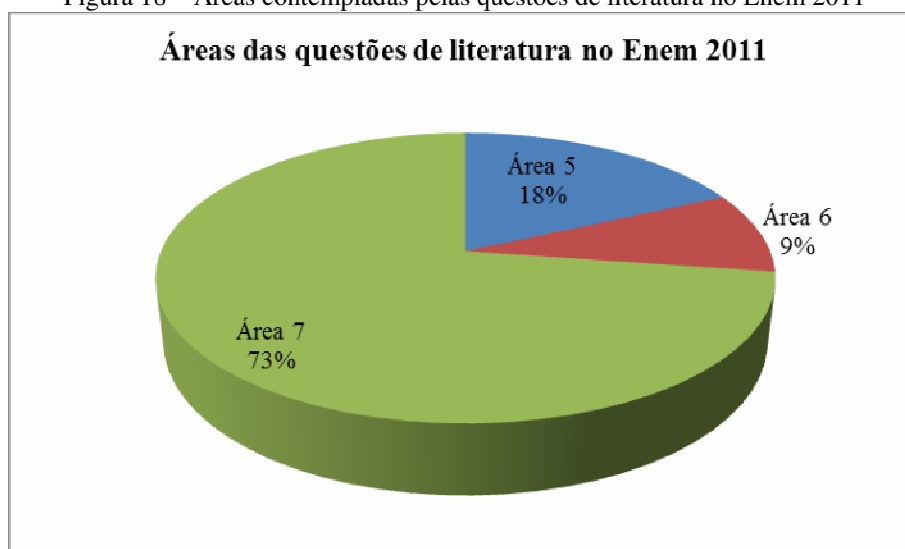
Figura 17 – Áreas contempladas pelas questões de literatura no Enem 2010-2



Fonte: Elaborada pela autora.

Ainda em 2010, na segunda aplicação da prova, ocorrida em dezembro, cerca de  $\frac{1}{4}$  das questões exigiram algum conhecimento mais pontual de literatura. As demais, mantendo o histórico de edições anteriores do exame, privilegiaram habilidades de áreas mais diretamente relacionadas à língua portuguesa, com destaque para a área 7, que respondeu por 73% das ocorrências.

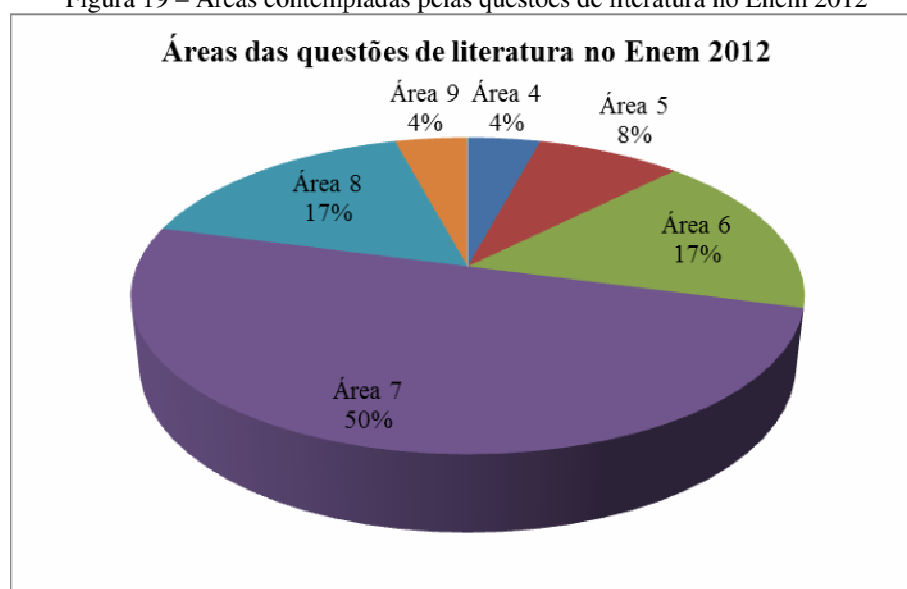
Figura 18 – Áreas contempladas pelas questões de literatura no Enem 2011



Fonte: Elaborada pela autora.

Na edição de 2011, 18% das questões cobraram habilidades da área 5, sendo que a área 7 atingiu o índice de 73%. A área 6 atingiu 9% e a área 8, pela primeira vez, não foi contemplada.

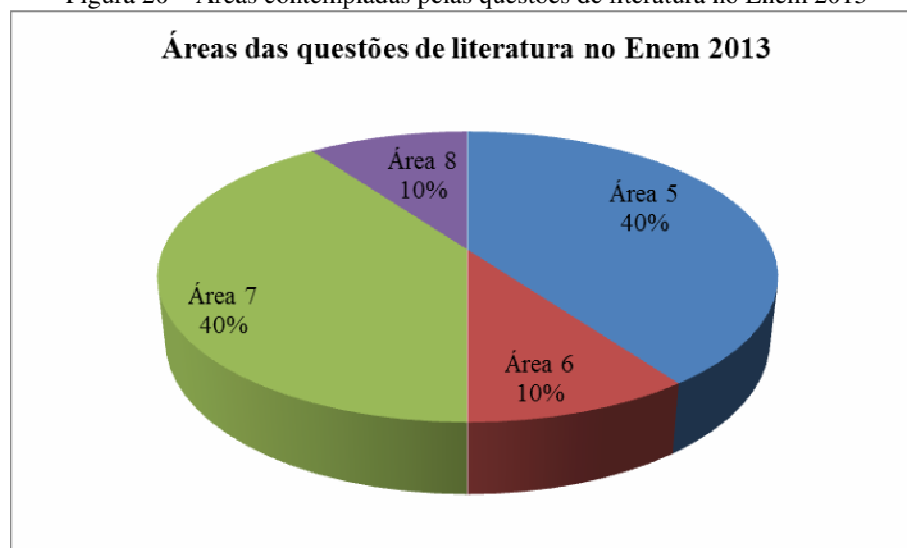
Figura 19 – Áreas contempladas pelas questões de literatura no Enem 2012



Fonte: Elaborada pela autora.

Em 2012, houve nova diminuição da área 5, responsável por abarcar 8% das questões. A área 9, não contemplada em anos anteriores, figurou com 4%, mesmo índice atingido pela área 4. Os 84% restantes foram destinados à comprovação de habilidades de língua portuguesa, com preponderância da área 7, presente em metade das questões.

Figura 20 – Áreas contempladas pelas questões de literatura no Enem 2013

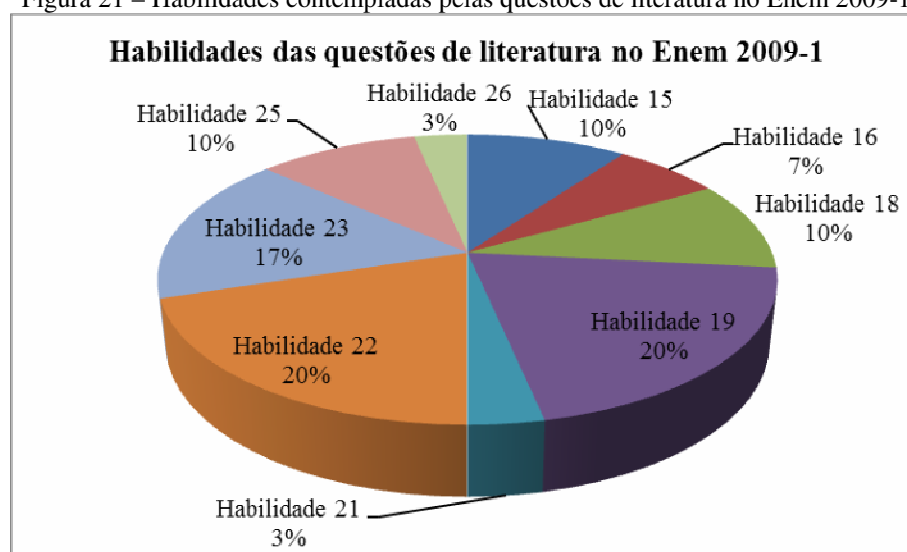


Fonte: Elaborada pela autora.

No ano de 2013, a prova aplicada, se comparada aos anos anteriores, mais bem contemplou conhecimentos literários: a área 5, que dificilmente ultrapassava o índice dos 20% (à exceção de 2009-2), atingiu 40%, mesmo valor da área 7. As áreas 6 e 8 também obtiveram os mesmos percentuais: 10% cada.

A análise da totalidade dos gráficos nos permite afirmar, que, de uma maneira geral, os resultados obtidos não são muito animadores no que tange ao espaço ocupado pela literatura no exame: se em 2009-2 e 2013 a área 5 ainda detém algum espaço, em 2010-1 ela desaparece e em 2009-1, 2010-2, 2011 e 2012 mostra-se irrisória se comparada às áreas 6, 7 e 8, que envolvem língua. Os dados vão ao encontro do levantamento acerca das questões de literatura que prescindem do ensino da disciplina para serem resolvidas e da variação das habilidades exigidas em cada uma das provas ao longo dos anos.

Figura 21 – Habilidades contempladas pelas questões de literatura no Enem 2009-1



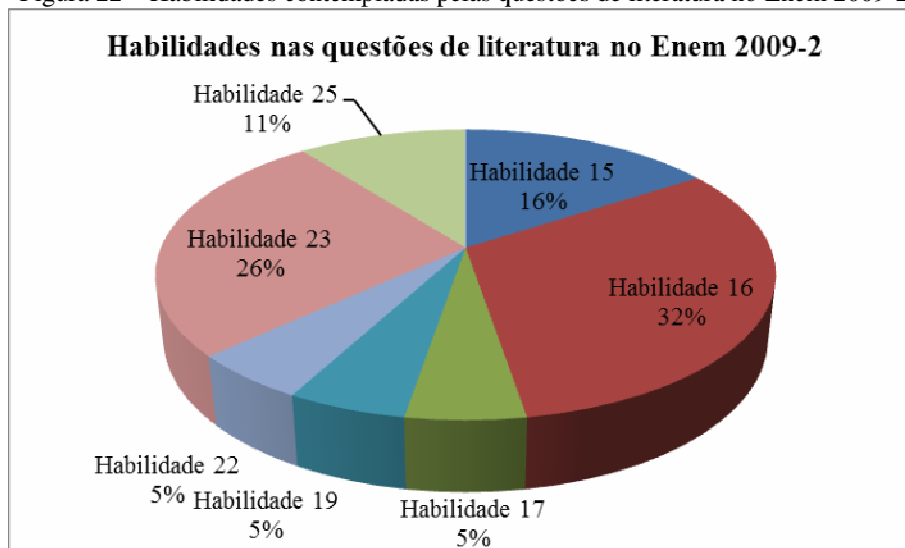
Fonte: Elaborada pela autora.

Em 2009-1, as questões que envolveram a área 5 restringiram-se às habilidades 15 (10%) e 16 (7%), ou seja, solicitaram o estabelecimento de relações entre o texto literário e o momento de sua produção ou informações sobre concepções artísticas e procedimentos de construção do texto literário. Da área 6, exigiram-se as habilidades 18 (10%) e 19 (20%), em questões acerca da organização e estruturação de textos de diferentes tipos e gêneros ou sobre funções de linguagem. As habilidades mais exigidas, contudo, foram as pertencentes à área 7: somente a de número 23, que solicita ao candidato que infira, em determinado texto, acerca



dos objetivos de seu produtor, atingiu 23%. As habilidades de números 25 e 26, por sua vez, foram exigidas em questões direcionadas à análise de variedades linguísticas.

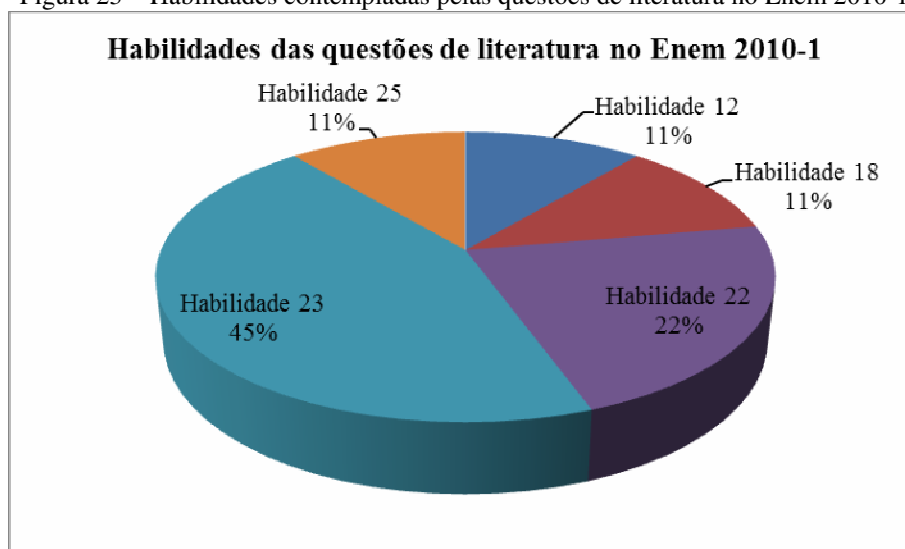
Figura 22 – Habilidades contempladas pelas questões de literatura no Enem 2009-2



Fonte: Elaborada pela autora.

Na prova de 2009-2, em que a área 5 atingiu um índice considerável, as habilidades exigidas foram as de número 15 (16%), 16 (32%) e 17 (5%). Da área 6, houve a cobrança da H19 (5%); da área 7, da H22 (5%) e da H23 (26%); da área 8, apenas da H25 (11%).

Figura 23 – Habilidades contempladas pelas questões de literatura no Enem 2010-1

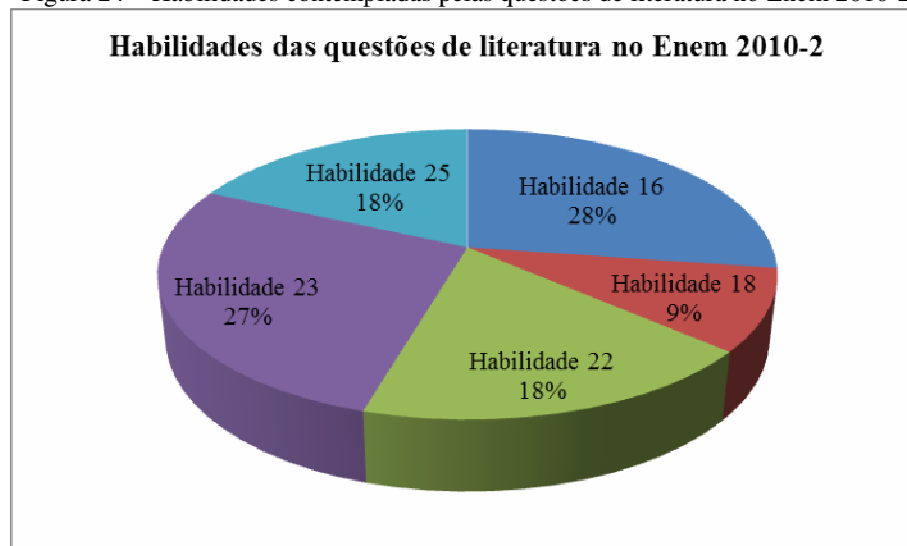


Fonte: Elaborada pela autora.

Em 2010-1, houve menor variedade de habilidades exigidas. Da área 5, não houve cobrança de uma habilidade sequer. Das áreas 4 e 8, solicitaram-se, respectivamente, as

habilidades 12 e 25, cada uma respondendo por 11%. As habilidades da área 7 foram as mais exigidas: a H22 se fez presente em 22% das questões e a H23 em 45%.

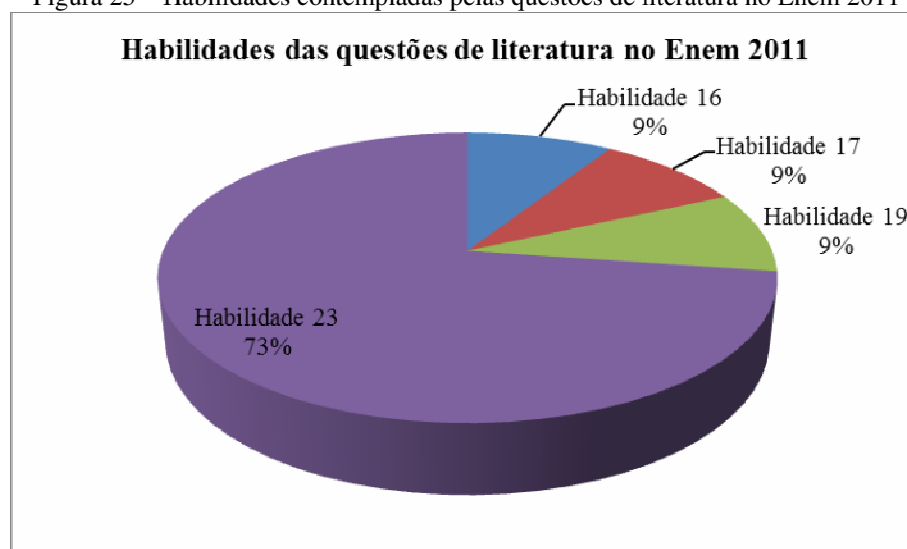
Figura 24 – Habilidades contempladas pelas questões de literatura no Enem 2010-2



Fonte: Elaborada pela autora.

Na prova de 2010-2, a única habilidade exigida da área 5 foi a de número 16, com 28%. Da área 6, cobrou-se apenas a H18 (9%). Da área 7, novamente se destacaram as habilidades 22 e 23, as quais envolveram, respectivamente, 18% e 27% das questões. A H25, da área 8, com 18%, representou as questões voltadas para a análise de variações linguísticas.

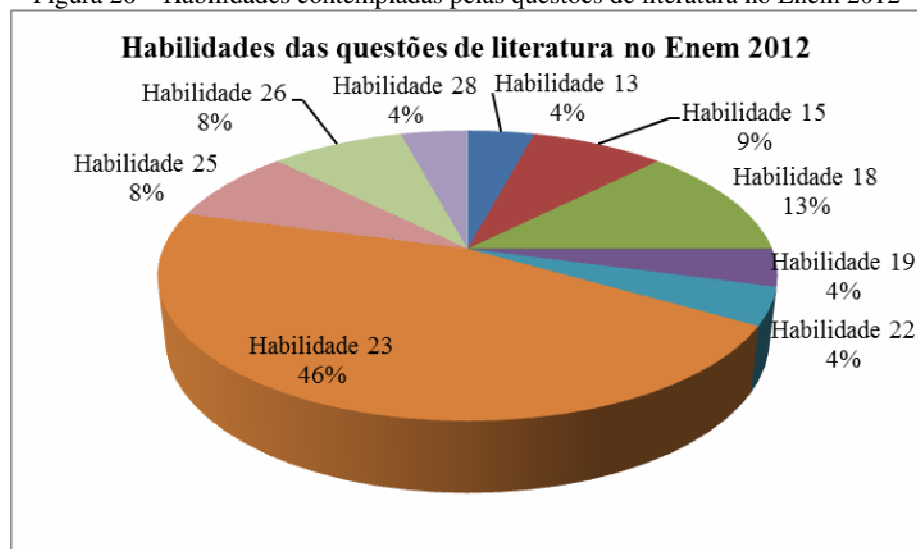
Figura 25 – Habilidades contempladas pelas questões de literatura no Enem 2011



Fonte: Elaborada pela autora.

Na prova de 2011, da área 5, apenas a habilidade 15 não foi abarcada; a H16 e a H17 somaram 9% cada, assim como a H19, da área 6. Da área 7, a H23, a única exigida, atingiu índice recorde de 73%.

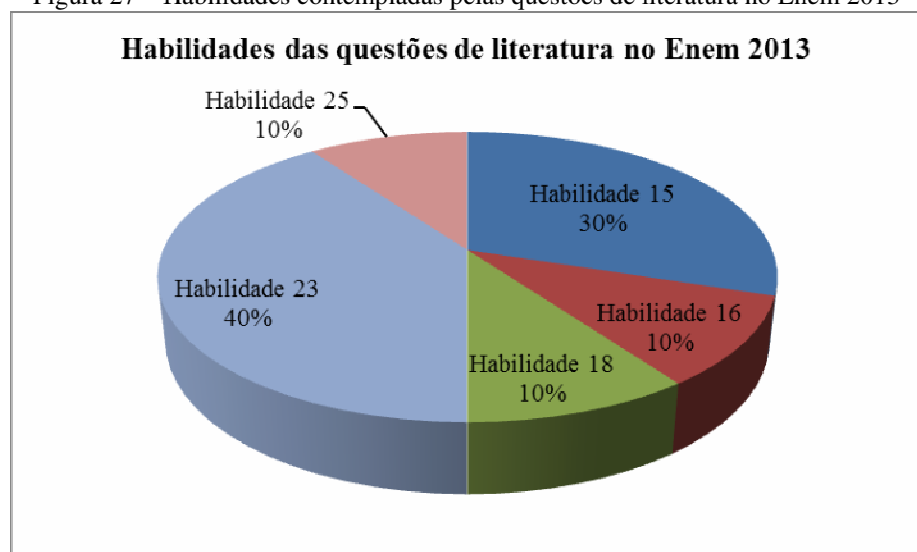
Figura 26 – Habilidades contempladas pelas questões de literatura no Enem 2012



Fonte: Elaborada pela autora.

Na prova do Enem de 2012, uma gama mais diversa de habilidades foi contemplada. Da área relacionada à literatura, contudo, somente a H15 se fez presente, com 9%. A H18, com 13%, e a H19, com 4%, representaram a área 6. Da área 7, a H23, mais uma vez, atingiu índice bastante considerável, de 46%, enquanto a H22 respondeu por 4%. A área 8 foi representada pela H25 e pela H26, que atingiram 8% cada. A H13 e a H28, inexistentes em provas anteriores, surgiram com 4% cada.

Figura 27 – Habilidades contempladas pelas questões de literatura no Enem 2013

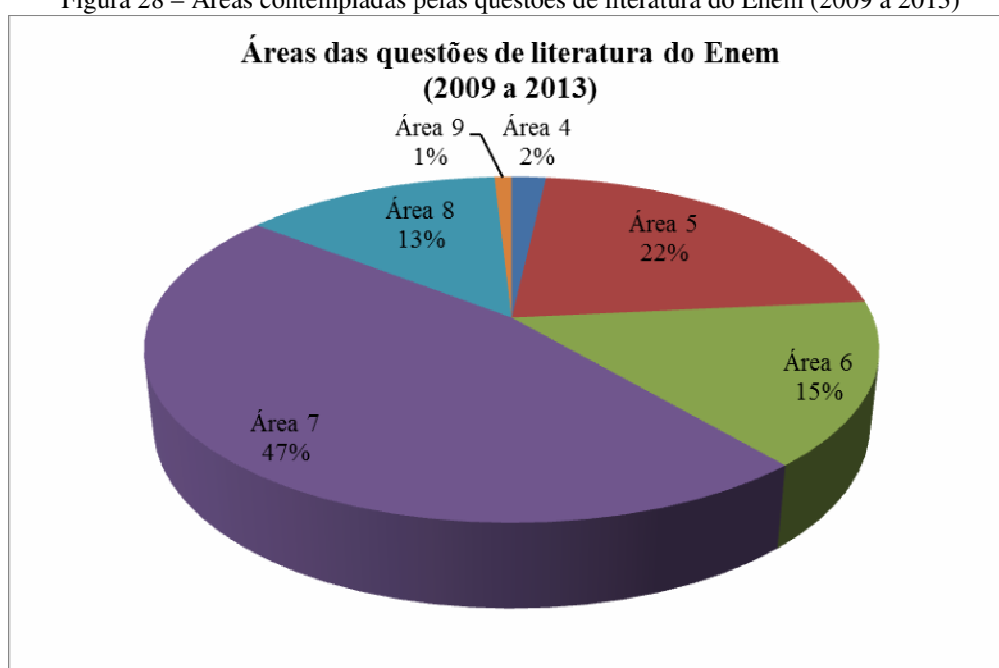


Fonte: Elaborada pela autora.

Ao contrário da prova de 2012, em 2013 foram poucas as habilidades exigidas. Da área 5, foram contempladas a H15 e a H16, que, juntas, totalizaram 40%. A H18 respondeu pelos 10% da área 6, enquanto a H23 e a H25 representaram os 50% da área 7 – com larga vantagem, mais uma vez, do percentual atingido pela H23.

Os dados dos índices anuais de cada área e suas habilidades nos permitem a elaboração de gráficos gerais relativos às duas categorias analisadas, englobando conjuntamente o período de 2009 a 2013:

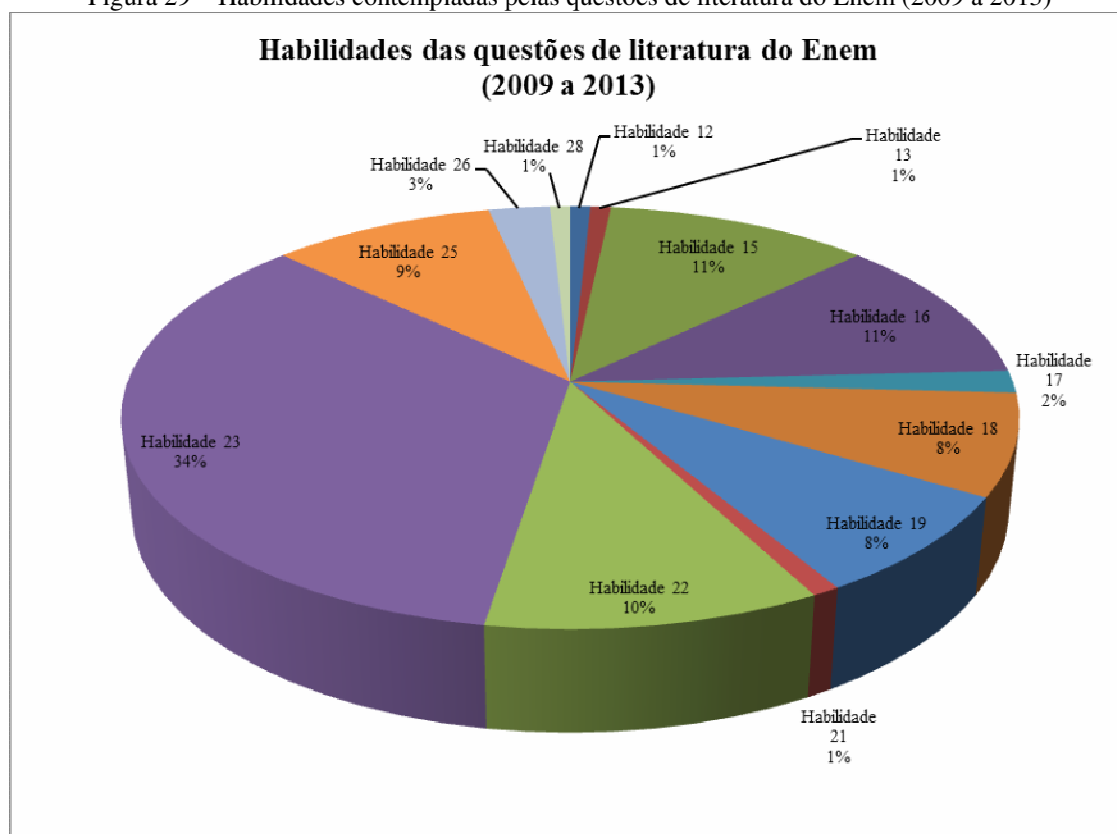
Figura 28 – Áreas contempladas pelas questões de literatura do Enem (2009 a 2013)



Fonte: Elaborada pela autora.

Considerando-se a totalidade das questões de literatura, apenas 22% enquadram-se nas habilidades da área 5; 75% dizem respeito a áreas envolvendo aspectos linguísticos.

Figura 29 – Habilidades contempladas pelas questões de literatura do Enem (2009 a 2013)



Fonte: Elaborada pela autora.

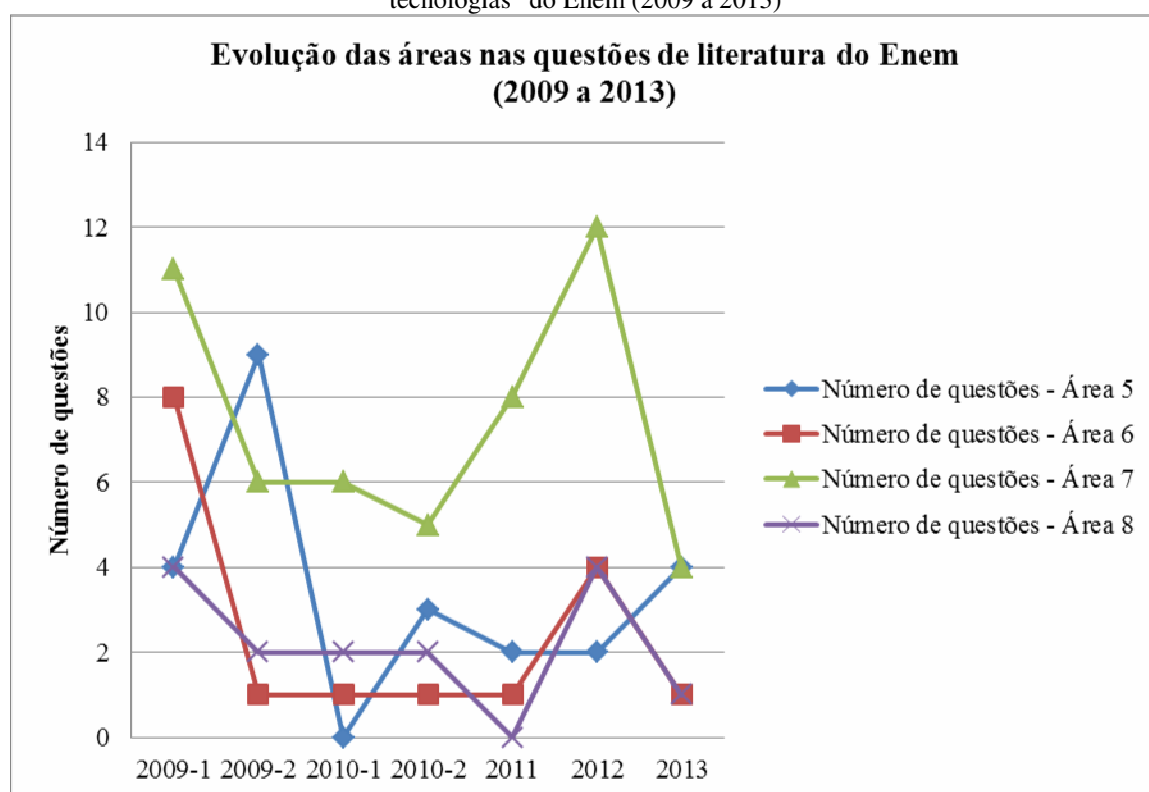
No que diz respeito às habilidades, as mais requisitadas na área 5 foram as de números 15 e 16, que atingiram, no geral, o mesmo percentual de 11%, enquanto a H17 somou apenas 2%. Isso significa que, quando as perguntas envolvem aspectos literários propriamente ditos, privilegiam o estabelecimento de relações entre o texto e seu momento de produção, bem como informações sobre concepções artísticas e procedimentos de construção das narrativas. Com bem menos frequência, inquirir-se a respeito da presença de valores sociais e humanos atualizáveis e permanentes no patrimônio literário nacional.

Na área 6, a H18 e a H19 também atingiram o mesmo percentual, 8%, enquanto a H20 não foi contemplada em um ano sequer. A área 7, cujas habilidades são as mais frequentemente cobradas, foi representada pela H21, com 1%, pela H22, com 10%, e pela H23, com 34%. Assim, das 30 habilidades designadas para a prova de “Linguagens, códigos e suas tecnologias”, a H23 – “Inferir em um texto quais são os objetivos de seu produtor e quem é seu público-alvo, pela análise dos procedimentos argumentativos utilizados” (BRASIL, 2009b, p. 4) – é, largamente, a habilidade mais cobrada, exigida nas questões que demandam a interpretação direta de um determinado texto (fragmento de romance, poema, etc.), procedimento bastante recorrente nas provas dos últimos anos. Da área 8, figuraram apenas a

H25, com 9%, e a H26, com 3%; a H27 não se fez presente. Das 30 habilidades propostas para a prova de “Linguagens, códigos e suas tecnologias”, 17 nunca foram exigidas em questões de literatura.

Nos gráficos a seguir, mais abrangentes, podemos visualizar a evolução das áreas 5, 6, 7 e 8 conjuntamente, considerando o período de 2009 a 2013:

Figura 30 – Evolução das áreas 5, 6, 7 e 8 nas questões de literatura das provas de “Linguagens, códigos e suas tecnologias” do Enem (2009 a 2013)

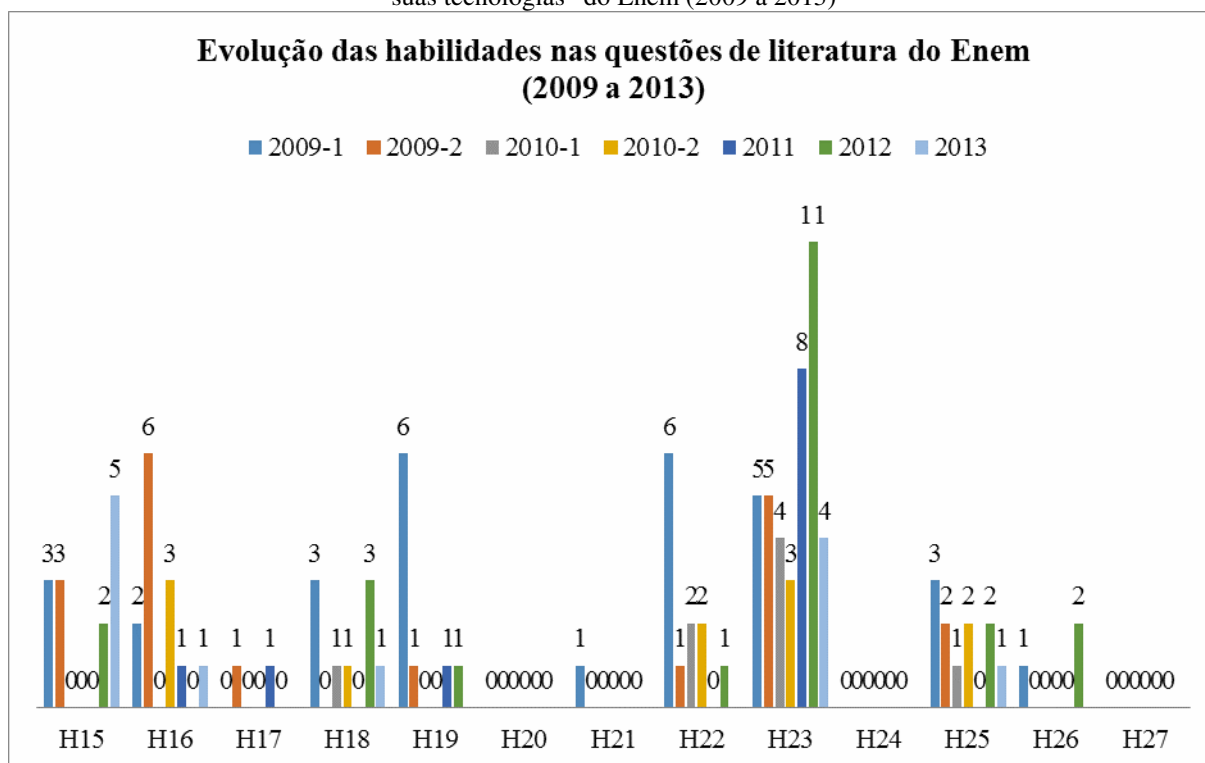


Fonte: Elaborada pela autora.

A área 7, à exceção de 2009-2, sempre foi dominante em relação às outras. Em 2009-2, a área 5 atingiu um índice considerável, e, de 2010-2 a 2013, seus números mantiveram-se relativamente constantes. A área 6, após 2009-1, ano em que atingiu seu ápice, manteve certa regularidade, assim como a área 8, que não apresentou grandes oscilações ao longo dos anos.

Já a evolução referente ao período de 2009 a 2013 das habilidades das áreas 5, 6, 7 e 8 (H15 a H27), tomadas em conjunto, pode ser visualizada por meio do seguinte gráfico:

Figura 31 – Evolução das habilidades H15 a H27 nas questões de literatura das provas de “Linguagens, códigos e suas tecnologias” do Enem (2009 a 2013)



Fonte: Elaborada pela autora.

As questões de literatura, consideradas em conjunto, podem ser divididas em três grupos: aquelas cuja resposta está no interior do próprio texto – a grande maioria, no caso; as que exigem uma análise dos efeitos de sentido produzidos por certos textos e as que solicitam uma correlação com outros textos ou obras de arte. A identificação de funções e figuras de linguagem, bem como reflexões acerca dos usos das normas culta e popular, são conteúdos também bastante recorrentes.

Em sua maioria, as questões destinam-se ao desenvolvimento de habilidades específicas de áreas relacionadas à língua portuguesa, servindo como parâmetros para abordagens de conhecimentos diversos, relativos principalmente à interpretação textual pura e simples, conforme atesta o alto índice obtido pela H23. A tendência é corroborada por cursinhos pré-vestibulares destinados à preparação de candidatos para as instituições que já fazem uso do SiSU: “Interpretação de texto foi, de longe, o tema mais presente nos exames aplicados entre 2009 (quando assumiu o modelo atual) e 2011”<sup>80</sup>. Enquanto algumas habilidades são exploradas em diversas questões de uma mesma prova, outras acabam sendo negligenciadas.

<sup>80</sup> Disponível em: <<http://guiadoestudante.abril.com.br/vestibular-enem/como-estudar-linguagens-codigos-suas-tecnologias-enem-690555.shtml>>. Acesso em: 12 jan. 2014.

O conteúdo do Enem, assim, parece deixar professores e alunos de ensino médio sem orientação. É fato que já há algum tempo precisávamos repensar a maneira de ensinar literatura, pautada no estudo diacrônico de escolas, estilos, obras e autores, mas o atual programa apresentado pelo exame não parece solidificar outra proposta plausível de ensino. Da maneira como vem apresentado, não encontra ressonância em livros didáticos atuais ou mesmo nos conteúdos de literatura expressos nas ementas das disciplinas dos cursos de licenciatura em Letras.

As habilidades 15 (“estabelecer relações entre o texto literário e o momento de sua produção, situando aspectos do contexto histórico, social e político”) e 16 (“relacionar informações sobre concepções artísticas e procedimentos de construção do texto literário”) podem, por exemplo, ser trabalhadas em aulas sobre o Barroco, mas, ao que tudo indica, permanecerá a velha prática de relacionar as características do período a um texto modelar. Provavelmente, não haverá tempo suficiente para discussão do fato de que no Brasil o Barroco assumiu um aspecto próprio, nem para permitir o reconhecimento da “[...] presença de valores sociais e humanos atualizáveis e permanentes no patrimônio literário nacional”, conforme preconiza a habilidade 17.

É no conjunto das questões de literatura, no entanto, e no que elas encerram, que vai se constatando a permanência ou não da disciplina na prova abalizada e, por consequência, nos currículos do ensino médio. Por isso, é válido, agora sob enfoque qualitativo, nos determos um pouco mais sobre cada uma delas.

