

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
UNIDDE UNIVERSITÁRIA DE PARANAÍBA**

Lucas Rodrigues Oliveira

**ENEM, LIVRO DIDÁTICO E LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL: A QUESTÃO DA
LITERATURA**

Paranaíba/MS

2018

Lucas Rodrigues Oliveira

**ENEM, LIVRO DIDÁTICO E LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL: A QUESTÃO DA
LITERATURA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, área de concentração em Educação, Linguagem e Sociedade da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Paranaíba, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação. Orientador:
Prof. Dr. José Antonio de Souza

Paranaíba/MS

2018

LUCAS RODRIGUES OLIVEIRA

**ENEM, LIVRO DIDÁTICO E LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL: A QUESTÃO DA
LITERATURA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação. Área de concentração: Educação, Linguagem e Sociedade.

() provada pela Banca Examinadora em __/__/2018

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. José Antonio de Souza (Orientador)
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

Prof^a Dr^a Nara Hiroko Takaki
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)

Prof. Dr. Lucilo Antonio Rodrigues
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

A minha família, Wellen e Samuel...

Aos meus pais, pelo incentivo.

Ao meu irmão, Bruno, pelo exemplo...

Ao meu orientador, José Antonio, pela longa jornada...

A Deus!

AGRADECIMENTOS

Agradeço à Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul - UEMS, pela concessão da bolsa PIBAP, que contribuiu significativamente para a realização e manutenção dessa pesquisa.

Ao meu orientador, Dr. José Antonio de Souza, pela amizade e orientações, ao longo dos anos, desde os primeiros passos no curso de Letras.

À minha esposa, Wellen, que sempre me incentivou e me compreendeu durante esse percurso de estudos e viagens!

Ao meu filho, Samuel, que deu novo significado a minha vida!

À minha família, pai e mãe, irmão e sobrinhos.

OLIVEIRA, LUCAS RODRIGUES. *Enem, Livro Didático e Legislação Educacional: a questão da literatura*. 2018. ____ f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Unidade Universitária de Paranaíba, Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Paranaíba, 2018.

RESUMO

A Literatura, enquanto disciplina do ensino médio, em muitos casos, tem sido resumida ao estudo de períodos literários, contextos históricos, biografia e bibliografia de autores. Esse fato observado é preocupante, pois, uma vez que o Exame Nacional do Ensino Médio – Enem, criado para ser um instrumento democrático de acesso ao ensino superior, já não aborda as questões de literatura por meio de uma focalização historiográfica, mas sim de modo interdisciplinar em Linguagens, códigos e suas tecnologias, é preciso refletir sobre como o livro didático aborda os conteúdos dessa disciplina – situação que reflete na prática docente – e também como a legislação preconiza esse estudo. Dessa forma, por meio de uma pesquisa de revisão bibliográfica, o objetivo principal desse estudo consiste em verificar o enfoque dado à literatura no Enem – na área de Linguagens, códigos e suas tecnologias - e compará-lo a forma como os livros didáticos abordam essa arte; além disso, nesse mesmo sentido, objetiva-se observar quais são as normativas dos principais textos da legislação sobre a educação brasileira, como: “Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias”, PCNs e Referencial Curricular da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul: Ensino Médio. A pesquisa realizada nessa dissertação contribui para a reflexão acerca do ensino de literatura no ensino médio, a fim de que haja uma busca pela harmonia entre as aulas dessa disciplina, o conteúdo proposto pelos livros didáticos de literatura e as questões da área de Linguagens, códigos e suas tecnologias no Enem. Como conclusão, considera-se que há uma tendência a diminuição do espaço da arte na vida das pessoas, possibilidade essa que é refletida, claramente, no ambiente escolar; por isso, a literatura, na escola, perde, pouco a pouco, seu espaço enquanto arte. Nesse sentido, o Enem contribui de forma palpável para o desaparecimento da literatura, ao não a abordar como arte, na maioria de suas questões.

PALAVRAS-CHAVE: Literatura. Enem. Livro Didático. Legislação.

ABSTRACT

Literature, as a secondary school subject, has in many cases been summarized in the study of literary periods, historical contexts, biography and bibliography of authors. This observed fact is worrying, since, since the National Examination of Secondary Education - Enem, created to be a democratic instrument of access to higher education, no longer addresses the issues of literature through a historiographical focus, but rather interdisciplinary in Languages, codes and their technologies, it is necessary to reflect on how the textbook addresses the contents of this discipline - a situation that reflects in the teaching practice - and also how the law advocates this study. Thus, through a bibliographic review research, the main objective of this study is to verify the focus given to the Enem literature - in the area of Languages, codes and their technologies - and to compare it with the way the textbooks approach this art; in addition, in the same direction, it is aimed to observe what are the norms of the main texts of the legislation on Brazilian education, such as: "Curricular Guidelines for Secondary Education: Languages, Codes and their Technologies", PCNs and State Network Curriculum Framework of Teaching in Mato Grosso do Sul: High School. The research carried out in this dissertation contributes to the reflection about the teaching of literature in secondary education, in order to find a harmony between the classes of this discipline, the content proposed by the textbooks of literature and the questions of the area of Languages, codes and its technologies in Enem. As a conclusion, it is considered that there is a tendency to decrease the space of art in people's lives, a possibility that is clearly reflected in the school environment; therefore, literature, at school, loses little of its space as an art. In this sense, the Enem contributes in a palpable way to the disappearance of literature, not to approach it as art, in most of its questions.

KEYWORDS: Literature. Enem. Textbook. Legislation.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - (AMARAL et. al., 2013, p. 75).....	65
Figura 2 - (AMARAL et. al., 2013, p. 71).....	66
Figura 3 - (LUFT, 2014, p. 161).....	68
Figura 4 - Questão número 107 da prova do Enem de 2015	70
Figura 5 - Questão 104, da prova do Enem de 2015	71
Figura 6 - Questão 2013 da prova do Enem de 2016	73
Figura 7 - Questão 116 da prova do Enem de 2016	74
Figura 8 - Questão 36 da prova do Enem de 2017	75
Figura 9 - Questão 19 da prova do Enem de 2017	76

SIGLAS

Enem – Exame Nacional do Ensino Médio

FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

PNLD – Programa Nacional do Livro Didático

SAEP - Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Público

SEB – Secretaria de Educação Básica

SED – Secretaria de Estado de Educação

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1. LITERATURA: da arte à disciplina escolar	17
1.1 A arte literária (natureza e função) e a disciplina de literatura.....	17
1.2 A leitura literária e sua escolarização.....	24
1.3 A disciplina de literatura no ensino médio.....	32
2. EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO (ENEM), LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL SOBRE LITERATURA E LIVRO DIDÁTICO	39
2.1 Avaliações em larga escala e o Enem.....	39
2.2 Legislação educacional sobre a literatura na educação básica.....	44
2.3 Livro Didático.....	52
3. INTERSECÇÕES ENTRE AS ABORDAGENS DA LITERATURA NO ENEM E NO LIVRO DIDÁTICO	61
3.1 Análise das questões sobre literatura do exame, entre 2014 e 2016.....	61
3.2 Considerações acerca das abordagens da literatura no Enem e no Livro Didático utilizado nas escolas estaduais de Chapadão do Sul – MS.....	67
CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES	73
REFERENCIAL	81

INTRODUÇÃO

A disciplina de Literatura abarca em si muitas responsabilidades, dentre elas, sem dúvida, uma das mais importantes é a de difundir o gosto pela leitura literária. Têm-se nos objetivos do ensino médio a preocupação com o “aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico”, como se pode ler no artigo 35 da seção IV da Nova Lei de Diretrizes e Bases (LDBEN, 1996); sobre isso, de acordo com Antônio Cândido (1995), em seu texto que aborda a relação dos direitos humanos e literatura, observa-se que a literatura contribui com a humanização das pessoas.

Tendo em vista que a literatura constitui-se em uma arte – a arte da palavra, é fundamental que seja atribuída a ela esse valor. A “arte *inventa uma alegriazinha*, rompe com a hegemonia do trabalho alienado [...] do trabalho-dor.” (OCNEM, 2006, p. 52). Enquanto disciplina do ensino médio, a Literatura, infelizmente, na maior parte do Brasil, por uma variável imensa de causas, é ministrada por meio de uma abordagem historiográfica, na qual o enfoque maior nas aulas é dado a datas e nomes. Essa situação é preocupante, uma vez que a disciplina de Literatura deveria ser uma das principais difusoras do gosto pela leitura e do apreço aos valores estéticos das obras literárias.

Pensando no ensino de literatura e no processo de ensino/aprendizagem no ensino médio, é indispensável refletir a respeito do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, que hoje é um dos principais meios pelos quais os alunos ingressam no ensino superior, tanto estudantes oriundos de escolas públicas como de escolas privadas.

O Enem, criado em 1998, foi instituído com o objetivo de avaliar o desempenho dos alunos concluintes da educação básica; nessa época, ele era dividido por disciplinas, assim como nos vestibulares comuns. Onze anos mais tarde, de acordo com o portal do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), ele foi reformulado e passou a ser utilizado como mecanismo de acesso ao ensino superior. De acordo com essa mesma fonte, o exame seria importante na reestruturação dos currículos do ensino médio.

Atualmente, com cento e oitenta questões, o Enem é dividido por matrizes de referências, divididas em quatro áreas: Linguagens, códigos e suas tecnologias, Matemática e suas tecnologias, Ciências da Natureza e suas tecnologias e Ciências Humanas e suas

tecnologias. A disciplina de Literatura faz parte da primeira área citada: Linguagens, códigos e suas tecnologias, categoria que é também mantida pelos PCNs.

Tendo em vista que aquilo que é abordado no Enem deveria coincidir com os conteúdos ministrados em sala de aula, observa-se a importância da harmonia desses itens com o livro didático, uma vez que ele é uma das principais ferramentas docentes no ensino médio. É importante salientar nesse momento, que, embora a comunidade escolar defina os seus livros didáticos, essa escolha decorre de uma coletânea selecionada pelo Ministério da Educação, o MEC. Esse sistema de escolha do livro didático faz parte do Programa Nacional do Livro Didático – PNLD.

Partindo dessa perspectiva, por meio de uma pesquisa baseada no método de revisão bibliográfica, esta pesquisa visa reavaliar o enfoque dado às questões que dizem respeito à literatura no Exame Nacional do Ensino Médio – Enem, para comparar ao modo como os livros didáticos destinados ao ensino médio abordam os conteúdos dessa disciplina – fato que influencia perceptivelmente o trabalho docente – e, além disso, observar como a legislação educacional brasileira, como as Orientações Curriculares para o Ensino Médio e o Referencial Curricular da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul: Ensino Médio, orienta e normatiza esse trabalho com a literatura nessa fase do educação básica.

No primeiro capítulo, intitulado “Literatura: da arte à disciplina escolar”, a literatura será analisada enquanto arte e também como disciplina escola, refletindo sobre sua importância para a formação plena do ser humano. O segundo capítulo, “Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), Legislação Educacional sobre literatura e Livro didático”, explicitará questões relativas ao Enem, como seu percurso histórico, além de tratar de algumas normativas sobre o ensino de literatura e também sobre questões que envolvem o uso do livro didático no ambiente escolar. Por fim, o terceiro capítulo, “Intersecções entre as abordagens da literatura no ENEM e no Livro Didático”, será destinado à análise das questões de literatura das edições de 2015, 2016 e 2017 do Enem e seu contraste com a abordagem do livro didático escolhido para esse mesmo triênio, na Escola Estadual Jorge Amado, em Chapadão do Sul/MS.

Antes disso, porém, cabe expor aqui um levantamento a respeito das publicações realizadas até o momento, a fim de que, por meio da leitura e reflexão daquilo que já foi pensando e escrito sobre o assunto, seja possível pensar em caminhos diferentes ou abordagens distintas daquelas já publicadas.

Além de muitas outras características, a arte literária é capaz de apurar o gosto cultural e estético das pessoas, por isso, seu estudo é justificável. Há várias possibilidades de realizar estudos que tenham como foco a literatura, mas, sem dúvida, refletir sobre como essa arte tem sido abordada nas escolas, principalmente no ensino médio, é muito relevante.

Será apresentado a seguir um mapeamento dos trabalhos acadêmicos produzidos no Brasil e que tratam da literatura nas avaliações externas, particularmente no Enem. Para isso, foi realizada uma pesquisa em uma página da internet chamada “BASE - Bielefeld academic search engine”, através do endereço eletrônico “<https://www.base-search.net/>”.

A busca foi realizada por meio das palavras-chave “literatura” e “Enem” - a primeira pesquisa, na verdade, foi realizada por meio das palavras: “literatura”, “Enem” e “livro didático”, mas não obteve resposta satisfatória. Dessa primeira pesquisa na página, surgiram oitenta e oito (88) resultados. Porém, por meio da leitura do resumo desses primeiros resultados, foram selecionados apenas oito (8) documentos que, de fato, abordavam a questão da literatura e Enem.