### 3.4 Análise do *corpus*: dados qualitativos

A fim de ilustrar os dados quantitativos expostos até então, procederemos a uma análise de caráter qualitativo, por meio da avaliação de algumas das questões de literatura cobradas em cada uma das edições do exame, organizadas em quadros, para melhor visualização.

- Questões de literatura na prova do Enem de 1998 (caderno de cor amarela)

Quadro 10 – Questões de literatura na prova do Enem de 1998

Número da questão	Texto(s)	Autor(es)	O que é solicitado	Categoria (LSS, LL, LH, LA,
-------------------	----------	-----------	--------------------	-----------------------------



				LC <sup>81)</sup>
3	Crônica “Aí, galera”	Luis Fernando	Identificar, no texto, duas situações que fogem à expectativa do público	LSS
5		Verissimo	Passar uma expressão informal do texto para a linguagem formal	LL
8	Poema, cujo título não foi especificado	Joaquim Manuel de Macedo	Interpretar a significação das imagens que o vocábulo “lágrima” assume nos dois textos	LSS
	Poema, cujo título não foi especificado	Manuel Bandeira		
17	Crônica “Pra mim brincar”	Manuel Bandeira	Identificar propostas do ideário modernista	LSS
33	Poema, cujo título não foi especificado	Luís de Camões	Identificar o verso em que ocorre a figura de linguagem chamada antítese	LSS
34			Classificar o texto como argumentativo, narrativo, épico, propagandístico ou teatral	LL

Fonte: Elaborado pela autora.

Na primeira edição do exame, seis questões fizeram uso de cinco textos literários distintos, universo bastante reduzido considerando-se a totalidade da prova, composta por 63 questões. Das quatro questões de literatura *stricto sensu*, duas – as de números 3 e 8 – supunham a interpretação direta dos textos: para respondê-las, bastava ao aluno uma leitura atenta da crônica e dos poemas. A mobilização de conhecimentos mais formais relativos à literatura foi exigida na questão 33, ao solicitar a identificação da figura de linguagem denominada antítese (cuja definição vinha exposta no próprio enunciado) em um dos versos de um poema de Camões, e na questão 17, a qual transcrevemos:

Figura 32 – Questão número 17 da prova do Enem de 1998

A discussão sobre gramática na classe está “quente”. Será que os brasileiros sabem gramática? A professora de Português propõe para debate o seguinte texto:

**PRA MIM BRINCAR**

*Não há nada mais gostoso do que o mim sujeito de verbo no infinito. Pra mim brincar. As cariocas que não sabem gramática falam assim. Todos os brasileiros deviam de querer falar como as cariocas que não sabem gramática.*

*— As palavras mais feias da língua portuguesa são quiçá, alhures e miúde.*

(BANDEIRA, Manuel. Seleta em prosa e verso. Org: Emanuel de Moraes. 4ª ed. Rio de Janeiro, José Olympio, 1986. Pág. 19)

- 17 Com a orientação da professora e após o debate sobre o texto de Manuel Bandeira, os alunos chegaram à seguinte conclusão:
- (A) uma das propostas mais ousadas do Modernismo foi a busca da identidade do povo brasileiro e o registro, no texto literário, da diversidade das falas brasileiras.
  - (B) apesar de os modernistas registrarem as falas regionais do Brasil, ainda foram preconceituosos em relação às cariocas.
  - (C) a tradição dos valores portugueses foi a pauta temática do movimento modernista.
  - (D) Manuel Bandeira e os modernistas brasileiros exaltaram em seus textos o primitivismo da nação brasileira.
  - (E) Manuel Bandeira considera a diversidade dos falares brasileiros uma agressão à Língua Portuguesa.

Fonte: Enem 1998

<sup>81</sup> LSS: questões de literatura *stricto sensu*; LL: questões de literatura e língua; LH: questões de literatura e humanidades; LA: questões de literatura e artes; LC: questões de literatura e ciências.

Não é necessário que o aluno tenha tido extenso contato com os preceitos modernistas para descartar, já em uma primeira leitura, as alternativas “B”, “C” e “E”: se não há “nada mais gostoso” do que as construções sintáticas das “cariocas que não sabem gramática”, e se “todos os brasileiros deviam de querer falar como as cariocas que não sabem gramática”, como admitir que os modernistas foram “preconceituosos”, que se pautaram na “tradição dos valores portugueses” e que consideravam a “diversidade dos falares brasileiros uma *agressão* à Língua Portuguesa”? Assim, por mais que o enfoque esteja voltado para a identificação de propostas do Modernismo, trata-se de uma questão que prima pela interpretação textual pura e simples.

Conhecimentos sobre a língua portuguesa foram exigidos nas questões de números 5 e 34, destinadas, respectivamente, à reflexão sobre os usos das linguagens formal e informal e à identificação de gêneros do discurso. Pela falta de criatividade, chama atenção o fato de textos de um mesmo autor, Manuel Bandeira, terem sido utilizados em duas questões, bem como a inexistência de gêneros que não fossem poesia e crônica.

- Questões de literatura na prova do Enem de 1999 (caderno de cor amarela)

Quadro 11 – Questões de literatura na prova do Enem de 1999

Número da questão	Texto(s)	Autor(es)	O que é solicitado	Categoria (LSS, LL, LH, LA, LC)
1	Poema “Soneto de fidelidade” <hr/> Fragmentos de poema (1), romances (2) e texto crítico (1), cujos títulos não foram especificados	Vinícius de Moraes (no enunciado) <hr/> Augusto dos Anjos, Machado de Assis (02) e Raymundo Faoro (nas alternativas)	Verificar em qual alternativa o sentido da palavra “mesmo” equivale ao que se verifica no 3º verso da 1ª estrofe do poema de Vinícius de Moraes	LL
42	Texto crítico, cujo título não foi especificado	João Cabral de Melo Neto	Identificar, a partir da leitura do texto crítico, especificidades da linguagem utilizada em textos literários	LSS
48	Poema, cujo título não foi especificado <hr/> Poema, cujo título não foi especificado <hr/> Canção, cujo título não foi especificado	Carlos Drummond de Andrade <hr/> Adélia Prado <hr/> Chico Buarque	Identificar como os textos de Adélia e Chico estabelecem intertextualidade com o poema de Drummond	LSS
53	Fragmento do romance <i>Casa de pensão</i>	Aluísio Azevedo	Identificar aspectos históricos do Brasil no século XIX	LH
58	Fragmento de poema,	Carlos	Identificar uma das consequências	LC

	cujo título não foi especificado	Drummond de Andrade	do processo de evaporação da água	
63	Fragmento da crônica “Ai de ti, Copacabana”, Fragmento de texto crítico, cujo título não foi especificado	Rubem Braga Carlos Drummond de Andrade	Interpretar os fragmentos de textos expostos, relativos às características da narrativa de Rubem Braga	LSS

Fonte: Elaborado pela autora.

A prova de 1999, apesar de oferecer maior diversidade de textos se comparada à de 1998, apresentou o mesmo número reduzido de questões, seis. Se no ano anterior Manuel Bandeira fora recorrente, foi a vez de Carlos Drummond de Andrade manifestar sua hegemonia – não é à toa, pois, que o autor surge com 22 ocorrências nas 18 edições do exame. Novamente, houve o predomínio de poemas e a maioria das questões de literatura *stricto sensu* envolveu a interpretação direta dos textos expostos. Ocorreu a inserção, pela primeira vez, de uma canção e de um fragmento de romance:

Figura 33 – Questão número 53 da prova do Enem de 1999

- 53** *Viam-se de cima as casas acavaladas umas pelas outras, formando ruas, contornando praças. As chaminés principiavam a fumar; deslizavam as carrocinhas multicores dos padeiros; as vacas de leite caminhavam com o seu passo vagaroso, parando à porta dos fregueses, tilintando o chocalho; os quiosques vendiam café a homens de jaqueta e chapéu desabado; cruzavam-se na rua os libertinos retardados com os operários que se levantavam para a obrigação; ouvia-se o ruído estalado dos carros de água, o rodar monótono dos bondes.*

(AZEVEDO, Aluísio de. *Casa de Pensão*. São Paulo: Martins, 1973)

O trecho, retirado de romance escrito em 1884, descreve o cotidiano de uma cidade, no seguinte contexto:

- (A) a convivência entre elementos de uma economia agrária e os de uma economia industrial indicam o início da industrialização no Brasil, no século XIX.
- (B) desde o século XVIII, a principal atividade da economia brasileira era industrial, como se observa no cotidiano descrito.
- (C) apesar de a industrialização ter-se iniciado no século XIX, ela continuou a ser uma atividade pouco desenvolvida no Brasil.
- (D) apesar da industrialização, muitos operários levantavam cedo, porque iam diariamente para o campo desenvolver atividades rurais.
- (E) a vida urbana, caracterizada pelo cotidiano apresentado no texto, ignora a industrialização existente na época.

Fonte: Enem 1999

*Casa de pensão*, único romance a figurar na prova, foi utilizado como pretexto para a identificação dos reflexos do processo de industrialização brasileira no século XIX na vida da população, ou seja, vinculou literatura e aspectos históricos. Expressões como “carrocinhas multicores dos padeiros” e “vacas de leite” mantêm relação direta com uma economia agrária; contudo, o fato de haver “operários que se levantavam para a obrigação” denota a configuração de uma economia industrial. Como admitir, então, que “a principal atividade da economia brasileira era industrial”, conforme supõe a alternativa “B”, que os operários acordavam cedo “porque iam diretamente para o campo”, segundo a opção “D”, ou que a vida urbana “ignora a industrialização”, de acordo com a assertiva “E”? Assim, mesmo desconhecendo aspectos relacionados ao processo de industrialização nacional, cremos que o

estudante poderia chegar à alternativa correta unicamente por meio de uma leitura atenta do fragmento. Exigiu-se, novamente, pura e simples interpretação textual, o que também se verificou nas questões 42 e 63.

Assim como na edição anterior do exame, em 1999, à exceção de Aluísio de Azevedo, todos os autores referenciados são representativos da literatura brasileira do século XX.

- Questões de literatura na prova do Enem de 2000 (caderno de cor amarela)

Quadro 12 – Questões de literatura na prova do Enem de 2000

Número da questão	Texto(s)	Autor(es)	O que é solicitado	Categoria (LSS, LL, LH, LA, LC)
1	Poema “Bicho urbano”	Ferreira Gullar	Identificar em que versos do poema ocorre a figura de linguagem chamada sinestesia	LSS
18	Fragmento de crônica, cujo título não foi especificado	Mário de Andrade	Identificar traços da variante de linguagem popular utilizada pelo autor, conforme preceitos do ideário modernista	LL
20	Poema “Poética”	Manuel Bandeira	Interpretar a posição do poeta frente à utilização do lirismo	LSS
29	Fragmento da crônica “Crônica sobre a morte do escravo João”	Machado de Assis	Identificar a atuação do personagem João frente a acontecimentos históricos no Brasil do século XIX	LH
32	Crônica, cujo título não foi especificado	Millôr Fernandes	Identificar a quem o autor dirige sua crítica, relativa aos hábitos alimentares da sociedade contemporânea	LH
33			Determinar o significado da palavra “embromatologia”	LL
46	Fragmento de poema retirado da obra <i>Poesias escolhidas</i> Fragmento do poema <i>Morte e vida severina</i> Fragmento de poema retirado da obra <i>Sábado na hora da escuta</i> Fragmento de poema retirado da obra <i>Toda poesia</i> Fragmento de poema retirado da obra <i>Obra completa</i>	Álvares de Azevedo (em uma das alternativas) João Cabral de Melo Neto (em uma das alternativas) Mário Chamie (em uma das alternativas) Ferreira Gullar (em uma das alternativas) Machado de Assis (em uma das alternativas)	Identificar qual fragmento de texto é semelhante à situação que inspirou a charge presente no enunciado da questão	LA
57	Poema “Pronominais”	Oswald de Andrade	Interpretar a posição do autor sobre o procedimento de se iniciar frases com pronomes átonos	LL

Fonte: Elaborado pela autora.

Na prova aplicada em 2000, em vez de seis, foram oito as questões envolvendo textos literários, das quais apenas duas puderam ser enquadradas na categoria *stricto sensu*: uma, por exigir conhecimentos de figuras de linguagem (com a definição, mais uma vez, fornecida pelo próprio enunciado); outra, por solicitar a interpretação direta de um poema de Manuel Bandeira. A maioria das questões que fez uso de textos literários em seus enunciados destinou-se à averiguação de aspectos linguísticos, caso, por exemplo, das perguntas 18 e 57:

Figura 34 – Questão número 57 da prova do Enem de 2000

**57**

O uso do pronome átono no início das frases é destacado por um poeta e por um gramático nos textos abaixo.

**Pronominais**

*Dê-me um cigarro*

*Diz a gramática*

*Do professor e do aluno*

*E do mulato sabido*

*Mas o bom negro e o bom branco*

*da Nação Brasileira*

*Dizem todos os dias*

*Deixa disso camarada*

*Me dá um cigarro*

(ANDRADE, Oswald de. *Seleção de textos*. São Paulo: Nova Cultural, 1988)

*“Iniciar a frase com pronome átono só é lícito na conversação familiar, despreocupada, ou na língua escrita quando se deseja reproduzir a fala dos personagens (...).”*

(CEGALLA, Domingos Paschoal. *Novíssima gramática da língua portuguesa*. São Paulo: Nacional, 1980)

Comparando a explicação dada pelos autores sobre essa regra, pode-se afirmar que ambos:

- (A) condenam essa regra gramatical.
- (B) acreditam que apenas os esclarecidos sabem essa regra.
- (C) criticam a presença de regras na gramática.
- (D) afirmam que não há regras para uso de pronomes.
- (E) relativizam essa regra gramatical.

Fonte: Enem 2000

Para a resolução da questão exposta, bastam interpretação e domínio do significado do verbo “relativizar”: não há tom de condenação algum nos textos, que também não afirmam que as normas são apenas para “esclarecidos”, muito menos criticam regras gramaticais ou as julgam inexistentes. Já em uma primeira leitura, pois, o candidato pode eliminar as assertivas “A”, “B”, “C” e “D”.

Assim como em 1998, textos de autores modernistas foram utilizados para reflexões acerca das variantes popular e culta da língua portuguesa. Pela primeira vez, uma narrativa de Machado de Assis figurou no enunciado de uma questão. Porém, o foco da análise convergiu para uma questão de ordem histórica, a escravidão, conforme exemplo que utilizamos ao retratar uma pergunta que vincula literatura e humanidades, no tópico 3.3.2. À exceção de

Machado e de Álvares de Azevedo, cujo fragmento de um poema foi utilizado na alternativa da questão 46, todos os autores são, novamente, vinculados ao século XX, com recorrência, mais uma vez, de Bandeira, Mário e Oswald de Andrade. Cabe ressaltar que Ferreira Gullar foi contemplado com dois textos. Assim como em 1998, fragmentos de romances, contos, textos dramáticos ou ensaios críticos inexistem: das oito questões, seis envolveram poemas e crônicas estiveram presentes em outras duas.

- Questões de literatura na prova do Enem de 2001 (caderno de cor amarela)

Quadro 13 – Questões de literatura na prova do Enem de 2001

Número da questão	Texto(s)	Autor(es)	O que é solicitado	Categoria (LSS, LL, LH, LA, LC)
1	Poema “O mundo é grande”	Carlos Drummond de Andrade	Identificar a função (oposição, comparação, conclusão, alternância ou finalidade) de uma conjunção utilizada no poema	LL
12	Poema, cujo título não foi especificado	Murilo Mendes	Identificar versos em que arcaísmos e termos coloquiais criam efeito de contraste	LL
20	Poema “O operário em construção”	Vinícius de Moraes	Identificar em quais versos do poema ocorre a figura de linguagem chamada oxímoro	LSS
34	Fragmento do poema “Mocidade e morte”	Castro Alves	Identificar em qual vocábulo do poema aparece a imagem da morte	LSS
42	Fragmento do romance <i>Memórias póstumas de Brás Cubas</i>	Machado de Assis	Identificar a frase do texto em que o narrador tece críticas ao Romantismo	LSS
45	Fragmento do romance <i>O mundo de Sofia</i>	Jostein Gaarder	Reconhecer o período em que ocorreram determinados acontecimentos históricos	LH
57	Fragmento da peça teatral “Tróilo e Créssida”	William Shakespeare	Identificar a teoria científica exposta no fragmento do texto	LC
63	Fragmento da canção “Seu olhar”	Gilberto Gil	Identificar o significado que a palavra composta “anos-luz” assume na área da Física	LC

Fonte: Elaborado pela autora.

A prova de 2001 manteve o mesmo número de questões da edição anterior: ao todo, foram oito as perguntas que envolveram literatura, das quais três puderam ser inseridas na categoria *stricto sensu*, ou por exigir a identificação de figuras de linguagem, caso da pergunta 20, ou a interpretação direta de um poema e de um romance, como nas questões 34 e 42. Assim como em 2000, novamente Machado de Assis se fez presente. Contudo, em vez de um fragmento de crônica, o leitor foi brindado com um trecho de *Memórias póstumas de Brás*

*Cubas*, cujo viés de leitura solicitado não se prestou a comprovações de fatos históricos, concepções artísticas ou questões científicas. A própria literatura foi problematizada:

Figura 35 – Questão número 42 da prova do Enem de 2001

**42**

No trecho abaixo, o narrador, ao descrever a personagem, critica sutilmente um outro estilo de época: o romantismo.

*“Naquele tempo contava apenas uns quinze ou dezesseis anos; era talvez a mais atrevida criatura da nossa raça, e, com certeza, a mais voluntariosa. Não digo que já lhe coubesse a primazia da beleza, entre as mocinhas do tempo, porque isto não é romance, em que o autor sobredoura a realidade e fecha os olhos às sardas e espinhas; mas também não digo que lhe maculasse o rosto nenhuma sarda ou espinha, não. Era bonita, fresca, saía das mãos da natureza, cheia daquele feitiço, precário e eterno, que o indivíduo passa a outro indivíduo, para os fins secretos da criação.”*

ASSIS, Machado de. *Memórias Postumas de Brás Cubas*. Rio de Janeiro: Jackson, 1957.

A frase do texto em que se percebe a crítica do narrador ao romantismo está transcrita na alternativa:

- (A) ... o autor sobredoura a realidade e fecha os olhos às sardas e espinhas ...
- (B) ... era talvez a mais atrevida criatura da nossa raça ...
- (C) Era bonita, fresca, saía das mãos da natureza, cheia daquele feitiço, precário e eterno, ...
- (D) Naquele tempo contava apenas uns quinze ou dezesseis anos ...
- (E) ... o indivíduo passa a outro indivíduo, para os fins secretos da criação.

Fonte: Enem 2001

Ao questionar a atuação e posição de Machado frente ao estilo de época romântico, pela primeira vez o exame mencionou um movimento literário diferente do Modernismo. Foi o primeiro ano, também, com a presença de textos de autores estrangeiros. As questões em que se fizeram presentes, porém, não versaram sobre literatura, e, sim, exigiram do candidato conhecimentos de ordem histórica e científica. Uma peça de Shakespeare, por exemplo, foi utilizada não para a análise de peculiaridades do texto dramático, por exemplo, mas para o reconhecimento de uma teoria científica:

Figura 36 – Questão número 57 da prova do Enem de 2001

**57**

O texto foi extraído da peça *Tróilo e Crésida* de William Shakespeare, escrita, provavelmente, em 1601.

*“Os próprios céus, os planetas, e este centro  
reconhecem graus, prioridade, classe,  
constância, marcha, distância, estação, forma,  
função e regularidade, sempre iguais;  
eis porque o glorioso astro Sol  
está em nobre eminência entronizado  
e centralizado no meio dos outros,  
e o seu olhar benfazejo corrige  
os maus aspectos dos planetas malfazejos,  
e, qual rei que comanda, ordena  
sem entraves aos bons e aos maus.”*

SHAKESPEARE, W. *Tróilo e Crésida*. Porto: Lello & Irmão, 1948.

A descrição feita pelo dramaturgo renascentista inglês se aproxima da teoria

- (A) geocêntrica do grego Claudius Ptolomeu.
- (B) da reflexão da luz do árabe Alhazen.
- (C) heliocêntrica do polonês Nicolau Copérnico.
- (D) da rotação terrestre do italiano Galileu Galilei.
- (E) da gravitação universal do inglês Isaac Newton.

Fonte: Enem 2001

Versos de Drummond, presenças constantes nas provas, foram pretexto para o estudo de relações estabelecidas entre orações, conteúdo comumente trabalhado em aulas de língua portuguesa ao final do ensino médio:

Figura 37 – Questão número 1 da prova do Enem de 2001

*O mundo é grande*

O mundo é grande e cabe  
Nesta janela sobre o mar.  
O mar é grande e cabe  
Na cama e no colchão de amar.  
O amor é grande e cabe  
No breve espaço de beijar.

ANDRADE, Carlos Drummond de. *Poesia e prosa*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1983.

Neste poema, o poeta realizou uma opção estilística: a reiteração de determinadas construções e expressões lingüísticas, como o uso da mesma conjunção para estabelecer a relação entre as frases. Essa conjunção estabelece, entre as idéias relacionadas, um sentido de

- (A) oposição.  
(B) comparação.  
(C) conclusão.  
(D) alternância.  
(E) finalidade.

Fonte: Enem 2001

Na última questão da prova, determinada expressão presente em uma canção de Gilberto Gil foi evocada para que o aluno comprovasse seus conhecimentos na área de Física – trata-se da questão prototípica que transcrevemos no tópico 3.3.2 para exemplificar perguntas que vinculam literatura e ciências. À exceção de Shakespeare, Castro Alves e Machado de Assis, os demais são autores de textos produzidos no século XX. Novamente, houve o predomínio de textos poéticos.

- Questões de literatura na Prova do Enem de 2002 (caderno de cor amarela)

Quadro 14 – Questões de literatura na prova do Enem de 2002

Número da questão	Texto(s)	Autor(es)	O que é solicitado	Categoria (LSS, LL, LH, LA, LC)
1	Fragmento do romance <i>Manuelzão e Miguilim</i>	João Guimarães Rosa	Identificar o trecho em que o ponto de vista do narrador tem Miguilim como referência	LSS
7	Fragmento do romance <i>Solo de clarineta</i>	Erico Verissimo	Identificar uma das funções do escritor e da literatura	LSS
9	Fragmento do romance <i>Reinações de Narizinho</i>	Monteiro Lobato	Identificar, no último período do trecho, os efeitos causados pela utilização de verbos no gerúndio	LL
21	Fragmento da crônica “A alegria	Nelson Rodrigues	Interpretar o comportamento de jogadores brasileiros dentro de campo em 1958, ano	LSS



	de ser brasileiro”		em que a seleção brasileira de futebol foi campeã mundial pela primeira vez	
23	Fragmento da crônica “Os tatuadores”	João do Rio	Interpretar, com base na leitura do texto, se são verdadeiras ou falsas certas afirmações sobre a prática da tatuagem	LSS
30	Fragmento da crônica “Uma proposta imodesta”	Daniel Piza	Interpretar afirmações do autor relativas ao uso da língua portuguesa	LL
46	Fragmento do poema “Descrição da guerra em Guernica”	Carlos de Oliveira	Relacionar trechos do poema com partes de um quadro de Pablo Picasso	LA
53	Fragmento da canção “Good-bye”	Assis Valente	Relacionar a canção com aspectos da história brasileira recente	LH
56	Fragmento de crônica, cujo título não foi especificado	Marina Colasanti	Identificar efeitos de sentido causados pela troca, em certa frase do texto, de “de” por “na”	LL

Fonte: Elaborado pela autora.

Na quinta edição do exame, surgiram novidades: além do aumento do número de questões envolvendo textos literários, que totalizaram nove, todos os autores citados fizeram sua estreia no exame. Pela primeira vez, Bandeira, Drummond, Mário e Oswald de Andrade não estiveram presentes e cederam espaço a novos nomes, todos nascidos no último século. Não houve, novamente, espaço para a literatura produzida anteriormente a 1900. Os gêneros também pareceram estar mais bem distribuídos: em vez de crônicas e poemas apenas, como em edições anteriores, em 2002 houve também romances e canção.

As questões enquadradas na categoria *stricto sensu* envolveram, como de praxe, interpretação direta dos textos. A única a mobilizar conhecimentos mais estritamente literários, ao propor a análise da atuação do narrador em *Manuelzão e Miguilim*, foi a de número 1. Se 2002 não contou com Machado, há, em seu lugar, outro grande nome de nossa literatura: João Guimarães Rosa. Pena o autor só retornar ao exame nove anos depois, em 2011.

Figura 38 – Questão número 1 da prova do Enem de 2002

1

## Miguilim

*“De repente lá vinha um homem a cavalo. Eram dois. Um senhor de fora, o claro de roupa. Miguilim saudou, pedindo a bênção. O homem trouxe o cavalo cá bem junto. Ele era de óculos, corado, alto, com um chapéu diferente, mesmo.*

— Deus te abençoe, pequenino. Como é teu nome?

— Miguilim. Eu sou irmão do Dito.

— E o seu irmão Dito é o dono daqui?

— Não, meu senhor. O Ditinho está em glória.

*O homem esbarrava o avanço do cavalo, que era zelado, manteúdo, formoso como nenhum outro. Redizia:*

— Ah, não sabia, não. Deus o tenha em sua guarda... Mas que é que há, Miguilim?

*Miguilim queria ver se o homem estava mesmo sorrindo para ele, por isso é que o encarava.*

— Por que você aperta os olhos assim? Você não é limpo de vista? Vamos até lá. Quem é que está em tua casa?

— É Mãe, e os meninos...

*Estava Mãe, estava tio Terez, estavam todos. O senhor alto e claro se apeou. O outro, que vinha com ele, era um camarada.*

*O senhor perguntava à Mãe muitas coisas do Miguilim. Depois perguntava a ele mesmo: — ‘Miguilim, espia daí: quantos dedos da minha mão você está enxergando? E agora?’*

ROSA, João Guimarães. *Manuelzão e Miguilim*. 9ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

Esta história, com narrador observador em terceira pessoa, apresenta os acontecimentos da perspectiva de Miguilim. O fato de o ponto de vista do narrador ter Miguilim como referência, inclusive espacial, fica explicitado em:

- (A) “O homem trouxe o cavalo cá bem junto.”
- (B) “Ele era de óculos, corado, alto (...).”
- (C) “O homem esbarrava o avanço do cavalo, (...).”
- (D) “Miguilim queria ver se o homem estava mesmo sorrindo para ele, (...).”
- (E) “Estava Mãe, estava tio Terez, estavam todos”

Fonte: Enem 2002

Seguindo a tendência de anos anteriores, a questão de número 9 mobilizou conhecimentos linguísticos. Contudo, mesmo desconhecendo o significado da palavra “gerúndio”, o aluno facilmente conseguiria deduzir a resposta correta, dada a impossibilidade das assertivas “A”, “B”, “C” e “D”: de que maneira verbos no gerúndio poderiam denotar “esvaziamento de sentido”, “monotonia”, “estaticidade” ou “interrupção dos movimentos”?

Figura 39 – Questão número 9 da prova do Enem de 2002

9

*“Narizinho correu os olhos pela assistência. Não podia haver nada mais curioso. Besourinhos de fraque e flores na lapela conversavam com baratinhas de mantilha e miosótis nos cabelos. Abelhas douradas, verdes e azuis, falavam mal das vespas de cintura fina – achando que era exagero usarem coletes tão apertados. Sardinhas aos centos criticavam os cuidados excessivos que as borboletas de toucados de gaze tinham com o pó das suas asas. Mamangavas de ferrões amarrados para não morderem. E canários cantando, e beija-flores beijando flores, e camarões camarando, e caranguejos caranguejando, tudo que é pequenino e não morde, pequeninando e não mordendo.”*

LOBATO, Monteiro. *Reinações de Narizinho*. São Paulo: Brasiliense, 1947.

No último período do trecho, há uma série de verbos no gerúndio que contribuem para caracterizar o ambiente fantástico descrito. Expressões como “camaronando”, “caranguejando” e “pequeninando e não mordendo” criam, principalmente, efeitos de

- (A) esvaziamento de sentido.
- (B) monotonia do ambiente.
- (C) estaticidade dos animais.
- (D) interrupção dos movimentos.
- (E) dinamicidade do cenário.

Fonte: Enem 2002

Textos de cronistas contemporâneos, como Daniel Piza e Marina Colasanti, também foram utilizados para a averiguação de conhecimentos linguísticos. A canção parece ter

firmado de vez o seu espaço: na edição 2002, foi Assis Valente o contemplado. Sua composição, contudo, serviu para a interpretação de fatos históricos.

- Questões de literatura na prova do Enem de 2003 (caderno de cor amarela)

Quadro 15 – Questões de literatura na prova do Enem de 2003

Número da questão	Texto(s)	Autor(es)	O que é solicitado	Categoria (LSS, LL, LH, LA, LC)
8	Fragmento da crônica “O escritor e seus desafios”	Moacyr Seliar	Identificar em qual trecho do texto está presente a ideia de que o processo de maturação do texto nem sempre é o que garante bons resultados	LSS
9	Fragmento de poema, cujo título não foi especificado	Carlos Drummond de Andrade	Identificar o que garante ao verso “Um cão cheirando o futuro” caráter de inovador da língua	LSS
10	Poema “Epígrafe”	Eugênio de Castro	Identificar a expressão da segunda estrofe do poema que retoma a imagem contida no verso “lentas gotas de som”	LSS
11			Identificar o que leva o poeta a questionar determinadas ações humanas	LSS
12	Trecho do romance <i>Menino de engenho</i>	José Lins do Rego	Identificar a passagem do texto que ilustra a “cor local” que a personagem Totonha retratava em suas histórias	LSS
13	Poema “Pequenos tormentos da vida”	Mario Quintana	Interpretar causas/consequências do sentimento de tédio da personagem Lili	LSS
34	Trecho da canção “Bye, bye, Brasil”	Chico Buarque e Roberto Menescal	Identificar possíveis causas que levam a dificuldades para a pesca nas proximidades da usina nuclear de Angra dos Reis	LC
52	Texto crítico, cujo título não foi especificado	Jean de Léry	Identificar a posição do autor com relação aos indígenas	LH
63	Fragmento de poema, cujo título não foi identificado	Vinícius de Moraes (em uma das alternativas)	Identificar qual dos fragmentos de poemas possui tema semelhante ao quadro “Operários” de Tarsila do Amaral, exposto na questão	LA
	Fragmento de poema, cujo título não foi identificado	João Cabral de Melo Neto (em uma das alternativas)		
	Fragmento de poema, cujo título não foi identificado	Ferreira Gullar (em uma das alternativas)		
	Fragmento de poema, cujo título não foi identificado	Fernando Pessoa (em uma das alternativas)		

Fragmento de poema, cujo título não foi identificado	Carlos Drummond de Andrade (em uma das alternativas)
--	--

Fonte: Elaborado pela autora.

A prova de 2003 manteve o mesmo número de questões de literatura presentes na avaliação do ano anterior, nove. Alguns nomes de autores voltaram a se repetir, caso de Drummond, responsável por dois poemas, João Cabral de Melo Neto, presente nas edições de 1999 e 2000, Vinícius de Moraes, contemplado em 1999 e 2001, Chico Buarque, em 1999, e Ferreira Gullar, com duas ocorrências em 2000. Textos dos autores Moacyr Scliar, Eugênio de Castro, José Lins do Rego, Mario Quintana, Jean de Léry e Fernando Pessoa apareceram pela primeira vez no exame.

A maioria das questões enquadradas na categoria *stricto sensu* exigiu a interpretação dos textos literários, caso, por exemplo, das perguntas 8, 11 e 13. Versos de uma canção de Chico Buarque e Roberto Menescal foram pretexto para uma questão de ordem científica, cujo principal objetivo foi a identificação de possíveis dificuldades para a pesca nas proximidades da usina nuclear de Angra dos Reis:

Figura 40 – Questão número 34 da prova do Enem de 2003

34

Na música "*Bye, bye, Brasil*", de Chico Buarque de Holanda e Roberto Menescal, os versos

*"puseram uma usina no mar  
talvez fique ruim pra pescar"*

poderiam estar se referindo à usina nuclear de Angra dos Reis, no litoral do Estado do Rio de Janeiro. No caso de tratar-se dessa usina, em funcionamento normal, dificuldades para a pesca nas proximidades poderiam ser causadas

- (A) pelo aquecimento das águas, utilizadas para refrigeração da usina, que alteraria a fauna marinha.
- (B) pela oxidação de equipamentos pesados e por detonações que espantariam os peixes.
- (C) pelos rejeitos radioativos lançados continuamente no mar, que provocariam a morte dos peixes.
- (D) pela contaminação por metais pesados dos processos de enriquecimento do urânio.
- (E) pelo vazamento de lixo atômico colocado em tonéis e lançado ao mar nas vizinhanças da usina.

Fonte: Enem 2003

A última questão da prova consistiu em um exemplo típico de pergunta que vincula literatura e artes. Nela, o tema do quadro *Operários*, de Tarsila do Amaral, deveria ser relacionado a um dos fragmentos de poemas presentes nas alternativas:

Figura 41 – Questão número 63 da prova do Enem de 2003

63

(Tarsila do Amaral, *Operários*.)

*Desiguais na fisionomia, na cor e na raça, o que lhes assegura identidade peculiar, são iguais enquanto frente de trabalho. Num dos cantos, as chaminés das indústrias se alçam verticalmente. No mais, em todo o quadro, rostos colados, um ao lado do outro, em pirâmide que tende a se prolongar infinitamente, como mercadoria que se acumula, pelo quadro afora.*

(Nádia Gotlib. *Tarsila do Amaral, a modernista*.)

O texto aponta no quadro de Tarsila do Amaral um tema que também se encontra nos versos transcritos em:

- (A) "Pensem nas meninas  
Cegas inexatas  
Pensem nas mulheres  
Rotas alteradas."  
(Vinícius de Moraes)
- (B) "Somos muitos severinos  
iguais em tudo e na sina:  
a de abrandar estas pedras  
suando-se muito em cima."  
(João Cabral de Melo Neto)
- (C) "O funcionário público  
não cabe no poema  
com seu salário de fome  
sua vida fechada em arquivos."  
(Ferreira Gullar)
- (D) "Não sou nada.  
Nunca serei nada.  
Não posso querer ser nada.  
À parte isso, tenho em mim todos os  
sonhos do mundo."  
(Fernando Pessoa)
- (E) "Os inocentes do Leblon  
Não viram o navio entrar (...)  
Os inocentes, definitivamente inocentes tudc  
ignoravam,  
mas a areia é quente, e há um óleo suave  
que eles passam pelas costas, e aquecem."  
(Carlos Drummond de Andrade)

Fonte: Enem 2003

O nível de dificuldade da questão é mínimo: as alternativas "A", "C", "D" e "E" não apresentam correspondência alguma com a pintura.

- Questões de literatura na prova do Enem de 2004 (caderno de cor amarela)

Quadro 16 – Questões de literatura na prova do Enem de 2004

Número da questão	Texto(s)	Autor(es)	O que é solicitado	Categoria (LSS, LL, LH, LA, LC)
18	Poema "Ephitalamium – II"	Pedro Xisto	Interpretar que significados assumem os símbolos e sinais utilizados no poema	LSS
20	Poema "Brasil"	Oswald de Andrade	Identificar qual a visão apresentada pelo texto (ambígua, inovadora, moralizante, preconceituosa ou negativa)	LSS
21			Identificar o que é responsável pela manifestação da polifonia do texto	LSS
22	Crônica "O jivaro"	Rubem Braga	Identificar o assunto, o modo de apresentar e a finalidade da crônica	LSS
26	Poema "Cidade grande"	Carlos Drummond de Andrade	Identificar qual é o recurso expressivo (metalinguagem, intertextualidade, ironia, denotação ou prosopopeia) que se destaca no texto	LSS
27			Identificar versos de Drummond em que a palavra "que" estabelece uma	LL

relação de consequência				
59	Fragmento de poema, cujo título não foi especificado	Alberto Caeiro	Identificar a ideia em comum apresentada pela tira de Hagar, presente no enunciado, e o trecho do poema de Caeiro	LSS

Fonte: Elaborado pela autora.

Na edição de 2004, houve uma pequena redução, de nove para sete, no número de questões envolvendo literatura em relação aos últimos dois anos. Seguindo a tradição de edições anteriores, Drummond e Oswald tiveram garantido o seu espaço, e os únicos gêneros presentes foram a poesia, com quatro aparições, e a crônica, responsável por uma ocorrência.

A questão de número 21 voltou-se para um conceito utilizado com bastante frequência nos documentos oficiais que regem o ensino de língua e literatura: por meio de um poema de Oswald de Andrade, perguntou-se de quais “vozes” seria resultante a manifestação de “polifonia” no texto.

Figura 42 – Questão número 21 da prova do Enem de 2004

<p style="text-align: center;"><b>Brasil</b></p> <p>O Zé Pereira chegou de caravela E perguntou pro guarani da mata virgem — Sois cristão? — Não. Sou bravo, sou forte, sou filho da Morte Teterê tetê Quizá Quizá Quecê! Lá longe a onça resmungava Uu! ua! uu! O negro zonzo saído da fornalha Tomou a palavra e respondeu — Sim pela graça de Deus Canhem Babá Canhem Babá Cum Cum! E fizeram o Carnaval</p> <p style="text-align: right;">(Oswald de Andrade)</p>	<p style="text-align: center;"><b>21.</b></p> <p>A polifonia, variedade de vozes, presente no poema resulta da manifestação do</p> <p>(A) poeta e do colonizador apenas. (B) colonizador e do negro apenas. (C) negro e do índio apenas. (D) colonizador, do poeta e do negro apenas. (E) poeta, do colonizador, do índio e do negro.</p>
---	---

Fonte: Enem 2004

Pela primeira vez, veio à tona um poema concretista, de autoria de Pedro Xisto. A questão de número 59 buscou o estabelecimento de diálogo entre um poema de Alberto Caeiro, um dos heterônimos de Fernando Pessoa, com uma tira do personagem Hagar, de Dik Browne:

Figura 43 – Questão número 59 da prova do Enem de 2004



A tira “Hagar” e o poema de Alberto Caeiro (um dos heterônimos de Fernando Pessoa) expressam, com linguagens diferentes, uma mesma idéia: a de que a compreensão que temos do mundo é condicionada, essencialmente,

- (A) pelo alcance de cada cultura.  
(B) pela capacidade visual do observador.  
(C) pelo senso de humor de cada um.  
(D) pela idade do observador.  
(E) pela altura do ponto de observação.

Fonte: Enem 2004

Para respondê-la, mostrou-se suficiente a interpretação de ambos os textos, procedimento também usual nas questões 18, 20, 22 e 26. Diferentemente de outros anos, afora uma questão em que um poema de Drummond foi utilizado como pretexto para análise linguística, não houve questões que visavam ao estabelecimento de vínculos entre a literatura e a história, a ciência ou as artes.

- Questões de literatura na prova do Enem de 2005 (caderno de cor amarela)

Quadro 17 – Questões de literatura na prova do Enem de 2005

Número da questão	Texto(s)	Autor(es)	O que é solicitado	Categoria (LSS, LL, LH, LA, LC)
1	Poema “A dança e a alma”	Carlos Drummond de Andrade	Identificar qual significado da palavra “dança” apresentado nas alternativas mais se aproxima do sentido que a palavra assume no poema	LSS
2			Identificar qual termo do poema estabelece contraste com a palavra “solo”	LSS
6	Fragmento de crônica, cujo título não foi especificado	Ruy Castro	Identificar quais as diferenças que o texto estabelece entre o português do Brasil e o de Portugal	LL
8	Fragmento do conto “O jardim de caminhos que se bifurcam”	Jorge Luis Borges	Identificar quais os sentidos (coordenadas geográficas) por quais um dos personagens do conto caminhou	LC
9	Fragmento de poema, cujo título não foi especificado	Mário de Andrade	Identificar quais diferenças brasileiras estão reproduzidas no poema	LH

20	Fragmento de poema, cujo título não foi especificado	Cândido Portinari	Identificar qual dos quadros de Portinari expostos na questão aborda problemática semelhante à apresentada no poema	LA
21			Indicar um dos fatores responsáveis pelo aumento da incidência da esquistossomose	LC
33	Fragmento da canção “Romaria”	Renato Teixeira	Identificar em qual das alternativas o termo destacado foi empregado em sentido denotativo	LL
	Fragmento do poema <i>Evangelho da trova</i>	Maria N. S. Carvalho		
56	Canção “Sonho Impossível”	Chico Buarque e Ruy Guerra	Identificar qual o significado da canção e da tirinha de <i>Mafalda</i> , exposta no enunciado, quanto ao futuro da humanidade	LSS
58	Poema “Autorretrato”;	Manuel Bandeira;	Identificar qual o fato comum apresentado pelos dois textos	LSS
59	Poema “Poema de sete faces”	Carlos Drummond de Andrade	Identificar em que equivale o recurso de repetir palavras de outrem	LL
63	Fragmento do romance <i>Memórias póstumas de Brás Cubas</i>	Machado de Assis	Identificar de que maneira o quadro de Portinari, presente na questão, dialoga com o fragmento do romance	LA

Fonte: Elaborado pela autora.

Na prova de 2005, o número de questões envolvendo literatura foi consideravelmente elevado se comparado a edições anteriores do exame. Contudo, das doze questões existentes, apenas quatro puderam ser inseridas na categoria *stricto sensu*, e não mobilizaram mais do que a interpretação pura e simples dos fragmentos expostos: para respondê-las, bastava ao aluno uma leitura atenta dos textos. Escritos de Drummond, Bandeira e Mário de Andrade surgiram em quatro questões.

Mais uma vez, textos literários foram utilizados para a abordagem de outras disciplinas: na questão 8, um fragmento de um conto do autor argentino Jorge Luis Borges foi empregado para a identificação de coordenadas geográficas, conteúdo comumente trabalhado em aulas de geografia:

Figura 44 – Questão número 8 da prova do Enem de 2005

**8**

Leia o texto abaixo.

*O jardim de caminhos que se bifurcam*  
 (...) Uma lâmpada aclarava a plataforma, mas os rostos dos meninos ficavam na sombra. Um me perguntou: O senhor vai à casa do Dr. Stephen Albert? Sem aguardar resposta, outro disse: A casa fica longe daqui, mas o senhor não se perderá se tomar esse caminho à esquerda e se em cada encruzilhada do caminho dobrar à esquerda.  
 (Adaptado. Borges, J. *Ficções*. Rio de Janeiro: Globo, 1997. p.96.)

Quanto à cena descrita acima, considere que

I - o sol nasce à direita dos meninos;  
 II - o senhor seguiu o conselho dos meninos, tendo encontrado duas encruzilhadas até a casa.

Concluiu-se que o senhor caminhou, respectivamente, nos sentidos:

(A) oeste, sul e leste.  
 (B) leste, sul e oeste.  
 (C) oeste, norte e leste.  
 (D) leste, norte e oeste.  
 (E) leste, norte e sul.

Fonte: Enem 2005



Se em 2004 Alberto Caeiro e o personagem Hagar, de Dik Browne, foram colocados lado a lado, em 2005 foi a vez da personagem Mafalda, de Quino, figurar ao lado de uma canção de Chico Buarque e Ruy Guerra. Outra tendência resgatada da prova de 2003 foi a convergência entre texto literário e pintura – dessa vez, um fragmento de *Memórias póstumas de Brás Cubas* foi contrastado com um quadro de Portinari, procedimento que exigiu interpretações verbais e imagéticas, unindo a literatura às artes:

Figura 45 – Questão número 63 da prova do Enem de 2005

63

Leia o texto e examine a ilustração:

Óbito do autor

(...) expirei às duas horas da tarde de uma sexta-feira do mês de agosto de 1869, na minha bela chácara de Catumbi. Tinha uns sessenta e quatro anos, rijos e prósperos, era solteiro, possuía cerca de trezentos contos e fui acompanhado ao cemitério por onze amigos. Onze amigos! Verdade é que não houve cartas nem anúncios. Acresce que chovia – peneirava – uma chuvinha miúda, triste e constante, tão constante e tão triste, que levou um daqueles fiéis da última hora a intercalar esta engenhosa idéia no discurso que proferiu à beira de minha cova: –“Vós, que o conhecestes, meus senhores, vós podeis dizer comigo que a natureza parece estar chorando a perda irreparável de um dos mais belos caracteres que tem honrado a humanidade. Este ar sombrio, estas gotas do céu, aquelas nuvens escuras que cobrem o azul como um crepe funéreo, tudo isto é a dor crua e má que lhe rói à natureza as mais íntimas entranhas; tudo isso é um sublime louvor ao nosso ilustre finado.” (...)



(Adaptado, Machado de Assis, *Memórias póstumas de Brás Cubas*. Ilustrado por Cândido Portinari. Rio de Janeiro: Cem Bibliófilos do Brasil, 1943. p.1.)

Compare o texto de Machado de Assis com a ilustração de Portinari. É correto afirmar que a ilustração do pintor

- (A) apresenta detalhes ausentes na cena descrita no texto verbal.  
 (B) retrata fielmente a cena descrita por Machado de Assis.  
 (C) distorce a cena descrita no romance.  
 (D) expressa um sentimento inadequado à situação.  
 (E) contraria o que descreve Machado de Assis.

Fonte: Enem 2005

- Questões de literatura na prova do Enem de 2006 (caderno de cor amarela)

Quadro 18 – Questões de literatura na prova do Enem de 2006

Número da questão	Texto(s)	Autor(es)	O que é solicitado	Categoria (LSS, LL, LH, LA, LC)
1	Poema “Namorados”	Manuel Bandeira	Identificar uma característica do Modernismo no poema	LSS
3	Poema “Erro de Português”	Oswald de Andrade	Identificar o que o primitivismo presente no poema caracteriza de forma marcante	LSS
4	Fragmento de conto presente na obra <i>Conversas ao pé do fogo</i>	Cornélio Pires	Interpretar aspectos linguísticos e culturais do texto	LL
5	Poema “Aula de português”	Carlos Drummond de	Identificar marcas de variação de usos da linguagem	LL

6		Andrade	Identificar em quais versos há referência à variedade padrão da língua	LL
7	Fragmento do poema “Procura da poesia”	Carlos Drummond de Andrade	Verificar o que o poema apresenta em consonância com temas de autores modernistas	LSS
8	Fragmento do romance <i>Vidas secas</i>	Graciliano Ramos	Identificar, no fragmento, trecho escrito conforme o padrão formal da linguagem	LL
18	Fragmento de crônica, cujo título não foi especificado	Danton Jobim	Identificar qual a visão exposta nos textos acerca do período histórico em que a seleção brasileira conquistou o tricampeonato mundial de futebol	LH
	Fragmento de crônica, cujo título não foi especificado	Rubem Braga		
39	Poema “A montanha pulverizada”	Carlos Drummond de Andrade	Identificar o que o poema sinaliza com relação a questões ambientais	LC

Fonte: Elaborado pela autora.

Das nove questões da prova de 2006 que envolveram textos literários, cinco apresentaram produções de autoria dos modernistas Oswald, Bandeira e Drummond. Uma questão acerca de um poema do escritor mineiro, em particular, chamou atenção, já que toda a significação do texto foi esvaziada e relegada ao utilitarismo, como se o poema tivesse a incumbência de apontar para providências ambientais:

Figura 46 – Questão número 39 da prova do Enem de 2006

**Questão 39**

**A montanha pulverizada**

Esta manhã acordo e não a encontro.  
Britada em bilhões de lascas deslizando em correia transportadora entupindo 150 vagões no trem-monstro de 5 locomotivas — trem maior do mundo, tomem nota — foge minha serra, vai deixando no meu corpo a paisagem miserô pó de ferro, e este não passa.

Carlos Drummond de Andrade. *Antologia poética*. Rio de Janeiro: Record, 2000.

A situação poeticamente descrita acima sinaliza, do ponto de vista ambiental, para a necessidade de

I manter-se rigoroso controle sobre os processos de instalação de novas mineradoras.  
II criarem-se estratégias para reduzir o impacto ambiental no ambiente degradado.  
III reaproveitarem-se materiais, reduzindo-se a necessidade de extração de minérios.

É correto o que se afirma

A apenas em I.  
 B apenas em II.  
 C apenas em I e II.  
 D apenas em II e III.  
 E em I, II e III.

Fonte: Enem 2006

Afora os poetas, o romance foi representado por Graciliano Ramos. Contudo, a questão fez uso de um fragmento de *Vidas secas* para verificações linguísticas: solicitou-se que o estudante apontasse, em meio às marcas de regionalismo e de coloquialismo utilizadas pelo autor, em que trecho se evidenciava o padrão formal da linguagem. A riqueza do texto de um dos ícones da literatura brasileira foi reduzida a uma análise puramente linguística. Não foram questionados, por exemplo, o modo de construção do discurso, a figura do narrador, a

temática e a inserção do romance na história da literatura brasileira, entre tantas outras possibilidades que uma narrativa da envergadura de *Vidas secas* pode suscitar.

Figura 47 – Questão número 8 da prova do Enem de 2006

**Questão 8**

No romance **Vidas Secas**, de Graciliano Ramos, o vaqueiro Fabiano encontra-se com o patrão para receber o salário. Eis parte da cena:

1 Não se conformou: devia haver engano. (...)  
Com certeza havia um erro no papel do branco. Não se descobriu o erro, e Fabiano perdeu os estribos.

4 Passar a vida inteira assim no toco, entregando o que era dele de mão beijada! Estava direito aquilo? Trabalhar como negro e nunca arranjar carta de

7 alforria?  
O patrão zangou-se, repeliu a insolência, achou bom que o vaqueiro fosse procurar serviço

10 noutra fazenda.  
Aí Fabiano baixou a pancada e amunhecou. Bem, bem. Não era preciso barulho não.

No fragmento transcrito, o padrão formal da linguagem convive com marcas de regionalismo e de coloquialismo no vocabulário. Pertence à variedade do padrão formal da linguagem o seguinte trecho:

A “Não se conformou: devia haver engano” (l.1).  
 B “e Fabiano perdeu os estribos” (l.3).  
 C “Passar a vida inteira assim no toco” (l.4).  
 D “entregando o que era dele de mão beijada!” (l.4-5).  
 E “Aí Fabiano baixou a pancada e amunhecou” (l.11).

Graciliano Ramos. *Vidas Secas*. 91.ª ed.  
Rio de Janeiro: Record, 2003.  
Fonte: Enem 2006

É de se lamentar ainda mais o tratamento redutor conferido ao romance ao verificarmos que, também na questão 4, que apresenta o fragmento de um conto de Cornélio Pires, e nas questões 5 e 6, elaboradas a partir do poema “Aula de português”, de Drummond, as perguntas direcionaram-se exatamente sobre a mesma pauta: a reflexão sobre marcas de variação de uso da linguagem e a identificação de versos escritos a partir da variedade padrão da língua. As questões 1 e 7, da mesma maneira, demonstraram pouca criatividade por parte dos elaboradores, já que ambas aludiram explicitamente à identificação de características do movimento modernista nos textos propostos. Cabe ressaltar, também, que todos os autores presentes têm suas produções vinculadas à literatura do século XX.

- Questões de literatura na prova do Enem de 2007 (caderno de cor amarela)

Quadro 19 – Questões de literatura na prova do Enem de 2007

Número da questão	Texto(s)	Autor(es)	O que é solicitado	Categoria (LSS, LL, LH, LA, LC)
2	Texto crítico “Paranoia ou mistificação”	Monteiro Lobato	Identificar qual das alternativas, que apresentam obras de Anita Malfatti, retrata o estilo criticado por Monteiro Lobato	LA
3	Fragmento do romance <i>Vidas secas</i> ; fragmento do texto	Graciliano Ramos; Luís Bueno	Identificar, a partir da leitura dos dois textos, aspectos relativos às concepções artísticas do romance	LSS

		social de 1930		
4	crítico “Guimarães, Clarice e antes”		Caracterizar a linguagem utilizada por Luís Bueno em seu texto	LL
14	Fragmento do poema “O açúcar”	Ferreira Gullar	Identificar a antítese presente no poema	LSS
19	Fragmento do romance <i>Marco zero II – chão</i>	Oswald de Andrade	Identificar, no texto e em uma pintura de Antonio Rocco, aspectos relativos à imigração europeia no Brasil	LA
20	Texto crítico (carta) endereçada a Carlos Drummond de Andrade	Mário de Andrade	Identificar o que o texto revela sobre a crise política ocorrida em fins da Primeira República	LH
26	Fragmento da crônica “Antigamente”	Carlos Drummond de Andrade	Identificar que mudanças linguísticas ocorrem a partir da passagem do texto para uma linguagem atual	LL
27	Fragmento do poema “O canto do guerreiro”;	Gonçalves Dias;	Identificar quais as semelhanças entre os dois textos	LSS
28	fragmento do romance <i>Macunaíma</i>	Mário de Andrade	Analisar aspectos referentes à linguagem utilizada nos dois textos	LL
48	Fragmento de poema, cujo título não foi especificado	Hugo Pontes	Identificar os motivos do tom de indignação expressado pelo poeta, relacionado a questões ambientais	LC

Fonte: Elaborado pela autora.

Em 2007, a tríade “Andrade”, composta por Mário, Oswald e Drummond, novamente se fez presente, surgindo em quatro das dez questões com textos literários existentes na prova. Questionamentos de literatura *stricto sensu* foram minoria, e ocorreram quase em mesmo número dos que envolveram análise de aspectos linguísticos, vide exemplo que segue:

Figura 48 – Questão número 4 da prova do Enem de 2007

#### Texto II

Para Graciliano, o roceiro pobre é um outro, enigmático, impermeável. Não há solução fácil para uma tentativa de incorporação dessa figura no campo da ficção. É lidando com o impasse, ao invés de fáceis soluções, que Graciliano vai criar **Vidas Secas**, elaborando uma linguagem, uma estrutura romanesca, uma constituição de narrador em que narrador e criaturas se tocam, mas não se identificam. Em grande medida, o debate acontece porque, para a intelectualidade brasileira naquele momento, o pobre, a despeito de aparecer idealizado em certos aspectos, ainda é visto como um ser humano de segunda categoria, simples demais, incapaz de ter pensamentos demasiadamente complexos. O que **Vidas Secas** faz é, com pretenso não envolvimento da voz que controla a narrativa, dar conta de uma riqueza humana de que essas pessoas seriam plenamente capazes.

Luís Bueno. *Guimarães, Clarice e antes*. In: *Teresa*. São Paulo: USP, n.º 2, 2001, p. 254.

#### Questão 4

No texto II, verifica-se que o autor utiliza

- A) linguagem predominantemente formal, para problematizar, na composição de **Vidas Secas**, a relação entre o escritor e o personagem popular.
- B) linguagem inovadora, visto que, sem abandonar a linguagem formal, dirige-se diretamente ao leitor.
- C) linguagem coloquial, para narrar coerentemente uma história que apresenta o roceiro pobre de forma pitoresca.
- D) linguagem formal com recursos retóricos próprios do texto literário em prosa, para analisar determinado momento da literatura brasileira.
- E) linguagem regionalista, para transmitir informações sobre literatura, valendo-se de coloquialismo, para facilitar o entendimento do texto.

Fonte: Enem 2007

Não é necessária mais do que uma leitura do texto crítico de Luís Bueno e das duas primeiras palavras de cada alternativa para que o candidato ignore, logo de início, as alternativas “B”, “C” e “E”. Também nas questões de números 26 e 28 fragmentos de textos clássicos da literatura brasileira prestaram-se a análises puramente linguísticas.

À exceção do poeta maranhense Gonçalves Dias, todos os demais autores presentes na prova apresentam escritos vinculados ao século XX. Constatamos, contudo, maior diversidade de gêneros: além dos habituais poemas e crônicas, em 2007 houve três textos críticos e três fragmentos de romances. Assim como em anos anteriores, as questões não exigiram conhecimentos literários prévios, haja vista que focaram, em sua maioria, em habilidades de interpretação textual.

- Questões de literatura na prova do Enem de 2008 (caderno de cor amarela)

Quadro 20 – Questões de literatura na prova do Enem de 2008

Número da questão	Texto(s)	Autor(es)	O que é solicitado	Categoria (LSS, LL, LH, LA, LC)
12	Fragmento de poema, cujo título não foi especificado	Cláudio Manuel da Costa	Relacionar o poema com o momento histórico de sua produção, o Arcadismo	LSS
13			Indicar em qual dos versos do poema o autor se dirige ao seu interlocutor	LL
46	Fragmento de crônica, cujo título não foi especificado	Rubem Braga	Identificar quais as características presentes no texto que o caracterizam como pertencente ao gênero crônica	LSS
58	Fragmento do romance <i>Menino de engenho</i>	José Lins do Rego	Identificar, a partir das ações da velha Totonha, traços reveladores de marcas do processo de colonização e de civilização do país	LSS

Fonte: Elaborado pela autora.

A prova aplicada em 2008 emitiu um preocupante sinal: estaria a literatura por desaparecer por completo do Enem? De todas as edições do exame, a prova de 2008 foi a que menos cedeu espaço à disciplina: apenas três textos literários embasaram quatro questões. Procedimento raro em anos anteriores, pela primeira vez se mencionou o nome de um período literário distinto do Romantismo e do Modernismo, constantemente evocado: as questões 12 e 13 versaram sobre um poema de Cláudio Manuel da Costa – aliás, foi a única vez em que um árcaico se fez presente no exame, considerando-se o período de 1998 a 2013. A questão 58, que fez uso de um fragmento do romance *Menino de engenho*, de José Lins do Rego, foi bastante semelhante à questão 12 da prova de 2003, já que ambas retrataram a personagem

Totonha. Foi a quarta vez que o exame recorreu a um texto de Rubem Braga, para fins de caracterização do gênero crônica.

- Questões de literatura na prova de “Linguagens, códigos e suas tecnologias” do Enem 2009-1

Quadro 21 – Questões de literatura na prova de “Linguagens, códigos e suas tecnologias” do Enem 2009-1

Número da questão	Texto(s)	Autor(es)	O que é solicitado	Categoria (LSS, LL, LH, LA, LC)	Área(s)	Habilidade(s)
4	Poema “A terra é naturá”	Patativa do Assaré	Identificar a variante linguística específica utilizada pelo eu lírico	LL	8	H25
11	Fragmento do conto “Uma vela para Dario”	Dalton Trevisan	Identificar qual alternativa corresponde à versão jornalística do texto literário em questão	LL	7 e 8	H22 e H25
15	Fragmento do poema “No meio do caminho”	Carlos Drummond de Andrade	Identificar os gêneros a que pertencem o poema e uma tira de <i>Garfield</i>	LSS	6 e 7	H18, H21 e H22
18	Canção ( <i>funk</i> ) “Som de preto”	Mc’s Amilcka e Chocolate	Identificar o verso que explicita a marginalização das manifestações culturais das periferias em todo o Brasil	LSS	7 e 8	H23 e H26
21	Fragmento de conto presente na obra <i>Conversas ao pé do fogo</i>	Cornélio Pires	Identificar o que a variedade linguística utilizada pela personagem lendária Pisadeira sugere	LL	8	H25
25	Poema “Sentimental”	Carlos Drummond de Andrade	Identificar a função de linguagem predominante no texto	LL	6	H19
26	Fragmento do romance <i>A escrava Isaura</i>	Bernardo Guimarães	Comparar o sofrimento da personagem Isaura com a situação vivida por escravos brasileiros no século XIX	LH	5	H15
27	Fragmento do romance <i>Inocência</i>	Visconde de Taunay	Identificar contribuições do Romantismo para a construção da identidade do país	LSS	5	H15 e H16
28	Fragmento do poema “Canção amiga”	Carlos Drummond de Andrade	Identificar qual o objetivo principal do autor ao empregar a	LL	6	H19

		linguagem utilizada no poema				
29	Poema “Isto”	Fernando Pessoa	Identificar a temática abordada pelo poema	LSS	7	H23
31	Fragmento do poema “No meio do caminho”; fragmento do conto “As lavadeiras de Mossoró”	Carlos Drummond de Andrade (2)	Identificar que significado a palavra “pedra” assume nos dois textos	LL	6 e 7	H19 e H22
32	Fragmento do texto crítico <i>A gramatiquinha de Mário de Andrade</i>	Mário de Andrade	Identificar a visão do autor quanto à gramática normativa e ao registro da oralidade	LL	7	H23
34	Fragmento do poema “Romanceiro da Inconfidência”	Cecília Meireles	Identificar como o poema recria a realidade ao fazer referência a um importante fato histórico	LH	5 e 7	H15 e H23
36	Fragmento do romance <i>Infância</i>	Graciliano Ramos	Identificar a linguagem utilizada nos dois textos e que ideia defendem	LL	6 e 7	H18, H19 e H22
	Fragmento do texto crítico “A literatura e a formação do homem”	Antonio Candido				
37	Canção “Metáfora”	Gilberto Gil	Identificar qual o trecho da canção que faz uso da figura de linguagem metáfora	LSS	5	H16
38	Poema “O morcego”	Augusto dos Anjos	Interpretação do poema à luz dos comentários do texto crítico	LSS	7	H23
	Fragmento do texto crítico “Romantismo e modernidade na poesia”	Fausto Cunha				
40	Fragmento de pequena biografia (texto crítico) sobre Manuel Bandeira	(não é mencionado)	Identificar quais os recursos linguísticos que garantem a coesão do texto	LL	6	H18
41	Poema “Ouvir estrelas”	Olavo Bilac	Comparar a linguagem utilizada nos dois poemas	LSS	6 e 7	H19 e H22
	Poema “Ouvir estrelas”	Bastos Tigre				
42	Fragmento da crônica “Como era a vida antes do computador?”	Daniel Piza	Identificar a função de linguagem predominante no texto	LL	6	H19
44	Fragmento do poema “Canção do exílio”	Gonçalves Dias	Comparar os poemas quanto ao retrato da paisagem brasileira entrevista a distância	LSS	7	H22
	Poema “Canto de regresso à pátria”	Oswald de Andrade				

Fonte: Elaborado pela autora.

A prova aplicada em outubro de 2009 marcou a nova fase do Enem. De 63, o exame passou a contar com 180 questões. Reformulado e assumindo caráter seletivo, em vez de avaliativo, as questões de literatura passaram a ser inseridas no bloco de “Linguagens, códigos e suas tecnologias”. Em 20 questões, foram 25 os textos literários utilizados, dos quais cinco de autoria de Drummond. Fragmentos de um mesmo poema, “No meio do caminho”, estiveram presentes em duas questões (15 e 31), o que denota, no mínimo, falta de originalidade – primeiro, pela contínua utilização de um mesmo autor; segundo, pela repetição de seu texto poético. À exceção de Bernardo Guimarães e Visconde de Taunay, os demais autores apresentados são do século XX. Para análise, reproduzimos a questão 11:

Figura 49 – Questão número 11 da prova de “Linguagens, códigos e suas tecnologias” do Enem 2009-1

**Questão 11**

Dario vinha apressado, guarda-chuva no braço esquerdo e, assim que dobrou a esquina, diminuiu o passo até parar, encostando-se à parede de uma casa. Por ela escorregando, sentou-se na calçada, ainda úmida da chuva, e descansou na pedra o cachimbo.

Dois ou três passantes rodaram-no e indagaram se não se sentia bem. Dario abriu a boca, moveu os lábios, não se ouviu resposta. O senhor gordo, de branco, sugeriu que devia sofrer de ataque.

TREVISAN, D. Uma vela para Dario. *Cemitério de Elefantes*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1964 (adaptado).

No texto, um acontecimento é narrado em linguagem literária. Esse mesmo fato, se relatado em versão jornalística, com características de notícia, seria identificado em:

- (A) Ai, amigo, fui diminuindo o passo e tentei me apoiar no guarda-chuva... mas não deu. Encostei na parede e fui escorregando. Foi mal, cara! Perdi os sentidos ali mesmo. Um povo que passava falou comigo e tentou me socorrer. E eu, ali, estatelado, sem conseguir falar nada! Cruzes! Que mal!
- (B) O representante comercial Dario Ferreira, 43 anos, não resistiu e caiu na calçada da Rua da Abolição, quase esquina com a Padre Vieira, no centro da cidade, ontem por volta do meio-dia. O homem ainda tentou apoiar-se no guarda-chuva que trazia, mas não conseguiu. Aos populares que tentaram socorrê-lo não conseguiu dar qualquer informação.
- (C) Eu logo vi que podia se tratar de um ataque. Eu vinha logo atrás. O homem, todo apurcado, de guarda-chuva no braço e cachimbo na boca, dobrou a esquina e foi diminuindo o passo até se sentar no chão da calçada. Algumas pessoas que passavam pararam para ajudar, mas ele nem conseguia falar.
- (D) Vítima  
Idade: entre 40 e 45 anos  
Sexo: masculino  
Cor: branca  
Ocorrência: Encontrado desacordado na Rua da Abolição, quase esquina com Padre Vieira. Ambulância chamada às 12h34min por homem desconhecido. A caminho.
- (E) Pronto socorro? Por favor, tem um homem caído na calçada da rua da Abolição, quase esquina com a Padre Vieira. Ele parece desmaiado. Tem um grupo de pessoas em volta dele. Mas parece que ninguém aqui pode ajudar. Ele precisa de uma ambulância rápido. Por favor, venham logo!

Fonte: Enem 2009-1

O enunciado trouxe à tona a possibilidade de um mesmo tema poder ser abordado de diferentes formas (no caso, em linguagens literária e jornalística). Contudo, deixou-se de lado um questionamento essencial: com qual *intenção* pode ser feita a passagem de uma linguagem para a outra? A falta de resposta à pergunta atesta a descontextualização do item. Assim, a transposição de linguagem torna-se gratuita, e o texto serve apenas como pretexto para a tarefa.

Chama atenção a quantidade de questões voltadas para a análise e/ou identificação de figuras ou funções da linguagem, caso das de número 25, 37 e 42, por exemplo. Também foram constantes perguntas direcionadas à comparação da linguagem utilizada em textos distintos. A questão 36 é exemplar do procedimento:



Figura 50 – Questão número 36 da prova de “Linguagens, códigos e suas tecnologias” do Enem 2009-1

## Questão 36

## Texto I

Principiei a leitura de má vontade. E logo emperrei na história de um menino vadio que, dirigindo-se à escola, se retardava a conversar com os passarinhos e recebia deles opiniões sisudas e bons conselhos. Em seguida vinham outros irracionais, igualmente bem-intencionados e bem falantes. Havia a moscazinha que morava na parede de uma chaminé e voava à toa, desobedecendo às ordens maternas, e tanto voou que afinal caiu no fogo. Esses contos me intrigaram com o [livro] Barão de Macaúbas. Infelizmente um doutor, utilizando bichinhos, impunha-nos a linguagem dos doutores. — Queres tu brincar comigo? O passarinho, no galho, respondia com preceito e moral, e a mosca usava adjetivos colhidos no dicionário. A figura do barão manchava o frontispício do livro, e a gente percebia que era dele o pedantismo atribuído à mosca e ao passarinho. Ridículo um indivíduo hirsuto e grave, doutor e barão, pipilar conselhos, zumbir admoestações.

RAMOS, G. *Infância*. Rio de Janeiro: Record, 1986 (adaptado).

## Texto II

Dado que a literatura, como a vida, ~~enche~~ na medida em que atua com toda sua gama, é artificial querer que ela funcione como os manuais de virtude e boa conduta. E a sociedade não pode senão escolher o que em cada momento lhe parece adaptado aos seus fins, enfrentando ainda assim os mais curiosos paradoxos, pois mesmo as obras consideradas indispensáveis para a formação do moço trazem frequentemente o que as convenções desejariam banir. Aliás, essa espécie de inevitável contrabando é um dos meios por que o jovem entra em contato com realidades que se tenciona escamotear-lhe.

CANDIDO, A. A literatura e a formação do homem. *Dois Cidades*. São Paulo: Ed. 34, 2002 (adaptado).

Os dois textos acima, com enfoques diferentes, abordam um mesmo problema, que se refere, simultaneamente, ao campo literário e ao social. Considerando-se a relação entre os dois textos, verifica-se que eles têm em comum o fato de que

- (A) tratam do mesmo tema, embora com opiniões divergentes, expressas no primeiro texto por meio da ficção e, no segundo, por análise sociológica.
- (B) foi usada, em ambos, linguagem de caráter moralista em defesa de uma mesma tese: a literatura, muitas vezes, é nociva à formação do jovem estudante.
- (C) são utilizadas linguagens diferentes nos dois textos, que apresentam um mesmo ponto de vista: a literatura deixa ver o que se pretende esconder.
- (D) a linguagem figurada é predominante em ambos, embora o primeiro seja uma fábula e o segundo, um texto científico.
- (E) o tom humorístico caracteriza a linguagem de ambos os textos, em que se defende o caráter pedagógico da literatura.

Fonte: Enem 2009-1

Por meio da exposição do fragmento do romance *Infância*, de Graciliano Ramos, e do ensaio “A literatura e a formação do homem”, de Antonio Candido, a questão, ao solicitar a comparação entre os dois textos, voltou-se predominantemente para a análise da linguagem. Ora, não é necessário muito esforço para que descartemos, já em uma primeira leitura, as alternativas “B”, “D” e “E”: “caráter moralista”, “linguagem figurada” e “tom humorístico” são características que não encontram a mínima correspondência nos fragmentos expostos. O mesmo procedimento – o de comparar linguagens – foi utilizado, também, na questão 41.

Por mais que a prova tenha contemplado uma gama diversa de gêneros, a poesia manteve sua habitual preponderância, e exatamente metade das questões fez uso de textos literários para realizar questionamentos relativos à língua, como no exemplo que segue:

Figura 51 – Questão número 40 da prova de “Linguagens, códigos e suas tecnologias” do Enem 2009-1

## Questão 40

## Manuel Bandeira

Filho de engenheiro, Manuel Bandeira foi obrigado a abandonar os estudos de arquitetura por causa da tuberculose. Mas a iminência da morte não marcou de forma lúgubre sua obra, embora em seu humor lírico haja sempre um toque de funda melancolia, e na sua poesia haja sempre um certo toque de morbidez, até no erotismo. Tradutor de autores como Marcel Proust e William Shakespeare, esse nosso Manuel traduziu mesmo foi a nostalgia do paraíso cotidiano mal idealizado por nós, brasileiros, órfãos de um país imaginário, nossa Cocanha perdida, Pasárgada. Descrever seu retrato em palavras é uma tarefa impossível, depois que ele mesmo já o fez tão bem em versos.

Revista Língua Portuguesa, n.º 40, fev. 2009.

A coesão do texto é construída principalmente a partir do(a)

- (A) repetição de palavras e expressões que entrelaçam as informações apresentadas no texto.
- (B) substituição de palavras por sinônimos como “lúgubre” e “morbidez”, “melancolia” e “nostalgia”.
- (C) emprego de pronomes pessoais, possessivos e demonstrativos: “sua”, “seu”, “esse”, “nosso”, “ele”.
- (D) emprego de diversas conjunções subordinativas que articulam as orações e períodos que compõem o texto.
- (E) emprego de expressões que indicam sequência, progressividade, como “iminência”, “sempre”, “depois”.

Fonte: Enem 2009-1

Ao apresentar um pequeno texto sobre a produção poética do modernista Manuel Bandeira, o foco de análise recaiu sobre os elementos que garantem a coesão do enunciado. Assim, por mais que tenha apresentado uma quantidade maior de textos literários, a prova de 2009-1 pouco inovou: mantiveram-se os modernistas, o abuso de poemas, questionamentos primordialmente de aspectos linguísticos e tendência à verificação de habilidades quase que exclusivamente interpretativas.

- Questões de literatura na prova de “Linguagens, códigos e suas tecnologias” do Enem 2009-2 (caderno de cor azul)

Quadro 22 – Questões de literatura na prova de “Linguagens, códigos e suas tecnologias” do Enem 2009-2

Número da questão	Texto(s)	Autor(es)	O que é solicitado	Categoria (LSS, LL, LH, LA, LC)	Área(s)	Habilidade(s)
98	Fragmento da canção “Para o mano Caetano”	Lobão	Identificar o trecho da canção em que são utilizados termos coloquiais	LL	8	H25
99	Poema “Cárcere das almas”	Cruz e Sousa	Identificar elementos formais e temáticos relacionados ao contexto cultural do Simbolismo	LSS	5	H16
102	Fragmento de texto crítico da obra <i>Notas de teoria literária</i>	Afrânio Coutinho	Identificar elementos que constituem um espetáculo teatral	LSS	7	H23
111	Canção “Cuitelinho”	Paulo Vanzolini e Antônio Xandó	Interpretar aspectos relacionados à utilização da língua portuguesa	LL	5 e 8	H17 e H25
112	Fragmento da crônica “A carta”	Pero Vaz de Caminha	Comparar o fragmento do texto com a pintura “Índio tapuia”, de Eckhout	LA	7	H22
116	Fragmento do poema “Canção do vento e da minha vida”	Manuel Bandeira	Identificar a função de linguagem predominante no texto	LL	6	H19
117			Identificar procedimentos utilizados para a estruturação do texto	LSS	5	H16
118	Texto crítico elaborado pela “Companhia Teatro do Oprimido”	(não é mencionado)	Identificar características do Teatro do Oprimido	LSS	7	H23
120	Fragmento do	Antonio	Identificar	LSS	5	H16

	texto crítico “A nova narrativa”	Candido	características do romance regionalista e do romance urbano brasileiro			
123	Crônica “Se os tubarões fossem homens”	Bertolt Brecht	Interpretar a dinâmica das relações sociais apresentadas no texto	LH	7	H23
124	Fragmento do poema “Cantares”	Hilda Hilst	Identificar a ocorrência da figura de linguagem chamada oxímoro	LSS	5	H16
128	Fragmento do conto “A partida”	Osman Lins	Identificar o trecho em que o personagem-narrador descreve sua hesitação em separar-se da avó	LSS	7	H23
130	Fragmento de texto crítico da obra <i>História da literatura brasileira</i>	Luciana Stegagno-Picchio	Identificar diferentes etapas de consolidação da cultura brasileira	LSS	5	H15
132	Fragmento do romance <i>Um copo de cólera</i> ;	Raduan Nassar; R. Comodo	Identificar a temática e a concepção narrativa do romance	LSS	5	H15 e H16
133	fragmento do texto crítico “Um silêncio inquietante”		Identificar o discurso utilizado pelo narrador, à luz dos acontecimentos históricos da década de 1970	LH	5 e 7	H15 e H23
135	Poema “Confidência do itabirano”	Carlos Drummond de Andrade	Interpretar o poema à luz de concepções artísticas modernistas	LSS	5	H16

Fonte: Elaborado pela autora.

O exame aplicado em dezembro de 2009, organizado às pressas dado o vazamento da prova que ocorreria em outubro, contou com 16 questões envolvendo literatura, das quais dez puderam ser enquadradas na categoria *stricto sensu*. Por mais que tenha mantido, à exceção de Pero Vaz de Caminha e Cruz e Sousa, essencialmente autores vinculados ao século XX – o que inclui, para manter a tradição das edições anteriores, Bandeira e Drummond – houve certas inovações. Em primeiro lugar, cabe ressaltar a maior quantidade de textos críticos: além de Antonio Candido, que já marcara presença na edição “vazada”, houve excertos de Afrânio Coutinho, Luciana Stegagno-Picchio e R. Comodo. O segundo aspecto que merece atenção diz respeito à presença do gênero dramático: nas questões 102 e 118, por meio de textos críticos, solicitou-se que fossem identificadas características de um espetáculo teatral e do

chamado Teatro do Oprimido. Ademais, a questão 123 apresentou um texto do dramaturgo alemão Bertolt Brecht.

Procedimento pouco comum no exame, a questão 99 solicitou características do período simbolista; até então, haviam figurado nas provas apenas o Modernismo, o Romantismo (com menos intensidade) e o Arcadismo (uma única vez). Como em edições anteriores, textos poéticos foram utilizados para a identificação de funções ou figuras da linguagem, caso da questão 124 e também da 116, abaixo exposta:

Figura 52 – Questão número 116 da prova de “Linguagens, códigos e suas tecnologias” do Enem 2009-2

Canção do vento e da minha vida

O vento varria as folhas,  
O vento varria os frutos,  
O vento varria as flores...  
E a minha vida ficava  
Cada vez mais cheia  
De frutos, de flores, de folhas.

[...]

O vento varria os sonhos  
E varria as amizades...  
O vento varria as mulheres...  
E a minha vida ficava  
Cada vez mais cheia  
De afetos e de mulheres.

O vento varria os meses  
E varria os teus sorrisos...  
O vento varria tudo!  
E a minha vida ficava  
Cada vez mais cheia  
De tudo.

BANDEIRA, M. *Poesia completa e prosa*. Rio de Janeiro: José Aguilar, 1967.

**Questão 116**

Predomina no texto a função da linguagem

- A fática, porque o autor procura testar o canal de comunicação.
- B metalinguística, porque há explicação do significado das expressões.
- C conativa, uma vez que o leitor é provocado a participar de uma ação.
- D referencial, já que são apresentadas informações sobre acontecimentos e fatos reais.
- E poética, pois chama-se a atenção para a elaboração especial e artística da estrutura do texto.

Fonte: Enem 2009-2

Para que fosse identificada a finalidade com que a língua foi utilizada, evocaram-se conceitos relativos à teoria da comunicação, proposta por Roman Jakobson ainda na década de 1970, e comumente trabalhados em aulas de língua portuguesa e/ou literatura no início do ensino médio. As próprias alternativas trouxeram o significado de cada uma das funções, o que torna ainda mais óbvia ao estudante a tarefa de assinalar a resposta correta.

Por mais que algumas questões tenham mantido a prática de exigir habilidades essencialmente interpretativas, a prova de 2009-2, afora a presença maior de textos críticos e a problematização do gênero dramático, apresentou outros avanços: as questões de números 99, 120, 132 e 135, por exemplo, trouxeram à tona conceitos como os de “lirismo”, “liberdade formal”, “a rima e a métrica tradicionais”, “romance urbano”, “romance do Nordeste”, “literatura urbana brasileira”, “narrador onisciente”, “literatura dos anos 70 do século XX”, “fase heroica do Modernismo”, “gênero lírico”, “influências românticas”, entre outros, que exigiram do candidato conhecimentos mais sistematizados acerca da literatura. Isso justifica,

pois, o fato da área 5 e suas respectivas habilidades (H15, H16 e H17), em 2009-2, terem atingido percentual considerável, superior a 50%. Pena que se tratou de um caso isolado na história do exame, já que, nas edições seguintes, procedimentos voltados para a interpretação textual voltaram a predominar.