Os textos analisados provam que a problemática envolvendo o Enem e a literatura é relevante. Foi possível perceber que há estudiosos que, ao perceber que há questões para serem observadas e analisadas com relação ao exame, se propuseram a refletir sobre ele. Os artigos analisados iniciam-se relatando o histórico dessa avaliação, falando sobre o seu início em 1998 e como, paulatinamente, foi mudando de formato e de foco.

Criado por meio da portaria do Ministério da Educação - MEC nº 438, de 28 de maio de 1998, o Exame Nacional do Ensino Médio – Enem tinha como objetivo avaliar o desempenho escolar dos alunos concluintes da educação básica, como informa Luft (2014). A autora ainda informa que o exame, desde seu primeiro ano, já era pensado também como um mecanismo de acesso ao ensino superior; mas, em princípio, seu resultado deveria ser utilizado de forma concomitante a outros processos seletivos, como o vestibular.

Fisher et al. (2012) relatam que, em 2009, mais de uma década depois de sua criação, o Enem passou por reformulações: começou a ser utilizado com meio de ingresso ao ensino superior (substituindo ou complementando outros processos seletivos); passou de 63 para 180 questões, divididas em matrizes de referência (45 questões cada) - “Matemática e suas Tecnologias”, “Ciências da Natureza e suas Tecnologias”, “Ciências Humanas e suas Tecnologias” e “Linguagens, Códigos e suas Tecnologias”, além da redação. De acordo com os autores mencionados, a partir de então, o exame começou a ser entendido como um instrumento democrático de acesso às vagas federais de ensino superior. Para Vitoriano,

Tatagiba e Mata (2016, p. 370), com base em Cunha (1980) e Zago (2006), o Enem promove, de fato, a democratização do acesso ao ensino superior; eles afirmam que o exame “[...] tem se mostrado mais inclusivo que a maioria dos exames vestibulares precedentes.”

Luft (2014) menciona que, antes de sua reformulação, o exame começou a se popularizar em 2004, quando foi criado o Programa Universidade Para Todos – ProUni, que proporcionava bolsas integrais ou parciais em universidades privadas a alunos oriundos do ensino médio de escolas públicas.

Nessa perspectiva de acesso ao ensino superior, avaliação em larga escala da educação e criação do Enem, Silva (2015) enfatiza que a educação contemporânea, depois de aprovadas leis, como a LDB, flexibilizou-se, em relação ao seu planejamento; contudo, em contra partida, centralizou-se, com relação à avaliação. Assim, o controle da educação não é feito na base, mas sim nas avaliações de saída. Em sua tese, Luft (2014), concorda com as declarações de Silva (2015) e, tendo essas afirmações como base, acrescenta que, já que há um foco nas avaliações de saída, o ensino secundário foi/é norteado por aquilo que os programas de avaliações abordam. Fisher et al. (2012, p. 113) afirmam que “[...]o que é cobrado no vestibular tende a ditar o programa de ensino das escolas[...]”, assim, com a popularização do Enem, “[...] a tendência é que ele seja o novo paradigma a ditar os conteúdos a serem desenvolvidos no Ensino Médio.”

Analisando os textos do PCNs, especialmente aqueles direcionados ao ensino médio, Franco, Souza e Paulo (2015) observam que as normativas direcionam o ensino de literatura para a formação do leitor literário, formando-o para que ele possa se apropriar da experiência estética permitida pela arte.

Ao refletir sobre as questões de literatura no exame, nas provas de 1998 a 2010, Fisher et al. (2012) observaram que: 13% das questões é sobre literatura; o autor mais retomado é Carlos Drummond de Andrade, seguido por Machado de Assis e Manuel Bandeira; textos líricos, como poemas e letras de músicas, sobressaem-se em relação aos gêneros narrativos e o período literários mais abordado é o Modernismo, entre 1920 e 1930. Dessa relevante análise dos autores, causa preocupação a percepção de que “as aulas de literatura são dispensáveis para se responder a cerca de 80% das questões, as quais, em sua maioria, só exigem do aluno a interpretação direta de um texto, geralmente um poema.” (FISHER et al., 2012, p. 118).

Fisher et al (2012) mostram como, para o Enem, a literatura não é válida enquanto arte; isso porque, de acordo com eles, o exame tende a abordar os textos literários da mesma

forma como aborda uma placa de trânsito ou um bilhete. Em outras palavras, para responder às questões sobre literatura, o candidato precisa apenas ler e interpretar textos; não há preocupação com a estética, a cultura ou a arte que envolve os textos literários, “[...] está claro que o estudante precisa demonstrar somente a habilidade de decodificar textos (nesse sentido, Drummond está na mesma posição de uma placa de ônibus, de uma letra de rap [...]).” (FISHER et al., 2012, p. 118)

Na tese de doutorado de Luft (2014, p. 190), estudiosa que é coautora do texto de Fisher et al. (2012), como não poderia deixar de ser, há reflexões semelhantes as do parágrafo anterior e também há o acréscimo de informações relevantes acerca da relação entre a literatura presente no Enem e a literatura ensinada nas escolas brasileiras de ensino médio.

Luft (2014) declara que a abordagem literária do Enem não encontra ressonância nos livros didáticos atuais do ensino médio, e essa foi a percepção geradora de um futuro projeto de pesquisa que se inicia nessa pesquisa de “estado da arte”: se o professor de literatura contemporâneo pautar seu trabalho no conteúdo programático para o ensino médio e, ao mesmo tempo, utilizar o livro didático como uma das ferramentas para ministrar suas aulas, os seus alunos não utilizarão os conhecimentos construídos nessas aulas quando realizarem o Enem; e se, pelo contrário, o professor se pautar na abordagem literária do exame para ministrar suas aulas de literatura, certamente, não cumprirá o cronograma de conteúdos propostos pelo sistema e utilizará o livro didático poucas vezes durante os três anos de ensino médio.

Luna e Marcuschi (2015), em seu artigo, preferem não ser tão categóricas em estabelecer uma abordagem clara e específica para o exame em relação ao seu foco literário, como fazem Fisher et al. (2012) e Luft (2014). Luna e Marcuschi (2015, p. 25) afirmam que o Enem transita entre “[...] uma abordagem diluída, a serviço de outros aspectos das ciências e da língua [...]” e um “[...] tratamento pelo viés dialógico, a serviço da compreensão da literariedade dos textos [...]”; mas é importante ressaltar que elas elegeram apenas o exame de 2013 como objeto de análise. Andrade (2011), vê como positiva essa nova maneira de abordagem do Enem, ele diz que é interessante que o exame retire da arte literária o “ser sacra”, a fim de aproximá-la dos alunos.

As pesquisas expostas nos parágrafos anteriores basearam-se, teoricamente, em autores como: Zilberman, Lajolo, Candido, Cereja e Cosson. Além de todos esses autores, os nove textos em questão, citara, constantemente, as leis e diretrizes: PCNs, PCNEM , PCNEM +, OCNEM.

O levantamento e a análise dos textos revelaram que alguns autores tem se preocupado e analisado as questões relacionadas à Literatura no Enem e que alguns estudos ressaltam contrastes em relação ao que é ensinado em sala de aula com a abordagem do exame. Além disso, foi possível perceber que não há trabalhos com um enfoque baseado na discussão e intersecção de quatro itens (literatura, livro didático, legislação educacional e Enem), como pretende a pesquisa que originou este trabalho.

1 LITERATURA ENQUANTO ARTE E DISCIPLINA ESCOLAR

1.1 A arte literária (natureza e função) e a disciplina de literatura

Antes de iniciar as reflexões acerca da literatura no âmbito escolar, é preciso pensar sobre a literatura enquanto arte: seus conceitos e funções, e também sobre como essa arte foi inserida na escola, tornando-se uma disciplina a ser estudada pelos alunos da educação básica e superior.

A literatura, corriqueiramente, é definida como a arte das palavras. No entanto, justamente por ter como matéria a palavra, que também constitui outros fenômenos, determinar que ela seja a arte da palavra parece não ser o bastante para tratar de sua abrangência. Por ser assim, é necessário pensar sobre seu conceito.

Na tentativa de conceituá-la, seria possível ter como base aquilo que a constitui, assim como acontece em outras artes, como a música e a fotografia. Porém, Souza (2008) observa que o texto literário, diferentemente das demais artes, não pode ser reconhecido apenas pelo material que utiliza. Apesar de fazer parte de sua essência, o material verbal não é exclusivo do texto literário. O autor exemplifica lembrando que todos os textos são construídos por palavras, contudo, nem todos podem ser considerados literários. Zilberman (2008) entende como um sinal de superioridade, em relação a quase todas as outras artes, o fato de a literatura fazer parte do currículo escolar; de acordo com ela, isso acontece apenas pelo que foi exposto no início desse parágrafo, ou seja, o fato de a literatura utilizar-se da língua.

Admite-se, introdutoriamente, como alerta Perrone-Moisés (2008, p. 15) que “na verdade, a literatura nunca pôde ser definida com a precisão de um conceito, sendo mais uma noção consensual.” Os críticos e teóricos de literatura preferem não defini-la – permanentemente –, contudo, ao fazer isso, por meio das reflexões por eles propostas, depreende-se informações relevantes para o entendimento dessa arte.

Antes do século XVIII, tendo em vista que a escrita era dominada por poucas pessoas que tinham acesso a alguma forma de alfabetização (já que, por muito tempo, ler e escrever eram privilégios das elites) e, assim, poucos podiam produzir textos escritos, toda produção textual da sociedade letrada era considerada literatura:

A noção moderna de literatura instalou-se na Europa em meados do século XVIII, quando deixou de significar o conjunto da cultura letrada, para designar uma atividade particular, uma prática de linguagem separada (e superior) às outras

práticas languageiras, uma arte e um meio de conhecimento autônomos. (PERRONE-MOISÉS, 2008, p. 15).

Corroborando com Perrone-Moisés (2008), Souza (2008, p.50) esclarece e pontua os momentos em que a literatura obteve seu significado atual:

Até o século XVIII literatura e termos equivalentes eram utilizados para a designação geral de todos os escritos. Somente a partir de 1759, com *Briefe die neuste Literatur betreffend*, de Lessing, o termo passa a assumir um sentido mais próximo do utilizado modernamente, mas a adoção do sentido moderno de literatura ocorre apenas com a publicação de *De la littérature considérée dans ses rapports avec les institutions sociales*, de Mme. de Staël, em 1800.

Como visto, é recente a constatação e diferenciação entre os textos: há os literários e os não literários. Tendo essa diferenciação como certa, resta delimitar – tarefa árdua - os aspectos que tornam um texto literário.

A maneira como o texto literário se apropria da realidade está intrinsicamente relacionado com o seu conceito:

Os teóricos da literatura, dos românticos aos estruturalistas franceses, concordavam em determinados pontos: a literatura é uma arte e uma forma de conhecimento; escrever, no sentido literário da palavra, é não apenas desvendar o real mas transformá-lo; o texto literário é livre, isto é, não é um instrumento visando qualquer fim; a leitura literária é criação partilhada. (PERRONE-MOISÉS, 2008, p. 16)

Observa-se que a literatura não apenas espelha-se na realidade do mundo, mas transforma-a:

A arte, e portanto a literatura, é uma transposição do real para o ilusório por meio de uma estilização formal da linguagem, que propõe um tipo arbitrário de ordem para as coisas, os seres, os sentimentos. Nela se combinam um elemento de vinculação à realidade natural ou social, e um elemento de manipulação técnica, indispensável à sua configuração, e implicando em uma atitude de gratuidade. (CANDIDO, 1972, p. 53).

A literatura parte do real para o irreal e para a fantasia, através do uso da língua. Assim, como entendido da citação de Candido (1972), a literatura é constituída por partes que a ligam à realidade a também por elementos de transformação da linguagem. Talvez essa relação entre literatura e realidade seja um dos fatores que fazem com que o ser humano seja propenso a ler literatura, pois nela - e por ela – ele conhece o outro e a si mesmo. (PERRONE-MOISÉS, 2008)

Ainda sobre a natureza da literatura, sabe-se que ela é constituída por atitudes intencionadas, isto é, o artista literário, ao escrever, de antemão, tem a intenção de escrever um texto literário, ele escreve para determinado fim:

A caracterização da linguagem literária como fenómeno autónomo apoia-se, em primeira instância, na noção de que a criação literária constitui uma atividade intencional e finalística. Quando escreve um texto, o escritor sabe normalmente que esse texto virá a ser entendido como texto literário; tal facto estimula não apenas a observância de determinados protocolos de escrita literária, mas também a integração dessa escrita num cenário institucional condicionado por fatores e circunstâncias [...]. Assim, escrever literatura é, na esmagadora maioria das vezes e ressalvadas raras exceções, um ato deliberadamente estético, que o escritor é o primeiro a reconhecer como tal. [...] Por outro lado, escrever literatura implica também o propósito de configurar um discurso literário com feição específica e dotado de funções muito diversas das que são próprias, por exemplo, do discurso jurídico, do discurso de imprensa, do discurso publicitário ou do discurso cinematográfico. (REIS, 2008, p. 103-104).

Relembrando uma aula inaugural de Antoine Compagnon, de 2004, na qual ele abordou a serventia da literatura, Perrone-Moisés (2008) transcreve um trecho da fala do autor em que ele aponta para o fato de que já não mais se preocupam com o que é a literatura, mas sim para o que ele serve, qual o seu valor perante a sociedade, sua utilidade e seu papel.

Se todo ser humano – de todos lugares e épocas – é capaz de imaginar e, sendo assim, pode transformar e criar novas realidades, pode-se dizer, então, que a arte é uma manifestação universal. Todas as sociedades sobre as quais se tem conhecimento, possuem cultura e a expressam artisticamente. Com esses pressupostos, sabendo que a literatura é uma arte, entende-se que ela é essencial para a constituição das pessoas.

A literatura não se constitui apenas por ser uma necessidade do ser humano, mas também por ser um de seus direitos. Em “O direito à literatura”, Candido (1995) discorre sobre o fato de o ser humano ter direito à arte: “[...] a literatura concebida no sentido amplo [...] parece corresponder a uma necessidade universal, que precisa ser satisfeita e cuja satisfação constitui um direito.” (CANDIDO, 1995, p. 242)

Essa arte das palavras produz humanização nos indivíduos que a ela tem acesso: “[...] 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, 1995, p. 243)

Não é simples pensar na função de uma arte, mas Zilberman (2008, p. 24), poeticamente, diz que “[...] o texto artístico talvez não ensine nada, nem se pretenda a isso;

mas seu consumo induz a algumas práticas socializantes, que, estimuladas, mostram-se democráticas, porque igualitárias”.

Há um questionamento muito comum – principalmente por parte dos alunos – sobre o motivo pelo qual se estuda literatura ou outra arte. Leyla Perrone-Moisés, em seu texto “O ensino da literatura” (2008), sintetizando aquilo que dizem outros escritores, justifica o ensino/aprendizagem dessa arte:

“[...] porque ensinar literatura é ensinar a ler, e sem leitura não há cultura; porque os textos literários são aqueles em que a linguagem atinge seu mais alto grau de precisão e sua maior potência de significação; porque a significação, no texto literário, não se reduz ao significado (como acontece nos textos científicos, jornalísticos, técnicos), mas opera a interação de vários níveis semânticos e resulta numa possibilidade teoricamente infinita de interpretação; porque a literatura é um instrumento de conhecimento e autoconhecimento; porque a ficção, ao mesmo tempo em que elimina a realidade, mostra que outros mundos, outras histórias e outras realidades são possíveis, libertando o leitor do seu contexto estreito e desenvolvendo nele a capacidade de imaginar, que é um motor de transformação histórica; porque a poesia capta níveis de percepção, de fruição e de expressão da realidade que outros tipos de textos não alcançam [...]”. (PERRONE-MOISÉS, 2008, p. 18)

Todo o texto referenciado e citado anteriormente é essencial para o entendimento da literatura e seu ensino, mas esse trecho citado é especial: um compilado, como ela mesma adianta, do pensamento de muitos teóricos sobre o tema, mostrando que a literatura tem não só uma, mas várias funções na formação de uma pessoa.

Seriam necessárias inúmeras palavras para explorar todas as informações do trecho citado de Perrone-Moisés (2008); por isso, serão destacadas algumas que mais chamaram a atenção. Para ela, a literatura e a leitura estão intrinsecamente ligadas: ao ensinar a literatura, ensina-se também a ler. Porém, não uma leitura de decodificação, mas sim uma prática mais profunda. O ensino de literatura e leitura é constituinte também da cultura da sociedade.

Na literatura, como esclarece a autora, a significação é diferente dos outros textos: não há restrição ao significado, mas uma abertura de inúmeras interpretações possíveis, possibilitadas pelo trabalho estético do autor e também pela recepção da obra literária no momento da leitura.

O fato de que a literatura é instrumento de conhecimento do outro e de autoconhecimento é outro trecho que chama a atenção. Por meio da leitura, é possível conhecer o outro, novos mundos e situações, é isso é uma rica condição propiciada pela literatura; todavia, a característica de oportunizar ao leitor o seu autoconhecimento é ainda mais fascinante – afinal, conhecer-se é uma tarefa de toda a vida do ser humano.

A literatura tem também a função de libertar o leitor (e o autor) de sua realidade. Perrone-Moisés (2008) usa a expressão iluminar a realidade, que pode ser compreendida como a capacidade da literatura utilizar-se da realidade e das experiências vividas, mas de uma forma transformada – a Literatura vista como um reflexo iluminado da realidade.

Dissertando sobre as funções da literatura, Umberto Eco, em “Sobre a literatura”, enfatiza que nem seria necessário delimitar as funções dessa arte; mesmo assim, o faz. Para ele, a literatura “mantém em exercício, antes de tudo, a língua como patrimônio coletivo”. O autor esclarece que “a língua vai para onde quer, mas é sensível às sugestões da literatura.” (ECO, 2003, p. 10).

Assim, ele mostra como a literatura contribui para língua de uma sociedade. Ao mesmo tempo em que a arte Literária contribui para a língua como patrimônio coletivo, Eco diz que ela “mantém em exercício também a nossa língua individual.” (ECO, 2003, p. 11).

Sobre a função da literatura, evidencia-se um equívoco muito usual nas escolas brasileiras, infelizmente: acreditam que o texto literário é um instrumento por meio do qual o docente pode “inculcar” valores sociais em seus alunos. Essa instrumentalização da arte é combatida por Candido (1995); ele mostra que a literatura possui três faces: ela é um objeto construído; é uma forma de expressão e, também, é uma forma de conhecimento. Candido (1995, p. 245) sintetiza que “Em geral pensamos que a literatura atua sobre nós [...] porque transmite uma espécie de conhecimento, que resulta em aprendizado, como se ela fosse um tipo de instrução. Mas não é assim.”

Com todos os elementos (forma, gênero, tipo de texto, sentimentos, ideias, preocupações estéticas) com os quais a literatura se ocupa, é mesmo um equívoco pensar que ela teria apenas a função de educar/instruir.

Além da reflexão sobre o conceito e as funções da literatura, é importante entender o percurso histórico que fez com que a arte literária se tornasse uma disciplina escolar. Sem dúvida, considerando que o Brasil é um país com história escolar nova, o modo como as disciplinas foram introduzidas em princípio, tem significativa influência sobre como elas estão na contemporaneidade, pois, como se verá nos breves apontamentos sobre o percurso histórico da disciplina de literatura, hoje acontece um reflexo daquilo que já aconteceu num passado não tão distante.

Razzini (2000) defende que a Literatura, com os jesuítas e seu o método *Ratio Studiorum*, desde a época em que o Brasil sofreu o processo de colonização, já era objeto de estudo e continuou como tal durante todo esse processo de exploração europeia. Nessa época,

os textos literários que eram levados para a escola tinham intenções claras e regidas pela Igreja Católica, que foi responsável pela educação brasileira por um bom tempo, direta e indiretamente.

Venturi e Gatti Junior (2004, p. 05), de maneira global, falam sobre a disciplina de Literatura, seus objetivos e destinação:

A literatura, no século XVII, passou a integrar o currículo escolar. A educação atendia apenas a aristocracia e seus objetivos se voltavam principalmente para a formação pessoal e a perpetuação da casta no poder. Nesse sentido, o ensino objetivava reproduzir os conhecimentos acumulados. As línguas latina e grega eram ministradas na escola e a literatura se baseava na tradição greco-romana. Os objetivos educacionais legitimavam os modelos aprovados socialmente e a imitação fiel da língua padrão. As disciplinas Língua e Literatura eram formalmente separadas, mas intimamente ligadas pelos resultados esperados de uma na outra, pois ensinava-se através dos “bons exemplos”.

Os estudos dos textos literários, principalmente nos três primeiros séculos no Brasil, eram inseridos nas aulas das disciplinas de Retórica, Poética (ênfase na oratória, estilo e erudição) e, depois de algum tempo, em Língua Portuguesa. Como se vislumbra, desde sempre, no Brasil, a disciplina de Literatura, conscientemente ou não, carrega uma alcunha de subdisciplina, geralmente, servindo de pretexto para o ensino de outros conteúdos, situação que também é notada contemporaneamente.

Os conteúdos relacionados com a literatura permaneceram dentro do currículo de Retórica e Poética até o século XIX, quando, de acordo com Razzini (2000), a arte literária passou a ser abordada em História da Literatura. Nesse sentido, com relação às mudanças de foco da disciplina, é importante destacar a relevância Colégio Pedro II, que, por meio de seus programas de literatura, enfatizaram o estudo dos textos literários.

O colégio Pedro II (mais tarde denominado Instituto Nacional de Instrução Secundária e, ainda depois de Ginásio Nacional) foi criado para ser um modelo para o ensino brasileiro (século XX) e, tendo em vista a inexistência de curso de Letras nessa época, era esse colégio que “ditava” a forma como deveriam ser abordar as disciplinas, inclusive a Literatura. (ROZZINI, 2000). A história mostra que, depois da Proclamação da República, o colégio Pedro II, por meio de decretos, deveria ter seu modelo escolar seguido pelos outros colégios para que eles pudessem certificar os alunos para o ensino superior.

Nota-se que da mesma forma como a sociedade brasileira ia se formando e adquirindo características próprias – processo longo e contínuo - a educação também trilhava o mesmo caminho; isso é visível ao se observar, por exemplo, no século XIX, como aos estudos de

textos literários, paulatinamente, foram inseridos os textos nacionais, no colégio Pedro II, chegando a ponto de entrar na grade curricular programas que levavam o nome de Literatura Brasileira. Nessa perspectiva, é interessante observar uma situação de 1881:

Organizada por critérios retóricos e poéticos, dividindo os excertos por gêneros, a seleta de Mello Morais Filho foi a primeira a ser usada no Colégio Pedro II dedicada exclusivamente aos prosadores e poetas brasileiros. Apesar de ser composto sobretudo por autores do século XIX, o *Curso de Literatura Brasileira* trazia também alguns brasileiros de séculos anteriores. Podemos dizer então, que em 1881, o estudo do português, ao menos no primeiro ano, tinha sido completamente *abrasileirado*, com compêndios nacionais. (RAZZINI, 2000, p. 77)

O período literário denominado Romantismo, que teve início em 1836 no Brasil, com seu Indianismo e Regionalismo, ficou caracterizado por, supostamente, ser o primeiro movimento literário com características brasileiras. Por esse caráter nacionalista, a história da literatura foi evidenciada, pois buscava-se a valorização e classificação dos fatos históricos nacionais:

Nos séculos XVIII e XIX, no Brasil, os esforços se voltaram à defesa de um ensino responsável pela transmissão de uma língua e literatura nacionais. No currículo escolar a literatura assumiu um papel de originalidade e seu ensino aderiu aos ideais nacionalistas. Língua e Literatura no currículo escolar estavam ligadas pelos mesmos objetivos de ensino: a formação de uma nacionalidade emergente e do povo brasileiro. (VENTURI; GATTI JUNIOR, 2004, p. 06)

É importante destacar que, nessa época, por volta de 1880, os textos literários eram trabalhados nesse colégio “modelo” nas disciplinas de “Retórica, Poética e Literatura Nacional” e “Português e História Literária” mostrando a evidente tentativa de valorização do nacional. No entanto, é preciso ponderar que a literatura, até 1889, figurava como um dos conteúdos das aulas de retórica e poética.

Depois da Proclamação da República no Brasil, é imprescindível registrar que, em 1911, o ministro Rivadávia Correia promulgou a "Lei Orgânica do Ensino Superior e Fundamental da República" que, entre outras coisas, ditava a fusão entre a Língua Portuguesa e a Literatura.

Venturi e Gatti Junior (2004) sintetizam que a língua continuou sendo abordada no estudo da gramática da língua e leitura. E assim, até aproximadamente os anos 1940, em língua portuguesa, eram utilizados um manual de gramática e uma antologia para o ensino. Os

autores explicam ainda que a gramática e a antologia, dividiam o mesmo material didático, ora separadas ora combinadas.

Os autores citados ainda apontam para o fato de que, até a década de 1950, a escola ainda era local para as elites e, como os alunos já dessa classe já tinham acesso à cultura escrita, as aulas de Língua Portuguesa eram pautadas no estudo de gramática e leitura de textos literários.

Felizmente, a partir de 1960, com um processo maior de democratização no acesso às escolas, as disciplinas, em geral, precisaram se adaptar às novas classes sociais que, agora, poderiam frequentar a escola; por isso, levando em conta que essa nova clientela não tinha acesso à norma tida como culta da língua, mas dominavam as variedades linguísticas, “o ensino da Língua Portuguesa passou a ser objeto de reflexão e possíveis propostas de mudança.” (VENTURI; GATTI JUNIOR, 2004, p. 06).