- Questões de literatura na prova de “Linguagens, códigos e suas tecnologias” do Enem 2010-1 (caderno de cor azul)

Quadro 23 – Questões de literatura na prova de “Linguagens, códigos e suas tecnologias” do Enem 2010-1

Número da questão	Texto(s)	Autor(es)	O que é solicitado	Categoria (LSS, LL, LH, LA, LC)	Área(s)	Habilidade(s)
102	Fragmento da crônica “Testes”	Martha Medeiros	Identificar o trecho em que a autora faz uso da ironia	LSS	7	H22
107	Fragmento da canção “Carnavália”	Arnaldo Antunes, Carlinhos Brown e Marisa Monte	Identificar ao que corresponde a palavra “corasamborim” (estrangeirismo, neologismo, gíria, regionalismo ou termo técnico)	LL	8	H25
116	Fragmento de pequena biografia (texto crítico) sobre Machado de Assis	(não é mencionado)	Identificar o gênero textual a que o texto pertence	LL	6	H18
117	Poema “Soneto”	Álvares de Azevedo	Identificar o que fundamenta o lirismo presente no texto	LSS	7	H23
118	Fragmento do romance <i>Capitães da areia</i>	Jorge Amado	Interpretar os dois textos, à luz de uma abordagem literária recorrente na literatura brasileira do século XX	LSS	7	H22
	Fragmento de conto, cujo título não foi especificado	Dalton Trevisan				
128	Fragmento do romance <i>Quincas Borba</i>	Machado de Assis	Identificar quais as peculiaridades do texto que garantem sua universalização	LSS	7	H23
129	Fragmento do conto “Negrinha”	Monteiro Lobato	Identificar a passagem do texto que focaliza um momento histórico-social de	LSS	7	H23

valores contraditórios						
131	Texto crítico elaborado pela banca acerca do Modernismo	O texto cita Anita Malfatti e Monteiro Lobato	Indicar a atuação de artistas modernistas no campo artístico	LA	4	H12
134	Fragmento da crônica “A rua” Fragmento do romance <i>Clara dos Anjos</i>	João do Rio Lima Barreto	Identificar como a rua é representada nos dois textos	LSS	7	H23

Fonte: Elaborado pela autora.

Se comparada às edições de 2009, a prova realizada em novembro de 2010 reduziu em pelo menos 50% o número de questões envolvendo textos literários. À exceção do texto dramático, todos os demais gêneros foram contemplados, e, pela primeira vez, o número de excertos de romances, crônicas, contos e textos críticos superou o número de textos poéticos. Os autores, contudo, permanecem, com poucas exceções, vinculados à literatura do século XX.

Assim como a prova de 2009-1, que fez uso de uma pequena biografia de Manuel Bandeira, em 2010-1 o procedimento se repetiu com Machado de Assis, em questão que apresentou dados da vida do autor com vistas à identificação do gênero textual a que o trecho pertence:

Figura 53 – Questão número 116 da prova de “Linguagens, códigos e suas tecnologias” do Enem 2010-1

**Questão 116**

*Machado de Assis*

Joaquim Maria **Machado de Assis**, cronista, contista, dramaturgo, jornalista, poeta, novelista, 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.

Fonte: Enem 2010-1

Apenas a leitura do título do texto já é capaz de sinalizar para a exclusão das assertivas “B” e “D”, já que as únicas a mencionarem que o fragmento diz respeito a um renomado escritor e a uma personalidade são as alternativas “A”, “C” e “E”. Contudo, as afirmações “fatos ficcionais”, “estrutura argumentativa” e “principais feitos” excluem, também, as alternativas “A” e “C”. Ademais, todas as questões que classificamos como *stricto sensu*

(102, 117, 118, 128, 129 e 134) exigiram unicamente habilidades relacionadas à interpretação dos textos expostos. Diferentemente da edição do exame de 2009-2, não foram cobrados conhecimentos mais sistematizados relativos à literatura.

- Questões de literatura na prova de “Linguagens, códigos e suas tecnologias” do Enem 2010-2 (caderno de cor azul)

Quadro 24 – Questões de literatura na prova de “Linguagens, códigos e suas tecnologias” do Enem 2010-2

Número da questão	Texto(s)	Autor(es)	O que é solicitado	Categoria (LSS, LL, LH, LA, LC)	Área(s)	Habilidade(s)
98	Poema “Reclame”	Chacal	Identificar características da produção literária da geração poética de 1970	LSS	5	H16
99	Fragmento do conto “Prima Julieta”	Murilo Mendes	Identificar se o objetivo do autor é narrar, descrever, argumentar, explicar ou instruir	LL	6	H18
100	Fragmento do poema “XLI”; fragmento de poema, cujo título não foi especificado	Hilda Hilst; Luís de Camões	Identificar a temática comum entre os dois textos	LSS	7	H22
107	Fragmento de poema, cujo título não foi especificado; fragmento de texto crítico da obra <i>A literatura brasileira através dos textos</i>	Casemiro de Abreu; Massaud Moisés	Identificar, a partir da leitura do texto de M. Moisés, características do texto de Casemiro	LSS	5	H16
111	Fragmento do romance <i>Memórias póstumas de Brás Cubas</i>	Machado de Assis	Interpretar a filosofia do personagem Quincas Borba	LSS	7	H23
115	Fragmento do romance <i>As doze cores do vermelho</i>	Helena Parente Cunha	Identificar recursos expressivos utilizados na construção da narrativa	LSS	5	H16
120	Canção “Chão de esmeralda”	Chico Buarque e Hermínio Bello de Carvalho	Estabelecer as diferenças entre a canção e o texto II, de caráter informativo,	LL	7	H22

também presente no enunciado						
123	Fragmento da crônica “O novo boca a boca”	Zuenir Ventura	Identificar o porquê da preocupação do autor com o desaparecimento de determinadas profissões	LH	7	H23
124	Fragmento da crônica “Peixe na cama”	Luis Fernando Verissimo	Identificar qual a intenção do autor ao comparar a linguagem cotidiana utilizada no Brasil e as exigências do comportamento “politicamente correto”	LL	8	H25
126	Fragmento de crônica, cujo título não foi especificado	Rachel de Queiroz	Identificar como se manifesta o tipo de variação linguística abordado pela autora	LL	8	H25
134	Fragmento do poema “Açúcar”	Ferreira Gullar	Identificar o que suscita, no texto, reflexão sobre as desigualdades sociais	LSS	7	H23

Fonte: Elaborado pela autora.

Na prova aplicada em dezembro de 2010, com onze questões envolvendo textos literários, a poesia voltou a liderar, por mais que gêneros como romance, conto, crônica, canção e ensaio também se fizessem presentes. Houve a inserção de novos nomes, como os de Chacal, Hilda Hilst, Casemiro de Abreu, Helena Parente Cunha, Zuenir Ventura e Rachel de Queiroz, ao passo que autores recorrentes, como Bandeira, Oswald, Mário e Drummond, não foram contemplados. As questões, quando não se voltaram para a interpretação textual – o que ocorreu na maioria dos casos –, problematizaram os recursos utilizados para a composição de diferentes textos, como a seguir:

Figura 54 – Questão número 99 da prova de “Linguagens, códigos e suas tecnologias” do Enem 2010-2

**Questão 99**

**Prima Julieta**

Prima Julieta irradiava um fascínio singular. Era a feminilidade em pessoa. Quando a conheci, sendo ainda garoto e já sensível ao charme feminino, teria ela uns trinta ou trinta e dois anos de idade.

Apenas pelo seu andar percebia-se que era uma deusa, diz Virgílio de outra mulher. Prima Julieta caminhava em ritmo lento, agitando a cabeça para trás, remando os belos braços brancos. A cabeleira loura incluía reflexos metálicos. Ancas poderosas. Os olhos de um verde azulado borboleteavam. A voz rouca e ácida, em dois planos: voz de pessoa da alta sociedade.

MENDES, M. A idade do serrote. Rio de Janeiro: Sabiá, 1968.

Entre os elementos constitutivos dos gêneros, está o modo como se organiza a própria composição textual, tendo-se em vista o objetivo de seu autor: narrar, descrever, argumentar, explicar, instruir. No trecho, reconhece-se uma sequência textual

- A explicativa, em que se expõem informações objetivas referentes à prima Julieta.
- B instrucional, em que se ensina o comportamento feminino, inspirado em prima Julieta.
- C narrativa, em que se contam fatos que, no decorrer do tempo, envolvem prima Julieta.
- D descritiva, em que se constrói a imagem de prima Julieta a partir do que os sentidos do enunciador captam.
- E argumentativa, em que se defende a opinião do enunciador sobre prima Julieta, buscando-se a adesão do leitor a essas ideias.

Fonte: Enem 2010-2



A construção das alternativas parece subestimar a capacidade interpretativa do aluno: em um fragmento de conto permeado de adjetivos, de que maneira poderíamos ter “informações objetivas”, ensinamentos sobre o “comportamento feminino”, “fatos” sendo contados ou a defesa da “opinião do enunciador”? A resposta correta nos parece mais do que evidente. As questões que exigem unicamente interpretação textual também não nos parecem muito criativas:

Figura 55 – Questão número 134 da prova de “Linguagens, códigos e suas tecnologias” do Enem 2010-2

**Questão 134**

**Açúcar**

O branco açúcar que adoçará meu café  
 Nesta manhã de Ipanema  
 Não foi produzido por mim  
 Nem surgiu dentro do açucareiro por milagre.  
 [...]  
 Em lugares distantes,  
 Onde não há hospital,  
 Nem escola, homens que não sabem ler e morrem de fome  
 Aos 27 anos  
 Plantaram e colheram a cana  
 Que viraria açúcar.  
 Em usinas escuras, homens de vida amarga  
 E dura  
 Produziram este açúcar  
 Branco e puro  
 Com que adoço meu café esta manhã  
 Em Ipanema.

A Literatura Brasileira desempenha papel importante ao suscitar reflexão sobre desigualdades sociais. No fragmento, essa reflexão ocorre porque o eu lírico

- A descreve as propriedades do açúcar.
- B se revela mero consumidor de açúcar.
- C destaca o modo de produção do açúcar.
- D exalta o trabalho dos cortadores de cana.
- E explicita a exploração dos trabalhadores.

GULLAR, F. *Toda Poesia*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980 (fragmento).

Fonte: Enem 2010-2

Lembremos que na prova de 2007 uma das questões já havia feito uso do mesmo poema, redundância que aponta para falta de atenção e/ou criatividade dos elaboradores. Se alguns versos denunciavam explicitamente que homens que não sabem ler e morrem de fome bastante jovens em lugares distantes e desprovidos de escolas e hospitais são responsáveis pela plantação e pela colheita da cana, como admitir que o poema se resume à descrição das “propriedades do açúcar”, que o eu lírico se revela um “mero consumidor de açúcar”, sem problematizar a origem do que ingere, que o texto está restrito à descrição do “modo de produção do açúcar” ou de que “*exalta* o trabalho dos cortadores de cana”? A assertiva correta não poderia ser mais evidente. O mais lamentável é que não se trata de um caso isolado: a maioria das questões que exigiu interpretação apresentou assertivas que destoavam de forma gritante das ideias expostas nos textos.

- Questões de literatura na prova de “Linguagens, códigos e suas tecnologias” do Enem 2011 (caderno de cor rosa)

Quadro 25 – Questões de literatura na prova de “Linguagens, códigos e suas tecnologias” do Enem 2011

Número da questão	Texto(s)	Autor(es)	O que é solicitado	Categoria (LSS, LL, LH, LA, LC)	Área(s)	Habilidade(s)
98	Canção “Onde está a honestidade?”	Noel Rosa	Indicar em que consiste a atualidade da canção	LSS	5 e 7	H17 e H23
100	Fragmento do romance <i>Grande sertão: veredas</i>	João Guimarães Rosa	Identificar, por meio da atuação do personagem-narrador, o porquê da relação de dependência entre agregados e fazendeiros	LSS	7	H23
103	Fragmento do poema “Morte e vida Severina” Fragmento de texto crítico da obra <i>João Cabral: a poesia do menos</i>	João Cabral de Melo Neto Antônio Carlos Secchin	Indicar uma possível resposta para a pergunta exposta ao final do poema	LSS	7	H23
106	Fragmento da canção “Não tem tradução”	Noel Rosa	Identificar o que o poeta propõe por meio do recurso da metalinguagem	LL	7	H23
115	Poema “Estrada”	Manuel Bandeira	Analisar o lirismo presente no contraste entre as figuras do campo e da cidade	LSS	7	H23
116	Poema “Guardar”	Antonio Cícero <sup>82</sup>	Interpretar o sentido que o texto confere à memória	LSS	7	H23
117	Fragmento do romance <i>O cortiço</i>	Aluísio Azevedo	Identificar, a partir da leitura do fragmento, o porquê da prevalência do elemento brasileiro frente ao português	LSS	7	H23
118	Fragmento do poema “Lépida e leve”	Gilka Machado	Identificar referências temáticas e formais modernistas no texto	LSS	5	H16
120	Fragmento de texto crítico da obra <i>História da língua portuguesa</i>	Paul Teyssier	Identificar de que o patrimônio linguístico brasileiro é resultante	LH	7	H23
121	Canção “Pequeno concerto que virou canção”	Geraldo Vandré	Identificar no texto a função emotiva ou expressiva	LL	6	H19

Fonte: Elaborado pela autora.

<sup>82</sup> Erroneamente, a prova do Enem conferiu a autoria do poema “Guardar” a Gilka Machado.





A afirmação “As canções de Noel Rosa [...], apesar de revelarem uma aguçada preocupação do artista com seu tempo e com as mudanças político-culturais no Brasil, no início dos anos 1920, ainda são modernas” revela-se um tanto quanto inconsistente. Conforme Luiz Tatit, “Noel nunca se preocupou com temas perenes ou que tivessem, porventura, interesse para a comunidade. Sua visão de mundo e seus conteúdos retratados eram sempre de cunho eminentemente pessoal” (TATIT, 1996, p. 31). Solicitou-se ao candidato que, por meio do recurso da metalinguagem – fenômeno, conforme Jakobson (2010), no qual a linguagem fala/reflete sobre si mesma – identificasse o que o poeta propõe no fragmento de canção apresentado. O verso “Não entende que o samba não tem tradução no idioma francês” e o próprio título “Não tem tradução” já eliminam a possibilidade da alternativa “A” ser a correta. Na assertiva “B”, a palavra “padrão” a torna inverossímil, pois certos trechos da canção, como “Amor lá no morro é amor pra chuchu”, são marcados por tom coloquial. Também por inferência, as alternativas “D” e “E” podem ser excluídas, de maneira que a questão consiste, mais uma vez, em mera interpretação textual.

Assim, de uma maneira geral a prova não fugiu do perfil apresentado em outras edições: questionou o uso padrão e coloquial da linguagem e suas funções; cobrou interpretação de poemas, de canções e de textos em prosa. Em literatura, a época mais privilegiada foi o Modernismo. Mais uma vez, o candidato a uma das milhares de vagas para o ensino superior brasileiro conseguiria facilmente responder a praticamente todas as questões sem nunca ter assistido a qualquer aula de literatura na vida.

- Questões de literatura na prova de “Linguagens, códigos e suas tecnologias” do Enem 2012 (caderno de cor cinza)

Quadro 26 – Questões de literatura na prova de “Linguagens, códigos e suas tecnologias” do Enem 2012

Número da questão	Texto(s)	Autor(es)	O que é solicitado	Categoria (LSS, LL, LH, LA, LC)	Área(s)	Habilidade(s)
98	Fragmento de pequena biografia (texto crítico) sobre José de Alencar	(não é mencionado)	Analisar o papel do escritor José de Alencar e a futura digitalização de sua obra	LH	7 e 9	H23 e H28
103	Fragmento da canção “Aqui é o país do futebol”	Wilson Simonal	Identificar o porquê do futebol ser retratado, no texto, de forma crítica e emancipada	LSS	7	H23
104	Poema “LXXVIII”	Luís de Camões	Identificar as razões que levam o poema e a pintura <i>A mulher com o</i>	LA	4 e 7	H13 e H22

			<i>unicórnio</i> , de Sanzio, a participarem do mesmo contexto social e cultural			
105	Poema “Das irmãs”	Sonia Queiroz	Contrapor o estilo de vida do homem ao modelo reservado à mulher	LSS	7	H23
106	Poema “O sedutor médio”	Luis Fernando Verissimo	Identificar quais as posições críticas levantadas pelo texto	LSS	6	H18
109	Crônica “Antigamente”	Carlos Drummond de Andrade	Investigar o fenômeno por meio do qual palavras tornam-se obsoletas e deixam de ser utilizadas no português brasileiro atual	LL	8	H25
111	Conto “Cabeludinho”	Manoel de Barros	Analisar diferentes possibilidades de uso da língua	LL	8	H25
112	Fragmento do romance <i>Triste fim de Policarpo Quaresma</i>	Lima Barreto	Analisar a reação do personagem frente aos desdobramentos de suas iniciativas patrióticas	LSS	7	H23
114	Canção “A dois passos do paraíso”	Blitz	Analisar qual o estilo e as características da canção	LSS	6	H18
115	Fragmento do poema “Romanceiro da Inconfidência”	Cecília Meireles	Interpretar como se dá, no texto, a relação entre homem e linguagem	LSS	7	H23
116	Fragmento de poema, cujo título não foi especificado	Manoel de Barros	Identificar as razões que levam o eu lírico a se identificar com Pote Cru	LSS	7	H23
119	Fragmento de crônica, cujo título não foi especificado	Rubem Alves	Refletir sobre os usos da norma culta da língua	LL	8	H26
120	Poema “Logia e mitologia”	Cacaso	Identificar termos que representam o conflito do momento histórico vivido pelo poeta na década de 1970	LH	5 e 7	H15 e H23
121	Fragmento da crônica “Desabafo”	João Emanuel Carneiro	Identificar o porquê da função de linguagem predominante no texto ser a emotiva ou expressiva	LL	6	H19
125	Crônica “Senhor”	Rubem Braga	Identificar o fragmento do texto que viola as situações específicas de uso social com relação à escolha do tratamento que se queira atribuir a alguém	LL	8	H26
129	Poema “Verbo ser”	Carlos Drummond de Andrade	Identificar questões que geram inquietação existencial do autor com	LSS	7	H23

sua autoimagem corporal						
130	Fragmento do conto “O aprendizado”	Samuel Rawet	Identificar no que consiste a crítica à conduta do personagem, relacionada à habilidade no manejo de discursos diferentes segundo a posição do interlocutor	LSS	7	H23
131	Fragmento do conto “Labaredas nas trevas”	Rubem Fonseca	Identificar a relação semântica (causalidade, temporalidade, condicionalidade, adversidade ou finalidade) existente entre os textos em questão	LL	6	H18
134	Conto “Aquele bêbado”	Carlos Drummond de Andrade	Identificar o que causa o efeito irônico na exposição da <i>causa mortis</i> do personagem	LSS	7	H23
135	Poema “O trovador”	Mário de Andrade	Identificar aspectos capazes de comprovar que a questão da identidade nacional é cara ao Modernismo	LSS	5 e 7	H15 e H23

Fonte: Elaborado pela autora.

Depois de quatro edições com baixos percentuais, em 2012 o número de questões envolvendo literatura voltou a subir e se igualou ao índice de 2009-1, quando foram 20 as perguntas elaboradas a partir de textos literários ou com menções a determinados autores e obras. Drummond surgiu em três questões: duas exigiram interpretação direta de seus textos e outra reflexões de ordem linguística. Mário de Andrade, mais uma vez, teve um de seus textos colocado à prova como representativo de aspectos caros à identidade nacional, tema frequentemente associado ao Modernismo. Textos de autores vinculados à literatura contemporânea foram frequentes, casos dos poetas Sonia Queiroz, Cacaso e Manoel de Barros, e dos prosadores Luis Fernando Verissimo, Rubem Alves, João Emanuel Carneiro, Rubem Braga, Samuel Rawet e Rubem Fonseca. Se em 2011 foi Noel Rosa o contemplado com duas questões, em 2012 foi Manoel de Barros quem surgiu com dois textos em duas perguntas distintas. O gênero canção foi representado por Wilson Simonal e pelo grupo *Blitz*, e, referente à literatura anterior a 1900, tivemos um poema de Camões. Para efeitos de análise, apresentamos a questão 98:

Figura 58 – Questão número 98 da prova de “Linguagens, códigos e suas tecnologias” do Enem 2012

**QUESTÃO 98**

“Ele era o inimigo do rei”, nas palavras de seu biógrafo, Lira Neto. Ou, ainda, “um romancista que colecionava desafetos, azucrinava D. Pedro II e acabou inventando o Brasil”. Assim era José de Alencar (1829-1877), o conhecido autor de *O guarani* e *Iracema*, tido como o pai do romance no Brasil. Além de criar clássicos da literatura brasileira com temas nativistas, indianistas e históricos, ele foi também folhetinista, diretor de jornal, autor de peças de teatro, advogado, deputado federal e até ministro da Justiça. Para ajudar na descoberta das múltiplas facetas desse personagem do século XIX, parte de seu acervo inédito será digitalizada.

História Viva, n. 99, 2011.

Com base no texto, que trata do papel do escritor José de Alencar e da futura digitalização de sua obra, depreende-se que

- A a digitalização dos textos é importante para que os leitores possam compreender seus romances.
- B o conhecido autor de *O guarani* e *Iracema* foi importante porque deixou uma vasta obra literária com temática atemporal.
- C a divulgação das obras de José de Alencar, por meio da digitalização, demonstra sua importância para a história do Brasil Imperial.
- D a digitalização dos textos de José de Alencar terá importante papel na preservação da memória linguística e da identidade nacional.
- E o grande romancista José de Alencar é importante porque se destacou por sua temática indianista.

Fonte: Enem 2012

Geralmente, entusiastas do Enem, entre outros argumentos, apontam que o exame trabalha com textos mais populares, mais acessíveis, e, portanto, em consonância com a realidade dos candidatos – argumento que denuncia, inclusive, a dificuldade que os professores mesmos têm em trabalhar com os clássicos. A questão 98 pode, pois, resultar em um engodo. Ela dá a entender que é de literatura que versa. Faz referência a José de Alencar, mas o interesse, certamente, está sobre outra temática: a digitalização de sua obra. Trata-se de interpretação textual. É o velho pretexto, que se repete, aliás, ao longo do exame: o leitor sendo convidado, sempre, a colocar o pé para fora da literatura.

Se a prova de 2010-2 fez uso de um poema de Gullar utilizado também em 2007, em 2012 houve a repetição de um fragmento de um conto de Drummond: a questão 109 apresentou exatamente o mesmo texto da questão 26, de 2007, e ambas se prestaram a análises de ordem linguística, assim como a questão 131:

Figura 59 – Questão número 131 da prova de “Linguagens, códigos e suas tecnologias” do Enem 2012

**QUESTÃO 131**

**Labaredas nas trevas**  
**Fragmentos do diário secreto de**  
**Teodor Konrad Nalecz Korzeniowski**

20 DE JULHO [1912]

Peter Sumerville pede-me que escreva um artigo sobre Crane. Envio-lhe uma carta: “Acredite-me, prezado senhor, nenhum jornal ou revista se interessaria por qualquer coisa que eu, ou outra pessoa, escrevesse sobre Stephen Crane. Ririam da sugestão. [...] Dificilmente encontro alguém, agora, que saiba quem é Stephen Crane ou lembre-se de algo dele. Para os jovens escritores que estão surgindo ele simplesmente não existe.”

20 DE DEZEMBRO [1919]

Muito peixe foi embrulhado pelas folhas de jornal. Sou reconhecido como o maior escritor vivo da língua inglesa. Já se passaram dezenove anos desde que Crane morreu, mas eu não o esqueço. E parece que outros também não. *The London Mercury* resolveu celebrar os vinte e cinco anos de publicação de um livro que, segundo eles, foi “um fenômeno hoje esquecido” e me pediram um artigo.

FONSECA, R. *Romance negro e outras histórias*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992 (fragmento).

Na construção de textos literários, os autores recorrem com frequência a expressões metafóricas. Ao empregar o enunciado metafórico “Muito peixe foi embrulhado pelas folhas de jornal”, pretendeu-se estabelecer, entre os dois fragmentos do texto em questão, uma relação semântica de

- A causalidade, segundo a qual se relacionam as partes de um texto, em que uma contém a causa e a outra, a consequência.
- B temporalidade, segundo a qual se articulam as partes de um texto, situando no tempo o que é relatado nas partes em questão.
- C condicionalidade, segundo a qual se combinam duas partes de um texto, em que uma resulta ou depende de circunstâncias apresentadas na outra.
- D adversidade, segundo a qual se articulam duas partes de um texto em que uma apresenta uma orientação argumentativa distinta e oposta à outra.
- E finalidade, segundo a qual se articulam duas partes de um texto em que uma apresenta o meio, por exemplo, para uma ação e a outra, o desfecho da mesma.

Fonte: Enem 2012



Mais uma vez, a maioria das questões de literatura exigiu a interpretação direta dos textos e suas resoluções prescindiram do ensino formal da disciplina.

- Questões de literatura na prova de “Linguagens, códigos e suas tecnologias” do Enem 2013 (caderno de cor amarela)

Quadro 27 – Questões de literatura na prova de “Linguagens, códigos e suas tecnologias” do Enem 2013

Número da questão	Texto(s)	Autor(es)	O que é solicitado	Categoria (LSS, LL, LH, LA, LC)	Área(s)	Habilidade(s)
97	Fragmento da crônica “A carta de Pero Vaz de Caminha”	Pero Vaz de Caminha	Comparar o texto com o quadro “O descobrimento do Brasil”, de Portinari	LA	5	H15
98	Fragmento da peça teatral “Querô”	Plínio Marcos	Identificar a ideia que o recurso da repetição causa no texto	LSS	7	H23
99	Poema “Mal secreto”	Raimundo Correia	Identificar a concepção do eu lírico sobre a forma por meio da qual as emoções do indivíduo são julgadas na sociedade	LSS	7	H23
105	Poema “Olá! Negro”	Jorge de Lima	Identificar características do contexto social em que o eu lírico está inserido	LH	5	H15
106	Fragmento da canção “Até quando?”	Gabriel O Pensador	Identificar que caráter as escolhas linguísticas utilizadas ao conferem ao texto	LL	8	H25
110	Poema “A diva”	Adélia Prado	Identificar a função desempenhada pelo gênero textual do poema	LL	6	H18
111	Fragmento do romance <i>A hora da estrela</i>	Clarice Lispector	Identificar procedimentos adotados pelo narrador que garantem ao texto uma voz narrativa peculiar	LSS	5	H16

117	Fragmento de texto crítico da obra <i>Pequena história da música popular: da modinha ao tropicalismo</i>	José Ramos Tinhorão (no enunciado)	Identificar qual canção representa o Tropicalismo	LSS	5	H15
	Fragmento da canção <i>As pastorinhas</i>	Noel Rosa e João de Barro (em uma das alternativas)				
	Fragmento da canção <i>A noite do meu bem</i>	Dolores Duran (em uma das alternativas)				
	Fragmento da canção <i>No rancho fundo</i>	Ary Barroso e Lamartine Babo (em uma das alternativas)				
	Fragmento da canção <i>Ovelha negra</i>	Rita Lee (em uma das alternativas)				
	Fragmento da canção <i>Chega de saudade</i>	Tom Jobim e Vinícius de Moraes (em uma das alternativas)				
122	Fragmento do romance <i>Memórias póstumas de Brás Cubas</i>	Machado de Assis	Identificar por que a metáfora do relógio desconstrói paradigmas românticos	LSS	7	H23
129	Poema “Brasilidade em construção”	Oswald de Andrade	Interpretar o que constituem as anotações em torno dos versos do texto	LSS	7	H23

Fonte: Elaborado pela autora.

Na prova de 2013, o número de questões de literatura despencou pela metade se comparado a 2012. Alguns autores, como Clarice Lispector, Jorge de Lima, Adélia Prado, Plínio Marcos e Raimundo Correia figuraram pela primeira vez no exame. À exceção do conto, todos os demais gêneros – romance, poesia, crônica, canção, texto dramático e ensaio crítico – se fizeram presentes. Oswald de Andrade, que aparece ao lado de Drummond e Mário de Andrade na lista de autores mais recorrentes, foi contemplado na questão 129:

Figura 60 – Questão número 129 da prova de “Linguagens, códigos e suas tecnologias” do Enem 2013

**QUESTÃO 129**

**brasilidade em construção**

O poema de Oswald de Andrade remonta à ideia de que a brasilidade está relacionada ao futebol. Quanto à questão da identidade nacional, as anotações em torno dos versos constituem

- A direcionamentos possíveis para uma leitura crítica de dados histórico-culturais.
- B forma clássica da construção poética brasileira.
- C rejeição à ideia do Brasil como o país do futebol.
- D intervenções de um leitor estrangeiro no exercício de leitura poética.
- E lembretes de palavras tipicamente brasileiras substitutivas das originais.

MUSEU DA LÍNGUA PORTUGUESA. Oswald de Andrade: o culpado de tudo. 27 set. 2011 a 29 jan. 2012. São Paulo: Prof Gráfica, 2012.

Fonte: Enem 2013

Seguindo a tendência de primar pela interpretação textual quando da resolução das questões, a montagem cria direcionamentos para uma leitura crítica, fazendo reflexões a respeito da importância do futebol na cultura brasileira, como em “Brasil → País do FUTEBOL”, sobre clubes da época como “Cette = clube francês!” e “Vitórias do Clube Paulistano”, e a respeito do uso do esporte como instrumento de supremacia sobre os antigos colonizadores, ao fazer referência à vitória sobre os portugueses em “E meia dúzia na cabeça dos portugueses”. Pela 18ª vez consecutiva, o exame reforça ideias de revisão crítica do passado e renovação do uso da linguagem como representativas do Modernismo.

Ao aluno familiarizado com a prova, a questão 97 não deve ter gerado surpresas: se em 2013 a crônica “A carta”, de Pero Vaz de Caminha, foi contrastada a um quadro de Portinari, em 2009-2 o mesmo texto foi contraposto também a uma pintura, do holandês Eckhout. A maioria das questões, mais uma vez, exigiu apenas a interpretação direta dos textos.

### 3.5 Considerações gerais sobre as questões de literatura do Enem (1998 a 2013)

Em forma de síntese, retomaremos alguns dos argumentos já expostos a fim de lançarmos, de maneira mais pontual, nossas constatações e visão acerca do Enem. Com

relação a questões de maior abrangência, de ordem política e relacionadas à concepção do exame, podemos destacar o seguinte:

- No Brasil, a oferta da educação alterou-se significativamente a partir dos anos 2000. Além da universalização do ensino fundamental e do crescimento do ensino médio, dados do Censo da Educação Superior divulgados pelo MEC em setembro de 2013 apontam que o total de alunos matriculados na educação superior brasileira dobrou nos últimos dez anos, passando de 3,5 milhões em 2002 para 7 milhões em 2012, sendo 1.087.413 estudantes de instituições públicas e 5.140.312 de privadas. Com taxa média de crescimento anual de 8,4% nos últimos dez anos, a rede federal teve um aumento no número de ingressantes superior a 124% entre 2002 e 2012 e já participa com mais de 60% dos ingressos nos cursos de graduação na rede pública. Contudo, conforme dados do IBGE, há, no Brasil, 22.497.453 jovens na faixa etária dos 18 aos 24 anos. Se as matrículas em cursos de graduação em 2012 atingiram 7.037.688, há ainda um déficit considerável a ser superado. Por mais que, de uma maneira geral, a proposta de um novo modelo de ingresso às universidades venha a promover uma maior democratização do ensino superior, o percentual de acesso dos jovens é ainda restrito, e um aumento substancial de estudantes em idade universitária, sem o devido acompanhamento na expansão de vagas, gera concorrência acirrada, o que, inevitável e diferentemente do que inicialmente se pressupunha, dá fôlego aos antigos cursinhos pré-vestibulares, tidos como representantes da mercantilização do ensino, que se reconfiguraram e apenas tiveram a sua nomenclatura alterada: são, agora, cursinhos pré-Enem.
- A bandeira de reestruturação dos currículos do ensino médio<sup>83</sup> é questionável: como admitir que uma prova relativamente superficial – pelo menos, no caso da abordagem da literatura, assim o é, ao utilizar extratos de textos para questões de ordem unicamente interpretativa, que avaliam competências de leitura pragmáticas – poderá estimular a melhoria de índices educacionais? Se um exame pode ter tal efeito, considerando o nível dos vestibulares de grande parte das universidades federais, era de se esperar que a qualidade do ensino médio brasileiro fosse muito melhor. Há tempos os vestibulares das universidades brasileiras mais tradicionais – públicas, em

---

<sup>83</sup> Em entrevista concedida ao jornal *O Globo* em abril de 2009, o então Ministro da Educação, Fernando Haddad, questionado acerca do que aconteceria com os cursinhos pré-vestibulares com o advento da nova proposta do Enem, afirmou: “Com o novo formato, eu penso que alguns vão se adequar e haverá espaço ainda para isso [os cursinhos], mas eu penso que o ensino médio é que será o grande beneficiado desse processo, porque vai poder se reestruturar de uma maneira muito mais adequada”. Disponível em: <<http://www.feteerj.org.br/?p=1444>>. Acesso em: 10 jan. 2012.

sua imensa maioria – aboliram a inserção de questões pautadas pela prática gratuita da memorização e acumularam uma excelente experiência na elaboração e na aplicação dos exames. Mesmo com todas as restrições que se possa imaginar, a universidade brasileira, conseguiu manter um padrão elevado de provas no vestibular. Havendo esse patrimônio de alta valia, seria de esperar que o MEC, ao resolver avaliar o sistema educacional brasileiro, tivesse prestigiado o histórico em processos seletivos das universidades a que a ele estão subordinadas. Entretanto, a trajetória e a experiência de décadas de tais instituições na elaboração de processos seletivos foram desconsideradas, e é lamentável que as mudanças impostas nos processos seletivos tenham ocorrido de modo impositivo, sem nenhuma discussão nas bases políticas que sustentam a universidade. A vasta experiência acumulada nas melhores universidades brasileiras não foi levada em conta. Mantendo a pior tradição do Estado português no Brasil e do Império brasileiro, efetiva-se a megacentralização do poder em Brasília.

- Por mais que tenha permitido certa mobilidade acadêmica – na edição de 2013 do SiSU, por exemplo, o índice foi de 13%<sup>84</sup> –, há uma face obscura no processo: tem ocorrido uma acentuada migração de estudantes de estados mais ricos para os mais pobres, que tendem a voltar para seus locais de origem após a conclusão de seus cursos, sem contar aqueles que, por dificuldades de adaptação (motivadas por fatores como distância da família, carência de recursos financeiros para se manter em um local ermo, entre outros), acabam por abandonar a graduação ainda nos primeiros semestres, contribuindo para o alto índice de evasão já apresentado por diversas instituições de ensino. Diante das desigualdades escolares existentes no país e da razoável facilidade de migração de alunos das regiões hegemônicas para as afastadas, uma prova nacional acaba por dificultar o acesso de estudantes de regiões periféricas às vagas próximas regionalmente e tangíveis por nivelamento. Numa reação em cadeia, a demanda por especialistas em locais afastados tende a se manter *in continuum*.

A síntese relacionada à abordagem da literatura propriamente dita, por sua vez, aponta para os seguintes percalços:

- O novo formato do exame, instaurado a partir de 2009, reduziu o espaço destinado à disciplina: houve, em geral, uma gradual diminuição do número de questões elaboradas a partir de textos literários.

---

<sup>84</sup> Dados disponíveis em: <<http://g1.globo.com/educacao/noticia/2013/05/13-dos-calouros-no-sisu-migram-de-estado-em-2013.html>>. Acesso em: 12 jun. 2013.

- Cerca de metade das questões que apresenta textos literários em seus enunciados volta-se para a aferição de conhecimentos linguísticos, históricos, artísticos ou científicos; quando envolvem literatura *stricto sensu*, exigem, em sua maioria, habilidades unicamente relacionadas à interpretação textual.
- Quando se reserva ao estritamente literário, talvez nisto se resuma a grande contradição do Enem: cobrar determinados conteúdos em um programa estabelecido na Matriz de Referência e não executá-los na elaboração da prova. Apesar dos objetos de conhecimento descritos no próprio edital que regulamenta o exame, que, ao menos teoricamente, mostram-se abrangentes, os textos e autores que compõem as questões revelam, no mínimo, falta de dosagem: salta aos olhos a primazia de textos vinculados ao Modernismo e/ou a autores do século XX, bem como a preferência pelo gênero lírico, traduzida na considerável quantidade de textos poéticos. As competências e habilidades arroladas também não são totalmente abarcadas e, além disso, mostram-se mal distribuídas, uma vez que a maioria das questões exige a habilidade de número 23 e relaciona-se à área 7.
- A resolução da grande maioria das questões prescinde do ensino formal de literatura, já que os questionamentos propostos costumam direcionar para análises de ordem linguística ou evocam essencialmente habilidades interpretativas, competências mais bem trabalhadas em aulas de língua portuguesa, cabe dizer.
- As questões pouco se diversificaram ao longo dos anos: a nova orientação pedagógica e a mudança de caráter do processo, que passou de avaliação diagnóstica a exame seletivo, não alteraram, igualmente, o modo de abordagem da literatura, haja vista que as questões que compõem o bloco de 1998 a 2008 assemelham-se às do período de 2009 a 2013.
- Com o intuito de contextualizar, ou seja, na tentativa de relacionar o conhecimento escolar com situações do cotidiano, não raro as questões apresentam, em seus enunciados excessivamente longos, dados frágeis e irrelevantes.
- O exame peca em originalidade, já que por vezes repetem-se os mesmos autores nas mesmas provas, ou recorre-se a textos já utilizados em edições anteriores; a novidade também não costuma pautar os procedimentos solicitados, já que os enunciados comumente se resumem a fragmentos de textos literários, sobre os quais se fazem perguntas lineares para averiguar apenas habilidades de leitura mecânica (capacidade de entender nexos argumentativos, de deduzir a posição do autor sobre o tema

abordado, de decifrar as relações de pressuposição, entre outras). Raras são as perguntas que convergem para a verificação de habilidades de leitura literária e praticamente inexistentes as que envolvem tradição literária.

- No lugar da leitura de literatura, entroniza-se a leitura de outros registros escritos, sob o argumento de que o texto literário não seria adequado como material de leitura ou modelo de escrita escolar, pois a literatura já não serve de parâmetro nem para a língua padrão, nem para a formação do leitor, conforme parecer de certos linguistas, verificável nos próprios preceitos dos documentos oficiais. Afirma-se que apenas pelo contato com um grande e diverso número de textos o aluno poderá desenvolver sua capacidade de comunicação. O ensino das tais “linguagens”, bem como de seus “códigos” e “tecnologias”, permanece, assim, à deriva, e as consequências de tal abordagem, a médio e longo prazos, são inevitáveis e já começam a ser sentidas.

## **4 CONSIDERAÇÕES FINAIS – OU DAS CONSEQUÊNCIAS DO ENEM PARA O ENSINO DE LITERATURA**

A relação entre literatura e educação está longe de ser pacífica. A multiplicidade dos textos, a onipresença das imagens, a variedade das manifestações culturais, entre tantas outras marcas da sociedade contemporânea, integram argumentos que, por vezes, levam à recusa de um lugar à literatura na escola atual, concepção que se reflete nas provas do Enem. A partir dos conteúdos e orientações arrolados na Matriz de Referência do exame, muitas escolas de ensino médio elaboram os seus programas em tópicos mais específicos, espelhando-se, principalmente, em questões de provas de edições anteriores. Contudo, diferentemente de vestibulares tradicionais, que desde a década de 1990 determinam autores e obras a serem lidos, o Enem trabalha com uma perspectiva generalista, sem indicação alguma de leitura.