Dessa forma, até 1960, os textos literários clássicos eram tidos como os exemplos de utilização da língua e eles deveriam ser utilizados nas aulas de Língua Portuguesa; por isso, os livros didáticos traziam trechos de obras clássicas para que os alunos pudessem ter contato com a literatura e, ainda, aproveitar esses textos para estudar gramática.

Já depois das Leis de Diretrizes e Bases, em 1961 e 1971, muitas coisas foram alteradas na educação nacional. Estabeleceu-se, para o ensino de 1^o e de 2^o graus, currículos com áreas de núcleo-comum, composto por "comunicação e expressão, estudos sociais e ciências".

Seguindo as indicações da LDB, contemporaneamente:

No Brasil, a disciplina de “Literatura” foi substituída, no ensino secundário por “Expressão e Comunicação” e, no ensino superior, por “Linguagens, Códigos e suas Tecnologias”. Assim constavam nos documentos do Ministério da Educação, nos quais a palavra “literatura” é raramente usada. Quando os textos literários são referidos, são equiparados a outros tipos de texto, e avaliados em função de sua “brasilidade” ou de sua aceitação pelos alunos. (PERRONE-MOISÉS, 2008, p. 14)

Esse desaparecimento da Literatura da educação brasileira é evidenciado pela própria Lei de Diretrizes e Bases: em 1971 trazia as matérias Língua Portuguesa, Literatura e Redação separadas; em 1996, se aglutinaram; em 2016, denominou-se “linguagens”, pela Medida Provisória 746 e, em 2017, pela Lei 13.415, “linguagens e suas tecnologias”.

Entende-se, ao analisar os acontecimentos no Brasil relacionados ao ensino de literatura na escola, que o seu desprestígio iniciou-se no século XX, mais precisamente em 1911, momento em que ocorreu sua fusão com a língua portuguesa. É possível pensar em

desvalorização, pois até essa data, havia, por exemplo, mais tempo para a abordagem de textos literários em sala de aula; nesse sentido, os próprios professores se dedicavam a produzir manuais didáticos para o ensino de literatura. (RAZZANI, 2000).

1.2 Leitura literária e sua escolarização

Para pensar sobre como a literatura se faz presente nos livros didáticos e nos exames externos (como é o propósito dessa dissertação), é necessário refletir sobre um processo que se pode entender como anterior aos citados, isto é, a inserção da arte literária no ambiente escolar.

Ao se reconhecer a literatura como uma arte, aceita-se também que, como tal, seu ensino não é algo simples. Afinal, um artista que domina seu ofício talvez não tenha sido ensinado a fazer tal coisa. Isso porque as artes parecem relacionar-se mais com sensações, gosto e vocação do que com ensino.

A literatura, tal como a entendemos desde o início da modernidade, não é ensinável. Mas a leitura literária não apenas pode ser ensinada como necessita de uma aprendizagem, e é por isso que os professores de literatura ainda existem. [...] Se os professores negligenciarem a tarefa de mostrar aos alunos o caminho da literatura, estes serão desertados, e a cultura como um todo ficará ainda mais empobrecida. (PERRONE-MOISÉS, 2000, p. 350, 351)

Optando pelo vocábulo escolarização no título, fica evidente a percepção de que objetiva-se refletir sobre como a leitura de textos literários é realizada na escola ou por meio da escola - uma vez que as leituras podem acontecer no próprio ambiente escolar, mas podem também ser solicitadas na escola para serem concretizadas em casa ou outros ambientes.

Para ser inserido na escola, o texto literário, em primeiro lugar, precisa ser entendido como algo que “[...] favorece a formação do indivíduo, cabendo, pois, expô-lo à matéria-prima literária, requisito indispensável a seu aprimoramento intelectual e ético.” (ZILBERMAN, 2008, p.18).

Nessa perspectiva, a presença da literatura se justifica, pois não há dúvidas de que a escola, buscando a formação plena dos indivíduos, preocupa-se com os aspectos intelectual e ético.

A inserção de textos literários na escola precisa ser significativa e, para isso, de acordo com Cosson (2011, p.23), a leitura literária escolar precisa ser direcionada para o letramento

literário, pois ele compreende “[...] uma prática social e, como tal, responsabilidade da escola”.

Depois de reconhecida tal responsabilidade:

“A questão a ser enfrentada não é se a escola deve ou não escolarizar a literatura, como bem nos alerta Magda Soares, mas sim como fazer essa escolarização sem descaracterizá-la, sem transformá-la em um simulacro de si mesma que mais nega do que confirma seu poder de humanização.” (COSSON, 2011, p. 23).

Antes das demais considerações, é interessante refletir acerca da expressão letramento literário, que é bastante recente no Brasil. A palavra letramento, surgiu por meio da tradução do termo inglês *literacy*, surgiu na década de 1980, por causa da necessidade de nomear uma situação que ultrapassava o sentido que se tinha de alfabetização - capacidade de ler e escrever; letramento relaciona-se com a “[...] apropriação da escrita e das práticas sociais que estão a ela relacionadas”. (COSSON, 2011, p. 11).

Letramento é polissêmico: primeiramente, definiam-no como o domínio básico da língua; depois, deixa de significar a competência do indivíduo de ler e escrever para se relacionar com “[...] um conjunto de práticas sociais que podem ser inferidas dos eventos que são mediados por escritos.” (COSSON, 2011, p. 65). Com essa segunda significação, o letramento precisa ser entendido no plural, pois os letramentos variam de acordo com as práticas sociais. Assim, tem-se o letramento digital, letramento matemático etc.

Soares e Batista (2005, p. 50) consideram letramento como “o conjunto de conhecimentos, atitudes e capacidades envolvidos no uso da língua em práticas sociais e necessárias para uma participação ativa e competente na cultura escrita” (SOARES e BATISTA, 2005, p. 50).

Soares (2005) considera que letramento:

Refere-se a uma multiplicidade de habilidades de leitura e escrita, que devem ser aplicadas a uma ampla variedade de materiais de leitura e escrita; compreende diferentes práticas que dependem da natureza, estrutura e aspirações de determinada sociedade. (SOARES, 2005, p. 112)

Em uma sociedade tão centrada envolvida na escrita, as pessoas que apenas entendem o código linguístico podem não ser capazes de interagir de modo eficaz. Portanto, há a necessidade de conseguir utilizar o código linguístico nas diversas práticas e interações sociais.

Como se vê, o termo letramento não deve ser utilizado como sinônimo de alfabetização. Tfouni (2010) considera, inclusive, que letramento seria algo maior que alfabetização:

A necessidade de se começar a falar em letramento surgiu, creio eu, da tomada de consciência, que se deu, principalmente entre os linguistas, de que havia alguma coisa além da alfabetização, que era mais ampla, e até determinante desta. (TFOUNI, 2010, p. 32)

A autora explica que a palavra letramento começou a ser utilizada pois era necessário nomear uma nova condição dos indivíduos que não somente sabiam ler e escrever, mas também utilizam essas habilidades em seu cotidiano, nas suas relações e práticas sociais.

Visto assim, o letramento não é uma ação a ser desenvolvida exclusivamente na escola, já que envolve habilidades que percorrem todos os ambientes em que o indivíduo interage. Mortatti (2004) enfatiza a relação entre o termo letramento e o lugar, as funções e os usos da língua em sociedades grafocêntricas – aquelas que são baseadas em se organizam em sistemas de escrita; assim, o letramento diz respeito ao modo como o sujeito relaciona-se com o meio e também com os outros sujeitos da sociedade em que vive.

Nesse campo pluralizado de conceitos relacionados ao letramento, encontra-se o letramento literário. Entendendo-o como um processo contínuo, isto é, não há fim para letramento literário, Cosson (2011, p. 67) define letramento literário como: “[...] o processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos”. Letramento literário é, portanto, uma prática social, contudo, não é exclusivo da instituição escolar, visto que é um processo contínuo e, de certa forma, infinito.

Letramento literário é um processo contínuo e não uma ação finita, como afirma Cosson (2011). Não é possível dizer que uma pessoa é letrada literária e definitivamente. Como processo contínuo, o sujeito precisa encontrar formas de ter um contato direto e constante com o texto. Para a escola, é um grande desafio oportunizar essa vivência direta e constante dos alunos com o texto literário.

Uma prática embasada no letramento literário ocorre a partir do momento em que os alunos, além de ler textos literários, começam a sentir prazer na leitura, tornando-se leitores autônomos. Nesse sentido, pensando no leitor de textos literários, letramento literário seria “a condição daquele que não apenas é capaz de ler e compreender gêneros literários, mas aprendeu a gostar de ler literatura e o faz por escolha, pela descoberta de uma experiência de leitura distinta, associada ao prazer estético.” (BARBOSA, 2011, p. 148)

Pensando na relação do sujeito com o texto literário, vê-se que:

[...] um cidadão literariamente letrado seria aquele que cultivasse e assumisse como parte de sua vida a leitura desses textos, preservando seu caráter estético, aceitando o pacto proposto e resgatando objetivos culturais em sentido mais amplo, e não objetivos funcionais ou imediatos para seu ato de ler. (PAULINO, 2001, p. 117, 118)

Uma pessoa competente com relação à leitura literária é capaz de se relacionar com um texto literário de forma a torna-lo fundamental em sua vida, ou seja, o texto não seria um simples objeto, mas algo substancial. Esse sujeito leitor tem objetivos culturais amplos e não imediatos, como afirma a autora.

Dionísio (2008) concorda com Paulino (2001) e esclarece que ler literariamente não requer apenas a competência técnica de decifrar o sistema linguístico, mas também a competência de utilizar os textos literários para realizar ações no mundo, tanto na escola como na vida cotidiana.

No ambiente escolar, a presença da leitura literária não é completamente harmônica:

A palavra leitura se aproxima do espaço escolar, do domínio educacional, por seu pertencimento ao campo do letramento [...]. A palavra “literária”, na expressão leitura literária, não aparece, no entanto, ter muita aproximação com os tempos e os espaços escolares, em virtude de certo grau de ruptura, de desafio, de multiplicidade que a manifestação artística suscita. A “escolarização da literatura”, se é inevitável (SOARES, 1999), foi sempre conflituosa. (MARTINS; VERSIANI, 2008, p. 11)

Destaca-se também que a leitura literária pode ser inserida em vários momentos durante a trajetória escolar de um aluno: na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, as leituras mais comuns são as dos clássicos infantis e de obras da literatura infantil; depois, aparecem as obras infanto-juvenis e, no nono ano e todo ensino médio, os alunos tem contato com as obras do cânone literário, *best-sellers*, trilogias estrangeiras, além de outras obras possíveis.

Nesse cenário, importa refletir sobre como essas leituras são abordadas pelos docentes com os alunos e o que tem ocasionado, em muitos casos, a aversão de muitos estudantes pelas obras literárias, ou mesmo o insucesso em relação à formação de leitores nessas etapas de ensino.

Zilberman (2008) retrata a crise pela qual a escola passou: primeiro, era ela destinada às elites e, para tal fim, cumpriu o seu papel – a literatura também teve sucesso, pois, para as

elites, o texto literário poderia ser uma extensão daquilo que eles já tinham acesso em casa; mas, com o êxodo rural e a democratização do acesso à escola, esse novo grupo inserido na escola não conseguiu enxergar a literatura como algo natural ou próximo a sua realidade social e, até mesmo, linguística.

Depois dessa situação de crise na escola, “[...] compete hoje ao ensino de literatura não mais a transmissão de um patrimônio já construído e consagrado, mas a responsabilidade pela formação do leitor.” Por isso, o docente precisa propiciar ao aluno uma “[...] atividade propiciadora de uma experiência única com o texto literário.” (ZILBERMAN, 2008, p. 22, 23).

Magnani (1995) é enfática e crítica o projeto de leitura literária em voga na maioria das escolas brasileiras da atualidade, seja ela pública ou privada:

Penso ser possível e necessário questionar essa lógica perversa, de acordo com a qual as práticas escolares de leitura, resumindo-se ao entretenimento, à fortuita repetição do mesmo, à confirmação da experiência imediata e à uniformização de significações, impedem a conquista do direito de buscar o diferente e o desconhecido, o direito de saber o que de *mais alto* se pode buscar, o direito de aprender a conhecer e formular necessidades diferentes das que são apresentadas como evidências e de aprender, ainda mais, a satisfazer essas necessidades; de acordo com a qual, enfim, professores e alunos acabam por viver uma privação semelhante a de satanás, após a queda dos céus. (MAGNANI, 1995, p.33)

A autora está se opondo a um projeto de leitura literária no qual os professores e alunos estão presos por sugestões e indicações superiores que visam a adequabilidade das obras em relação ao público receptor. Em relação a essas indicações, a autora citada fala de uma circularidade da privação da leitura: o mercado editorial lança suas obras, as escolas e professores tomam para si essas obras e indicam aos seus alunos. Por serem, na maioria das vezes, obras fáceis de ler, representativas do cotidiano dos alunos, esses leitores gostam de ler. Partindo desse gosto do aluno, o mercado editorial lança mais obras nesses níveis – e o efeito circular não para.