A fim de problematizar quais podem ser as consequências, para o ensino de literatura nas escolas, da abordagem concedida pelo Enem ao texto literário, relataremos, primeiramente, as constatações de uma pesquisadora mineira acerca da problemática que expusemos até então. Camila Sequetto Pereira, em dissertação defendida em 2011 na Universidade Federal de Minas Gerais, analisou as consequências para o ensino de literatura no nível médio decorrentes da adesão da UFMG ao Enem, ocorrida em meados de 2010, em substituição ao antigo modelo de prova de vestibular. Com tal alteração, os candidatos não precisavam mais ler as cinco obras literárias indicadas para o vestibular, à exceção dos inscritos para os cursos de Letras, Dança, Teatro e Comunicação.

A pesquisadora trabalhou com a hipótese de que a queda da lista de obras literárias para leitura prévia dos candidatos traria como consequência o retorno a um modelo de ensino centrado no estudo da história literária, perspectiva que vai de encontro não apenas às orientações curriculares nacionais, mas também às diretrizes do próprio Enem. Por outro lado,



nas palavras da autora, “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” (PEREIRA, 2011, p. 70). A fim de testar a sua hipótese, durante alguns meses a pesquisadora assistiu às aulas de literatura de duas turmas de terceiro ano do ensino médio da rede pública estadual de Belo Horizonte (MG), tendo, também, conversado diretamente com a professora e os alunos envolvidos.

No início do ano letivo de 2010, com a preocupação de trabalhar com as leituras mínimas obrigatórias indicadas para o vestibular da UFMG<sup>85</sup>, a docente das duas turmas pesquisadas optou por recomendar a leitura e trabalhar com a obra *Contos de aprendiz*, de Carlos Drummond de Andrade. 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, mudança ocorrida devido à decisão da UFMG, em 5 de maio, de substituir sua prova de primeira etapa pelo Enem. Assim, segundo Pereira, “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<sup>86</sup>” (PEREIRA, 2011, p. 67).

A concepção de literatura presente no livro didático de língua portuguesa adotado se confunde com a historiografia literária. Embora seja dito que o trabalho com a disciplina se baseia na leitura e na análise de obras, os autores trabalham com uma perspectiva de ensino que dispensa o texto literário em sua totalidade. Além disso, as atividades que exploram os textos não conduzem à análise da percepção dos recursos de expressão e do uso estético da linguagem. Centram-se nos conteúdos, e não na recriação que deles faz a literatura. Priorizam as informações veiculadas pelos textos, e não o modo literário a partir do qual eles são estruturados. Nessa perspectiva, as atividades propostas mostram-se insuficientes para a formação de leitores de literatura.

Contudo, como a professora havia combinado, ainda no início do ano, que trabalharia com *A carteira de meu tio*, de Joaquim Manuel de Macedo, e alguns alunos já haviam adquirido o livro, fator decisivo para o cumprimento do compromisso assumido pela docente, ela não promoveu discussões sobre o texto em sala de aula, mas, em junho, realizou uma avaliação sobre a obra. Assim, diferentemente dos contos de Drummond, o livro de Macedo não foi objeto de estudo em sala de aula, mas, mesmo assim, sua leitura foi avaliada pela

---

<sup>85</sup> Em 2010 – tendo em vista o ingresso em 2011 – as leituras indicadas para o vestibular da UFMG foram *O desertor*, de Silva Alvarenga, *A carteira de meu tio*, de Joaquim Manuel de Macedo, *Contos de aprendiz*, de Carlos Drummond de Andrade, *A estrela sobe*, de Marques Rebelo e *O homem e sua hora*, de Mário Faustino.

<sup>86</sup> Sigla que a autora utiliza para “livro didático de língua portuguesa”.

professora. Não houve uma conversa sequer sobre a obra. Com a adesão da UFMG ao Enem, alteraram-se as perspectivas de abordagem da literatura em sala de aula, o que implicou o desaparecimento de atividades voltadas para a leitura de livros literários e a intensificação do trabalho com os conteúdos do livro didático adotado, pautado pela apresentação diacrônica de obras e autores.

Esse relato, pois, ratifica a nossa desconfiança inicial: como o ensino médio costuma se moldar às demandas dos processos seletivos de ingresso às universidades – basta lembrar que o novo formato assumido pelo Enem, entre seus objetivos, visa induzir à reestruturação de currículos no nível médio –, e já que o enfoque dado à literatura nas sucessivas edições do exame tem se mostrado crítico, as consequências do panorama que apresentamos até aqui tendem a ser desastrosas.

#### **4.1 O texto literário negligenciado em sua especificidade**

O primeiro aspecto que gostaríamos de salientar é que, de uma maneira geral, as provas do exame não fogem ao pragmatismo da língua e não dão conta do que é essencialmente literário. Ao negligenciar a literatura em sua especificidade, prática já preconizada pelos PCNEM e PCN+, o Enem põe em risco aquilo que é mais caro à disciplina, a autonomia dos textos literários, os quais são utilizados sobretudo como pontos de partida para análises linguísticas ou para a verificação de conhecimentos relativos a outras áreas. O peso excessivo dado à estilística – uma das possibilidades para análise do texto literário, mas não um meio exclusivo – reduz, e muito, o aproveitamento do conhecimento, uma vez que as discussões tendem a voltar-se mais para a língua e seus recursos expressivos do que para a literatura propriamente dita. Nas palavras de Lígia Regina Calado de Medeiros,

A cada realização, a disciplina, e isto é notável na elaboração dos questionários anuais, vinha sofrendo uma espécie de esvaziamento de importância. A literatura quase sempre é utilizada na avaliação “a serviço” de outros conhecimentos, quais sejam: estudo da língua, da linguagem, do lúdico, de outras artes, tudo, menos o objeto pelo que apresenta de aspectos literários. [...] é sob o risco, ainda, de comprometimento da autonomia que a literatura figura em tão referenciada avaliação. (MEDEIROS, 2012, p. 1)

A filosofia do Enem, contrária à “decoreba”, é louvável, mas o caso é que o exame trata o texto literário como um texto qualquer. Um poema de Drummond ou um conto de

Machado, por exemplo, são equiparados a uma reportagem de jornal ou a um anúncio publicitário. Para a avaliação de uma mesma habilidade, tanto serve um texto literário, a capa de uma revista ou uma placa de trânsito, por exemplo. Tal filosofia, aliás, vai ao encontro das orientações do MEC expostas nos PCN+: “Não se pode relevar a importância de suportes diversos do livro – cuja leitura é tão cobrada nas aulas de literatura – e se estendem à revista, ao jornal, à enciclopédia, ao *outdoor*, para citar apenas alguns. Somente como leitores de múltiplos textos os alunos desenvolverão a contento sua competência textual” (BRASIL, 2002, p. 78). Contudo, conforme o escritor, crítico e professor argentino Mempo Giardinelli, que há anos tem se dedicado ao fomento do livro e da leitura,

Nas últimas décadas, quando começaram a circular certas modas pedagógicas, também se produziu uma espécie de carnaval de leituras. [...] De repente, lentamente, tudo foi validado, se viveu uma descomedida invasão de títulos e autores, [...], e até se celebrou uma evidente e festejada desordem nas leituras porque – se dizia – “o que importa é ler” e então era melhor que cada um lesse e deixasse ler o que quisesse. “Tanto faz o que as pessoas leiam, desde que leiam”, parecia ser a senha. Mas essa “liberdade” nas escolas foi uma miragem. A ordem tradicional [...] se abriu a uma diversidade desordenada e caótica que, a julgar pelos resultados, não serviu para grande coisa. (GIARDINELLI, 2010, p. 99)

Para Zilberman, “[...] não se formam leitores quando a literatura é expurgada da sala de aula, miniaturizada na condição de texto ou diluída em generalidades pouco esclarecedoras” (ZILBERMAN, 2009, p. 18). A noção de historicidade da língua “[...] vai para escanteio se, ao longo dos oito ou talvez onze anos de escolaridade, o aluno nunca se defrontar com textos outros que não os de seu cotidiano linguístico” (LAJOLO, 1985, p. 58). Isso não significa que defendemos a aula de literatura que se contenta em fazer sua parte pautada unicamente pelo enciclopedismo, pelo acúmulo gratuito de conhecimentos; nem queremos restaurar uma suposta idade de ouro, dos tempos anteriores a 1970, em que escassos alunos eram adestrados apenas na tradição classicizante, largamente conservadora. Da mesma forma, não nos interessa resgatar certas provas de vestibulares, muitas consolidadas há décadas, que obrigam adolescentes a percorrer, entender e decorar, em três anos, uma massa colossal de informações, com prejuízo evidente da vivência artística, para não falar de outras lamentáveis privações. Porém, também não estamos de acordo com a ideia de que basta ler qualquer texto para ser leitor, como parece preconizar a ideologia ora dominante no MEC, segundo a qual o livro e a tradição literária em sentido estrito não devem ser mais valorizados do que a leitura de cartazes de rua, revistas, enciclopédias, *blogs*, bulas de remédio e panfletos políticos, por exemplo.

É função da escola familiarizar o estudante com textos gradualmente mais complexos, o que permite o amadurecimento progressivo do leitor. Se todas as disciplinas (incluindo a literatura) forem mensuradas por meio de uma mesma regra, corre-se o risco de tratar José de Alencar, Machado de Assis, Graciliano Ramos, Erico Verissimo ou João Guimarães Rosa como tecnologias de entretenimento – que podem ser substituídas com a chegada de novas diversões – e não como os patrimônios culturais que são e aos quais todo cidadão tem direito. Comprova-se, assim, o equívoco de Frederico e Osakabe, para quem “[...] o direcionamento do Enem, que se documenta concretamente nas provas que vem propondo, parece demonstrar a possibilidade de se esperar mais do desenvolvimento do aluno nessa área” (FREDERICO; OSAKABE, 2004, p. 73). Na realidade, temos a impressão de que se espera bem menos.

#### **4.2 A primazia da leitura funcional em detrimento da leitura cultural**

Para melhor explicitarmos a filosofia que rege grande parte das questões do exame, retomaremos, a partir de Assunção (2013), dois conceitos fundamentais: o de leitura cultural e o de leitura funcional. Enquanto o texto literário não possui uma função pré-estabelecida, ou seja, é avesso ao pragmatismo, o texto funcional é essencialmente utilitário. A diferenciação entre ambas as modalidades textuais é fundamental para fins de atribuição de valores, não só às obras, mas também à leitura, e reflete-se na sociedade: atualmente, no Brasil, enquanto a leitura funcional é valorizada, a leitura cultural pode ser considerada um hábito decadente.

É nesse sentido que, a partir dos textos do filósofo espanhol Ortega y Gasset (1983), dos postulados do historiador da leitura Steven Fischer (2005) e da noção de “raciovitalismo” – a necessidade da promoção de uma leitura vital com a cultura e a razão –, Assunção propõe a diferenciação entre a leitura de “leitores-massa” (ligados a uma leitura funcional) e a de “leitores vitais” (ligados a uma leitura cultural), conceitos bastante válidos para compreendermos uma série de fenômenos que ocorrem no país:

Identificamos [...] um tipo de leitor que domina as ruas e, principalmente, a escola brasileira. [...] Tal qual o homem-massa, o leitor-massa faz parte ativa da cena pública, dá opiniões na tevê e, principalmente, pratica uma leitura funcional – seja como professor, seja como estudante – nas salas de aula. [...] Identificamos, assim, a leitura funcional [...] como abstrata, instrumental e inautêntica, feita a partir de uma racionalidade cindida, própria de homens-massa, e a leitura cultural, como a leitura do leitor vital, [...] autêntica, [...] para além do instrumental, utilitário e pragmático. (ASSUMÇÃO, 2013, p. 16-17)

Na leitura pragmática e utilitária realizada pelo homem-massa, o leitor é apenas um decifrador de signos, seja no teclado do telefone, no trânsito ou em frente ao micro-ondas, com respeito a fins cada vez mais restritos, instrumentais. O livro, tido como “instrumento por excelência do indivíduo ilustrado burguês, perde lugar para a informação em fragmentos, instantânea e quente do século XXI” (ASSUMÇÃO, 2013, p. 26). Com tal fragmentação, o senso de totalidade é esquecido. O leitor-massa, assim, “não vê sentido na cultura e no passado e [...] não se debruça com sincero interesse sobre os ecos desse passado, fixados nos livros” (ASSUMÇÃO, 2013, p. 40). Em outras palavras, este homem médio “não acredita nem vê necessidade de acreditar na cultura. [...] Por isso, sua relação com o livro e a leitura são superficiais. Só se relaciona com eles de maneira funcional, pois não lhe interessam, nem compreende, os valores fundamentais da cultura, e não se faz solidário deles” (ASSUMÇÃO, 2013, p. 40). Os reflexos de seu advento são perceptíveis nas instituições de ensino, haja vista que “a leitura (pelo menos a funcional) está mais viva do que nunca, afinal ela tem entrado em espaços em que antes não aparecia” (ASSUMÇÃO, 2013, p. 83-84):

[...] como resultado desta crise da universidade e da escola, professores e estudantes *homens-massa* apartados de um passado vastíssimo e, mais que importante, vital, fazem da sala de aula um lugar esvaziado do antigo sentido de transmitir cultura, para o de troca de informações utilitárias e mecânicas. [...] A escola, ao lembrar apenas [...] do que pode ser usado com respeito a fins, [...] empobrece o passado e a cultura, deixando para trás, escondido em pilhas e pilhas de livros nunca abertos, a riqueza coletiva que é a construção da cultura humana [...]. (ASSUMÇÃO, 2013, p. 34-35, grifo do autor)

Ao promover um sistema de valores que não privilegia o vital, mas um “positivismo em sua relação racional-instrumental” (ASSUMÇÃO, 2013, p. 49), a escola esmaece a relação com o livro e a leitura:

A crise do desejo e a pragmatização da sociedade impactam na formação de leitores. Houve uma vitória arrasadora do pragmatismo e da técnica, que vem acabando, inclusive, com o lugar de destaque do livro no imaginário dos mais pobres e mesmo da classe média, em todo o mundo. A prosa venceu a poesia, o necessário, o supérfluo. (ASSUMÇÃO, 2013, p. 126).

É por isso, pois, que o autor defende o retorno e a promoção de uma relação cultural com a leitura, complementar à funcional promovida pela escola – e também pela sociedade brasileira atual: “É preciso uma relação cultural com a leitura, [...] com o livro e, principalmente, a literatura, a mais exigente das leituras, capaz de nos tirar da relação passiva

com o mundo e fazer de nós personagens principais de nossas vidas” (ASSUMÇÃO, 2013, p. 49). A defesa da leitura literária é retomada, também, em outra passagem da obra:

Daí a importância da leitura, e mais especificamente, da leitura cultural, da leitura de literatura, ativa, crítica, para a qual precisamos utilizar uma razão muito mais plenária, mais vital que a utilizada para a leitura funcional, com respeito a fins, utilitária e pragmática, escolarizada. Uma sociedade que não desenvolve este tipo de relação com a leitura (em seu sentido mais amplo, de interpretação do mundo e, depois, das palavras, como em Paulo Freire) envelhece, atrofia, pois lhe falta algo rejuvenescedor e fundamental em qualquer cultura: a arte, seu componente destrutivo, arejador, oxigenador. (ASSUMÇÃO, 2013, p. 117)

Ainda conforme o autor, “o homem [...] só desenvolve a razão em sua plenitude [...] com leitura, ou seja, com o desenvolvimento de sua capacidade interpretativa e com todo o seu potencial de autonomia” (ASSUMÇÃO, 2013, p. 21). Somente a transmissão da cultura, ou seja, do passado e da história humanas, é capaz de tirar o homem-massa de sua posição de ingenuidade e heterogeneidade, ou seja, a leitura vital é a mais importante via de superação da própria condição de massa dos homens-massa. O autor esboça, assim, duas necessidades:

- “[...] de se difundir a ‘leitura cultural’ em um tempo em que o funcional tira o espírito de tudo, inclusive da própria leitura, principalmente [...] a praticada pela escola [...] do *homem-massa*, fechada e obtusa à cultura” (ASSUMÇÃO, 2013, p. 108, grifo do autor).
- “[...] de ‘dementizar’ a leitura na escola (e na sociedade em geral), de tirá-la dos domínios do cientista e de trazê-la de volta para os domínios do poeta, do escritor e do leitor desinteressado, apaixonado, amador, do não utilitarista [...]” (ASSUMÇÃO, 2013, p. 121).

Dado que “[...] a universalização da alfabetização não necessariamente significa um aumento da leitura cultural, mas, seguindo os interesses do mercado, ela aponta para um aumento significativo da leitura funcional” (ASSUMÇÃO, 2013, p. 78), “[...] a saída para o problema dos baixos índices de leitura – e de leitura cultural no Brasil – é uma reforma radical da ideia de leitura praticada na escola e na universidade” (ASSUMÇÃO, 2013, p. 106-107).

Aplicando os conceitos sintetizados por Assumção às provas analisadas, constatamos que elas são essencialmente funcionais, ou seja, pouca atenção dão à tradição literária culta, privilegiando uma abordagem que avalia a destreza da leitura operacional. Em nome do combate à dicotomia língua/literatura, anulam a diferença ontológica entre ambas: apenas o aspecto funcional da língua é documentado, traduzido na capacidade de se decodificar eficazmente o sentido de múltiplos textos escritos, e não a sua dimensão estética. Não se

justifica pensar que o estudo de um poema faz parte da língua portuguesa em uso – concepção que remete aos equívocos dos PCNEM; na verdade, a língua é um entre vários elementos mobilizados pelo artista.

As questões do Enem, muitas vezes, bastam-se na leitura direta de textos, ainda que literários, insistindo na vertente da linguagem e não da cultura veiculada por intermédio da literatura, ou seja, prestigia-se mais a literatura enquanto leitura do que a literatura enquanto aprendizagem cultural. A primeira vertente – utilizada com maior frequência no exame – é mais simples, pois pressupõe somente a leitura direta de um texto, seja ele uma canção, um conto ou um poema. Pensar a literatura como cultura, no entanto, é uma atividade mais complexa, uma vez que implica a análise de um texto por aspectos históricos e de enredo, por exemplo. São duas vertentes imprescindíveis, não podemos negar. Contudo, o foco da prova recai apenas sobre uma delas. Privilegiando a literatura unicamente como leitura, perde-se muito do vasto patrimônio cultural letrado existente e ao qual todos devem ter acesso.

Conforme Cosson, para muitos é consenso que, se “[...] o objetivo é integrar o aluno à cultura, a escola precisaria se atualizar, abrindo-se às práticas culturais contemporâneas que são muito mais dinâmicas e raramente incluem a leitura literária” (COSSON, 2009, p. 22). De acordo com tal filosofia, o importante é que o aluno leia, não importando aquilo que lê, pois a literatura é uma “viagem”, ou seja, mero divertimento. Para Colomer, a questão mantém relação direta com a “[...] mudança das funções sociais da literatura durante a segunda metade do século XX e o da redução de seu espaço escolar em função da leitura ‘funcional’, do ensino da língua e das demais matérias do currículo” (COLOMER, 2007, p. 104). Nas palavras da pesquisadora espanhola,

Ensinar a ler e escrever textos “funcionais” continuou parecendo um conteúdo mais adequado para o êxito acadêmico e para a vida cotidiana nas modernas sociedades alfabetizadas. O desejo de “cientificidade” dos conteúdos propiciado pelas teorias da década de 1960 mudou-se agora para os exercícios sobre estratégias e habilidades, de modo que o ensino da leitura e da escrita se entende como uma questão técnica que deve dar acesso ao uso dos discursos sociais através de práticas diferenciadas para cada um dos tipos de texto. Os manuais escolares derivados deste enfoque tenderam a organizar as lições de maneira que a literatura aparecesse como um tema, ao lado de *outros* temas, como podem ser o texto expositivo ou, inclusive, o texto prescritivo. Mas, sem cair na casuística das tipologias indiscriminadas, visto o recente resultado deste enfoque no ensino, é possível afirmar que a restrição escolar da literatura não parece ter sido benéfica para a formação linguística dos alunos. (COLOMER, 2007, p. 36, grifo da autora)

Contudo, “[...] a leitura literária que a escola objetiva processar visa mais que simplesmente ao entretenimento que a leitura de fruição proporciona” (COSSON, 2009, p.

26). Muitas vezes, talvez na maioria das vezes, as aulas de literatura no ensino médio são a única porta de entrada do aluno para todo o universo da cultura e da arte, em sentido amplo, o que inclui cinema, teatro e mesmo música e demais artes. Por meio delas, pode-se entender o modo como homens e mulheres se incumbiram de criar, ao longo do tempo, poemas e histórias que dizem tanto de si quanto da época em que viveram, ajudando a melhor explicar a trajetória da humanidade. Em outras palavras, é nas escolas brasileiras, hoje, que milhões de estudantes, sem trato nem intimidade com o mundo dos livros – o que inclui a literatura propriamente dita –, vivem a primeira experiência cultural letrada e estabelecem contato com outras artes. Com a abordagem adotada pelo Enem, além de limitarmos esse acesso, perdemos parte importante, talvez fundamental, da formação cultural dos alunos nesses campos, afinal “[...] não se progride colocando a leitura literária como uma a mais entre as mil formas de leitura” (COLOMER, 2007, p. 115).

#### 4.3 Os indícios do desabamento do cânone

Nos últimos anos, acentuou-se o debate sobre a conveniência de leitura de obras clássicas no ensino médio. Trata-se de um tipo de leitura mais exigente que apenas se realizará, para muitos alunos, em contexto escolar. Ante as críticas recebidas pelo cânone, a seleção de obras literárias, em sala de aula, tem seguido as mais variadas direções. Há aquela que desconsidera as recentes discussões e mantém o cânone incólume, como se houvesse, nas obras, uma essencialidade inquestionável. Outra direção se concentra na defesa da contemporaneidade dos textos como critério mais adequado para a seleção da leitura escolar, justificada, principalmente, pela utilização de temas e linguagens que vão ao encontro de seus potenciais leitores. A mais popular das orientações, contudo, parece ser aquela que defende a pluralidade e a diversidade de autores, obras e gêneros na seleção dos textos, “apoiada nas recomendações dos textos oficiais sobre o ensino da área de linguagem e nas teorias da leitura como uma habilidade a ser construída pelo trânsito intenso de *textos diferenciados* em sua configuração discursiva e genérica dentro da escola” (COSSON, 2009, p. 33, grifo nosso). Entretanto,

[...] por mais atraente que possa ser, a diversidade tomada como critério de seleção está longe de oferecer um porto seguro para o professor que deseja promover o letramento literário. [...] Em lugar de relações intertextuais e um discurso que se



edifica justamente com a premissa de nada prender em seu interior, a literatura na escola precisaria de obras, gêneros e autores diversificados porque o importante é acumulá-los em um painel tanto mais amplo, quanto mais vazio de significado. Substituiu-se, assim, a qualidade pela quantidade de textos lidos como critério de letramento. (COSSON, 2009, p. 35)

Por mais controvérsias de que possa ser alvo, o cânone é responsável por parte de nossa identidade cultural e não há maneira de atingirmos uma maturidade enquanto leitores sem dialogarmos com essa herança – seja para recusá-la, reformá-la ou ampliá-la. Pensar em letramento literário simplesmente refutando-se o cânone torna-se, assim, inviável. Para Colomer, “[...] a consideração de um conjunto de obras como ‘clássico’ torna-se necessária para a sociedade e para a tarefa escolar de formar novos cidadãos dessa coletividade. Qualquer cultura precisa criar uma representação de coerência interna e nessa construção as obras literárias têm sempre sido um material de primeira ordem” (COLOMER, 2007, p. 154-155). Aceitar a existência do cânone como herança cultural que precisa ser trabalhada não implica, porém, prender-se ao passado em uma atitude sacralizadora das obras literárias. Conforme Chiappini Leite (1983), o professor de literatura não pode subscrever o preconceito do texto literário como monumento, posto na sala de aula apenas para reverência e admiração do gênio humano, da mesma forma que a adoção de obras contemporâneas não pode levar à perda da historicidade da língua e da cultura.

Entretanto, o Enem e sua abordagem iliterária, ou antiliterária, da literatura, reforça as evidências de que o cânone, em crise, perdeu força ou, até mesmo, ruiu. As razões para tal desabamento, variadas e centrífugas, são bem sintetizadas por Fischer (no prelo): se analisado sob o viés marxista, o cânone silenciava sobre a luta de classes, perpetuando a imposição das classes dominantes; pelo ângulo pós-estruturalista, ele era baseado no nacionalismo e no machismo tradicionais, por isso a necessidade de conferir relevo a afrodescendentes, homossexuais, mulheres, e ceder espaço ao que atualmente se denomina ecocrítica. Assim, devido a uma série de forças centrífugas, a sobrevivência de um cânone unificado, seja ele qual for, apresenta pouca viabilidade e detém pouco amparo.

De fato, muitas das práticas de ensino de literatura atreladas ao cânone mostraram-se, ao longo das últimas décadas, um desserviço: em vez de propiciar a formação de leitores, causaram situações opostas, reproduzidas no desenvolvimento de sentimentos de aversão aos livros, por exemplo. Contudo, se o problema estava relacionado essencialmente às práticas, não seria o caso de se pensar na reformulação das ações dos professores em sala de aula, e não simplesmente partir para a eliminação da leitura de clássicos? Aqui, bem cabe uma provocação de Fischer (no prelo): “O cânone era ruim? As práticas pedagógicas que

engendrou eram nefastas? Era tudo uma água suja que deveria ser posta fora? Pois o que ocorreu no Enem, como na conhecida piada, foi que esvaziaram a banheira dessa água suja, mas jogaram fora também a criança que ali se banhava”. Zilberman assim sintetiza as principais alterações concernentes ao ensino literário ao longo do tempo:

A trajetória do ensino da literatura mostra que, se, por muitos séculos, privilegiou-se o conhecimento dos clássicos e do cânone consagrado, nas últimas décadas, primeiro jogou-se ao mar a carga da história; depois, foi abandonada a própria literatura, desfeita na definição imprecisa de texto. (ZILBERMAN, 2009, p. 18)

Para Italo Calvino, porém, todas essas reticências e dificuldades devem convergir para a união de esforços em prol da manutenção – ou do retorno – dos clássicos da história literária no espaço escolar: “[...] a escola deve fazer com que você conheça bem ou mal um certo número de clássicos dentre os quais (ou em relação aos quais) você poderá depois reconhecer os ‘seus’ clássicos. A escola é obrigada a dar-lhe instrumentos para efetuar uma opção [...]” (CALVINO, 2004, p. 12-13). Para o escritor italiano, ler é um ato de liberdade para quem já é leitor, para quem já foi formado pela escola – ou pela família, conforme possibilidade levantada por Machado – como leitor:

Se o leitor travar conhecimento com um bom número de narrativas clássicas desde pequeno, esses eventuais encontros com nossos mestres da língua portuguesa terão boas probabilidades de vir acontecer quase naturalmente depois, no final da adolescência. E podem ser grandemente ajudados na escola, por um bom professor que traga para sua classe trechos escolhidos de algumas leituras clássicas preferidas, das quais seja capaz de falar com entusiasmo e paixão. (MACHADO, 2002, p. 55)

A escola precisa, pois, apresentar, de forma qualificada, textos clássicos da literatura, que atravessaram a barreira do tempo e que ainda tem o que dizer, cuja leitura, se não realizada em sala de aula, sob o olhar atento e orientador de um professor-leitor, muitas vezes jamais ocorrerá. Afinal, “[...] o simples fato de saber ler não transforma o indivíduo em leitor maduro. Ao contrário, crescemos como leitores quando somos desafiados por leituras progressivamente mais complexas” (COSSON, 2009, p. 35). Assegurado o lugar dos clássicos em sala de aula, também os processos seletivos – sejam os vestibulares tradicionais, seja o Enem – não podem se eximir de garantir-lhes o devido e merecido espaço.

#### 4.4 A excessiva centralidade no Modernismo

É gritante o número de questões, ao longo de todas as edições do Enem, que alude a autores vinculados ao Modernismo ou que faz referência explícita ao período. Basta ver a quantidade considerável de textos de autoria da dupla Mário e Oswald de Andrade, por exemplo, presentes no exame. Ocorre que, na atual descrição da literatura e da cultura brasileiras, há uma centralidade desmedida no Modernismo de feição paulistana.

Contudo, já no século XXI, com uma produção literária no país de alta importância e considerável variedade, não é possível continuar tratando a literatura do século XX como centrada apenas no Modernismo – fenômeno sem dúvida relevante, mas não tão importante como tem sido apresentado não apenas pelo Enem, mas também pelos manuais didáticos. É preciso ultrapassar a noção ingênua de que tudo o que aconteceu no século passado foi ou antecedente, ou conseqüente ao Modernismo, de maneira a superar a centralidade demasiada que o termo ocupa.

#### 4.5 O currículo nacional e a aversão a regionalismos

Entre os 116 autores que se fizeram presentes nas 18 edições do exame ocorridas entre 1998 e 2013, foram seis os gaúchos: Erico Verissimo, Luis Fernando Verissimo, Mario Quintana, Martha Medeiros, Moacyr Scliar e Raymundo Faoro. Na pesquisa que resultou em sua dissertação de mestrado, Tiane Reusch de Quadros, ao realizar entrevistas com alunos e professores de escolas públicas e privadas de Santa Maria (RS), constatou que o estudo da chamada literatura regional era “fator motivador” (QUADROS, 2007, p. 28) para o trabalho com o texto literário em sala de aula.

Entretanto, em nome de uma base nacional de currículo, o que implica não abarcar regionalismos, a filosofia do Enem não permite, por exemplo, espaço para João Simões Lopes Neto, autor de *Contos gauchescos*, um dos escritores e obras mais mencionados pelos alunos na pesquisa de campo que realizamos. Porém, o que consiste, de acordo com a concepção do MEC, regionalismo, não foi esclarecido. Trata-se, pois, de um conceito implícito e não debatido e que, por isso mesmo, “[...] merece ser submetido a uma leitura mais histórica, a

uma leitura rigorosamente materialista, para além das idealidades que tantas vezes têm impedido sua mera visibilidade” (FISCHER, 2007, p. 138). Assim, dada a expansão do exame e a crescente utilização do SiSU, não é de se estranhar que futuras gerações de gaúchos deixem de conhecer a riqueza dos escritos do autor pelotense – perda, sem dúvida, lastimável.

Parte do que se chama “nacional” é, contudo, o conteúdo de uma região econômica e culturalmente dominantes e, nas últimas décadas, tivemos avanços importantes no estudo das mais variadas áreas do saber devido, exatamente, às peculiaridades regionais. Basta pensar, por exemplo, na melhor compreensão das revoltas regenciais, nos estudos sobre as sociedades quilombolas e indígenas e na inserção de autores regionais de literatura em ambiente escolar. De uma forma ou de outra, a popularização do saber regional se deve e muito à existência de um currículo que garanta sua inclusão nos conteúdos do ensino médio. Não basta dizer que a população de uma determinada região vai se interessar pelos saberes locais unicamente pelo fato de serem locais. Sua sistematização, didatização e divulgação são importantes, e sua inserção em um currículo melhor possibilita isso.

Ainda com relação à problemática, no segundo capítulo verificamos que as OCNEM consideram a eliminação das “peculiaridades regionais” (BRASIL, 2006, p. 76) como ponto negativo da adoção de uma perspectiva historicista para o ensino de literatura em sala de aula. É no mínimo contraditório, agora, constatar que uma das máximas do Enem é, justamente, não ceder espaço aos “regionalismos”. O grande e virtual único vestibular do país vai de encontro, então, às orientações curriculares elaboradas pelo próprio MEC e que serviram de embasamento para a elaboração da Matriz de Referência do exame? Se a eliminação das peculiaridades regionais é encarada como uma perda, de que maneira e até que ponto uma prova de caráter nacional poderia viabilizar a inserção de autores locais?

A título de exemplo do imbróglio, trazemos à tona o caso da Universidade Federal do Pará (UFPA), que em junho de 2013 optou por adotar o Enem como forma única de acesso à instituição a partir de 2014. No dia seguinte à decisão, um dos professores de literatura da casa lançou o seu manifesto:

A adoção do ENEM por parte da UFPA representará um retrocesso no estudo e na sistematização, didatização e divulgação de importantes questões regionais nas mais variadas áreas do saber. Apesar da importância, por exemplo, do estudo das comunidades quilombolas no Pará e da Cabanagem, dificilmente teríamos um público de mais de 100 adolescentes num auditório pacientemente ouvindo uma palestra se o assunto não estivesse numa pauta imediata para eles. [...] no caso específico da literatura paraense, a relativa popularização de autores como o excepcionalmente bom romancista marajoara Dalcídio Jurandir e de um poeta [...] como Max Martins (sem contar Adalcinda Camarão, Lindanor Celina e Maria Lúcia Medeiros) terão um retrocesso e quase irão desaparecer da formação de um público

jovem leitor local. [...] Justo agora, essa decisão do CONSEPE (Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão da UFPA) representa um marco negativo [...] nos estudos de autores paraenses [...]. Afinal, não se pode negar que além do reconhecimento de mérito, bons estudos e novas publicações surgem sempre que um autor é listado nas tais leituras. (PACHECO, 2013)<sup>87</sup>

Manifestação semelhante ocorreu por parte do também professor da UFPA Sílvia de Oliveira Holanda, em nota intitulada “A decisão do CONSEPE/UFPA quanto à adoção do ENEM e a morte do ensino de Literatura no Ensino Médio”:

Após a decisão do CONSEPE/UFPA quanto à adoção do ENEM (apesar das inúmeras falhas, vazamentos de questões, correções estranhíssimas, minimização da Literatura, monocentrismo pedagógico, falhas de concepção e outros males) está declarada a morte do ensino de Literatura no Ensino Médio. Quem sentirá, realmente, falta desse ensino? Os alunos de Letras ou de História? Em nome de um exame monocrático, supostamente republicano e democrático, é chegada a hora de lançar a última pá de cal sobre o cadáver da Literatura. Para que se ensinar tanto conteúdo regional em Ciências Humanas? Por que abrir tanto espaço para a Cabanagem ou Max Martins? Por que um aluno de Porto Alegre que pretenda estudar em Belém precisa conhecer Marques de Carvalho? (HOLANDA, 2013)<sup>88</sup>

Sem uma proposta plausivelmente didatizada, alijando do processo autores regionais em nome de um conteúdo dito nacional, o programa do Enem pode colaborar para distanciar a literatura local de um público em formação, reduzir o interesse, a médio e longo prazo, pela produção de textos monográficos sobre esses autores e empobrecer a visão identitária e o conhecimento que os jovens leitores têm de sua própria terra e de sua própria história. Mais uma vez, fez-se valer a tradição centralista do Estado nacional brasileiro, herdeira do Estado português. A história brasileira impôs uma visão unitarista que não acolheu a diferença regional como válida. Tivéssemos uma visão menos concentradora, poderíamos usufruir com mais gosto o arquipélago cultural da língua portuguesa no país.

#### **4.6 A falta de indicação de leituras mínimas obrigatórias**

Outra ressalva importante a ser feita diz respeito à ausência de indicação das chamadas “leituras mínimas obrigatórias”. No texto “Literatura e cultura: lugares desmarcados e ensino em crise”, Eliana Yunes, ao discutir criticamente os perigos que ameaçam o ensino da

<sup>87</sup> Disponível em: <<http://abiliopacheco.com.br/2013/06/04/ufpaenemliteratura/>>. Acesso em: 12 jan. 2014.

<sup>88</sup> Disponível em: <<http://gruopoeellip.blogspot.com.br/2013/06/a-decisao-do-consepeufpa-quanto-adocao.html>>. Acesso em: 12 dez. 2013.

literatura na época contemporânea, em que a particularidade do literário parece evaporar no lugar comum do “cultural”, posiciona-se favoravelmente à manutenção de certas práticas, as quais considera imprescindíveis:

[...] *que permaneçam as listas de livros a serem lidos para os vestibulares* na maior parte das universidades do país e que, além disto, não conste a supressão dos estudos de literatura mesmo onde, vitoriosos, os estudos culturais despontam – efetivamente, em discussão mais teórica que aplicada, na maior parte dos institutos e faculdades. (YUNES, 2008, p. 64, grifo nosso)

Em 2008, época em que o texto foi escrito, a maioria dos vestibulares, por meio da indicação de listas de livros, ainda cobrava a leitura de determinadas obras literárias. No ano seguinte, contudo, o Enem, de exame avaliativo, assumiu caráter seletivo. Estava suprimida grande parte dos vestibulares tradicionais, e, conseqüentemente, extintas, também, as chamadas listas de “leituras mínimas obrigatórias” previstas em provas de literatura.

Conforme verificamos ainda no segundo capítulo, discutida e questionada ainda hoje quanto ao significado de sua inserção nos exames vestibulares, ocorrida em 1977, a redação, ao contrário do que se esperava, não alterou a qualidade da expressão linguística do candidato ao ensino superior. É nesse contexto que a leitura surge como opção capaz de produzir tal mudança. O vestibular inicia a década de 1990<sup>89</sup>, assim, inserindo a leitura entre seus requisitos, por meio da indicação de listas de obras da literatura em língua portuguesa, encaradas como possibilidades de ampliação do repertório cultural do aluno e de melhoria de seu desempenho linguístico.

Para a leitura, especificamente, que vinha enfrentando sérias dificuldades para manter-se como um dos valores culturais da sociedade, fazer parte das exigências do vestibular representou um modo de recuperar, se não todo, parte do seu desgastado prestígio. Ao ser recolocada em cena, adquiria o respaldo das instâncias de ensino superior, que legitimavam sua importância. Avalizada pela instituição acadêmica, observou-se, desde então, um movimento de resgate de seu valor.

---

<sup>89</sup> A Fuvest lança, em 1989, a primeira lista de indicações de leitura para ser aplicada em 1990 com o objetivo de melhorar o desempenho do aluno na prova de redação e de promover a inserção do candidato em um universo cultural mais próximo das expectativas da instituição acadêmica. Dessa primeira lista faziam parte apenas autores falecidos, o que foi alterado em 1993, quando o Conselho de Graduação da USP introduziu obras de autores como José Saramago e Rubem Fonseca entre os indicados. Na esteira da iniciativa da Fuvest, outras instituições passaram a incluir indicações de leitura de literatura em seus programas de vestibular, o que se tornou uma das características dessas provas na década de 1990.

A presença da leitura obrigatória – entendida assim mais por estar entre os conteúdos para a prova do vestibular do que propriamente por algum recurso institucional<sup>90</sup> – transformou o próprio sentido do exame. De uma prova de seleção para ingresso no ensino superior, ele passou, por um lado, a ser uma instância de avaliação, e, por outro, uma instância de mediação. No primeiro caso, avalia o ensino da literatura no nível médio; no segundo, promove a obra e o autor indicados por meio de condições materiais para sua difusão e divulgação. As listas são recebidas, assim, com boas-vindas, pois representam, para o professor de literatura, auxílio e incentivo no ensino da disciplina. Conforme Claudete Amália Segalin de Andrade, cuja pesquisa voltou-se para a análise da recepção das obras literárias indicadas anualmente pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), “as indicações constituem, em termo de diversidade, uma vitrina de obras literárias, [...] um aspecto considerável enquanto espaço de divulgação e atualização para os leitores” (ANDRADE, 2003, p. 15). Mais do que atender à finalidade para a qual foram inicialmente propostas – a de melhorar a produção escrita dos candidatos –, promovem uma forma nova de valorização do ensino e do consumo de literatura, e com uma particularidade: sobre novos referenciais.

Por vezes, mesmo as leituras consideradas obrigatórias para o repertório do nível médio não fazem parte do universo de leitura dos candidatos em geral. Por motivos os mais diversos, as obras são conhecidas, mas não são/foram lidas pelos estudantes. Com as listas de leituras obrigatórias, a novidade, por conseguinte, torna-se o próprio fato de ler, ou seja, a leitura como imposição externa à escola. Ao incluir obras recentes em suas seleções, o vestibular pode, também, desprender-se de cânones e de currículos. Promovidas à condição de conteúdo para prova, a literatura e a leitura, conseqüentemente, passaram a ocupar as atenções dos segmentos envolvidos mais de perto com o seu ensino, aprendizagem e consumo, particularmente nos anos finais do ensino médio. Conforme Andrade, “o vestibular, como instância que produz referências, principalmente em relação aos candidatos, ao indicar a leitura como conteúdo para suas provas, resgatou-lhe o sentido, conferiu-lhe valor” (ANDRADE, 2003, p. 40-41).

Em pesquisa semelhante, Quadros buscou verificar se os vestibulares e demais processos seletivos, como o Programa Experimental de Ingresso ao Ensino Superior (PEIES), proposto pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), constituem-se como incentivo ou barreira para o ensino de literatura na escola. Segundo a autora, “a presença de algumas leituras indicadas para o PEIES e vestibular entre as obras citadas remete a uma possível

---

<sup>90</sup> A leitura não seguiu, como a redação, uma determinação de ordem nacional. A sua presença ou não nos programas dos vestibulares depende somente da definição de cada uma das instituições.

influência da escola e dos professores, pois devido à necessidade de realizar os vestibulares, alguns alunos leem os textos integralmente” (QUADROS, 2007, p. 36). Ao transformar a leitura em um item obrigatório para a prova de literatura brasileira, o vestibular agregou ao seu caráter avaliativo o de mediador entre o texto literário e o público, favorecendo a difusão e a divulgação das obras indicadas e, pela pressão da prova, tornando-se um fator de promoção da própria leitura.

O vestibular se consolida, assim, como um mediador de leitura, responsável por desencadear um processo de renovação e ampliação do referencial literário do professor de língua portuguesa, com repercussão sobre o estudante. Por meio da realização de entrevistas com professores de escolas de nível médio de Florianópolis (SC) e de questionários aplicados a alunos aprovados no vestibular da UFSC, Andrade chegou a algumas conclusões:

[...] pode-se dizer que a inclusão da leitura de literatura nas provas do vestibular vem servindo para a concretização de um de seus objetivos iniciais, ou seja, o da ampliação de repertório cultural do aluno candidato. [...] as mudanças observadas em relação à leitura literária efetuada pelo estudante estão em relação estreita com as mudanças que faz o professor [...]. Como se acompanhou através das entrevistas, o professor vem aos poucos alterando seu universo de trabalho e conseqüentemente de repertório, e isto se deve à necessidade e oportunidade que as indicações vêm lhe “impondo”, exigindo que seja realmente um profissional de leitura. Quer dizer, o processo que se instalou através do vestibular, visando à alteração do comportamento de leitura do estudante, vem se *autorreformulando*, segundo os dados obtidos, e promovendo mudanças quase que coercitivas sobre o professor, o que pode vir a ser um passo importante se visto sob a perspectiva de Marisa Lajolo, para quem “a discussão sobre leitura, principalmente sobre a leitura numa sociedade que pretende democratizar-se, começa dizendo que os profissionais mais diretamente responsáveis pela iniciação na leitura devem ser bons leitores” (1994, p. 108). [...] Outro aspecto que se destaca a respeito da exigência de leitura é a oportunidade que o estudante tem de, por meio de tais indicações, conhecer uma produção de seu tempo e, através dela, entrar em contato com aspectos do seu próprio cotidiano ficcionalizado [...]. Sob outro ponto de vista, a atualidade das indicações, ao lado de obras consagradas, poderia ser considerada como uma possibilidade de diálogo entre dois tempos de uma produção literária relativamente jovem. Nesse sentido, mais do que a oposição tradicional e atual, velho e novo, seria relevante o fato de ser possível transitar pela produção literária sem ser necessário para tanto se ater a padrões cronológicos, ou vincular a leitura aos tradicionais encaminhamentos baseados em estilos de época. (ANDRADE, 2003, p. 175-177, grifo da autora)

Também em nossa pesquisa de campo, apresentada no primeiro capítulo, verificamos a influência das leituras obrigatórias sobre a formação do gosto literário: basta recuperarmos o fato de que as obras de que os alunos afirmaram ter gostado muito foram, em sua maioria, as trabalhadas em sala de aula devido à cobrança de vestibulares. Com o Enem, contudo, não há indicações de leitura, o que é, lamentavelmente, uma perda. A nova proposta de prova entronizada, no que tange à literatura, pode, recuperando uma conhecida expressão, vir a ser



um “ tiro pela culatra ”: assim como Pereira (2011), cremos que a queda da lista com indicações de obras literárias para leitura prévia dos candidatos, entre tantos outros fatores que ameaçam a permanência do texto literário nos currículos do ensino médio, pode trazer como consequência o retorno – ou o reforço – de um modelo de ensino centrado quase que exclusivamente no estudo da história literária, perspectiva que vai de encontro não apenas aos parâmetros e orientações curriculares nacionais, mas também às diretrizes do próprio exame.

#### **4.7 A superespecialização acadêmica – ou sobre a nossa culpa, a dos professores de literatura, nesse processo**

Conforme Baptista, “o ensino da literatura brasileira concentra, ou exemplifica, todos os problemas teóricos e críticos do ensino da literatura na universidade” (BAPTISTA, 2005, p. 19). É crescente o desconforto com o não lugar da literatura nos documentos oficiais, no Enem e nas demais políticas voltadas a questões de ensino. Então, qual seria a nossa culpa, enquanto professores de literatura, diante do atual quadro que se apresenta, em que os documentos oficiais – incluindo aqueles que deveriam orientar o ensino de literatura – mostram a prevalência de preceitos relacionados aos interesses de pedagogos e linguistas, e em que o grande e virtual único vestibular do país subestima, quando não simplesmente ignora, a essência do texto literário? Não seria pelo fato de nós, literatos, termos deixado esse espaço em vacância?

Retomamos aqui um argumento exposto por Fischer (2013a): há algum tempo, era comum a militância do professor de língua ou de literatura concomitantemente no nível médio e no superior, ou seja, o mesmo profissional poderia estar na universidade e, ao mesmo tempo, atuar fora dela. Hoje, a situação mostra-se diferente: são raros os casos de professores que atuam no ambiente acadêmico e também no universo escolar. Ou o docente dedica-se à carreira universitária, mantendo distância do ensino básico e por isso mesmo desconhecendo suas práticas de ensino e dilemas, ou volta-se para os níveis fundamental e médio, distanciando-se da pesquisa, que não é incentivada nesses extratos de ensino.

Ademais, ainda conforme Fischer (no prelo), a partir do momento em que autores sem qualquer restrição canônica viraram objeto de pesquisa nos cursos de Letras, prática que remete ao aumento do número de estudantes na pós-graduação, ainda na década de 1970, cada vez mais os alunos da graduação, já nos primeiros semestres do curso de Letras, têm sido

estimulados a definir um rumo como aprendizes de pesquisa, caminho que, não raro, tendem a estender por toda a trajetória acadêmica, tornando-se, por vezes, doutores de/em um único escritor, adeptos do solipsismo e encarando a autossatisfação como ideal da pesquisa literária. Conforme Rocha,

O necessário viés da especialização transformou-se em vício. Formam-se doutores em crítica e teoria literária que não conseguem sustentar uma hora de conversa sobre autores de sua estima. [...] Precisamente por isso, em primeiro lugar, alunos de Letras precisam se familiarizar com a própria literatura. Sem dúvida, a reflexão teórica sobre o fenômeno literário é indispensável, mas se torna ociosa se não estiver associada à leitura dos textos. Em geral, a prática analítica e o ensino reduziram a literatura ao papel de confirmação de teorias. O futuro dos estudos literários encontra-se no retorno à literatura. (ROCHA, 2004)<sup>91</sup>

A superespecialização acaba atingindo até mesmo as disciplinas da graduação, as quais passam a refletir os interesses diretos dos objetos de pesquisa dos docentes, que, com frequência, encaram a Teoria da Literatura como um desfile de conceitos e nomes, à mercê de modismos e de prestígios teóricos momentâneos, bem sintetizados por Ceia:

Os grandes temas das teses de doutoramento e dissertações de mestrado em literatura podem ser hoje reunidos num campo semântico peculiar: “a construção da identidade”, “a representação da história”, “a construção da memória”, “o feminino em”, “o masculino em”, “a imagem do poeta”, “o pós-modernismo em”, “a utopia em”, “a diferença em”, “o hibridismo em”, “o pós-colonialismo em”, etc. Existe, pois, uma forte corrente de especulação/investigação em estudos literários que privilegia os grandes temas, as correntes de pensamento, as tendências teóricas mais debatidas, os pensadores mais em voga, em desfavor do estudo de autor ou da obra literária em si mesma. (CEIA, 2012, p. 204)

O círculo gera, pois, jovens professores carentes de uma formação mais generalista e cumulativa, menos capazes de uma visada ampla da tradição literária, sem solidez no campo das ciências sociais (história, filosofia, sociologia, psicanálise, etc.), presas que foram de modas intelectuais. Mostram-se, assim, inábeis para conduzir, em sala de aula, o trabalho com os principais clássicos de nossa literatura, haja vista que suas formações intramuros não incidiram sobre o ensino escolar, menos ainda problematizaram a formação de leitores.

Além da problemática advinda da superespecialização, perguntamo-nos: como a universidade entra no debate e contribui, nos cursos de licenciatura, para recuperar a questão? O que fazem, em relação ao ensino, os pesquisadores com sua leitura e produção de pensamento? De que maneira estamos, na universidade, realizando ou podendo materializar a aplicação dos novos conhecimentos na formação do quadro docente para o nível médio? A

<sup>91</sup> Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/mais/fs2811200409.htm>>. Acesso em: 23 abr. 2012.

provocação de Faraco, diante do contexto que se apresenta, é pertinente: “Talvez devêssemos começar pelo fato de que nós mesmos, profissionais de Letras e Linguística, em geral, não costumamos dimensionar politicamente as nossas grandes questões. O acadêmico pelo acadêmico parece nos satisfazer” (FARACO, 2002, p. 17).

Algo há que se promover “[...] para realocar espaços e redimensionar as relações entre literatura e cultura na práxis das salas de aula” (YUNES, 2008, p. 69). Trata-se não apenas de combater a “barbárie” do especialismo e do isolamento, característica do meio acadêmico e resultado do processo de especialização dos saberes, em curso desde o fim do século XIX, conforme Ortega y Gasset (apud ASSUMÇÃO, 2013), mas, também, de nos conscientizarmos – nós, os literatos – de que temos uma parcela de culpa no que se refere ao vácuo e ao não lugar da literatura em documentos e avaliações. É fundamental, pois, que demarcemos nosso espaço nas discussões acerca do ensino de literatura.

#### **4.8 Em defesa do direito à literatura**

Mesmo que seja voluntário o caráter de participação do estudante concluinte do ensino médio no Enem, vimos que o exame tem alcançado a adesão de um número bastante representativo de instituições, que aproveitam os resultados da prova para organizar os seus ingressos via SiSU. Assim, quanto maior a adesão e participação das instituições superiores, menos chances, por sua vez, têm os estudantes de escapar à avaliação. Todavia, se a preocupação com o ensino de literatura nas escolas de nível médio se basear somente em aspectos pragmáticos relativos à preparação para a participação na prova do Enem, e não se estender a um contato mais consistente com o texto literário, os alunos chegarão às universidades, sim, mas com sérias lacunas em suas formações. Sem formação humanística suficiente, e condenados todos ao livro didático (vide experiência da pesquisadora mineira, que relatamos no início do capítulo), teremos linguagens em doses homeopáticas e amostras grátis de textos os mais diversos que não chegarão a levar os leitores a qualquer interatividade reflexiva e crítica.

Se há interesse que o Enem interfira sobre os currículos – e o ensino médio tende mesmo a se moldar à demanda do processo seletivo de ingresso às universidades, como reza o documento do Comitê de Governança, que delibera sobre a questão – cada vez mais alarmante e disperso pode se tornar o estudo de literatura nas escolas, já que critérios de leitura, teoria e

análise de textos literários em suas especificidades tendem a ser relegados. O mais preocupante disso tudo é, pensando na realidade das escolas brasileiras, abandonar o ensino de literatura ao gosto. Ou seja, se o professor tiver apreço pela disciplina, provavelmente não se renderá à perspectiva reducionista da prova. Todavia, se não simpatizar, por que faria diferente?

Somos contrários à ideia de que o ensino de literatura na escola deva se desenvolver com o fim único de garantir aos alunos bom desempenho no vestibular, ou, agora, a obtenção de bons índices no Enem capazes de assegurar, via SiSU, alguma vaga no ensino superior. A escola pode – e deve – trabalhar com obras *para além* de processos seletivos, os quais, por mais que influenciem currículos e práticas de ensino, não devem ser encarados como limitadores do trabalho docente em sala de aula. Contudo, não podemos esquecer que uma das bandeiras do MEC, ao reformular o exame e torná-lo o grande e virtual único vestibular do país, é, especialmente, gerar parâmetros para induzir a reformulação e a reestruturação dos currículos do ensino médio.

Seria interessante, nesse sentido, que cada disciplina refizesse a mesma pergunta: o que o Enem está sinalizando e/ou impondo para o estudo de sua matéria? Na literatura, está claro que o estudante precisa demonstrar essencialmente a habilidade de decodificar textos (nesse sentido, Drummond está na mesma posição de uma placa de ônibus ou de um discurso político, por exemplo). Para os pedagogos e linguistas do MEC responsáveis pela prova, não importa que o aluno reflita sobre os textos em sua dimensão estética ou que os entenda em sua historicidade, e isso é certamente uma perda. Nas escolas, preocupadas em obter êxito no exame, também não será mais exigido que o aluno entenda e apreenda a literatura? E onde esse estudante entrará em contato com o patrimônio literário e cultural? Que clássicos ou que textos ler, quando os que surgem na prova são escolhidos unicamente em nome da aferição de certas habilidades e competências?

Em forma de tese, podemos afirmar: o desafio que a sociolinguística lançou ao ensino de língua materna, no sentido de acolher as variedades sociais e regionais do português brasileiro, já foi vencido – justamente pela literatura, concebida, portanto, não como um cânone estático, nem como um repertório de velharias, mas como a voz *já realizada formalmente* das mais variadas experiências humanas, individuais e coletivas. O texto literário traz em si o acúmulo da melhor formulação do escrito e pensado, do vivido e do sonhado, ao longo das gerações. É caminho para a cidadania ilustrada e crítica, pelo usufruto do inalienável direito de conhecer o melhor que a humanidade produziu. Além disso, afora sua capacidade de dar cabo a tarefas sublimes, como permitir a um leitor que encontre suas

profundezas pessoais ou a uma comunidade que encontre em um livro um sentido para a sua existência, a leitura literária proporciona uma plasticidade mental desejável, e apenas o ensino, na escola e na universidade, é capaz de proporcionar tal experiência ao conjunto das gentes. Conforme Ceia, “é muitas vezes a atuação de heróis e anti-heróis literários que nos ensina a melhorar a nossa própria vida. Ninguém aprende a ser melhor se não encontrar alguma vez um outro que soube ser melhor do que alguma vez imaginamos que podíamos ser” (CEIA, 2002a, p. 54).

Assim, leitura e escola talvez devam recorrer à literatura para retomar seu rumo e reavaliar seus respectivos propósitos. Se é a literatura de ficção, na sua globalidade, que deflagra a experiência mais ampla da leitura, sua presença no âmbito do ensino provoca transformações radicais e desperta virtudes que, por isso mesmo, são imprescindíveis; profundidade, agilidade, variedade, concentração, imaginação e liberdade são algumas delas. Assusta-nos, assim, a perspectiva de que o modo redutor de conceber o texto literário que vemos implicado nas provas do Enem venha a gerar um monstro, traduzido na abolição das aulas de literatura no ensino médio. A provocação de Ceia é ilustrativa da defesa que aqui fazemos pelo retorno, permanência – e ampliação – do espaço concedido à disciplina em sala de aula:

O que é que se ganha em impedir que um estudante que não sabe OUVIR, LER, FALAR ou ESCREVER contate diretamente com textos de autores que provaram saber fazê-lo melhor do que ninguém na sua língua? Vejamos o que pretende, na prática, quem quer substituir o ensino da literatura (que não elimina o estudo linguístico, cultural, político, filosófico, etc.) pelo ensino exclusivo e universal da língua (com recurso à literatura apenas como pretexto decorativo). Este novo professor de Língua Portuguesa será o único modelo a seguir, uma vez que rejeitou à partida o exemplo dos que melhor serviram a língua materna. Como se isenta o estudante do contato com os melhores textos de língua portuguesa, numa perspectiva diacrônica e intertextual, o único autor que o estudante vai reconhecer é a figura do próprio professor, seu mestre de língua, de leitura e de escrita. (CEIA, 2002a, p. 24, grifos do autor)

Em “O direito à literatura”, conferência proferida em 1988 por Antonio Candido, a arte literária é situada no rol de “bens incompressíveis” (CANDIDO, 2004, p. 173), ou seja, aqueles que não podem ser negados a ninguém, ou por assegurarem a sobrevivência física em níveis decentes (alimentação, moradia, vestuário, saúde, entre outros), ou por garantirem a integridade espiritual (o direito à opinião, ao lazer e à arte, por exemplo). A literatura, diz o autor,

[...] corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar formas aos sentimentos e à visão do

mundo ela nos organiza, nos liberta do caos e portanto nos humaniza. Negar a fruição da literatura é mutilar a nossa humanidade. Em segundo lugar, a literatura pode ser um instrumento consciente de desmascaramento, pelo fato de focalizar as situações de restrição dos direitos, ou de negação deles, como a miséria, a servidão, a mutilação espiritual. Tanto num nível quanto no outro ela tem muito a ver com a luta pelos direitos humanos. (CANDIDO, 2004, p. 186)

Ninguém pode passar vinte e quatro horas sem mergulhar no universo da ficção e da poesia. Assim, a literatura corresponde a uma “necessidade universal, que precisa ser satisfeita e cuja satisfação constitui um direito” (CANDIDO, 2004, p. 175). Para o mestre, assim como “não é possível haver equilíbrio psíquico sem o sonho durante o sono, talvez não haja equilíbrio social sem a literatura. Deste modo, ela é fator indispensável de humanização e, sendo assim, confirma o homem na sua humanidade [...]” (CANDIDO, 2004, p. 175), tornando-o mais compreensivo para a natureza, a sociedade e o seu semelhante. Esses são os motivos pelos quais “nas nossas sociedades a literatura tem sido um instrumento poderoso de educação e instrução, *entrando nos currículos*, sendo proposta a cada um como equipamento intelectual e afetivo” (CANDIDO, 2004, p. 175, grifo nosso).

Como já referimos, o texto de Candido é de 1988. Desde o início do século, porém, em vez da afirmação da literatura nos programas de ensino, assistimos ao oposto, ou seja, à gradativa perda de seu espaço. Se “cada época e cada cultura fixam os critérios de incompressibilidade” (CANDIDO, 2004, p. 173) e meios de “restringir ou ampliar a fruição deste bem humanizador” (CANDIDO, 2004, p. 186), pode-se afirmar que a sociedade brasileira, hoje, trata como se fossem compressíveis muitos bens que são incompressíveis, caso da literatura. Não se trata, contudo, de um fenômeno recente. Conforme Carlos Ceia, já na Idade Média houve tentativas de extermínio do literário:

É uma pena que este novo pedagogo não tenha nunca revisitado a Idade Média. Esta experiência de extermínio literário foi tentada pela escolástica. Na altura, o ensino da retórica venceu o ensino da literatura. A Idade Média não compreendeu que a retórica também pode servir o ensino da literatura e vice-versa. Precisamos de uma revolução renascentista para corrigir em parte o problema, como precisamos hoje que o *espírito humanista renasça e ilumine de novo quem tem a responsabilidade de construir um currículo nacional*. (CEIA, 2002b, p. 2-3, grifo nosso)

O texto literário tem uma especificidade e um valor que devem ser preservados. Conforme Zilberman, “se é a literatura de ficção, na sua globalidade, que deflagra a experiência mais ampla da leitura, sua presença no âmbito do ensino provoca transformações radicais que, por isto mesmo, lhe são imprescindíveis” (ZILBERMAN, 1985, p. 22). Atualmente, a infinidade de informações culturais em circulação – em sua maioria

superficiais, indiferenciadas, veiculadas sem nenhum critério de seleção e recebidas de modo aleatório – não redundam em cultura, no alto sentido. É como um antídoto a essa indiferenciação generalizada da informação que o texto literário deve ser ensinado, estudado e estimulado. A grande obra literária é meio de conhecimento, de crítica do real e exercício da liberdade imaginativa, sem a qual a história é vivida como fatalidade. O acesso às obras dotadas desses valores e ao instrumental que permite a sua melhor fruição é um direito ao qual corresponde um dever do professor e do crítico. A literatura nos dá o direito a reinventar o mundo em que vivemos. E, “sem o ensino da literatura, perderemos irremediavelmente esse direito e transformaremos este mundo numa caverna onde nunca entrará qualquer espécie de luz” (CEIA, 2002a, p. 51-52).

Ademais, deve-se atentar para o fato de que nações com maior desenvolvimento econômico e social costumam apresentar índices elevados de leitura. E, historicamente, o hábito de leitura precede o desenvolvimento em outros campos. A quantidade e a qualidade do investimento público no estímulo e apreço pelo livro e pela literatura é, pois, um tema político, em favor do qual a sociedade deve ser sensibilizada e mobilizada. Afinal, conforme Giardinelli, “[...] não existe pior violência cultural que o processo de embrutecimento que se gera quando não se lê. Uma sociedade que não cuida de seus leitores, que não cuida de seus livros e de seus meios, que não guarda sua memória impressa [...] é uma sociedade culturalmente suicida” (GIARDINELLI, 2010, p. 69).

É justamente a fruição da arte e da literatura, em todas as modalidades e em todos os níveis, direito inalienável, que julgamos estar em perigo com o modelo de abordagem do texto literário preconizado pelos documentos oficiais e praticado pelas provas do Enem. Seja em nome da ordem, da liberdade ou do prazer, o certo é que a literatura não está sendo abordada de modo a garantir a função essencial de construir e reconstruir a palavra que nos humaniza. Porém, apenas garantir a permanência da disciplina em sala de aula, o que implica alterações significativas nos parâmetros, orientações e avaliações oriundos do MEC, não é suficiente, já que, a partir daí, é outro o desafio que se impõe: “[...] mudar as formas de ensino da literatura. Se realmente queremos que os alunos sejam leitores, capazes de construir significados e inseri-los na trilha do pensamento próprio, autônomo, livre e audaz, é necessário mudar os planos de estudo e estimular mudanças nas atitudes dos docentes de língua e literatura [...]” (GIARDINELLI, 2010, p. 123). Em outras palavras, para que a literatura cumpra seu papel humanizador, precisamos mudar os rumos da sua escolarização.

#### 4.9 “Momento utópico”, ou possíveis caminhos para o ensino de literatura

Dependendo da maneira como for efetivado, o aprendizado pode ser bem ou malsucedido, e não deixa de trazer consequências para o leitor. O trato que dispensamos à literatura é, em grande parte, tributário do modo como a disciplina nos foi ensinada. Já que grande parte dos alunos tem concluído o ensino médio sem ter desenvolvido hábitos regulares de leitura, ou seja, como o ensino de literatura não tem alcançado plenamente os objetivos essenciais a que se propõe – a formação de leitores competentes de textos literários e a consolidação de hábitos de leitura – urge que sejam revisadas as práticas escolares de ensino da disciplina. E, como não há programa ou currículo que resulte reformado se não for acompanhado por modificações nos métodos de ensino, retomaremos, aqui, argumentos de autores como Bosi, Candido, Ceia, Colomer, Cosson, Dacanal, Fischer, Lajolo, Machado, Meira, Rouanet, Todorov – enfim, vários foram os que sabiamente já se manifestaram em defesa do trabalho com a literatura na sala de aula e favoravelmente a modificações nas práticas que orientam o seu ensino.

Para Rouanet (1987), há pelo menos quatro vantagens na restauração das humanidades nos currículos escolares e acadêmicos: (1) constituem um contrapeso necessário à difusão da cultura tecnocrática entre nós; (2) tornam o espírito infinitamente mais versátil; (3) contribuem para o hábito do pensamento crítico; e (4) são uma fonte de prazer. Nas condições atuais do Brasil, para o resgate das humanidades, seriam necessárias, pois, três rupturas: “com a *pedagogia tradicional*, com a tecnocracia e com o populismo” (ROUANET, 1987, p. 327, grifo nosso). Começamos, então, com o contundente argumento de Ceia, o qual problematiza, justamente, as práticas pedagógicas tradicionais, e para quem as reformas deveriam incidir, primordialmente, sobre a práxis dos docentes:

Em vez de reclamarmos a falência do ensino da literatura, que hipoteticamente arrasta o estudante para níveis de incompetência linguística, em vez de apontarmos o dedo ao ensino da história literária como responsável pela deseducação literária dos estudantes portugueses, o melhor seria rever as metodologias de ensino, as rotinas de trabalho, os esquemas conceituais e as práticas redundantes do professor de Português, a meu ver os verdadeiros problemas que devíamos combater e reformar. (CEIA, 2002a, p. 41).

O professor é o intermediário entre o livro e o aluno. Por isso, avanços no desenvolvimento de hábitos de leitura em crianças e jovens implicam, invariavelmente,



investimentos na formação leitora dos docentes e o estabelecimento de práticas reais de interdisciplinaridade:

É necessário instituir e concretizar o ensino interdisciplinar, multidisciplinar, pluridisciplinar ou transdisciplinar, como se queira, e fazer incluir no estudo literário o estudo da filosofia, da história, da antropologia, da sociologia, da psicologia, da psicanálise, da política, etc., porque o professor de literatura tem que ser um pouco professor de tudo isto, porque a literatura é tudo isto. [...] Nas escolas secundárias, os professores de Português deviam fazer uma real interdisciplinaridade com os professores de Filosofia, não só com o objetivo de complementar a formação dos alunos como a dos próprios professores. (CEIA, 2004, p. 52)

A literatura na escola pode propiciar momentos de diálogo entre as áreas do conhecimento, e as disciplinas de humanidades podem auxiliar na leitura de textos, de maneira a contribuir para que o aluno perceba nexos entre vida e literatura. É possível, por exemplo, que alguns dos ensaios interpretativos clássicos produzidos pela inteligência brasileira e universal sejam apresentados ao aluno em combinação com as disciplinas de História, Geografia e Filosofia. Contudo, para que se efetive de fato a interdisciplinaridade, é necessária a superação da extrema superespecialização acadêmica sobre a qual anteriormente comentamos, de modo que se propicie ao futuro docente uma formação mais generalista e cumulativa, capaz de garantir imersões mais amplas na tradição literária e uma maior solidez no campo das ciências sociais.

Estabelecida uma rede de relações interdisciplinares e garantida uma formação mais consistente ao professor, de quem se exige, no mínimo, familiaridade e afeição à leitura e um repertório considerável de obras lidas, é necessário um próximo passo: repensar as metodologias adotadas em sala de aula e reformulá-las, o que implica a definição de novos objetivos e conteúdos para o ensino literário. O pressuposto de que partimos, contudo, é único: o professor deve ser um leitor, o principal interesse da escola deve ser transformar o aluno em leitor e literatura é, em primeiro lugar, leitura.

Conforme a problemática descrita ainda no primeiro capítulo, por certo há críticas a fazer às aulas de literatura praticadas em toda parte, em especial aquelas que, a título de abordar contextos históricos e mostrar relações sincrônicas de determinada obra ou autor, apenas e simplesmente enumeram supostas características de época ou geração, incidindo em um enciclopedismo enfadonho. Não é esse o modelo de aula que defendemos em nosso trabalho; o que está em jogo é oferecer aulas de leitura, de explicações e comentários de texto. Conforme Lajolo, “contextualizar o texto, quando fragmento, na obra integral; discutir como

os traços tidos como fortes, num determinado fragmento, se contradizem ou se atenuam quando vistos de uma perspectiva mais ampla” (LAJOLO, 1985, p. 61).

Não mais se admite, assim, pensar a literatura como fonte de conhecimento enciclopédico, mera transmissão de um conjunto de datas, acontecimentos, características de autores, obras e estilos de época. Para Colomer, “[...] o que a escola deve ensinar, mais do que literatura, é *ler literatura*” (COLOMER, 2007, p. 30, grifo nosso). A pesquisadora espanhola define, a seu ver, o que caracteriza um 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 víamos, o leitor competente se havia definido a partir de diferentes perspectivas como aquele que sabe “construir um sentido” nas obras lidas. E, para fazê-lo, deve desenvolver uma competência específica e possuir alguns conhecimentos determinados que tornem possível sua interpretação no seio de uma cultura. (COLOMER, 2007, p. 30-31)

Para que formemos tal leitor, faz-se mister restabelecer o “equilíbrio entre as contribuições do formalismo-estruturalismo e as conexões do texto literário com o mundo real e com a vida contemporânea, e que [...] o texto literário volte a ocupar o centro e não a periferia do processo educacional [...]” (MEIRA, 2009, p. 11). Concentrar o ensino nos textos iria ao encontro dos anseios dos próprios professores, os quais “[...] escolheram sua profissão por amor à literatura, porque os sentidos, a beleza das obras os fascinam” (TODOROV, 2009, p. 31). O posicionamento centrado no contato direto com os textos literários é respaldado por Cosson:

[...] é fundamental que se coloque como centro das práticas literárias na escola a leitura efetiva dos textos, e não as informações das disciplinas que ajudam a constituir essas leituras, tais como a crítica, a teoria ou a história literária. Essa leitura também não pode ser feita de forma assistemática e em nome de um prazer absoluto de ler. Ao contrário, é fundamental que seja organizada conforme os objetivos da formação do aluno, compreendendo que a literatura tem um papel a cumprir no âmbito escolar. (COSSON, 2009, p. 23)

É necessária, pois, uma maneira de ensinar que “[...] permita que a leitura literária seja exercida sem o abandono do prazer, mas com o compromisso de conhecimento que todo saber exige” (COSSON, 2009, p. 23). Na prática, teríamos o seguinte:

[...] que Machado de Assis não seja apresentado em primeiro lugar como escritor de transição entre o Romantismo e o Realismo, ou como o iniciador do Realismo no Brasil, mas que *Memórias póstumas de Brás Cubas* ou *Dom Casmurro* sejam lidos e discutidos antes de serem classificados ou periodizados. Não que não seja importante ler *Memórias póstumas* à luz do Realismo brasileiro (e sobretudo para além dele), mas que esse seja um estágio posterior e destinado aos que desejam se aprofundar na “ciência da literatura”. (MEIRA, 2009, p. 11)

Em seu “Roteiro para uma leitura proveitosa”, Dacanal reafirma a essencialidade do contato direto com a obra literária:

Para ler um romance, um conto, um poema ou uma peça de teatro não é necessária, em princípio, qualquer informação complementar externa aos mesmos. Desde que sejam inteligíveis, é claro [...]. O essencial é a leitura do texto. O passo seguinte é a discussão – ou dissertação – sobre o que foi lido. [...] É então o momento de lançar o texto na *história*, que é o terceiro e último estágio de uma leitura pessoalmente proveitosa e tecnicamente eficiente. (DACANAL, 1984, p. 36-37, grifo do autor)

Se para Meira situar as obras lidas à luz de determinados estilos de época deve ser procedimento destinado àqueles que desejam se especializar nos estudos literários, e para Dacanal o lançamento do texto na história deve ser posterior – um “último estágio”, para utilizar a expressão do autor – à leitura realizada, Ceia, por sua vez, apresenta postura mais contundente:

O melhor manual que se pode recomendar aos alunos de literatura é o pior manual que se pode dar ao professor de hoje: um manual sem textos de apoio, sem notas, sem linhas de leitura, sem propostas de atividades, isto é, apenas com os textos literários em estado puro e sem a presença de críticas ou propostas redutoras. (CEIA, 2002a, p. 52)

Os autores são unânimes, assim, em apontar que as aulas de literatura devem proporcionar a leitura direta de textos literários. O período de uma aula é suficiente, na maioria das vezes, para a leitura completa de um conto, de uma crônica ou de um poema, por exemplo; o professor, leitor mais experiente, pode apresentar aos alunos os meandros de um texto, suas conexões internas e suas referências externas, sua natureza formal, etc., e isso é decisivo para a formação do leitor. Tópicos de estudo da dimensão técnica de literatura, aliás, podem ser disseminados ao longo dos três anos. Por exemplo: é mais razoável abordar a crônica enquanto gênero ao abordar o final do século XIX e, mais ainda, os anos de 1940 em diante, do que estudá-la artificialmente antes do Barroco. O aluno deve conhecer, ao final do ensino médio, todos os gêneros literários por experiência direta de leitura.

Em síntese, podemos afirmar, então, que aula de literatura é, primeiro de tudo, leitura e comentário do texto e suas circunstâncias, passadas e presentes. Aplicando as concepções

expostas pelos autores às salas de aula, o trabalho com a história da literatura poderia, por exemplo, ser reservado para a última etapa do ensino médio ou ser realizado com maior ênfase apenas para os que manifestam interesse em continuar os estudos especializados. E, ao se trabalhar com a literatura mais remota no tempo, deve-se buscar aproximá-la, sem artificialismo, do horizonte de expectativas e de conhecimento do aluno, o que implica, por exemplo, ao se estudar o período colonial, apresentar ao aluno as condições mentais de produção e de circulação da literatura na época.

Uma outra alternativa viável, que implica alterações no currículo, é retirar o que for excessivo e não essencial. Não é necessário cobrir todos os estilos literários. O professor pode recortar autores e obras e, a partir deles, conduzir atividades de acordo com seus conhecimentos crítico-teóricos. Ainda em 1980, Dacanal, em postura radical e provocativa, ia ainda mais além:

Eliminar estes conceitos e categorias [grupo, escola e estilo] das aulas, das provas, do vestibular e dos exames supletivos; [...] jogar o texto no contexto histórico, diretamente, quando o nível dos alunos assim o permitir. Na Universidade, por exemplo; [...] deixar as discussões bizantinas sobre periodização, conceitos e categorias para os cursos de pós-graduação [...]. (DACANAL, 1995, p. 76-77)

Como objeto central das aulas, os professores podem trazer para a sala de aula trechos de obras (quando o trabalho partir de romances, por exemplo), de maneira a propiciar uma leitura vagarosa da literatura, aberta ao devaneio e à reflexão. Em *O estudo analítico do poema* (publicado em edição caseira pelos alunos da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP), Candido (1996) destaca três etapas eficazes para uma penetração no gênero: comentário, análise e interpretação. Trata-se de um opúsculo destinado ao ensino superior, mas perfeitamente adaptável ao ensino médio.

Em obra publicada em 2009, Cosson também ensaia uma proposta de ensino da leitura literária, aplicada, agora, à escola básica. Retoma o termo *literacy*, do inglês, de uso relativamente recente na língua portuguesa, e que, conforme Soares (2001), trata da apropriação da escrita e das práticas sociais relacionadas a ela, e não da aquisição das habilidades de ler e escrever, relacionadas à alfabetização. Lança, então, o conceito de “letramento literário”, realizado, como a própria expressão dá a entender, via textos literários. Trata-se de uma prática social e, como tal, responsabilidade da escola. Para o autor, a sequência básica do processo é constituída por quatro passos, os quais descrevemos a seguir:

- Motivação – seu núcleo consiste em preparar o aluno para entrar no texto:

[...] as mais bem sucedidas práticas de motivação são aquelas que estabelecem laços estreitos com o texto que se vai ler [...]. A construção de uma situação em que os alunos devem responder a uma questão ou posicionar-se diante de um tema é uma das maneiras usuais de construção da motivação. (COSSON, 2009, p. 55)

- Introdução – trata-se da apresentação do autor e da obra aos alunos:

[...] é suficiente que se forneçam informações básicas sobre o autor e, se possível, ligadas àquele texto. [...] A apresentação física da obra é [...] o momento em que o professor chama a atenção do aluno para a leitura da capa, da orelha e de outros elementos paratextuais que introduzem uma obra. [...] a introdução não pode se estender muito, uma vez que sua função é apenas permitir que o aluno receba a obra de uma maneira positiva. (COSSON, 2009, p. 60-61)

- Leitura – diz respeito ao acompanhamento da leitura. Quando se trata de um texto extenso, por exemplo,

[...] cabe ao professor convidar os alunos a apresentar os resultados de sua leitura no que chamamos de intervalos. Isso pode ser feito por meio de uma simples conversa com a turma sobre o andamento da história ou de atividades mais específicas. [...] Um exemplo é a leitura de outros textos menores que tenham alguma ligação com o texto maior, funcionando como uma focalização sobre o tema da leitura e permitindo que se tenham aproximações breves entre o que já foi lido e o novo texto. Também pode ser a leitura conjunta de um capítulo ou trecho de capítulo para ser trabalhado estilisticamente em microanálise de recursos expressivos que interessem ao professor e aos alunos destacar. [...] Esse intervalo funciona, assim, prioritariamente, como um diagnóstico da etapa da decifração no processo da leitura. [...] Ao acompanhar a leitura dos alunos por meio dos intervalos, o professor poderá ajudá-los a resolver ou, pelo menos, equacionar questões que vão desde a interação com o texto, a exemplo do desajuste das expectativas que pode levar ao abandono do livro, até o ritmo de leitura [...]. Em muitos casos, a observação de dificuldades específicas enfrentadas por um aluno no intervalo é o início de uma intervenção eficiente na formação de leitor daquele aluno. (COSSON, 2009, p. 62-64)

- Interpretação – trata-se da “[...] oportunidade de fazer uma reflexão sobre a obra lida e externalizar essa reflexão de uma forma explícita, permitindo o estabelecimento do diálogo entre os leitores da comunidade escolar [...]” (COSSON, 2009, p. 68-69).