Além da crítica, Magnani (1995) sugere modos de se abordar as obras literárias na escola, buscando oportunizar aos alunos, de fato, contato com a leitura literária. Ela diz que “uma diversidade também de textos literário pode ser lida na escola e, mesmo os considerados equivocadamente *difficéis* [...] precisam ser oferecidos aos alunos (e professores), sem censura nem adaptação nem fragmentação.” (MAGNANI, 1995, p. 39). A autora mostra, mais adiante em seu texto, que essas leituras permitem a autonomia do leitor e o desprendimento dos padrões de leituras que, às vezes, não são produtivos.

Paulino (2008) propõe diretrizes para que o professor consiga ensinar seu aluno a ler literariamente. Ela entende que a leitura literária precisa ser realizada com mais autonomia pelo aluno, deixando-o livre para dar significações àquilo que ele lê; contudo, por mais que sejam significações individuais, elas precisam ser sociais, para que o individual e o coletivo estejam em equilíbrio.

Além de autonomia, a leitura pode desenvolver a criticidade dos leitores. Por isso, em “Literatura, leitura e escola”, Dionísio (2008, p. 73) impulsiona projetos de leitura literária na escola que proporcionem aos alunos meios para que sejam “questionadores das realidades à sua volta, participantes ativos na mudança social”, pois a literatura – mesmo que propositalmente ficcional e, assim, sem compromissos com a realidade - contribui para que os indivíduos compreendam a realidade e a cultura que os cercam.

Ainda refletindo sobre a possibilidade de formação de leitores críticos, entende-se que:

Ser leitor de literatura na escola é mais do que fruir um livro de ficção ou se deliciar com as palavras exatas da poesia. É também posicionar-se diante da obra literária, identificando e questionando protocolos de leitura, afirmando ou retificando valores culturais, elaborando e expandindo sentidos. Esse aprendizado crítico da leitura literária, que não se faz sem o encontro pessoal com o texto enquanto princípio de toda experiência estética, é o que temos denominado aqui de letramento literário (COSSON, 2011, p.120).

Cosson (2011), que escreve sobre a teoria e a prática do letramento literário, ainda esclarece que o professor de Língua Portuguesa ou Literatura, quando propor atividades de leitura literária em sala de aula, precisa refletir e estar atento ao seu papel de mediador, pois a “[...] literatura é uma prática e um discurso, cujo funcionamento deve ser compreendido criticamente pelo aluno.” Diante de tais pressupostos, caberá “[...] ao professor fortalecer essa disposição crítica, levando seus alunos a ultrapassar o simples consumo de textos literários.” (COSSON, 2011, p.47).

Tendo a etapa do ensino médio como base, Barbosa (2011) esclarece qual o objetivo da disciplina de Literatura, com foco no letramento literário, baseada nas orientações nacionais:

As orientações oficiais para o ensino da literatura são bastante claras na proposição do objetivo principal da disciplina: o de letrar literariamente os alunos, inserindo-os numa categoria de leitores que usufrui de uma prática de leitura distinta, não-funcional, determinada pelo gosto, pelo desejo de ler. Esse leitor não lê movido exatamente por objetivos práticos como o de obter alguma informação, ou adquirir conhecimento sobre matéria de interesse, ou de formar opinião, ou, ainda, para atuar com eficiência em algum espaço. Trata-se de um leitor que descobriu um potencial

particular da leitura: a leitura como espaço de entretenimento, de reflexão sobre o humano, de fruição estética. (BARBOSA, 2011, p.154)

É muito interessante a afirmação citada, pois, infelizmente, evidencia-se que as práticas escolares envolvendo a disciplina de literatura acontecem em desconformidade com aquilo que é previsto pelas orientações oficiais. Pelo sentimento que se observa nos alunos quanto à literatura, fica evidente que as aulas de literatura são direcionadas para a busca de informação, formação de opinião e abordagem de outros conteúdos e não para o entretenimento e fruição estética como recomendam as orientações oficiais, de acordo com Barbosa (2011). Mais adiante, serão abordadas nesse texto algumas orientações e normativas oficiais para o trabalho com literatura na escola.

A autora confirma essa percepção da abordagem dos textos literários no ensino médio, enfatizando que “[...] o objetivo da disciplina, no Ensino Médio, é, principalmente, formar leitores que sabem e, sobretudo, gostam de ler o texto literário, ou seja, o objetivo é “letrar literariamente” os alunos”, no entanto, o que se observa são “[...] fortes indícios de que os programas de Literatura organizam-se a partir de categorias e sustentam-se sobre práticas que, ao contrário, criam resistência à leitura do literário.” (BARBOSA, 2011, p. 149)

O letramento literário é possível de ser concretizado no ambiente escolar. Há, porém, supostas teses, baseadas no senso comum, que criticam a presença da literatura na instituição escolar. Cosson (2011) descreve-as e, ao mostrar sua fragilidade, explora a relevância desse processo de apropriação da literatura na escola.

Tem-se, no senso comum que os livros falam por si mesmos. Mas, a relevância do trabalho com literatura na escola é o fato de que aquilo que faz o livro “falar” são os mecanismos de interpretação utilizados pelos leitores; esses mecanismos são desenvolvidos no ambiente escolar.

Há também a crença de que ler é um ato solitário. Isto é, como, geralmente, as pessoas que leem literatura por prazer fazem isso lendo apenas com os olhos, sem emitir som, fixou-se que a leitura de textos literários seria algo a se fazer sozinho. Porém, ler não é um monólogo, mas sim um concerto de várias vozes, como metaforiza Cosson (2011). Ler é um ato que envolve o escritor, o leitor e a sociedade: o sentido do texto se completa somente quando há um “trânsito” de interpretações.

Os sentimentos provocados pela leitura literária seriam inexpressíveis. Contudo, as experiências relacionadas aos sentimentos provocadas pela leitura podem ser explicadas, afinal, aquilo que é provocado por palavras pode ser explicado por meio delas.

Pelo senso comum, também creem que a magia da literatura seria diminuída se os seus meios de produção fossem explicados. No entanto, a análise das obras literárias é indispensável, pois, por meio delas, o aluno pode relacionar-se de modo interativo com a obra, explorando-a de diversas maneiras; sendo assim, o leitor, analisando a literatura, compreende-a.

Graça Paulino (2001), citando as estudiosas Zilberman, Lajolo e Soares tece considerações importantíssimas sobre a presença da literatura no ambiente escolar. Paulino toca também na questão referente à presença da literatura nos livros didáticos, situação que relevante para essa pesquisa:

Haveria de fato leitura literária acontecendo nas escolas? Sabemos que os livros didáticos trazem textos literários. Hoje os trazem menos que há vinte anos, pois, em nome da diversidade textual, os manuais didáticos investiram em receitas de bolo, contas de luz, ofícios, instruções de uso, piadas, quadrinhos, propagandas. É sério tal investimento, mesmo porque não adiantava muito a presença exclusiva de textos literários mal tratados. Regina Zilberman e Marisa Lajolo chegaram a lamentar, em seu livro *A leitura rarefeita*, essa escolarização destruidora da leitura literária, mostrando que os grandes leitores/escritores declaravam abertamente seu gosto e preferência, desde a infância, por livros a que tiveram acesso fora da escola cheia de provas e provações. Magda Soares, no livro intitulado *A escolarização da leitura literária*, propõe alternativas de tratamento escolar menos negativo para a literatura, mostrando os equívocos e as alternativas ao alcance dos professores. (PAULINO, 2001, p. 121)

Paulino (2001) enfatiza que os textos literários já foram mais presentes nos livros didáticos, mas, atualmente, pensando na diversidade textual, foram acrescidos outros gêneros textuais nos livros escolares, como piadas e contas de luz. Chama a atenção seu posicionamento, baseada nas obras de Zilberman, Lajolo e Soares, em relação à presença da literatura na escola, que deixa claro que a simples presença de textos literários na escola não é o suficiente para o letramento literário. É preciso que haja uma abordagem especial com esse tipo de texto, para que ele produza seus efeitos.

As considerações expostas apontam para o fato de que, embora a leitura literária seja um desafio para a escola contemporânea, há projetos ou linhas de orientações pedagógicas pelas quais a abordagem da leitura literária pode ser conduzida possibilitando ao estudante uma relação prazerosa com o texto literário.

A literatura é humanizadora – como já foi defendido aqui -, no entanto, para que ela cumpra esse importante papel na escola, é necessário refletir sobre o modo como ocorre a sua escolarização; a literatura não deve ser abordada na escola como um conteúdo qualquer e sem

relevância. Para que isso ocorra, os professores precisam se preocupar com a promoção do letramento literário.

1.3 A disciplina de Literatura no ensino médio

A importância da literatura para o ser humano é indiscutível, assim como o fato de se reconhecer que a leitura literária não consiste em decodificar textos, muito embora, como se sabe, esse equívoco é bastante presente nas escolas; essas últimas afirmações foram os temas das duas primeiras seções desse artigo. Objetiva-se, agora, baseado em todas as reflexões feitas até este ponto, refletir um pouco mais sobre a leitura literária, mas com o enfoque especial ao ensino médio – que é o primeiro momento em que a literatura aparece como disciplina.

É perceptível que na sociedade contemporânea, cada vez mais imediatista, busca-se por informações e conhecimentos que aconteçam de modo rápido; pode-se imaginar que isso se deve, principalmente, à massificação da internet, pois as pessoas, com seus *notebooks*, *tablets* e *smartphones*, tem acesso a várias informações, notícias, pequenos textos pessoais – nas redes sociais – e tantos outros tipos de textos. Nesse cenário, pode-se perceber que a literatura, seja ela impressa ou mesmo digital, perde espaço. “Numa sociedade dominada pela tecnologia e pela economia de mercado, a disciplina literária sofreu um rebaixamento.” (PERRONE-MOISÉS, 2016, p. 70).

Todavia, é necessário que a literatura, nesse caso pensada especificamente no espaço escolar, seja difundida de modo eficaz, procurando fazer com que o interesse dos alunos seja despertado com relação a essa arte, que tem muita influência na busca pela formação de alunos leitores.

No Brasil, como disciplina específica, a Literatura só começa a ser ministrada a alunos de ensino médio. Mas, é importante lembrar que, por determinação de toda legislação da educação básica brasileira, essa disciplina já permeia os estudos da disciplina de Língua Portuguesa em todo o ensino fundamental.

Algo que acontece com algumas disciplinas da área de humanas, como Sociologia, História, Geografia e Arte, também ocorre com a Literatura: há uma aversão a elas por parte da maioria dos alunos – e, às vezes, dos docentes -, que questionam a função de tais conhecimentos e a necessidade deles para a suas vidas cotidianas. “Alguns acreditam que se

trata de um saber desnecessário. Para esses, a literatura é apenas um verniz burguês de um tempo passado, que já deveria ter sido abolido das escolas.” (COSSON, 2011, p. 10).

Esse fato é o reflexo, tratando-se especificamente de Literatura, do desprestígio dessa disciplina por parte do Estado: trata-se a Literatura como mais um conteúdo de Língua Portuguesa, destina-se a ela apenas uma aula por semana, faz da biblioteca escola um depósito de matérias, além de outras situações comuns nas escolas. (COSSON, 2011).

Dessa forma, pretende-se, na sequência dessa seção do capítulo, expor algumas “situações” que fazem com que a disciplina de Literatura no ensino médio não tenha o prestígio que deveria ter. A primeira situação a ser abordada é o fato de os textos literários serem utilizados de modo fragmentado. Outra circunstância é a abordagem historiográfica da maior parte dos conteúdos. Por fim, será discorrido sobre a utilização da literatura como pretexto para o ensino de outros conteúdos.

É evidente que há outras ocorrências que geram o desgaste da disciplina, mas essas três situações apontadas e que serão examinadas a seguir destacam-se nas reflexões das pesquisas que relaciona o ensino médio e a Literatura.

Na escola, uma das ferramentas mais utilizadas pelo professor é o livro didático, principalmente nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio. Esse recurso, que precisa atender as demandas de mercado e que são elaborados com base nas normativas do Plano Nacional do Livro Didático – PNLD, por vezes, dita o trabalho docente e sua abordagem em quase todas as disciplinas:

A entrada mais comum é ainda por meio do livro didático, em que o aluno é exposto predominantemente a fragmentos de textos literários, mas também há o que antigamente se chamava “leitura extraclasse”, quando o professor recomenda textos integrais a serem lidos em casa. Estes textos, é claro, em algum momento, se tornam “intraclasse”, ao serem retomados em aula, no momento em que se trabalham em classe as seções mais relevantes para as construções de sentido que se quer elaborar. (JOBIM, 2009, p. 113)

A realidade apresentada por Jobim (2009) é algo muito comum no Brasil e, por ser assim, é passível de discussão e reflexão, pois, pelos apontamentos já realizados até aqui, pode-se entender que a literatura é uma arte que pode desenvolver muitos aspectos na constituição do ser humano e, assim, não deveria ser abordada de forma fragmentada.