Além de Candido e Cosson, também Bosi se manifestou acerca de possíveis procedimentos a serem adotados quando do trabalho com o texto literário:

Textos curtos, com densidade poética, são instrumentos poderosos para sensibilizar o aluno, ainda que muitos professores observem a resistência, sobretudo do jovem do sexo masculino, à fruição do poema, considerado por este “coisa de mulher”. No entanto, todo professor observa também o prazer na leitura em voz alta, na entonação, na concretude da voz (o prazer do significante, diz Barthes, em *O prazer do texto*). Oferecer ao aluno a oportunidade de descobrir o sentido por meio da apreensão de diferentes níveis e camadas do poema (lexical, sonoro, sintático), em diversas e diferentes leituras do mesmo poema, requer dedicação de tempo a essa atividade e percepção de uma outra lógica analítico-interpretativa que não aquela de

um academicismo estereotipado, que acredita que ensinar poesia é ensinar as técnicas de contar sílabas e classificar versos e rimas. Contos e crônicas também devem ser cuidadosamente selecionados para se não desperdiçar o tempo precioso a eles dedicado em sala de aula. Por serem mais curtos que novelas e romances, devem motivar o leitor pelo modo como apresentam o assunto, exigindo, como o poema, um aprofundamento que leve o leitor à percepção de suas camadas composicionais. São gêneros propícios a uma sensibilização inicial do aluno. (BOSI apud BRASIL, 2006, p. 78-79)

E não estamos supondo que apenas textos canonizados pela tradição didática e historiográfica devam compor o repertório das aulas, pois justamente uma das maiores riquezas da literatura – e ousamos dizer que da literatura brasileira em particular – é justamente sua diversidade, sua capacidade há décadas comprovada de acolher a variedade da experiência social e linguística brasileira, dos negros e dos índios, dos migrantes pobres e dos que ascenderam socialmente, das mulheres e dos homens, das crianças e dos velhos, dos habitantes das grandes cidades ou do sertão, da roça e dos campos. A literatura que deve ir para a sala de aula abrange clássicos como Antônio Vieira e Machado de Assis, ao lado de inconformados como Lima Barreto e Graciliano Ramos, de ousados formais como Oswald de Andrade e escritores de ouvido popular como João Simões Lopes Neto e João Guimarães Rosa, da mesma forma que deve acolher a canção popular e o teatro, a crônica de todos os tempos e a revolta de nossos dias. Assim, trata-se de uma tradição que vem do passado, obviamente, mas que também se forma nos tempos recentes; que abarca gêneros consagrados, mas também aqueles que se encontram na borda do mundo letrado, caso da canção, por exemplo. Em suma, todos têm direito a Shakespeare e a Machado de Assis, mas também a Noel Rosa.

O paradigma da nacionalidade não deve ser tomado como critério absoluto de leituras. Ao mesmo tempo em que deve prever a apresentação do aluno ao melhor da literatura brasileira, o programa de ensino de literatura no nível médio deve pressupor, também, ao menos em fragmentos de obras escolhidas para a leitura em aula, a possibilidade de um mínimo de leituras dos clássicos de língua portuguesa – tais como Camões, Gil Vicente, Eça de Queirós, Fernando Pessoa, José Saramago – e de alguns dos melhores clássicos do Ocidente, representados por nomes como os de Homero, Dante, Shakespeare, Cervantes, Goethe, Poe, Baudelaire, Balzac, Flaubert, Dostoiévski, Kafka, Borges. Com bem sugere Fischer (1999), na prática, ao se estudar o começo da literatura brasileira, no século XVI, nada melhor que frequentar algo da poesia de Camões; ao estudar o Romantismo, pode-se apresentar ao aluno algo de Goethe (*Os sofrimentos do jovem Werther*, por exemplo), algum romance de Balzac, algum conto de Poe ou algum poema de Baudelaire; ao estudar a

renovação na narrativa do século XX, pode-se ler algo de Kafka ou de Borges. O importante é centrar as leituras e os comentários nos nexos realmente existentes. Ao proporcionar ao aluno uma inserção qualificada na civilização brasileira e, mais ao fundo, na civilização da língua portuguesa e no vasto patrimônio da cultura humana, a literatura mostra-se decisiva para uma compreensão mais profunda e organizada do mundo.

Segundo Fischer (no prelo), urge que atentemos, pois, para a seguinte dialética: de um lado, aproximar-se do aluno para que ele se encontre e não fuja da escola hostil, o que implica respeitar e tomar em conta seus registros culturais – exatamente como pensou Raymond Williams, no início de uma conversa que, posteriormente, recebeu o nome de estudos culturais<sup>92</sup>; de outro, abolir do horizonte o pedantismo e a erudição desnecessários, e abrir-se para a oferta do contato direto com os clássicos, com aquilo que de melhor a humanidade produziu, com as tradições nacional (sem ser nacionalista) – haja vista que continuamos a viver em um país próprio, falando uma língua específica, em um tempo concreto –, ocidental, mundial e a da escola e da comunidade na qual o aluno está inserido, de maneira a fornecer uma condição esclarecida e crítica para a sua cidadania.

Também a noção estreita de que a mera sequência cronológica é garantia suficiente para assegurar a noção de totalidade orgânica deve ser desmistificada: para formar um leitor, não é imprescindível obrigá-lo à leitura de toda a tradição, na ordem que ela aconteceu ao longo dos tempos. Caso se opte, assim, pelo abandono da linearidade cronológica – o que não implica dispensar a dimensão histórica das obras literárias –, pode-se, por exemplo, organizar programas segundo gêneros literários, com bimestres de estudo de poesia, de conto, de romance, etc., ou desenvolver estudos que cruzem estilos ou grupos literários segundo aproximações temáticas. Pode-se cotejar questões do Barroco com canções de Caetano Veloso, ou aspectos do Romantismo referentes à busca da identidade nacional com tentativas similares do Modernismo, ou poemas de amor de Cláudio Manuel da Costa com poemas de amor de Vinícius de Moraes e Cecília Meireles. O importante é demonstrar a existência de traços de semelhança entre os universos trabalhados, com a vantagem de alertar o aluno para certas continuidades.

Trata-se também, ainda conforme Fischer (no prelo), de propiciar ao aluno chances de ler literatura remota no tempo ou no espaço, pois justamente a literatura tem de bom proporcionar visitas a paragens distantes, virtude excelsa, que não se pode menosprezar, mas que tende a ser negligenciada em diretrizes e em práticas de governo, não raras vezes

---

<sup>92</sup> Cf. WILLIAMS, Raymond. **Cultura e sociedade (1780-1950)**. Tradução de Leônidas H. B. Hegenberg, Octanny Silveira da Mota e Anísio Teixeira. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1969.

contrárias à tradição literária, tida como elitista. E esses não são apenas encargos da escola, mas também da universidade, que deveria dar prosseguimento – por meio da oferta de cursos livres de literatura, por exemplo – à tarefa iniciada na escola. Nas palavras de Ceia,

Se ao estudante de hoje ensinarmos que o texto literário é não só um exercício da imaginação artística mas também, em muitos casos, uma nova forma de ver o mundo que pode constituir em si mesma um ensinamento novo, pelo exemplo extraordinário das personagens ou pela expressão cuidada e original da escrita, então teremos inaugurado uma nova didática. Não ficaremos tão preocupados com a definição de *competências essenciais* e objetivos gerais e específicos de ensino, não investiremos tanto em ensinar a escrever textos não literários numa fase da escolaridade em que tal aprendizagem deve estar já realizada, mas estaremos mais atentos a despertar a curiosidade intelectual que faz nascer a imaginação artística. (CEIA, 2002a, p. 53, grifo nosso)

Como é à escola que cabe a promoção da leitura em massa e é ela que deve se habilitar para o ensino da literatura, é fundamental, de acordo com Fischer (no prelo), que (1) o isolamento da vida universitária da área de Letras em relação ao ensino de literatura seja, além de autocriticado, revisto; (2) que a historiografia, a crítica e os manuais de ensino de literatura correntes sejam interrogados, para que superem sua dependência do cânone, seja ele antigo ou modernista; (3) que o nivelamento da literatura como um mero discurso, um entre outros, como prevê certa visão da área letrada hegemônica nas concepções dos documentos oficiais e do Enem, não seja aceito, e que a separação entre língua e literatura não seja considerada como fatal.

O que se deseja é que, para estudantes ou não, a leitura literária não seja sinônimo de obrigação ou de superioridade intelectual, mas de vivência cultural, partilhada em condições de igualdade com todas as modalidades de expressão que os seres humanos – profissionais ou diletantes, artistas ou amadores – foram capazes de gerar. Até o fim do ensino médio, além de informado na tradição da literatura, principalmente da brasileira, o aluno deve ser um leitor destemido em relação a qualquer livro. Para que isso ocorra, são necessários, sim, investimentos na formação leitora dos docentes e mudanças metodológicas em sala de aula, mas é preciso, também, que os parâmetros, orientações e avaliações emanados do MEC não mais confirmem à literatura uma abordagem reducionista e negligente.



## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Silvia Maria Leite de. **Acesso à educação superior no Brasil: uma cartografia da legislação de 1824 a 2003.** Tese (Doutorado). Porto Alegre: Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2006.

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

ANDRADE, Gilsa Elaine Ribeiro. Literatura e Enem: implicações no ensino médio. **DLCV**, João Pessoa, v. 8, n. 2, jul/dez 2011. p. 139-153.

ASSUMÇÃO, Jéferson. **A Ilustração Vital: Ortega y Gasset e o desenvolvimento de uma sociedade leitora.** Porto Alegre: Bestiário, 2013.

BAPTISTA, Abel Barros. **O livro agreste.** Campinas: Unicamp, 2005.

BARTHES, Roland. **Aula.** São Paulo: Cultrix, 1978.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida.** Tradução de Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BRASIL. **LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional:** Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, que fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. 1971. Disponível em: <<http://www.educacao.salvador.ba.gov.br/site/documentos/espaco-virtual/espaco-legislacao/EDUCACIONAL/NACIONAL/ldb%20n%C2%BA%205692-1971.pdf>>. Acesso em: 15 abr. 2013.

\_\_\_\_\_. **LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional:** Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 5. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação Edições Câmara, 2010. Disponível em: <[http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/2762/ldb\\_5ed.pdf](http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/2762/ldb_5ed.pdf)>. Acesso em: 16 abr. 2013.

\_\_\_\_\_. **Parecer nº 95/98, de 2 de dezembro de 1998.** 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/p9598.pdf>>. Acesso em: 13 out. 2013.

\_\_\_\_\_. **Parecer nº 98/99, de 6 de julho de 1999.** 1999. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PNCP098.pdf>>. Acesso em: 13 out. 2013.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio): parte I – Bases Legais.** 2000a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>>. Acesso em: 12 abr. 2013.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio): parte II – Linguagens, códigos e suas tecnologias.** 2000b. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14\\_24.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf)>. Acesso em: 12 abr. 2013.

\_\_\_\_\_. **Documento Básico 2000.** 2000c. Disponível em: <<http://www.fisica.ufmg.br/~menfis/programa/Docbasico2000.doc>>. Acesso em: 13 out. 2013.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Letras.** 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>>. Acesso em: 19 mar. 2012.

\_\_\_\_\_. **PCN+ Ensino Médio: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Vol. Linguagens, códigos e suas tecnologias.** 2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/linguagens02.pdf>>. Acesso em: 14 abr. 2013.

\_\_\_\_\_. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio. Volume 1: Linguagens, códigos e suas tecnologias.** 2006. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book\\_volume\\_01\\_internet.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf)>. Acesso em: 29 abr. 2013.

\_\_\_\_\_. **Matriz de Referência do Enem 2009.** 2009a. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/matriz\\_referencia\\_novoenem.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/matriz_referencia_novoenem.pdf)>. Acesso em: 13 out. 2013.

\_\_\_\_\_. **Matriz de Referência de “Linguagens, códigos e suas tecnologias”.** 2009b. Disponível em: <<http://www.ceps.ufpa.br/daves/PS%202014/matriz%20enem-2013.pdf>>. Acesso em: 14 maio 2012.

CALVINO, Italo. **Seis propostas para o próximo milênio.** São Paulo: Companhia das Letras, 1991.

\_\_\_\_\_. **Por que ler os clássicos.** 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

CANCLINI, Nestor Garcia. **Culturas híbridas.** São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1998.

CANDIDO, Antonio. **O estudo analítico do poema.** São Paulo: Humanitas Publicações / FFLCH/USP, 1996.

\_\_\_\_\_. O direito à literatura. In: \_\_\_\_\_. **Vários escritos.** Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2004. p. 169-191.

CEIA, Carlos. **O que é ser professor de literatura.** Lisboa: Edições Colibri, 2002a.

\_\_\_\_\_. **A educação do professor de literatura.** 2002b. Disponível em: <[http://www.fcsh.unl.pt/docentes/cceia/images/stories/PDF/educare/educacao\\_prof\\_lit.pdf](http://www.fcsh.unl.pt/docentes/cceia/images/stories/PDF/educare/educacao_prof_lit.pdf)>. Acesso em: 13 abr. 2012.

\_\_\_\_\_. **A literatura ensina-se?** Estudos de teoria literária. Lisboa: Edições Colibri, 2004.

\_\_\_\_\_. Profissão: professor de literatura. **Entreletras,** Araguaína/TO, v. 3, n. 1, jan./jul. 2012. Disponível em:

<[http://www.uft.edu.br/pgletras/revista/capitulos/\(14\\_profiss%C3%A3o\\_professor\\_de\\_literatura\\_carlos\\_ceia\).pdf](http://www.uft.edu.br/pgletras/revista/capitulos/(14_profiss%C3%A3o_professor_de_literatura_carlos_ceia).pdf)>. Acesso em: 13 jan. 2014.

CHARTIER, Anne-Marie; HÉBRARD, Jean. **Discursos sobre a Leitura – 1880-1980**. São Paulo: Ática, 1995.

COLOMER, Teresa. **Andar entre livros: a leitura literária na escola**. Tradução de Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.

COSERIU, Eugenio. Do sentido do ensino da língua literária. **Confluência**, Revista do Instituto de Língua e Literatura do Liceu Literário Português, n. 5, 1º semestre de 1993.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2009.

DACANAL, José Hildebrando. *Vade retro*, periodização!. In: \_\_\_\_\_. **Era uma vez a literatura...** Porto Alegre: Ed. da Universidade/UFRGS, 1995.

\_\_\_\_\_. **A literatura brasileira no século XX: notas para uma leitura proveitosa**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1984.

EAGLETON, Terry. Balzac encontra Beckham. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 5 dez. 2004. Disponível em: <<http://www.aldeianago.com.br/artigos/4/1>>. Acesso em: 21 mar. 2012.

EBLE, Laetícia Jensen. **Movimentos atuais da literatura brasileira**. 2013. Disponível em: <[http://conexoeditaocultural.org.br/wp-content/uploads/2013/08/Movimentos-da-Literatura\\_Laeticia\\_Texto-completo.pdf](http://conexoeditaocultural.org.br/wp-content/uploads/2013/08/Movimentos-da-Literatura_Laeticia_Texto-completo.pdf)>. Acesso em: 3 dez. 2013.

ECO, Umberto. **Obra aberta: forma e indeterminação nas poéticas contemporâneas**. Tradução de Geraldo Gerson de Souza. São Paulo: Perspectiva, 1969.

\_\_\_\_\_. **Interpretação e superinterpretação**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

\_\_\_\_\_. **Sobre algumas funções da literatura**. In: \_\_\_\_\_. *Sobre a literatura*. 2. ed. Rio de Janeiro: Record, 2003.

FAILLA, Zoara. Os jovens, leitura e inclusão. In: AMORIM, Galeno (Org.). **Retratos da leitura no Brasil**. São Paulo: Imprensa Oficial; Instituto Pró-Livro, 2008.

FARACO, Carlos Alberto. Questões de política e de língua no Brasil: problemas e implicações. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 20, 2002. p. 13-22.

FISCHER, Ernst. **A necessidade da arte**. 8. ed. Tradução de Leandro Konder. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

FISCHER, Luís Augusto. Para a construção de um programa de Literatura Brasileira no Ensino Médio. In: GUEDES, Paulo Coimbra (Org.). **Ensino de Português e Cidadania**. Porto Alegre: Prefeitura Municipal de Porto Alegre/Secretaria Municipal de Educação, 1999.

\_\_\_\_\_. Luta social: tentativa de conceituação. In: **Terceira Margem**, revista do PPG em Ciência da Literatura, Faculdade de Letras da UFRJ, ano IX, n. 12, 2005. p. 24-32.

\_\_\_\_\_. Conversa urgente sobre uma velharia – uns palpites sobre vigência do regionalismo. **Cultura e pensamento**, n. 3, dez 2007. p. 126-139.

\_\_\_\_\_. **Filosofia mínima: ler, escrever, ensinar, aprender**. Porto Alegre: Arquipélago Editorial, 2011.

\_\_\_\_\_; LUFT, Gabriela; FRIZON, Marcelo; LEITE, Guto; LUCENA, Karina; VIANNA, Carla; WELLER, Daniel. A Literatura no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). **Nonada** – Letras em Revista, Porto Alegre, ano 15, n. 18, 2012. p. 111-126.

\_\_\_\_\_. A SEC contra a Literatura. **Zero Hora**, Porto Alegre, 27 mar. 2012. Disponível em: <<http://keylaiara.blogspot.com.br/2012/03/27-de-marco-de-2012-n-17021-luis.html>>. Acesso em: 19 abr. 2012.

\_\_\_\_\_. Por que ruiu o cânone. **Zero Hora**, Porto Alegre, 6 maio 2013a. Disponível em: <<http://zerohora.clicrbs.com.br/rs/cultura-e-lazer/segundo-caderno/noticia/2013/05/luis-augusto-fischer-por-que-ruiu-o-canone-4128787.html>>. Acesso em: 18 jan. 2014.

\_\_\_\_\_. Luís Augusto Fischer apresenta um panorama sobre o Enem, o Sisu e o vestibular. **Zero Hora**, Porto Alegre, 13 jul. 2013b. Disponível em: <<http://zerohora.clicrbs.com.br/rs/cultura-e-lazer/segundo-caderno/noticia/2013/07/luis-augusto-fischer-apresenta-um-panorama-sobre-o-enem-o-sisu-e-o-vestibular-4199615.html?impressao=sim>>. Acesso em: 12 out. 2013.

\_\_\_\_\_. O fim do cânone e nós com isso: passado e presente do ensino de literatura no Brasil. 2014. No prelo.

FISCHER, Steven Roger. **História da leitura**. São Paulo: Unesp, 2005.

FREDERICO, Enid Yatsuda; OSAKABE, Haqira. **Literatura**. 2004, p. 60-82. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/03Literatura.pdf>>. Acesso em: 16 mar. 2012.

GASPARELLO, Arlete Medeiros. **Construtores de identidade: os compêndios da História do Brasil no Colégio Pedro II (1838-1920)**. Tese (Doutorado). São Paulo: Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2002.

GIARDINELLI, Mempo. **Voltar a ler: propostas para construir uma nação de leitores**. São Paulo: Ed. Nacional, 2010.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. V. 6. Tradução e organização de Carlos Nelson Coutinho, Marco Aurélio Nogueira e Luís Sérgio Henriques. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

HOLANDA, Sílvio de Oliveira. **A decisão do CONSEPE/UFPA quanto à adoção do ENEM e a morte do ensino de Literatura no Ensino Médio**. 2013. Disponível em: <<http://grupeeellip.blogspot.com.br/2013/06/a-decisao-do-consepeufpa-quanto-adocao.html>>. Acesso em: 12 dez. 2013.

JAKOBSON, Roman. **Linguística e comunicação**. 22. ed. Tradução de Izidoro Blikstein e José Paulo Paes. São Paulo: Cultrix, 2010.

LAJOLO, Marisa. O texto não é pretexto. In: ZILBERMAN, Regina (Org.). **Leitura em crise na escola: as alternativas do professor**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985.

\_\_\_\_\_. Literatura e história da literatura: senhoras muito intrigantes. In: MALLARD, Letícia et al. **História da literatura: ensaios**. 2. ed. Campinas: Ed. Unicamp, 1995. p. 19-36.

\_\_\_\_\_; ZILBERMAN, Regina. **A leitura rarefeita: leitura e livro no Brasil**. São Paulo: Ática, 2002.

\_\_\_\_\_. O texto não é pretexto. Será que não é mesmo?. In: ZILBERMAN, Regina (Org.); RÖSING, Tania M. K. (Org.). **Escola e leitura: velha crise, novas alternativas**. São Paulo: Global, 2009.

LATOURE, Bruno. **Jamais fomos modernos**: ensaios de antropologia simétrica. Tradução de Carlos Irineu da Costa. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1994.

LÁZARO, André; BEAUCHAMP, Jeanete. A escola e a formação de leitores. In: AMORIM, Galeno (Org.) **Retratos da leitura no Brasil**. São Paulo: Imprensa Oficial: Instituto Pró-Livro, 2008.

LEAHY-DIOS, Cyana. Educando pela leitura ou a *educação literária* pede passagem. **Revista Educação Pública**, 2002. Disponível em: <<http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/literatura/0002.html>>. Acesso em: 21 abr. 2012.

\_\_\_\_\_. **Educação literária como metáfora social**: desvios e rumos. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

\_\_\_\_\_. A Educação Literária: algumas questões. **Revista Educação Pública**, 29 jan. 2013. Disponível em: <<http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/portugues/0051.html>>. Acesso em: 10 out. 2013.

LEITE, Ligia Chiappini Moraes. **Invasão da catedral**: literatura e ensino em debate. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1983.

\_\_\_\_\_. **Reinvenção da catedral**: língua, literatura, comunicação: novas tecnologias, políticas de ensino. São Paulo: Cortez, 2005.

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

\_\_\_\_\_. Sangue nas veias. In: FAILLA, Zoara (Org.). **Retratos da leitura no Brasil 3**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: Instituto Pró-Livro, 2012. p. 57-62.

MARIZ, Josilene Pinheiro; SILVA, Aluska. **Formação de identidade e cultura nacional nas questões de literatura**. 2012. Disponível em: <<http://www.gelne.org.br/Site/arquivostrab/997-Forma%C3%A7%C3%A3odeidentidadeeculturanaconacionalemquest%C3%B5esdeliteraturanoENEM.pdf>>. Acesso em: 17 jan. 2014.

MEDEIROS, Lígia Regina Calado de. A que serve a literatura no Enem?. **Anais do Encontro Nacional de Literatura Infanto-juvenil e Ensino** (Enlije), v. 1, n. 1, 2012. Disponível em: <[http://editorarealize.com.br/revistas/enlije/trabalhos/f66302745ea14ff35a9fd58c762b419f\\_861\\_432\\_.pdf](http://editorarealize.com.br/revistas/enlije/trabalhos/f66302745ea14ff35a9fd58c762b419f_861_432_.pdf)>. Acesso em: 2 jan. 2014.

MEIRA, Caio. Apresentação à edição brasileira. In: TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009. p. 7-12.

MESERANI, Samir. **O intertexto escolar**: sobre leitura, aula e redação. São Paulo: Cortez, 1995.

OLIVEIRA, Gabriela Rodella de. **O professor de português e a literatura**: relações entre formação, hábitos de leitura e práticas de ensino. São Paulo: Alameda, 2013.

PACHECO, Abílio. **UFPA, Enem 2013 e o destino da literatura local**. 2013. Disponível em: <<http://abiliopacheco.com.br/2013/06/04/ufpaenemliteratura/>>. Acesso em: 12 jan. 2014.

PEREIRA, Camila Sequetto. **A formação de leitores literários no ensino médio e as mudanças do vestibular**. Dissertação (Mestrado). Belo Horizonte: Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, 2011.

PERRENOUD, Philippe. **10 novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PERRONE-MOISÉS, Leyla. Literatura para todos. **Literatura e Sociedade**, São Paulo (USP/FFLCH/DTLCC), n. 9, 2006.

\_\_\_\_\_. Por amor à arte. **Estudos avançados**, v. 19, n. 55, 2005, p. 335-348. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ea/v19n55/24.pdf>>. Acesso em: 23 abr. 2012.

PETRUCCI, Armando. Ler por ler: um futuro para a leitura. In: CHARTIER, Roger (Org.); CAVALLO, Guglielmo (Org.). **História da leitura no mundo ocidental II**. São Paulo: Ática, 1999.

QUADROS, Tiane Reusch de. **A formação do leitor e as obras indicadas para os vestibulares**. Dissertação (Mestrado). Santa Maria: Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de Santa Maria, 2007.

RAMOS, Paulo. **A leitura dos quadrinhos**. São Paulo: Contexto, 2009.

RAZZINI, Márcia de Paula Gregório. **O espelho da nação: a Antologia nacional e o ensino de português e de literatura (1838-1971)**. Tese (Doutorado). Campinas: Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, 2000.

REZENDE, Neide; GARCEZ, Maria Helena Nery. Escolas buscam modelo de ensino. **Jornal da USP**, São Paulo, ano XV, n. 588, 11 a 17 mar. 2002. Disponível em: <<http://www.usp.br/jorusp/arquivo/2002/jusp588/pag12.htm>>. Acesso em: 22 abr. 2012.

ROCHA, João Cezar de Castro. Retorno à literatura. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 28 nov. 2004. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/mais/fs2811200409.htm>>. Acesso em: 23 abr. 2012.

RODRIGUES, Vinicius da Silva. **Histórias em quadrinhos no ensino: justificativas para um projeto de formação de leitores menos “quadrado”**. 2012. Disponível em: <<http://www.wwlivros.com.br/IIjornadaestlit/artigos/ensino/RODRIGUESViniciusdaSilva.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2014.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil: 1930-1973**. Petrópolis: Vozes, 1978.

ROUANET, Sergio Paulo. **As razões do iluminismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

SANT’ANNA, Affonso Romano de. Acabar com a Literatura?. **O Globo**, Rio de Janeiro, 1º dez. 2001. Disponível em: <<http://www.blocosonline.com.br/literatura/arquivos.php?codigo=temdomes/2004/10/mestrelivro/tempo03.htm&tipo=prosa>>. Acesso em: 22 abr. 2012.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Elementos de pedagogia da leitura**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

SOARES, Magda. A redação no vestibular. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 24, 1978. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/399.pdf>>. Acesso em: 12 out. 2013.

\_\_\_\_\_. **Letramento**: um tema em três gêneros. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

TATIT, Luiz. **O cancionista**: composição de canções no Brasil. São Paulo: Edusp, 1996.

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. Tradução de Caio Meira. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

TRASK, Robert Lawrence. **Dicionário de linguagem e linguística**. São Paulo: Contexto, 2004.

VERRIER, Jean. Vãs querelas e verdadeiros objetivos do ensino da literatura na França. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 33, n. 2, 2007. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-97022007000200002](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022007000200002)>. Acesso em: 2 maio 2012.

WILLER, Claudio. Em defesa da literatura. **Jornal da USP**, São Paulo, ano XV, n. 588, 11 a 17 mar. 2002. Disponível em: <<http://www.usp.br/jorusp/arquivo/2002/jusp588/pag13.htm>>. Acesso em: 22 abr. 2012.

YUNES, Eliana. Literatura e cultura: lugares desmarcados e ensino em crise. In: OLINTO, Heidrun Krieger; SCHOLLHAMMER; Karl Erik (Org.). **Literatura e cultura**. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2008. p. 63-71.

ZILBERMAN, Regina. A leitura na escola. In: \_\_\_\_\_ (Org.). **Leitura em crise na escola**: as alternativas do professor. 4. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985.

\_\_\_\_\_. Leitura literária e outras leituras. In: BATISTA, Antônio Augusto Gomes (Org.); GALVÃO, Ana Maria de Oliveira (Org.). **Leitura**: práticas, impressos, letramentos. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

\_\_\_\_\_. Letramento literário: não ao texto, sim ao livro. In: PAIVA, Aparecida et al. **Literatura e letramento**: espaços, suportes e interfaces. O jogo do livro. Belo Horizonte: Autêntica; CEALE; FAE; UFMG, 2005.

\_\_\_\_\_. O papel da literatura na escola. **Via Atlântica**, n. 14, dez. 2008. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/viaatlantica/article/view/50376/54486>>. Acesso em: 13 jan. 2014.

\_\_\_\_\_. Que literatura para a escola? Que escola para a literatura?. **Desenredo**, Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, v. 5, n. 1, 2009. p. 9-20.

## **APÊNDICES**



Apêndice A – Dissertações de mestrado sobre ensino de literatura desenvolvidas entre 1987 e 2012 e registradas no Banco de Teses e Dissertações da Capes

Ano	Área	Instituição	Assunto	Nível de Ensino
1990	Educação	PUC-Rio	Questionamentos sobre a literatura como objeto de ensino	Ensino Médio
1996	Letras	UFPR	Reflexão acerca de uma proposta metodológica sobre o ensino da literatura para alunos adultos em escolarização básica, de 1ª a 4ª série	Ensino Fundamental
1996	Educação	UFMT	Proposta pedagógica para o ensino da literatura norte-americana a partir de narrativas de Edgar Allan Poe e Stephen King	-
1996	Educação	UFF	Discussão da prática pedagógica de ensino de literatura e da relação entre linguagem, realidade e consciência, a partir da análise das obras <i>Dom Casmurro</i> , de Machado de Assis, e <i>São Bernardo</i> , de Graciliano Ramos	-
1998	Letras	UEL	Percepção dos estudantes referente ao Indianismo e sua relação com a Literatura de Informação	Ensino Médio
1998	Educação	UFMS	Diagnóstico sobre o ensino de literatura em escolas de Aquidauana (MS)	Ensino Fundamental
1998	Educação	USP	A leitura do texto literário na sala de aula, a partir dos anseios de professores e alunos de escolas públicas e privadas de São Paulo	Ensino Médio
1998	Educação	UFPI	A literatura infantil na formação inicial do leitor	Educação Infantil
1999	Letras	UEL	Ensino da poesia surrealista de Murilo Mendes por meio da pintura de Salvador Dalí	Ensino Médio
1999	Letras	UFES	O perfil da prova de Literatura Brasileira do vestibular da UFES e os modelos de ensino de literatura por ela indicados	Ensino Médio
1999	Letras	PUCRS	Proposta de capacitação teórica de professores de séries iniciais do ensino fundamental, a partir de textos da área de leitura e literatura infantil	Ensino Fundamental
1999	Educação	Universidade Metodista de Piracicaba	A literatura no processo de formação	-
1999	Educação	UFU	Nova metodologia para o ensino da literatura infantil e seu uso no processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita nas séries iniciais	Ensino Fundamental
2000	Letras	UEL	A literatura no Ensino Médio de Apucarana (PR), por meio da análise de documentos oficiais e pesquisas em instituições de ensino	Ensino Médio
2000	Letras	UEL	Reflexão acerca de uma proposta metodológica a partir da Estética da Recepção para alunos de uma escola pública de Paranavaí (PR)	Ensino Fundamental
2000	Educação	UFSC	Novos olhares sobre o ensino de literatura	Ensino Médio
2000	Educação	UNIJUÍ	O espaço e o papel da oralidade na	Ensino Fundamental

			constituição do sujeito leitor em uma escola de Ijuí (RS)	
2000	Educação	UFF	Ensino da literatura de Machado de Assis e o comportamento leitor de professores de Literatura de escolas públicas de Niterói (RJ)	Ensino Médio
2001	Letras	UEM	Proposta de leitura de “Auto da Compadecida”, de Ariano Suassuna, e sua representação por alunos	Ensino Médio
2001	Letras	UEM	Estudo sobre a aplicação do método recepcional com uma turma de 5ª série da rede pública	Ensino Fundamental
2001	Letras	UEL	A leitura literária nas 3ª e 4ª séries em escolas municipais de Londrina (PR)	Ensino Fundamental
2001	Letras	UEL	Aproximação do ensino literário de poemas às potencialidades dos meios de comunicação (o rádio) em duas escolas de Londrina (PR)	Ensino Médio
2001	Letras	Unicamp	Ensino de leitura literária realizado no curso de Letras da Universidade Federal do Amapá	Ensino Superior
2001	Letras	UFRJ	Conceitos de literatura e ficção de estudantes universitários iniciantes nos cursos de língua e literatura da Faculdade de Letras da UFRJ	Ensino Superior
2001	Letras	UFJF	Cotejo entre os Parâmetros Curriculares Nacionais (1999) com livros didáticos para o ensino de literatura, disponíveis no mercado editorial entre 1995 e 2000	Ensino Médio
2001	Letras	PUCRS	Análise do material de leitura indicado para alunos de escolas de Porto Alegre (RS)	Ensinos Fundamental e Médio
2001	Educação	UERJ	Reflexões de âmbito geral sobre o ensino de literatura	Ensino Médio
2001	Educação	PUC-Rio	Análise de experiências de leitura de alunos de uma escola pública do Rio de Janeiro (RJ)	Ensino Médio
2001	Educação	UFPI	Recepção de alunos de Ensino Médio de duas escolas das redes pública e particular de Teresina (PI) ao texto literário	Ensino Médio
2001	Educação	Universidade Católica de Brasília	Avaliação da prática de ensino de literatura em escolas particulares de uma cidade satélite de Brasília	Ensino Médio
2002	Letras	UEM	Perfil do professor municipal de Sarandi (PR), como leitor e formador de novos leitores, por meio do levantamento de dados em três escolas da cidade	Ensino Fundamental
2002	Letras	UEM	Fatores que influenciam o literário em contexto escolar, da produção à recepção do texto pelo aluno em sala de aula	Ensino Fundamental
2002	Letras	UnB	Literatura infantil no contexto escolar	Ensino Fundamental
2002	Letras	UnB	Constatação de como uma escola pública de uma cidade satélite do Distrito Federal forma os leitores	Ensino Médio
2002	Letras	UFPB	Recepção de alunos de escolas públicas e privadas de Campina Grande (PB) a textos literários que lhes são apresentados para estudo	Ensino Médio
2002	Educação	Universidade	Verificação da inserção do texto literário	Ensino Superior

		Regional de Blumenau	regional/local nas práticas educativas de cursos de Letras de cinco universidades de Santa Catarina, a fim de possibilitar uma revisão curricular do ensino de literatura nessas universidades	
2002	Educação	USP	Proposta para o estudo de literatura	Ensino Médio
2002	Comunicação	UNESP	Reflexões sobre a formação do leitor de textos literários	-
2003	Letras	USP	O utilitário e o estético na literatura juvenil contemporânea de língua portuguesa	-
2003	Letras	UNESP	Levantamento de repertório de obras lidas por alunos de 5ª, 7ª e 7ª séries, entre as quais <i>A mina de ouro</i> , de Maria José Dupré	Ensino Fundamental
2003	Letras	UFSC	Contribuição da literatura ao ensino/aprendizagem de inglês como língua estrangeira	Ensino Médio
2003	Letras	UNESP	Estudo comparativo de <i>Memórias póstumas de Brás Cubas</i> , de Machado de Assis, e sua adaptação por José Loureiro	-
2003	Letras	UEM	A revista "Leitura: Teoria e Prática" e seu estímulo às discussões sobre o ensino de literatura infantil e juvenil	-
2003	Letras	UFRJ	Concepções de leitura e definições de literatura fornecidas por alunos universitários, com vistas à reformulação de práticas pedagógicas no Ensino Médio	Ensino Superior
2003	Educação	UFPEL	Reflexões de âmbito geral sobre a literatura, entre as quais o seu ensino	-
2003	Educação	Universidade de Sorocaba	Proposta para o ensino de literatura em uma escola de Piedade (SP)	Ensino Médio
2004	Letras	UEM	O livro didático e o ensino de literatura	Ensino Médio
2004	Letras	UEM	Análise de propostas de leitura a partir de obras de Monteiro Lobato em escolas de Maringá (PR)	Ensino Fundamental
2004	Letras	UCS	A presença de autores sul-rio-grandenses e a questão do regionalismo em escolas de Ensino Médio de Gramado (RS) e Canela (RS)	Ensino Médio
2004	Letras	PUCRS	Proposta metodológica para o ensino de literatura a partir da narração de contos de fadas	Ensino Fundamental
2004	Educação	Centro Universitário Moura Lacerda	Influência da leitura de obras literárias no hábito de ler, no desenvolvimento da criatividade e na produção textual de alunos de uma escola estadual de Ituverava (SP)	Ensino Médio
2004	Educação	Centro Universitário Moura Lacerda	Ensino de literatura para alunos de uma escola estadual de Iturama (MG) através do teatro	Ensino Médio
2005	Letras	UFRJ	Investigação de quais as metodologias de ensino de literatura que mais estimulam a autonomia dos alunos e o prazer da leitura, por meio de entrevistas com graduandos e professores universitários	Ensino Superior
2005	Letras	UFPA	Presença do romance inglês no Romantismo brasileiro e sua implicação no ensino de literatura	-

2005	Letras	UEM	Parâmetros utilizados por docentes para a seleção de obras literárias para uma turma de 8ª série de uma escola de Maringá (PR)	Ensino Fundamental
2005	Letras	UEM	Recepção da obra <i>Os colegas</i> , de Lygia Bojunga, por alunos de 5ª série de duas escolas públicas de Ourinhos (SP)	Ensino Fundamental
2005	Letras	PUCRS	Ensino de literatura através da poesia, com pesquisa desenvolvida em uma escola de Osório (RS)	Ensino Fundamental
2005	Letras	UEL	Incentivo à leitura com alunos da cidade de Ourinhos (SP) por meio da aplicação do método recepcional em textos de Luís Fernando Veríssimo	Ensino Fundamental
2005	Letras	UEL	Leitura semiótica de <i>A Jangada de Pedra</i> , de José Saramago, para alunos	Ensino Médio
2005	Letras	PUCRS	Proposta para o ensino de literatura, a partir da Estética da Recepção, com alunos de oitava série de uma escola particular de Porto Alegre	Ensino Fundamental
2005	Letras	UnB	Representação e formação do leitor, por meio da Estética da Recepção, na obra <i>A rainha dos cárceres da Grécia</i> , de Osman Lins	Ensino Médio
2005	Letras	UnB	A recepção da literatura em ambiente escolar no Ensino Médio na rede pública do Distrito Federal	Ensino Médio
2005	Letras	UnB	Investigação da recepção da literatura com alunos da rede pública do Distrito Federal	Ensino Médio
2005	Letras	UFRJ	Refamiliarização e afeto na leitura	Ensino Superior
2005	Educação	UFPB	Uso do computador para melhoria do ensino de literatura no CEFET-AL	Ensino Médio
2005	Educação	UNESP	Modos e concepções do ensino literário fantástico em 4ª séries de uma escola pública de Presidente Prudente (SP)	Ensino Fundamental
2005	Educação	Universidade Católica Dom Bosco	Observação da prática de quatro professores de Literatura de uma escola pública de Campo Grande (MS)	Ensino Médio
2005	Educação	ULBRA	Representações do ensino de literatura nos filmes <i>Mentes perigosas</i> , <i>O carteiro e o poeta</i> e <i>Encontrando Forrester</i>	Ensino Médio
2006	Letras	UEM	Instâncias e instituições que constroem o literário	-
2006	Letras	UFRJ	Relação dos alunos com a tecnologia e estímulo à leitura	Ensino Médio
2006	Letras	Universidade Presbiteriana Mackenzie	Apresentação da literatura nos livros didáticos de Ensino Médio indicados pelo PNLEM/2005	Ensino Médio
2006	Letras	UFMT	Proposta para que o ensino da literatura produzida em Mato Grosso leve em conta discussões sobre regionalismo e identidades	Ensino Superior
2006	Letras	UFMG	A leitura da poesia com alunos egressos da Educação de Jovens e Adultos (EJA)	Educação de Jovens e Adultos
2006	Letras	UFMG	Proposta de ensino da ironia em crônicas de Carlos Heitor Cony	Ensino Médio
2006	Letras	UFPB	Análise da <i>Farsa da boa preguiça</i> , de Ariano Suassuna, e formação de leitores de dramaturgia em sala de aula	Ensino Médio
2006	Letras	UFPB	A poesia popular cantada em uma escola	Ensinos

			da Zona da Mata da Paraíba	Fundamental e Médio
2006	Letras	UPF	Análise descritiva de mensagens de alunos ao Fórum de Letras da Universidade de Passo Fundo (RS) e proposta de atividade para o ensino da literatura hispano-americana que utiliza textos em vários suportes	Ensino Superior
2006	Letras	UFSC	Idealização de um CD-ROM literário com informações correlacionadas com a vida e a obra de Machado de Assis, para ampliar o potencial da leitura pelo aluno	Ensino Médio
2006	Letras	UFPA	Ensino da literatura infantil	Ensino Fundamental
2006	Letras	USP	A intertextualidade e o intuito pedagógico da peça <i>O plantador de naus a haver</i> , de Júlia Nery, também destinada ao ensino de literatura portuguesa	-
2006	Educação	FURB	Discursos dos estudantes de Letras de duas instituições de Santa Catarina (SC) a respeito da literatura e implicações do ensino de literatura na formação desses sujeitos	Ensino Superior
2006	Educação	UFSCar	Narrativas de Machado de Assis e processo educacional formativo	Ensino Médio
2006	Educação	PUCPR	A obra <i>São Bernardo</i> , de Graciliano Ramos, e sua adaptação cinematográfica <i>São Bernardo</i> , de Leon Hirszman, como possibilidade metodológica para o ensino de literatura nos cursos de Letras	Ensino Superior
2007	Letras	PUC-Rio	Elementos teóricos para o ensino de literatura a partir da Estética da Recepção e da Ciência Empírica da Literatura	Ensino Médio
2007	Letras	UFRJ	A importância do gênero dramático no ensino de literatura	Ensino Médio
2007	Letras	UFSM	Obras indicadas para os processos seletivos da UFSM (PEIES e vestibular) e ensino de literatura	Ensino Médio
2007	Letras	UFMG	Apreciação e leitura de poemas por surdos	
2007	Letras	UFMG	A literatura em vestibulares de universidades públicas da Paraíba e desenvolvimento de método recepcional para o ensino de literatura	Ensino Médio
2007	Letras	PUC-Rio	O ensino de literatura em contexto escolar e a formação de leitores	Ensino Médio
2007	Letras	UFU	Abordagens alternativas para o ensino de literatura, a partir, a partir do depoimento de dois professores universitários de literatura	-
2007	Educação	UEBA	Relação entre ensino de literatura brasileira e inclusão de temas sobre história e cultura afro-brasileira no currículo, por meio da análise do romance <i>Os Tambores de São Luís</i> , de Josué Montello	Ensino Médio
2007	Educação	PUCPR	O uso da literatura de massa no desenvolvimento da linguagem	Ensino Superior
2007	Comunicação	Universidade de Marília (Unimar)	Transcodificação da obra <i>Memória Póstuma de Brás Cubas</i> , de Machado de Assis, para sua reprodução cinematográfica homônima, dirigida por	Ensino Médio

			André Klotzel, e sua recepção por alunos do Ensino Médio	
2008	Letras	UFSC	Desenvolvimento de um CD-ROM literário, “Alcides Buss: Pomar de Possibilidades”, com vistas ao ensino da produção poética do autor	Ensino Fundamental
2008	Letras	UEM	Letramento literário e materiais didáticos para o ensino de literatura	Ensinos Fundamental e Médio
2008	Letras	UEM	Ensino de literatura a partir das preferências de leitura de alunos de uma escola privada de Nova Esperança (PR), a partir de pressupostos da Estética da Recepção	Ensino Médio
2008	Letras	UEM	Investigação da interação entre as expectativas de professores elaboradores das provas de Literatura do vestibular da UEM e das expectativas de professores e alunos de Ensino Médio e cursos pré-vestibulares	Ensino Médio
2008	Letras	Universidade de Taubaté	Prática de letramento para o ensino do texto poético	Ensino Médio
2008	Letras	UFMG	Recepção da obra <i>A cama</i> , de Lygia Bojunga	Ensino Fundamental
2008	Letras	UNESP	Abordagem de ideias de autores brasileiros e alemães sobre o letramento literário	Ensinos Fundamental e Médio
2008	Letras	UPF	O papel das Jornadinhas Nacionais de Literatura na formação do leitor (crianças de dez anos de idade de uma escola particular de Ijuí – RS)	Ensino Fundamental
2008	Letras	UFPE	Recepção de textos de Clarice Lispector por alunos de uma escola estadual	Ensino Médio
2008	Letras	UFF	Análise de documentos oficiais de ensino de língua materna (PCNEM e PCN+) para o Ensino Médio no Brasil	Ensino Médio
2008	Letras	UFRJ	Comportamento de alunos de cursos de Letras com nível de inglês avançado à leitura de textos literários e adaptados em inglês	Ensino Superior
2008	Letras	UFMG	Recepção de contos de Graciliano Ramos em sala de aula	Ensino Fundamental
2008	Educação	UFES	Análise das aulas de Literatura ministradas a alunos de uma escola estadual do interior do Espírito Santo	Ensino Médio
2008	Educação	USP	Relações entre formação, hábitos de leitura e prática de ensino de professores de português do ensino médio da rede estadual de São Paulo (SP)	Ensino Médio
2008	Educação	UNESC	Análise das Orientações Curriculares para o Ensino Médio e a problematização do cânone literário, experiências relatadas por seis professores de literatura de escolas públicas e particulares da região metropolitana de Criciúma – SC	Ensino Médio
2009	Letras	UnB	Educação literária por meio de oficinas de leitura	Ensino Médio
2009	Letras	UEM	Letramento literário em comunidade rural do Pontal do Paranapanema (SP)	Ensino Fundamental
2009	Letras	UEM	Recepção de <i>Dom Casmurro</i> , de Machado	Ensino Fundamental

			de Assis, por alunos de 8ª série de uma escola pública de Presidente Prudente (SP)	
2009	Letras	UFRJ	Dramatização de textos literários com vistas ao ensino de literatura em uma escola estadual da cidade do Rio de Janeiro (RJ)	Ensino Médio
2009	Letras	Universidade Presbiteriana Mackenzie	Uso da hipermídia como recurso didático para o ensino da poesia no Ensino Médio	Ensino Médio
2009	Letras	UFPB	Racismo no livro didático de língua portuguesa	Ensino Médio
2009	Letras	UFCG	Recepção da leitura oral de sextilhas e folhetos por uma turma de 5º ano de Campina Grande (PB)	Ensino Fundamental
2009	Letras	Universidade de Taubaté	Construção de um Catálogo de Literatura Infantil por alunos de Letras de Belém (PA), com vistas à formação do professor formador	Ensino Superior
2009	Educação	USP	A constituição do currículo de literatura como disciplina escolar	Ensino Médio
2009	Educação	UNISINOS	Experiência de alunas do curso de Pedagogia com um projeto de contação de histórias	Ensino Superior
2009	Educação	Unijuí	O processo avaliativo no ensino de literatura a partir dos PCNs e de entrevistas com alunos e professores de duas escolas municipais de São Borja (RS)	Ensino Médio
2009	Educação	UNESP	Análise descritiva de planos de ensino de literatura em escolas públicas e privadas de Umuarama (PR)	Ensino Médio
2009	Educação	UFRN	Investigação das contribuições da literatura para a inclusão social na escola com alunos de 4º ano de uma escola pública de Natal (RN)	Ensino Fundamental
2009	Educação	UnB	Análise da dialogicidade, da polifonia e da intertextualidade em produções de alunos de uma escola estadual	Ensino Médio
2009	Comunicação	Universidade de Marília	Comparação entre a obra <i>Alves &amp; Cia.</i> , de Eça de Queiroz, com a obra fílmica adaptada <i>Amor &amp; Cia.</i> , como recurso para despertar o interesse dos alunos para a leitura de obras literárias	Ensino Médio
2010	Letras	UFU	Verificação de qual a imagem de docente em Literatura o egresso da disciplina “Prática de Ensino de Literatura”, do curso de Letras da UFU, constrói	Ensinos Fundamental e Médio
2010	Letras	UEM	Análise da interface literatura/cinema na peça <i>Pygmalion</i> , de George Bernard Shaw, e em sua versão cinematográfica <i>My Fair Lady</i> , de George Cukor, e sua relação com o ensino de literatura	Ensino Superior
2010	Letras	UFCG	Recepção de metapoemas de Ferreira Gullar por alunos de uma escola pública de Campina Grande (PB)	Ensino Médio
2010	Letras	Unicamp	Situação do ensino de literatura hoje por meio da aplicação de um questionário a cinco professores da disciplina	Ensino Médio
2010	Educação	Centro Universitário Salesiano de	Importância da literatura na formação crítica e criativa dos educandos do Ensino Médio	Ensino Médio

		São Paulo (UNISAL)		
2010	Educação	UFAL	Avaliação de um projeto literário desenvolvido em uma escola estadual de São Miguel dos Campos (AL)	Ensino Médio
2010	Educação	USP	O processo histórico de canonização literário-escolar em livros didáticos de português produzidos entre 1944 e 1987	Ensino Médio
2010	Educação	UCS	Análise de subsídios metodológicos para a abordagem da leitura da linguagem literária a partir da leitura de contos de Tchekhov com alunos de uma escola particular de Veranópolis (RS)	Ensino Médio
2010	Educação	Universidade Católica de Petrópolis	Influência da leitura literária na redação de alunos considerados bons produtores de textos escolares por seus professores em duas escolas de Petrópolis (RJ)	Ensino Médio
2010	Educação	Universidade Católica de Santos	Representações de professores de Língua Portuguesa dos Ensinos Fundamental e Médio sobre Literatura, tendo em vista a formação de leitores, a partir de questionários aplicados a professores da rede estadual de Santos (SP) e São Vicente (SP)	Ensinos Fundamental e Médio
2010	Educação	UNESP	Prática literária com o conto “A pequena vendedora de fósforos”, de H. C. Andersen, a partir da estética da recepção, com alunos de 5º ano de uma escola municipal de Presidente Prudente (SP)	Ensino Fundamental
2010	Educação	UNESP	O ensino da literatura infantil em <i>Compêndio de literatura infantil: para o 3º ano normal</i> (1959), de Bárbara Vasconcelos de Carvalho	Magistério
2010	Educação	UFPE	Comparação de práticas de metodologia de ensino de literatura em duas escolas estaduais de Pernambuco (PE)	Ensino Médio
2010	Educação	UFRRJ	Ensino da literatura na educação profissional agrícola (IFS – campus São Cristóvão)	Ensino médio
2011	Letras	Unisul	A obra <i>Manuelzão e Miguilim</i> , de João Guimarães Rosa, e sua adaptação cinematográfica <i>Mutum</i>	Ensino Médio
2011	Letras	UFV	Reflexões sobre a formação literária de alunos de escolas públicas estaduais de Viçosa (MG)	Ensino Médio
2011	Letras	Centro de Ensino Superior de Juiz de Fora	Análise da obra de Antonio Candido, mais especificamente de <i>Na sala de aula: caderno de análise literária</i> , como plataforma de ensino para atividades pedagógicas de literatura	-
2011	Letras	UNESP	Recepção da obra <i>Antes que o mundo acabe</i> , de Marcelo Carneiro da Cunha, por alunos de uma escola pública paulista	Ensino Fundamental
2011	Letras	UFSE	Análise das três primeiras histórias literárias publicadas no Brasil, relacionando-as ao desenvolvimento da disciplina de literatura nos currículos do Ensino Secundário e à consolidação do cânone da literatura nacional	-
2011	Letras	UFSE	Proposta de leitura cultural em escolas de	Ensino Médio



			Itabaiana (SE), a partir de textos de Jorge de Lima, para questionamentos sobre a representação do negro na literatura	
2011	Letras	UFSE	Formação do cânone brasileiro setecentista a partir do Parnaso Lusitano (1826), de Almeida Garrett, e sua apropriação pela historiografia literária e manuais de literatura	Ensino Médio
2011	Letras	UFPB	Leitura de poesia em <i>blogs</i>	Ensino Médio
2011	Letras	UFRN	O texto literário nas disciplinas da UERN e da USP voltadas para as Metodologias do Ensino de Língua Portuguesa	Ensino Superior
2011	Letras	UFCG	Perspectivas de leitura e de ensino de literatura na formação de professores de uma Escola Normal (Magistério) de Campina Grande (PB)	Magistério
2011	Letras	UFCG	Práticas de leitura de poemas visuais por alunos de ensino médio de uma escola privada de Campina Grande (PB)	Ensino Médio
2011	Letras	UFCG	Recepção da obra <i>O Voo da Guará Vermelha</i> , de Maria Valéria Rezende com alunos de 3º ano de uma escola particular de Campina Grande (PB)	Ensino Médio
2011	Letras	UFCG	Literatura e velhice em manuais didáticos do ensino fundamental e reflexões sobre a natureza e o ensino de literatura no Brasil	Ensino Fundamental
2011	Educação	Universidade de Sorocaba	Ensino de literatura a partir da aplicação do kit Apoio Saber em uma escola estadual de Porto Feliz (SP), enviado pela Secretaria do Estado de São Paulo, referente a obras clássicas	Ensino Médio
2011	Educação	UFMA	A marginalização do ensino de literatura maranhense no Liceu Maranhense	Ensinos Médio e Superior
2011	Educação	UFMG	Investigação das mudanças quanto às exigências de formação literária no ensino médio por meio da análise das provas de vestibular da UFMG e do Enem	Ensino Médio
2011	Educação	UFBA	Concepções dos alunos graduandos do curso de Letras da UFBA sobre leitura, leitor e literatura, com vistas à formação para o ensino da leitura de textos literários	Ensino Superior
2011	Artes Cênicas	UFBA	Processo de adaptação da obra <i>Capitães da Areia</i> , de Jorge Amado, para o texto dramático “Meninos do Asfalto”, por alunos de uma escola particular da Bahia (BA), como incentivo ao ensino da literatura dramática	Ensino Fundamental
2011	Crítica Cultural	UFBA	Estudo sobre as poéticas negro-diaspóricas e questionamento do material didático e do cânone literário na cultura curricular e no ensino de literatura no Ensino Médio	Ensino Médio
2012	Letras	UNESP	Ensino de literatura e formação de professores na Educação Básica	Ensino Superior
2012	Letras	UFGD	A literatura no livro didático <i>Português: linguagens</i> , de Cereja e Magalhães, para alunos de 1º ano do Ensino Médio	Ensino Médio
2012	Letras	UFGD	Representações de leitura em livros infantojuvenis indicados pelo PNBE	-
2012	Letras	UFT	Comparação do ensino de literatura em uma escola particular e uma escola pública	Ensino Médio

			em turmas de 3º ano do Ensino Médio de Araguaína (TO)	
2012	Letras	UFSC	Ensino de literatura em uma turma de 1º ano do Ensino Médio, a partir da leitura de obras contemporâneas	Ensino Médio
2012	Letras	UFG	Poesia moderna e contemporânea em sala de aula	Ensino Fundamental
2012	Letras	UFG	Literatura no ensino médio, a partir da análise de documentos oficiais e livros didáticos	Ensino Médio
2012	Letras	UFMG	Presença de textos argumentativos no livro didático <i>Português: linguagens</i> , de Cereja e Magalhães, e sua contribuição para a formação de leitores críticos	Ensino Médio
2012	Letras	Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais	Concepções de literatura de professores de língua portuguesa dos nonos anos do ensino fundamental da rede municipal de Itabirito (MG)	Ensino Fundamental
2012	Letras	UFT	Letramento literário em uma escola de assentamento rural de Nova Olinda (TO)	-
2012	Letras	UFU	Performance do leitor diante da oralidade poética	Ensino Fundamental
2012	Letras	UFRR	Ensino de literatura em escolas de Boa Vista (RR)	Ensino Médio
2012	Letras	UERN	Estudo de ementas de disciplinas de literatura/ensino de literatura de um <i>campus</i> da UERN	Ensino Superior
2012	Letras	UEM	Representações de leitura e de bibliotecas no imaginário de estudantes de Ensino Médio de Guarapuava (PR)	Ensino Médio
2012	Letras	UFMG	Recepção de um conto de Rubem Fonseca por alunos de duas escolas de Campina Grande (PB)	Ensino Médio
2012	Letras	UNAMA	Metodologias de professores de literatura em suas práticas pedagógicas com a leitura em duas escolas públicas de Castanhal (PA)	Ensino Fundamental
2012	Letras	UFV	Representações que os alunos do Colégio de Aplicação da UFV (MG) têm da literatura	Ensino Médio
2012	Letras	UFMG	Recepção de uma obra de Sílvia Orthof por alunos do 4º ano de uma escola municipal de Parelhas (RN)	Ensino Fundamental
2012	Letras	UFMG	A face otimista da poesia de Augusto dos Anjos e sua recepção por alunos de uma escola pública de Patos (PB)	Ensino Médio
2012	Letras	UFMG	Verificação se as estratégias didático-pedagógicas para utilização de textos literários, propostas pelos manuais didáticos da Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro (OLP), possibilitam ou dificultam a formação estética do leitor	Ensinos Fundamental e Médio
2012	Educação	Universidade Nove de Julho	Questões étnico-raciais, por meio da lei 10.639/03, e ensino de literatura	-
2012	Educação	USP	Recepção de poemas por alunos de diferentes turmas	Ensinos Fundamental e Médio

2012	Tecnologias da Inteligência e Design Digital	PUCSP	Tecnologias no ensino da literatura, por meio da criação de um livro digital multimídia	-
------	--	-------	---	---

Apêndice B – Teses de doutorado sobre ensino de literatura desenvolvidas entre 1987 e 2012 e registradas no Banco de Teses e Dissertações da Capes

Ano	Área	Instituição	Assunto	Nível de Ensino
1988	Educação	USP	Diagnóstico e análise do ensino de literatura na cidade de São Paulo (SP)	Ensino Médio
2000	Letras	USP	Prática de leitura feminina de romances sentimentais de massa da série <i>Sabrina</i> , de maneira que a escola possa acolhê-los	-
2001	Letras	USP	Contribuição dos substratos medievais na lírica brasileira contemporânea para o ensino das literaturas Portuguesa e Brasileira	-
2001	Letras	PUC-Rio	Proposta de reestruturação do ensino de literatura	Ensino Médio
2001	Letras	PUCRS	A leitura de literatura no vestibular da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)	Ensino Médio
2001	Educação	PUCSP	Investigação histórica sobre a disciplina literatura no ensino secundário	Ensino Médio
2002	Letras	USP	Agência discente e literaturas de língua inglesa em cursos de licenciatura em Letras	Ensino Superior
2003	Letras	USP	A figura do negro na ficção de Coelho Neto, com vistas à revisão dos estudos de escritores no ensino da literatura brasileira	-
2003	Educação	UFMG	Escolarização da leitura nas três primeiras décadas do ensino graduado em Minas Gerais (MG)	-
2003	Educação	USP	Ensino de literatura e formação do leitor fundamentada na Estética da Recepção, a partir da observação em escolas estaduais da cidade de São Paulo (SP)	Ensino Médio
2004	Letras	PUCSP	Proposta dialógica para o ensino de literatura	Ensino Médio
2004	Letras	USP	Ensino da literatura no contexto do ensino do francês como língua estrangeira, a partir da poética de Edouard Glissant	-
2004	Letras	Unicamp	Representações da escola, de professores e do ensino na literatura infantojuvenil a partir da década de 1980	-
2005	Educação	USP	Autoridade e tradição como fatores constitutivos do sujeito, por meio de uma experiência realizada em uma escola do Rio de Janeiro	Ensino Médio
2007	Letras	PUCRS	Vivências com a poesia na sala de aula	Ensino Fundamental
2007	Letras	USP	Indissociabilidade entre o ensino de língua e literatura em uma proposta para o ensino de italiano como língua estrangeira em cursos de Letras	Ensino Superior
2007	Letras	USP	O ensino da dramaturgia shakesperiana	Ensino Superior
2007	Letras	UEL	Estudo de programas da disciplina de Literatura Brasileira dos cursos de Letras de seis universidades paranaenses e das concepções que alunos têm sobre literatura, cânone, texto literário e metodologia de abordagem da literatura	Ensino Superior

			em sala de aula	
2007	Letras	UEL	Ensino de literatura brasileira nos cursos de Letras da UNESP/Assis, UEL e UEMS e formação de professores	Ensino Superior
2007	Letras	UFF	Leitura crítica do cânone literário e do ensino de literatura no curso de Letras da Universidade Federal de Roraima (UFRR)	Ensino Superior
2007	Letras	UFPB	O tratamento dado à lírica amorosa de Castro Alves em manuais de literatura	-
2007	Letras	UNESP	Análise dos materiais didáticos de ensino de literatura em dois momentos do século XX	Ensino Médio
2007	Educação	USP	Caminhos para o ensino da literatura infantil em sala de aula	Ensino Fundamental
2007	Educação	USP	Reflexões sobre o ensino de literatura matogrossense a partir do contato dos alunos com a poética de Manoel de Barros	-
2008	Letras	UERJ	A temática homossexual na educação literária infantojuvenil	-
2008	Letras	UnB	Formação do leitor de literatura	-
2008	Letras	Unicamp	As listas de leitura e o cânone literário	Ensino Médio
2008	Letras	UEL	O ensino do texto poético na Universidade	Ensino Superior
2008	Educação	UFSCar	Ensino de literatura no Distrito Federal após a reforma do ensino médio	Ensino Médio
2009	Letras	UFPB	Perspectivas e possibilidades do estudo poético da canção popular brasileira no ensino de literatura	Ensino Médio
2009	Letras	UFPB	História das adaptações de livros para crianças no Brasil	-
2009	Letras	UNESP	Formação do leitor, por meio da estética da recepção	Ensino Fundamental
2010	Letras	USP	Importação de teorias anglo-americanas na crítica literária brasileira e o consequente afastamento entre parte da pesquisa acadêmica e os recursos teóricos e metodológicos utilizado para o ensino de literatura na educação básica	-
2010	Letras	Unicamp	Tradução e representação no ensino de literaturas estrangeiras	Ensino Superior
2010	Letras	UFPB	Ensino de literatura na perspectiva dos gêneros literários	Ensino Médio
2010	Letras	UFPB	Equivalências entre poesia e música a partir da obra poética de Cecília Meireles	Ensino Fundamental
2010	Letras	PUC-Rio	Discurso de professores universitários de literaturas em língua inglesa	Ensino Superior
2010	Educação	UFMG	Direcionamento do ensino de literatura nas faculdades federais de Letras (licenciaturas) do estado de Minas Gerais e suas relações com as demandas provenientes da Educação Básica	Ensino Superior
2010	Educação	PUC-Rio	Currículo, prática docente e ensino da literatura de expressão amazônica	Ensino Fundamental
2011	Letras	UFPB	Formação pedagógica e metodologias do professor de literatura no curso de Letras da UFPB	Ensino Médio e Ensino Superior
2011	Letras	UEL	Problemas e perspectivas do ensino pós-graduado de literatura no Brasil	Pós-graduação
2011	Educação	UFF	História e cultura afro-brasileira e africana a partir do ensino de literatura em uma	Ensino Médio

			escola pública do Mato Grosso (MT)	
2012	Letras	UFRGS	Proposta curricular de literatura para o Ensino Médio na modalidade EJA	Educação de Jovens e Adultos (EJA)
2012	Letras	USP	Reflexões sobre o ensino de literatura em cursos superiores de formação de professores	Ensino Superior
2012	Educação	UFES	Ensino de literatura, formação de professores e leitura literária em espaços não escolares	Ensino Superior
2012	Educação	UNESP	Catarse estética, pedagogia histórico-crítica e suas contribuições para o ensino da literatura	-

APÊNDICE C – Questionário sobre ensino de literatura aplicado a alunos de 3º ano do ensino médio

**QUESTIONÁRIO – ENSINO DE LITERATURA NO ENSINO MÉDIO**

Prezado(a) aluno(a),

tua turma de 3º ano do ensino médio foi selecionada para responder a um questionário acerca do ensino da disciplina de literatura. Tua resposta irá embasar uma tese de doutorado em Letras que está sendo desenvolvida na UFRGS, daí a importância de responderes com seriedade e sinceridade o questionário abaixo. Conto contigo e desde já agradeço a tua colaboração.

Abraço,  
Gabriela Luft  
Doutoranda em Literatura Brasileira pela UFRGS

Em que escola você estuda? \_\_\_\_\_

Qual a sua idade? \_\_\_\_\_

**1. DADOS SOCIOECONÔMICOS**

Qual é o grau máximo de escolaridade da sua mãe?

- ( ) Anos iniciais do ensino fundamental (1ª a 4ª série)
- ( ) Anos finais do ensino fundamental (5ª a 8ª série)
- ( ) Ensino médio
- ( ) Ensino superior
- ( ) Pós-graduação (especialização e/ou mestrado e/ou doutorado)

Qual é o grau máximo de escolaridade do seu pai?

- ( ) Anos iniciais do ensino fundamental (1ª a 4ª série)
- ( ) Anos finais do ensino fundamental (5ª a 8ª série)
- ( ) Ensino médio
- ( ) Ensino superior
- ( ) Pós-graduação (especialização e/ou mestrado e/ou doutorado)

Qual é a renda da sua família?

- ( ) Abaixo de 5 salários mínimos (abaixo de R\$ 3110,00)
- ( ) De 5 a 10 salários mínimos (de R\$ 3110,00 a R\$ 6220,00)
- ( ) De 10 a 20 salários mínimos (de R\$ 6220,00 a R\$ 12440,00)
- ( ) Acima de 20 salários mínimos (acima de R\$ 12440,00)

**2. SOBRE LEITURA E ENSINO DE LITERATURA**

Você costuma ler regularmente?

- ( ) Sim

( ) Não

O que você lê com maior frequência? (assinale apenas uma única alternativa)

( ) Romances

( ) Contos

( ) Crônicas

( ) Poesia

( ) Revistas

( ) Jornais

( ) Histórias em quadrinhos

( ) Outros: \_\_\_\_\_

Quando você lê obras literárias, elas são geralmente: (assinale apenas uma única alternativa)

( ) As que os professores recomendam

( ) As que você compra ou empresta de alguém por iniciativa própria

( ) As que você tem acesso em alguma biblioteca

( ) Outros: \_\_\_\_\_

Lembre-se de uma obra literária que tenha lido e da qual tenha gostado muito. Qual o nome dela? \_\_\_\_\_

Ela foi leitura obrigatória na escola?

( ) Sim

( ) Não

Lembre-se de um autor de que tenha gostado muito. Qual o nome dele? \_\_\_\_\_

Você o conheceu na escola?

( ) Sim

( ) Não

Como você costuma reagir em relação às obras indicadas pela escola? (assinale apenas uma única alternativa)

( ) Lê todas as obras por interesse próprio

( ) Lê todas as obras por causa do(s) vestibular(es)

( ) Lê quase todas as obras por interesse próprio

( ) Lê quase todas as obras por causa do(s) vestibular(es)

( ) Lê algumas das obras por interesse próprio

( ) Lê algumas das obras por causa do(s) vestibular(es)

( ) Nunca lê as obras

Você acha que quando estava no ensino fundamental tinha maior interesse pela leitura do que agora, no ensino médio? Sim? Não? Em caso afirmativo, por quê? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Para você, o que é literatura? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_



Para você, estudar literatura serve, principalmente, para: (assinale apenas uma única alternativa)

- Aprender sobre a vida dos principais escritores
- Aprender sobre a época dos principais escritores
- Aprender sobre as principais características dos períodos literários
- Aprender sobre as principais características das obras
- Aprender a ler textos literários
- Compreender melhor o mundo em que vivemos e a cultura de que fazemos parte
- Outros: \_\_\_\_\_

Quando ocorrem, a leitura de textos literários se dá de que maneira? (assinale apenas uma única alternativa)

- O professor pede aos alunos que leiam os textos do livro didático e resolvam as questões propostas; posteriormente ele as corrige
- O professor lê trechos de textos literários e os interpreta, esclarecendo algumas questões
- O professor abre com a classe discussão sobre os textos literários, isto é, além de opinar sobre o texto, também ouve a opinião dos alunos
- Os alunos debatem o texto entre si e, posteriormente, a discussão é feita por toda a classe, sob a orientação do professor
- Outros: \_\_\_\_\_

Considere os seguintes itens:

1. Explicação sobre a época em que a obra foi escrita
2. Explicação sobre a vida do autor
3. Leitura de (trechos da) obra literária.

Qual é geralmente a sequência que seu professor utiliza em sala de aula? (assinale apenas uma única alternativa)

- 1, 2, 3
- 1, 3, 2
- 2, 1, 3
- 2, 3, 1
- 3, 1, 2
- 3, 2, 1

Geralmente, seu professor de literatura:

- Segue uma sequência cronológica (ex.: primeiro, estuda-se o Barroco, depois o Arcadismo, depois o Romantismo, etc.)
- Não segue uma sequência cronológica

Em suas aulas de literatura, o que é mais valorizado? (assinale apenas uma única alternativa)

- Saber de cor o nome de autores, obras e datas
- Saber de cor as características de um autor ou de um período literário (por exemplo: Barroco, Romantismo, Realismo, etc.)
- Reconhecer nos textos características do período literário a que eles pertencem
- Compreender as relações entre o texto literário e a época em que ele foi escrito
- Compreender e interpretar os textos literários

Na sua opinião, o que deve ser mais valorizado nas aulas de literatura? (assinale apenas uma única alternativa)

- Saber de cor o nome de autores, obras e datas
- Saber reconhecer características de um autor ou de um período literário (por exemplo: Barroco, Romantismo, Realismo, etc.)
- Reconhecer nos textos características do período literário a que eles pertencem
- Conhecer a época em que o texto foi escrito
- Compreender o sentido dos textos na época em que foram escritos e relacioná-los ao mundo de hoje
- Outros: \_\_\_\_\_

O que mais lhe agrada nas aulas de literatura? (assinale apenas uma única alternativa)

- Os assuntos debatidos, que geralmente são interessantes
- Conhecer como o homem viveu, pensou e sentiu em outras épocas
- Vencer os desafios que a leitura proporciona e conseguir compreender um texto literário
- A possibilidade de, partindo dos textos literários, pensar sobre a própria vida e nossa época
- Outros: \_\_\_\_\_

O que menos lhe agrada nas aulas de literatura? (assinale apenas uma única alternativa)

- O fato de os textos literários exigirem muita atenção do leitor
- A dificuldade dos textos, pois a linguagem é antiga e inacessível
- As discussões são abstratas e distantes da realidade
- As aulas são monótonas, os alunos pouco participam
- Outros: \_\_\_\_\_

Nos estudos literários feitos em classe, as relações (comparações, aproximações, contrastes) da literatura com outras áreas do conhecimento (história, filosofia, psicologia, sociologia, etc.) ou com outras artes (pintura, música, etc.):

- Nunca são feitas
- Às vezes são feitas
- São feitas com muita frequência

Como seria para você uma aula ideal de literatura? (assinale apenas uma única alternativa)

- Aula com discussões ou debates sobre os textos literários ou sobre as obras lidas
- Aula que estabelece relações entre a literatura e o mundo contemporâneo
- Aula que estabelece relações entre a literatura e outras artes e/ou áreas do conhecimento
- Os alunos fariam trabalho extraclasse: pesquisa, preparação de seminários, etc.
- Os textos lidos deveriam ser de mais fácil compreensão ou mais curtos
- Aula voltada para a leitura de mais textos e obras literárias, apesar da falta de tempo
- Aula em que o professor explique bem os textos
- Os alunos escolheriam livremente os livros a serem lidos
- Uma vez por semana, cada aluno leria nas aulas de literatura um livro escolhido por ele
- Os alunos leriam os textos em casa e debateriam em sala

Outros: \_\_\_\_\_

As leituras das obras literárias geralmente são exploradas de que forma? (assinale apenas uma única alternativa)

- Na forma de provas
- Na forma de seminários/discussões/debates
- Na forma de trabalhos escritos

( ) Na forma de trabalhos criativos a partir da obra: representação teatral, criação e apresentação musical, desenhos, produção de textos, etc.

Outros: \_\_\_\_\_

Na escola, você estudou literatura gaúcha? Em caso afirmativo, de que obras e/ou autores você lembra? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Na escola, você estudou literatura estrangeira? Em caso afirmativo, de que obras/autores você lembra? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Agora que você está concluindo o Ensino Médio, tem vontade de prosseguir com a leitura das obras literárias estudadas durante as aulas? Ou pretende ler outras obras? Quais? Ou não mais pretende ter contato com textos literários? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

APÊNDICE D – Questões elaboradas a partir de tiras e charges nas provas do Enem realizadas entre 1998 e 2013

Ano de realização da prova	Número da questão	Modalidade (tira ou charge)	Autor	Personagem	Categoria
1999	8	Tira	Quino	Mafalda	LL
2000	6	Tira	Maurício de Souza	Chico Bento	LSS
	46	Charge	Miguel	-	LSS
	56	Charge	-	-	LH
	59	Tira	Jim Davis	Garfield	LA
2001	4	Tira	Bob Thaves	Frank e Ernest	LH
	20	Tira	Jim Davis	Garfield	LSS
	38	Tira	Laerte	Piratas do Tietê	LH
2002	14	Tira	Jim Davis	Garfield	LC
	20	Tira	Bill Watterson	Calvin e Haroldo	LA
	63	Tira	Dik Browne	Hagar	LSS
2003	62	Tira	Quino	Mafalda	LSS
	19	Tira	Quino	Mafalda	LSS
2004	25	Tira	Bob Thaves	Frank e Ernest	LSS
	59	Tira	Dik Browne	Hagar	LSS
2005	10	Tira	Bob Thaves	Frank e Ernest	LH
	25	Tira	Henfil	Graúna	LH
		Tira	Thaves	Frank e Ernest	LH
	33	Tira	Ziraldo	O menino maluquinho	LSS
	56	Tira	Quino	Mafalda	LSS
2007	10	Charge	Angeli	-	LH
	33	Tira	Fernando Gonsales	-	LC
2008	14	Tira	Dik Browne	Hagar	LL
	40	Charge	Laerte	-	LSS
2009-1	2	Tira	Quino	Mafalda	LSS
	13	Charge	Angeli	-	LSS
	15	Tira	Jim Davis	Garfield	LL
	100				LSS
2009-2	101	Tira	Caco Xavier	-	LL
	105	Tira	Iturrugarai	-	LL
	109	Tira	Chris Browne	Hagar	LL
2010-1	96	Charge	Bessinha	-	LL
	122	Charge	Rick Jaime	-	LC
2010-2	101	Tira	Caco Xavier	-	LL
	110	Tira	Bill Watterson	Calvin e Haroldo	LL
	130	Tira	Dik Browne	Hagar	LL
2011	129	Tira	Luis Fernando Verissimo	As cobras	LL
2012	100	Tira	Laerte	-	LL
	110	Tira	Dik Browne	Hagar	LL
	123	Charge	Ivan Cabral	-	LL
2013	108	Tira	Quino	Mafalda	LL
	109	Charge	-	-	LH
	115	Tira	C. Cury	-	LSS
	117	Charge	Caulos	-	LH
	134	Tira	Caco Xavier	-	LSS

## **ANEXOS**

## Anexo A – Relação das habilidades exigidas nas provas do Enem de 1998 a 2008

1. Dada a descrição discursiva ou por ilustração de um experimento ou fenômeno, de natureza científica, tecnológica ou social, identificar variáveis relevantes e selecionar os instrumentos necessários para realização ou interpretação do mesmo.
2. Em um gráfico cartesiano de variável socioeconômica ou técnico-científica, identificar e analisar valores das variáveis, intervalos de crescimento ou decréscimo e taxas de variação.
3. Dada uma distribuição estatística de variável social, econômica, física, química ou biológica, traduzir e interpretar as informações disponíveis, ou reorganizá-las, objetivando interpolações ou extrapolações.
4. Dada uma situação-problema, apresentada em uma linguagem de determinada área de conhecimento, relacioná-la com sua formulação em outras linguagens ou vice-versa.
5. A partir da leitura de textos literários consagrados e de informações sobre concepções artísticas, estabelecer relações entre eles e seu contexto histórico, social, político ou cultural, inferindo as escolhas dos temas, gêneros discursivos e recursos expressivos dos autores.
6. Com base em um texto, analisar as funções da linguagem, identificar marcas de variantes linguísticas de natureza sociocultural, regional, de registro ou de estilo, e explorar as relações entre as linguagens coloquial e formal.
7. Identificar e caracterizar a conservação e as transformações de energia em diferentes processos de sua geração e uso social, e comparar diferentes recursos e opções energéticas.
8. Analisar criticamente, de forma qualitativa ou quantitativa, as implicações ambientais, sociais e econômicas dos processos de utilização dos recursos naturais, materiais ou energéticos.
9. Compreender o significado e a importância da água e de seu ciclo para a manutenção da vida, em sua relação com condições socioambientais, sabendo quantificar variações de temperatura e mudanças de fase em processos naturais e de intervenção humana.
10. Utilizar e interpretar diferentes escalas de tempo para situar e descrever transformações na atmosfera, biosfera, hidrosfera e litosfera, origem e evolução da vida, variações populacionais e modificações no espaço geográfico.
11. Diante da diversidade da vida, analisar, do ponto de vista biológico, físico ou químico, padrões comuns nas estruturas e nos processos que garantem a continuidade e a evolução dos seres vivos.
12. Analisar fatores socioeconômicos e ambientais associados ao desenvolvimento, às condições de vida e saúde de populações humanas, por meio da interpretação de diferentes indicadores.

13. Compreender o caráter sistêmico do planeta e reconhecer a importância da biodiversidade para a preservação da vida, relacionando condições do meio e intervenção humana.
14. Diante da diversidade de formas geométricas planas e espaciais, presentes na natureza ou imaginadas, caracterizá-las por meio de propriedades, relacionar seus elementos, calcular comprimentos, áreas ou volumes, e utilizar o conhecimento geométrico para leitura, compreensão e ação sobre a realidade.
15. Reconhecer o caráter aleatório de fenômenos naturais ou não e utilizar em situações-problema processos de contagem, representação de frequências relativas, construção de espaços amostrais, distribuição e cálculo de probabilidades.
16. Analisar, de forma qualitativa ou quantitativa, situações-problema referentes a perturbações ambientais, identificando fonte, transporte e destino dos poluentes, reconhecendo suas transformações, prever efeitos nos ecossistemas e no sistema produtivo e propor formas de intervenção para reduzir e controlar os efeitos da poluição ambiental.
17. Na obtenção e produção de materiais e de insumos energéticos, identificar etapas, calcular rendimentos, taxas e índices, e analisar implicações sociais, econômicas e ambientais.
18. Valorizar a diversidade dos patrimônios etnoculturais e artísticos, identificando-a em suas manifestações e representações em diferentes sociedades, épocas e lugares.
19. Confrontar interpretações diversas de situações ou fatos de natureza histórico-geográfica, técnico-científica, artístico-cultural ou do cotidiano, comparando diferentes pontos de vista, identificando os pressupostos de cada interpretação e analisando a validade dos argumentos utilizados.
20. Comparar processos de formação socioeconômica, relacionando-os com seu contexto histórico e geográfico.
21. Dado um conjunto de informações sobre uma realidade histórico-geográfica, contextualizar e ordenar os eventos registrados, compreendendo a importância dos fatores sociais, econômicos, políticos ou culturais.