O leitor jamais poderá ter um entendimento de um texto literário se realizar a leitura apenas de uma de suas partes. É mais comum do que deveria ser, por exemplo, quando no livro didático são retratados os aspectos do Realismo Brasileiro, haver trecho de um dos

romances desse período literário acompanhado de uma lista de exercícios que, supostamente, objetivam perceber o entendimento dos alunos em relação ao texto e também, em alguns casos, fazer com que os alunos encontrem marcas características do período literário naquele trecho.

Uma abordagem nesses moldes que foram citados anteriormente como exemplo não é suficiente para oportunizar aos alunos momentos de leitura literária, de fruição estética e, assim, não promovem o letramento literário. Por isso, como aponta Jobim (2009), é necessário que as obras completas sejam abordadas de alguma forma pelos professores de literatura.

Não é fácil fazer com que os alunos entendam que literatura é uma arte, mas é dever do professor atuar com esse objetivo de esclarecimento. Se, pelo contrário, o docente insistir em lecionar literatura no ensino médio apenas abordando a história da literatura, o desprestígio com essa arte tende a continuar:

[...] 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. [...] Para esse jovem, Literatura passa a ser então 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. (TODOROV, 2009, p.10)

É preocupante essa constatação, pois, ao observar que a disciplina de Literatura se preocupa mais com datas, nomes e características dos períodos literários, perde-se o enfoque principal: a preocupação estética com as obras e, além disso, o prazer da leitura. Isso não quer dizer que as características dos períodos literários e os estudos da biografia e bibliografia dos autores não sejam importantes; pelo contrário, entende-se que esses estudos precisam acontecer, porém, o ensino de literatura poderia dar primazia ao estímulo pela leitura e valoração dos aspectos estéticos das obras literárias.

Sobre essa abordagem historiográfica nas aulas da disciplina de Literatura no ensino médio, Cereja (2005, p.89) afirma que:

Ensinar literatura brasileira e literatura portuguesa, com base na descrição de seus estilos de época, de suas gerações, autores e obras mais importantes tornou-se um expediente tão comum nas escolas, que para muitos professores é praticamente impossível imaginar uma prática de ensino diferente dessa.

Uma importante normatização para o ensino de literatura no ensino médio é o texto do MEC intitulado: “Orientações Curriculares para o Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias”. Nesse texto normativo, pode-se observar a seguinte orientação sobre aquilo que deve ser ensinado em Literatura do ensino médio:

Para cumprir com esses objetivos, entretanto, não se deve sobrecarregar o aluno com informações sobre épocas, estilos, características de escolas literárias, etc., como até hoje tem ocorrido, apesar de os PCN, principalmente o PCN+, alertarem para o caráter secundário de tais conteúdos: *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 que [...] (PCN+, 2002, p. 55). Trata-se, prioritariamente, de formar o leitor literário, melhor ainda, de letrar literariamente o aluno, fazendo-o apropriar-se daquilo a que tem direito. (BRASIL, 2006, p. 54).*

É preciso ir além e apresentar aos alunos mais do que datas e nomes, mostrar-lhes que a literatura é algo importante para suas vidas, que pode proporcionar-lhes prazer e novas sensações, além de contribuir para o conhecimento do outro e seu conhecimento próprio. Além disso, como apontam Zilberman e Rosing (2009, p.118), os textos literários contribuem para que os alunos tenham acesso a novos registros linguísticos e, por ser assim, podem contribuir com sua formação:

O trabalho com a literatura, na escola, além de possibilitar uma conscientização de diferenças entre o espaço oral e o espaço escrito, enseja também uma modelização textual ao aluno, incluindo em seu repertório novos gêneros e modalidades de escrever e proporcionando-lhe o contato com uma realidade linguística diferente daquela com que normalmente está habituado a lidar.

Nesse sentido, é preciso refletir sobre o texto literário como objeto e com relação ao seu objetivo:

Sabe-se que, na história do livro didático de língua portuguesa no Brasil, por exemplo, houve época em que todos os textos eram literários, mas a leitura deles servia a interesses não-literários, com predominância dos estudos de conteúdos gramaticais. Líamos trechos belíssimos d’*Os Lusíadas* para aprender análise sintática. Então, o mesmo sendo poético o objeto da leitura, não o eram os objetivos dela. (PAULINO, 2008, p. 57).

Infelizmente, a ocorrência explicitada na citação anterior é algo ainda comum no cotidiano escolar contemporâneo brasileiro, inclusive essa abordagem é prescrita pelos e nos livros didáticos adotados na educação pública – contudo, não se pode afirmar que literalmente

todo texto literário seja utilizado como pretexto para o ensino de outro conteúdo, pode-se apenas afirmar que isso é mais comum do que o ideal.

Diante das questões apontadas e da evidente difícil situação da disciplina de Literatura no Brasil e no mundo, surgem decisões drásticas, como a seguinte:

[...] entre 2001 e 2002, notou-se o "desaparecimento" da disciplina Literatura no ensino médio de vários estados brasileiros. O ensino da literatura foi substituído por ou diluído sob a fórmula "comunicação e expressão". O sumiço da literatura provocou alguns protestos isolados. Mas não aconteceu nenhum movimento geral de repúdio a esse "desaparecimento", nenhum abaixo-assinado de alcance nacional. (PERRONE-MOISÉS, 2006, p. 19)

No Brasil, a crítica literária Leyla Perrone Moisés, nos últimos anos, escreveu diversos artigos, ensaios e notas acerca da crise que a literatura, como um todo, foi acometida. Contudo, é evidente – e precisa ser destacado – que a escola, mesmo com as dificuldades apresentadas até aqui em relação à abordagem dos textos literários, não pode ser apontada como a culpada pelo desaparecimento da literatura de seus currículos.

Dez anos depois, Perrone-Moisés (2016, p. 71) esclarece melhor a mudança dos termos “Língua Portuguesa e Literatura” para “comunicação e expressão”:

Em meados do século XX, os estudos literários adequaram-se ao espírito pragmático da sociedade moderna; transformaram-se em estudos de “comunicação e expressão”, visando a melhor performance futura dos alunos quando estes ingressarem na “vida real” do mercado de trabalho.

Com maiores esclarecimentos, no próximo capítulo, em que haverá uma seção com o objetivo de analisar as normativas curriculares da Secretaria de Estado de Educação - SED de Mato Grosso do Sul, será evidenciado que aquilo que se iniciou em 2001 e 2002 em alguns estados brasileiros chegou a MS: a disciplina de Literatura, em 2017, deixou de existir e o conteúdo previsto em sua ementa foi incluso na disciplina de Língua Portuguesa. É necessário ressaltar o fato de que, nesse mesmo estado, as escolas particulares, em sua maioria, continuam com a disciplina de Literatura no ensino médio.

A inexistência dessa disciplina na escola pública e sua permanência nas escolas particulares fomentam a percepção de que determinados grupos sociais - aqueles frequentam escolas particulares, ou seja, os mais ricos – têm direitos mais abrangentes que o público pertencente às escolas públicas. Antônio Cândido, em “O direito à literatura” (1995), já falava que a arte literária é uma necessidade universal, todas as pessoas precisam de literatura para

humanizar-se. Todos deveriam ter direito à literatura, mas, se a sociedade, principalmente os mais pobres, for percebida como massa de manobra e possíveis detentores de mão de obra para as elites, convém retirar-lhes o direito à literatura.

A continuidade das retiradas propositais da disciplina de Literatura poderá ocasionar uma situação espantosa:

O desaparecimento ou o enfraquecimento da disciplina ameaça, a longo tempo, a própria prática de literatura, já que ninguém se torna “escritor” sem ter lido as obras anteriores consideradas como literárias (mesmo que seja para recusá-las e propor outra coisa em seu lugar). (PERRONE-MOISÉS, 2016, p. 71)

Da maneira como os fatos estão acontecendo em relação à disciplina de Literatura, conjectura-se que a prática literária também poderá acabar. Se a literatura não surgiu na humanidade para satisfazer às necessidades da instituição escolar – literatura não se ensina -, mas, uma vez que ela passou a fazer parte dessa instituição há tantos séculos, sua retirada brusca aponta para uma tentativa de diminuir as oportunidades de determinados níveis da sociedade.

Nas páginas anteriores desse texto, foi possível perceber que a literatura acompanhou a história da educação do Brasil desde sua primeira instituição. Sua retirada dos currículos pode ser considerada uma das piores decisões já tomadas, em âmbito nacional, na educação. Por isso que autores, como Perrone-Moisés (2016), admiram-se por não perceber no país uma mobilização no sentido contrário a essa arbitrariedade governamental.

2 EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO – ENEM, LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL SOBRE LITERATURA E LIVRO DIDÁTICO

2.1 Avaliações em larga escala no Brasil e o Enem

Depois do processo de democratização do ensino no Brasil, por conta do aumento da população que começou a ser atendida, foram necessárias adequações e criação de leis mais específicas para normatizar a vida escolar dos alunos. Isso porque enquanto apenas a elite - formada, como sempre, pela minoria da população - era atendida, o cotidiano da escola, por ser homogêneo, não necessitava de muitas especificações da legislação.

O Brasil não é um país tão velho se comparado aos europeus e, por isso, sua história é muito recente, principalmente essa a que se tem acesso, registrada depois da colonização. Nesse sentido, em todos os setores, inclusive o educacional, os acontecimentos são de pouco tempo atrás. Um exemplo disso é a história dos vestibulares, avaliações em larga escala e, ainda mais, do Exame Nacional no Ensino Médio – Enem.

O sistema de ingresso ao ensino superior por meio de vestibulares no Brasil tem registros de pouco mais de cem anos. E, assim, ao analisar o percurso do colégio de referência nacional Dom Pedro II, pode-se compreender que essa instituição foi a responsável por inserir os alunos, de elite, aos cursos superiores até o século XIV e início do XX. (RAZZINI, 2000).

Em 1911 (ano de algumas reformas na educação básica, inclusive da junção entre Língua Portuguesa e Literatura nos currículos), com o ministro Rivadávia da Cunha Corrêa, foi normatizado, em lei, o exame vestibular para o acesso ao ensino superior brasileiro. Esse tipo de seleção continua, timidamente, em algumas instituições no país, mas, a maior parte das instituições de nível superior brasileiras, principalmente depois de 2009, substituiu o vestibular pelo Enem.

Dessa forma, por ser substancial para essa pesquisa, é necessário analisar o percurso histórico do Enem; antes disso, no entanto, em linhas gerais, serão apontadas as características das avaliações em larga escala no Brasil, pois é nelas que o Enem está inserido.

Na escola brasileira há as avaliações internas e externas: as primeiras são aquelas aplicadas pelo professor, no ambiente escolar; já as externas são avaliações organizadas por instituições que estão fora da escola. Assim, dentro das avaliações externas, encontram-se

aquelas que são aplicadas em larga escala, ou seja, avaliações organizadas por instituições extraescolares e que são aplicadas em todo o país.

Esses exames, que “[...] seriam a chave para se verificar a qualidade do ensino [...]”, têm objetivos claros ao buscar “[...] informação, diagnóstico, regulação, monitoramento e controle (tanto do indivíduo quanto do sistema educacional) e legitimação das políticas.” (BAUER; ALAVARSE; OLIVEIRA, 2015, p. 1370).

Werle (2011) aponta as principais ações que introduziram as avaliações em larga escala no país e, aqui, dar-se-á destaque àquelas relacionadas à educação básica. Nos estados do Paraná e Rio Grande do Norte, em 1988, o Ministério da Educação – MEC realizou a aplicação piloto do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Público – Saep, em nível de primeiro grau. Em 1990 o Saep se estendeu para os demais estados do país. Em 1992, o Instituto Nacional de Pesquisas e Estudos Educacionais Anísio Teixeira - Inep, órgão do MEC, começa a ser o responsável pelas avaliações externas aplicadas em larga escala no Brasil.

A partir de 1995, o Saep passa a ser chamado de Saeb: Sistema de Avaliação da Educação Básica. As provas eram aplicadas para a 4ª e 8ª séries do ensino fundamental e para o 3º ano do ensino médio. O MEC se afasta um pouco de sua organização e se responsabiliza apenas pelos seus objetivos gerais. O foco das avaliações direciona-se para o Português, especialmente a leitura, e Matemática, com enfoque na solução de problemas.

Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, preconiza-se a continuação e o investimento nas avaliações externas no Brasil. Já em 1998, cumprindo-se aquilo que estava disposto na LDBEN, foi criado o Enem, que somado ao Saeb, eram as avaliações em larga escala em vigor. Logo adiante nesse texto, será retomada a criação do Enem, para o prosseguimento de seu percurso histórico.

Em 1999, foram inseridos itens no Saeb para avaliar os conhecimentos nas disciplinas de História e Geografia, contudo, essa abordagem não permaneceu nos demais anos; já em 2000, o Brasil passa a participar do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa). Dessa forma, até o fim do século XX, em relação às avaliações em larga escala, sintetiza-se:

Nos anos noventa, portanto, os processos de avaliação em larga escala se difundem e passam a operar em sistemas educativos de vários países. Se, no final dos anos oitenta e início dos noventa os procedimentos de avaliação eram incipientes e o MEC neles envolvia agentes dos sistemas de ensino e docentes do ensino superior, após 1995 a avaliação é reforçada, terceirizada e consolidada como ação do poder público federal separando os diferentes níveis em que a avaliação da Educação Bá-

sica se processa. Apesar da centralização no Inep do sistema de avaliação, os Estados criam suas próprias modalidades de avaliação, assim como alguns municípios. (WERLE, 2011, p. 777)

Depois de 2001, com a aprovação do Plano Nacional de Educação - PNE, o Enem que, nessa época era muito recente, e o Saeb foram consolidados sistemas de avaliação externa da educação. Nesse plano também houve o incentivo para que estados e municípios criassem sistemas próprios de avaliação. (WERLE, 2011). Em 2005, destaca-se a criação da Prova Brasil que, assim com o Saeb, avalia questões de Português e Matemática, mas difere-se ao universalizar sua aplicação a todos os alunos de 4^a e 8^a séries do Brasil, desde que a sala conte com mais de vinte alunos. A Provinha Brasil, foi instituída em 2007, por meio do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, para ser aplicada aos alunos do 2º ano, com o objetivo de verificar o nível de sua alfabetização e letramento.

Bauer, Alavarse e Oliveira (2015) elencam vários argumentos que favorecem a permanência das avaliações externas, dos quais, destacam-se: a responsabilização das escolas e docentes pelos resultados; possibilitam que os sistemas sejam avaliados por meio de seus resultados; permite que os responsáveis pelos alunos tenham acesso aos resultados das instituições; estimulam a neutralidade e objetividade das provas e, por fim, estimulam mudanças nos currículos inadequados.

As avaliações em larga escala, dessa forma, podem se tornar ferramentas para o melhoramento do processo de ensino/aprendizagem nas escolas, se seus resultados forem acessíveis e bem utilizados. Contudo, na prática, observa-se, de modo empírico, que em muitos casos esses resultados não são acessados e utilizados.

Mesmo que sem maiores aprofundamentos, pode-se notar a relevância das avaliações em larga escala no Brasil. Nesse sentido, o Enem, mesmo que em sua formulação tenha sido criado com o intuito de avaliar os alunos concluintes do ensino médio, se tornou um dos principais meios de acesso ao ensino superior no Brasil.

Se, com as reformas educacionais de 1911, foi instituído o vestibular para o acesso dos estudantes ao ensino superior, foi com a Lei de Diretrizes e Bases, em 1996, mais de oito décadas depois, que ficou estabelecido que o vestibular não seria mais o único meio de acesso: o Enem e a Avaliação Seriada do Ensino Médio poderiam ser utilizadas também, distintamente ou de forma complementar. (LUFT, 2014).

A portaria do MEC N° 438, de 28 de maio de 1998, institui o Exame Nacional do Ensino Médio – Enem. Os objetivos, em princípio, eram: possibilitar que os estudantes se auto avaliassem, para continuar sua formação ou se inserir no mercado de trabalho; ser

referência para os concluintes do ensino médio e possibilitar o acesso ao ensino superior ou a cursos profissionalizantes pós-médio.

Produzido e aplicado pelo Inep, na sua terceira edição, em 2000, as Instituições de Ensino Superior – IES iniciam a adesão ao Enem em substituição aos vestibulares tradicionais. No ano seguinte, os alunos vindos de escolas públicas e aqueles que não tinham condições financeiras, não precisavam pagar inscrição.

Até a edição de 2008, o Enem era composto por sessenta e três questões interdisciplinares, que eram realizadas pelos candidatos em um único dia. Os conhecimentos, nessa prova única, não eram divididos por disciplinas como nos vestibulares tradicionais. Luft (2014) aponta para o fato de não haver um lugar específico para a literatura que, por vezes, era diluída nos itens relacionados às diversas áreas.

O Inep criou uma matriz de competências e habilidades relacionando aquilo que os alunos deveriam dominar até o fim do ensino médio, elas tinham como referência a LDB nº. 9.394/1996, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), a Reforma do Ensino Médio e a matriz de referência para o Saeb.

Assim, nessa primeira etapa, o Enem era composto por cinco competências e vinte e uma habilidades, sendo que o objetivo da prova era o de avaliar as habilidades e competências para encontrar a resolução das questões propostas nos itens, dadas no texto base das questões. Assim, o Enem se diferenciava dos vestibulares que, ao contrário do exposto, tentavam averiguar a capacidade do aluno em armazenar conhecimento. (LUFT, 2014).

Ressalta-se que dessas vinte e uma habilidades apontadas apenas duas relacionavam-se, de alguma forma, à literatura:

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, 1999, p. 08)

Além disso, a autora ainda afirma que o Enem começou a se popularizar apenas em 2004, com a criação do Programa Universidade para Todos – ProUni, que concedia bolsas de estudo, parciais ou integrais, em instituições de ensino superior, a alunos que cursara todo o ensino médio em escolas públicas.

Em 2009 o Enem passou por significantes alterações em sua estrutura, tanto é que ficou conhecido com o Novo Enem. A responsabilidade por apresentar essas mudanças à sociedade foi o Ministro de Educação, na época, Fernando Haddad. O documento, assinado em oito de abril de 2009, foi intitulado “Termo de Referência. Novo Enem e Sistema de Seleção Unificada”, mostrando, então, a vontade do governo de fazer com que o Enem, por meio do Sisu, consolidasse-se como o principal meio de acesso ao ensino superior. Por meio do Sisu, as instituições públicas de nível superior selecionam aluno de acordo com suas notas no Enem. Luft (2014) menciona que todas as universidades federais do país, de alguma forma, já utilizam o sistema para selecionar os candidatos.

O exame, a partir dessas alterações, passou a contar com uma nova matriz. Agora, ao invés de uma única prova, seriam aplicadas quatro provas, divididas por áreas: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias e Redação; Matemática e suas Tecnologias; Ciências Humanas e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias.

Mesmo depois de sua reestruturação, conforme Luft (2014), o Enem continuou com sua proposta de abordar os conteúdos interdisciplinarmente, objetivando que os alunos fossem capazes de raciocinar e responder às questões por meio dos próprios enunciados somados ao conhecimento que se espera do candidato nesse nível e não pelo acúmulo ou decoreação. Dessa forma, com essa abordagem e por meio do Sisu, esperava-se que o acesso à universidade fosse democratizado. No entanto, assim como nas demais áreas da sociedade brasileira, os poucos privilegiados financeiramente (ou geograficamente, como será percebido a seguir) prosseguem com sua posição elevada: os alunos de escolas particulares e frequentadores de “cursinhos” continuam destacando-se à frente dos alunos das escolas públicas, pois ainda é possível “treinar” alunos para tal exame; isto é, aqueles que podem pagar, frequentam escolas e cursinhos com profissionais especializados para a resolução de itens do Enem, conseguem as melhores notas nesse exame e, por meio do Sisu, entram nas melhores cursos das universidades públicas.

Analisando a pretensa democratização de acesso depositada no Enem, mais especificamente por meio do Sisu, Luft (2014, p. 147) observa a forma como acontece a relação entre os estados mais desenvolvidos e os menos desenvolvidos, em relação à matrícula de alunos de outros estados:

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.

Isso mostra que, pela facilidade de inscrição nas mais diversas universidades do país proporcionada pelo Sisu, as vagas mais disputadas continuam destinadas aos alunos com possibilidades de acesso às melhores escolas, nos locais mais desenvolvidos do Brasil. Reforça-se, assim, que, quem não tem acesso às possibilidades citadas anteriormente, quando conseguem terminar o ensino médio e avançam para o superior, deve se contentar com os cursos e instituições de ensino que não fazem parte da seleta pretendida pelos jovens abastados.

Nos casos dos jovens que precisam se contentar com as instituições menos concorridas, Luft (2014) cita o exemplo de alunos que, por não conseguirem melhores universidades perto de onde moram, acabam por desistir dos cursos, pois estão longe de casa e sem condições para básicas de manutenção. Também é preocupante a situação dos alunos que conseguem vagas nas melhores universidades do país, localizadas no norte e nordeste, e tem a clara pretensão de, ao terminar o curso, voltar para seus locais de origem, no caso, sul e sudeste, conforme assinala a autora.

Os parágrafos anteriores apontando críticas ao Sisu estão postos para uma reflexão acerca da pretensa democratização desse sistema e do Enem. As colocações mostram que são necessárias atitudes governamentais para garantir que alunos de escolas públicas e que não podem pagar cursinhos também consigam vagas nos melhores cursos e universidades do país, para se vislumbrar um quebra no ciclo social já citado.

Depois de sua reestruturação, em 2009, as inscrições para o Enem aumentaram substancialmente. Luft (2014), ao listar a quantidade de inscritos no exame em cada ano, mostra que, na época em que foi criado, ele contava com cerca de quatrocentos mil inscrições; em 2009, eram mais de quatro milhões e, em 2013, esse número quase dobrou, chegando a mais de sete milhões de inscrições.

Por todos os apontamentos realizados até aqui, pode-se perceber que o Enem tornou-se um instrumento primordial para a educação brasileira e já não consiste em uma avaliação da educação básica apenas, mas é o principal mecanismo de transição entre o ensino médio e o ensino superior.

2.2 Legislação educacional sobre a literatura na educação básica

É certo que a abordagem da literatura no Enem e nos livros didáticos refle aquilo que as leis nacionais deliberam; por isso, a análise desses documentos oficiais é fundamental para a compreensão dessa abordagem nas avaliações e nos materiais didáticos.

Assim, essa seção destina-se a analisar a presença da Literatura e seu ensino nos Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio), PCNEM, nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias e no Referencial Curricular da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul: Ensino Médio.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.396/96, principal referência da educação no Brasil, é o texto que embasa os Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio), PCNEM, de acordo com seu texto de apresentação. Os PCNEM, publicados no ano de 2000, são divididos em quatro partes, sendo que a área da Linguagem, Códigos e suas Tecnologias figura como a segunda parte dos parâmetros e é coordenada por Zuleika Felice Murrie.

Como não poderia deixar de ser, o texto dos PCNEM iniciam-se com reflexões acerca da linguagem e, desde início, o texto já dá indícios do foco dado à Literatura nos parâmetros. É dito que a linguagem é objeto de estudos da “[...] Filosofia, Psicologia, Sociologia, Epistemologia, História, Semiótica, Linguística, Antropologia etc.” (BRASIL, 2000, p. 05). Mesmo sabendo que os parâmetros incluem a Literatura dentro dos estudos de Língua Portuguesa, a sua ausência na lista apresentada pode ser indício de algum desprestígio, já que a linguagem é tão cara á Literatura e o texto, queriam ou não, deveria tratar dessa disciplina – e não de História, Antropologia etc -, mesmo diluída no estudo da língua materna.

Outro dado relevante sobre o desprestígio da Literatura no documento é o fato de o vocábulo “literatura”, remetendo-se à arte literária, ao longo das setenta e uma páginas do documento, aparece apenas dez (10) vezes. A palavra “música”, por exemplo, é retomada no texto por mais de vinte vezes.

Os PCNEM da área de Linguagem, Códigos e suas Tecnologias listam as competências e habilidades, além dos conhecimentos de Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, educação Física, Arte e Informática que os alunos devem construir ao longo de todo o ensino médio.

Baseado em supostas experiências com alguns alunos, o texto inicial da seção dos PCNEM que tratam especificamente do ensino de Língua Portuguesa, pelo visto, tenta justificar o motivo pelo qual a Literatura deixou de ser uma disciplina específica e foi diluída

em Língua Portuguesa. Em uma leitura simplista, pode-se entender que os conteúdos de Língua e Literatura precisariam ser divididos de outra maneira, supostamente, porque os alunos são proibidos de expressarem-se nessas aulas e, também, pelo fato de os alunos não gostarem da literatura clássica:

Outra situação de sala de aula pode ser mencionada. Solicitamos que alunos separassem um bloco de textos, que iam desde poemas de Pessoa e Drummond até contas de telefone e cartas de banco, textos literários e não-literários, de acordo como são definidos. Um dos grupos não fez qualquer separação. Questionados, os alunos responderam: “Todos são não-literários, porque servem apenas para fazer exercícios na escola”. E Drummond? Responderam: “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, 2000, p. 16).

Sobre divisão entre gramática, literatura e produção de textos que até então era adotada nas escolas brasileiras, o documento diz o seguinte:

A disciplina na LDB nº 5,692/71 vinha dicotomizada em Língua e Literatura (com ênfase na literatura brasileira). A divisão repercutiu na organização curricular: a separação entre gramática, estudos literários e redação. Os livros didáticos, em geral, e mesmo os vestibulares, reproduziram o modelo de divisão. Muitas escolas mantêm professores especialistas para cada tema e há até aulas específicas como se leitura/literatura, estudos gramaticais e produção de texto não tivessem relação entre si. Presenciamos situações em que o caderno do aluno era assim dividido. (BRASIL, 2000, p. 16).

Em oposição ao trecho retirado dos parâmetros, questiona-se: “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 um ‘segundo plano’.” (LUFT, 2014, p. 116).

São colocados no mesmo patamar os estudos gramaticais tradicionais (nomenclatura) e a Literatura; são vistos pelo PCNEM como “conteúdos tradicionais”:

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. (BRASIL, 2000, p.23)

Além de, pejorativamente, a Literatura ser classificada como um conteúdo tradicional, ela é rebaixada a uma “perspectiva menor”, já que, de acordo com o texto citado, tanto ela, como a gramática e produção textual precisam ser incorporadas a uma “perspectiva maior”, que é a linguagem. É correto, obviamente, classificar o texto literário como linguagem, todavia, deveria ser inaceitável abarcar o texto literário, a notícia de jornal, o bilhete, o e-mail em uma única perspectiva. Afinal, quando isso ocorre, entende-se que a Literatura tem a mesma complexidade que a notícia, o bilhete e o e-mail, por exemplo.

Os PCNEM, como um todo, defendem – e, assim, normatizam - que a literatura é mais uma linguagem como as outras e, por ser assim, pode ser abordada na sala de aula como uma notícia, por exemplo. É certo que todos os tipos de textos precisam estar presentes nas escolas, no entanto, a literatura, por sua relevância e todos os seus outros aspectos importantes já destacados no primeiro capítulo dessa dissertação, precisa ser abordada de modo especial, como uma disciplina específica, de preferência.

A leitura literária é essencial e a escola, para a grande maioria das pessoas, é o único local em que podem ter esse contato – especialmente as pessoas com menos condições. Assim, ao oportunizar o acesso aos textos literários na escola, “[...] 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 [...]” (LUFT, 2014, p. 113). A autora citada ainda concorda sobre a importância de abordar todos as modalidades de textos no ambiente escolar, contudo, para ela, é necessário priorizar textos mais complexos, para que os alunos possam familiarizar-se com eles, pois, aos textos mais simples, tem-se acesso em quaisquer outros locais.

Os PCNEM são, assim, mais um elemento que constitui um “todo” pelo fim da literatura e seu ensino.

Em 2006, foram publicadas as Orientações Curriculares para o Ensino Médio - OCNEM em três volumes, o primeiro deles destinado à área de Linguagem, Códigos e suas Tecnologias. O segundo capítulo do documento refere-se aos “Conhecimentos de Literatura” e teve como consultoras Neide Luzia de Rezende, Maria Zélia Versiani Machado e Enid Yatsuda Frederico e como leitores Críticos Lígia Chiappini Moraes Leite e Haquira Osakabe. Em cerca de trinta páginas, o capítulo que trata de Literatura aborda algumas questões, tais como: “Por que a literatura no ensino médio?”, “A formação do leitor: do Ensino Fundamental ao Ensino Médio”, “A leitura literária” e “Possibilidades de mediação”.

Logo nas primeiras linhas desse segundo capítulo já se pode notar o direcionamento do texto. Reconhece-se que os PCNEM, publicados seis anos antes, ao inserir a Literatura

como um simples conteúdo na área de linguagens, “[...] passaram ao largo dos debates que o ensino de tal disciplina vem suscitando, além de negar a ela a autonomia e a especificidade que lhe são devidas.” (BRASIL, 2006, p. 49).

O professor, ou qualquer outra pessoa que se interesse por Literatura, ao ler essas primeiras linhas do segundo capítulo das OCNEM e mesmo o seu sumário, depois de entender todo o espaço que o texto literário havia perdido nos PCNEM, anima-se e tende a pensar que o MEC tenha voltado atrás no que se refere ao desaparecimento consentido da disciplina de literatura.

Essas orientações de 2006, introdutoriamente, lembram que a Literatura precisa ser abordada levando-se em conta sua autonomia e a especificidade, afinal, distanciando-se dos demais textos – que nos PCNEM eram vistos como idênticos – há, no texto literário um aspecto único e diferenciador: a liberdade.

Os autores das OCNEM, ao discorrerem sobre os fatores que levariam a permanência da Literatura na escola, lembram que essa sociedade hipermoderna já não é como as passadas que chegaram ao ponto de considerar a Literatura como algo inquestionável, pois nessa época o contato com essa arte era sinal de pertencimento às classes altas. (É passível de reflexão o fato de que, daqui a alguns anos, a Literatura volte ao seu patamar do século XVIII, já que ela pode voltar a fazer parte do cotidiano apenas dos mais abastados).

O texto das orientações, lembrando-se da humanização que a literatura possibilita às pessoas, conforme o Antônio Cândido, enfatizam que “[...] a escola deverá ter como meta o desenvolvimento do humanismo, da autonomia intelectual e do pensamento crítico.” (BRASIL, 2006, p. 53). Por ser assim, a LDBEN (1996) já previa que o ensino de Literatura, assim como as outras artes, é indispensável no ambiente escolar.

A Lei de Diretrizes e Bases aponta para o fato de que a escola, com suas aulas de literatura focadas na historiografia dessa disciplina, pode ter contribuído para o desaparecimento da disciplina, já que, ao se dar mais importância para os contextos históricos, biografias e trechos de obras literárias, foi esquecido o primordial: proporcionar momentos de contato direto entre os alunos e o texto literário – letramento literário.

Na sequência, destacam-se críticas das OCNEM relacionadas ao livro didático:

[...] os livros didáticos deverão manifestar sua própria insuficiência como material propício para a formação plena de leitores autônomos da Literatura, [...] O livro didático, como lembramos anteriormente, pode constituir elemento de apoio para que se proceda ao processo de escolha das obras que serão lidas, mas de forma alguma poderá ser o único. (BRASIL, 2006, p. 64)

Os livros didáticos, como visto, não podem ser o único e principal meio pelo qual os alunos entram em contato com o texto literário, pois, além de vários outros motivos, não é possível que se coloque todos os textos literários em sua totalidade nesses manuais didáticos. Destaca-se, contudo, que o livro didático é uma das principais ferramentas utilizadas pelo professor, especialmente no ensino médio e, levando-se em conta a reduzida carga horária semanal geralmente destinada à Literatura, é difícil o docente fugir da comodidade do livro didático. Na próxima seção desse capítulo, esse assunto será retomado com mais cuidado.

Posteriormente, as OCNEM tratam dos tipos de leitores (leitor vítima e crítico) na escola e a função do professor em relação à escolha das obras literárias, observando a seleção do acervo básico de obras literárias e tecendo observações sobre o cânone. Luft (2014), ao fazer a análise das OCNEM, argumenta que esse texto não consegue, apesar dos avanços em relação aos parâmetros, cumprir sua função de orientar. A autora aponta que esse documento do MEC é feliz ao diagnosticar e reconhecer os erros equívocos, contudo, não consegue propor ou articular ideias que orientem a conduta docente no ambiente escolar, como deveria ser sua incumbência.

Na parte final das orientações para o ensino de Literatura no ensino médio, retoma-se as reflexões acerca da abordagem historiográfica nas aulas de Literatura. Tal como Luft (2014), apresenta-se a seguir, de acordo com o texto das OCNEM, os pontos positivos e negativos da abordagem historiográfica da Literatura:

Quadro 01 – Aspectos positivos e negativos da adoção da história da Literatura no ensino:

Positivos	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

Parece lógico, pela leitura do quadro 01, que o texto literário precisa figurar como o material principal nas aulas de literatura, deixando tudo o que cerca essa obra, o contexto, para uma última etapa da abordagem docente, como sugerem as OCNEM. Todavia, para isso, seria necessário que o espaço e o tempo destinado ao contato com o livro de literatura fossem adequados.

As Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, dessa forma, mesmo apontando para um avanço em relação ao tratamento da Literatura, como aponta Luft (2014), caminham mais para um diagnóstico do que para uma orientação, deixando assim, mais uma vez, o docente em um mar agitado sem bússola.

A Secretaria de Estado de Educação – SED, responsável pelas escolas estaduais de Mato Grosso do Sul, publicou, em 2012, o “Referencial Curricular da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul: Ensino Médio”. De acordo com o próprio documento, seu objetivo é o de nortear o trabalho docente de modo dinâmico e interdisciplinar, para garantir a O conhecimento dos alunos.

O Referencial Curricular é dividido por áreas de conhecimento: Áreas de Linguagens (componentes curriculares: Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna - Espanhol e Inglês -, Literatura, Arte e Educação Física); Ciências da Natureza (componentes curriculares: Biologia, Física e Química); Matemática (componente curricular: Matemática) e Ciências Humanas (componentes curriculares: Filosofia, Geografia, História e Sociologia).

As normativas do Referencial Curricular para a disciplina de Literatura são divididas pelos três anos do Ensino Médio e subdivididas em bimestres. Para cada bimestre há os “conteúdos” e as “competências/habilidades”. É perceptível a sequência de estudos baseada na cronologia das escolas ou períodos literários.

Assim, apenas no primeiro bimestre do primeiro ano do Ensino Médio que os alunos não estudam em literatura as características das escolas literárias. Nesse início de estudos escolares literários, os alunos aprendem sobre o conceito de literatura, as figuras de linguagem, conotação e denotação, gêneros literários, metrificacão e versificacão, análise literária, estilo individual e de época e a relação entre literatura e as demais artes.

Depois dessa introdução aos estudos literários, realizada em apenas dois meses de todos os três anos de ensino médio, os professores devem abordar, de acordo com o referencial, a “gênese histórica e contexto social”, os “princípios estéticos norteadores” e os “autores e obras” de cada escola literária proposta, que são: Antiguidade clássica,

Trovadorismo, Humanismo, Classicismo, Literatura de Informação e Catequese, Barroco, Arcadismo, Romantismo (Portugal e Brasil), Realismo (Portugal e Brasil), Naturalismo, Parnasianismo, Simbolismo, Pré-Modernismo, Vanguardas Europeias, Modernismo e Literatura Contemporânea. Os dois últimos tópicos propostos são: Manifestações literárias e suas fontes em Mato Grosso do Sul e Literaturas em Língua Portuguesa produzidas na África.

A normativa que sugere que os docentes abordem “gênese histórica e contexto social”, “princípios estéticos norteadores” e “autores e obras”, sem dúvida, podem levar as aulas de literatura ao excesso da abordagem historiográfica das obras literárias, já que, antes de se aterem as competências e habilidades que os alunos precisam desenvolver, os docentes sabem que precisam cumprir todo conteúdo listado no parágrafo anterior.

Para isso, levando em conta a carga horária semanal dispensada à disciplina de literatura e todos os outros desafios encontrados pelo docente dessa disciplina – como a aversão a leitura pelos alunos – parece mais cômodo que o docente se dedique e até mesmo se restrinja a trabalhar o contexto histórico, as características, os autores e a obras de cada escola literária. Nesse sentido, o livro didático caminha na mesma direção de abordagem e, assim, reforçam o trabalho docente explicitado anteriormente.

No referencial, os quesitos de competências e habilidades que se esperam que os alunos adquiram/desenvolvam nas aulas de Literatura, direcionam as aulas para o mesmo sentido que os conteúdos, isto é, abordagem historiográfica. Isso fica visível ao se perceber que nesse campo do documento, em suma, pede-se que o aluno analise textos literários, entenda a importância da literatura para a sociedade, diferenciar os textos literários de cada período, identificar as características de cada escola literária nos textos dessa época, entre outros.

Tanto nos conteúdos propostos como nas competências e habilidades propostas pelo “Referencial Curricular da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul: Ensino Médio” parece não haver uma preocupação com a leitura e a fruição literária de forma clara e precisa, fato que gera preocupação e confirma a hipótese de que as aulas de Literatura, nesse formato, não contribuirão para a formação de alunos leitores.

2.3 Livro Didático

O livro didático, tomado como um material escolar, é importante e merece atenção por ser mais uma ferramenta por meio da qual os alunos são levados a aprender. Porém, há autores que entendem que esse material não é apenas uma ferramenta comum do cotidiano escolar. Exemplo disso são as reflexões que Choppin (2004) e Darnton (2010) tecem sobre os manuais didáticos, observando como eles são preponderantes para a história de um povo.

O livro didático é presente em todo o mundo e, variavelmente, corresponde à boa parte das produções editoriais de um país. Além disso, o livro didático é um objeto bastante complexo, deve ser, então, objeto de pesquisa. Contudo, evidencia-se que o livro didático e todas as edições escolares foram deixados de lado por muito tempo em virtude de vários aspectos, como pela dificuldade de coleta de material. (CHOPPIN, 2004).

Atualmente, no entanto, a coleta de materiais tornou-se algo mais possível de se realizar, visto que as bibliotecas, tanto as físicas como as virtuais, têm se interessado pela coleta e exposição dos livros didáticos de diversos países. Por isso, pesquisas como essa, que têm como um dos pontos principais o livro didático, são possíveis de serem realizadas.

Pensando no livro didático como uma fonte importante para a história de um povo, Darnton (2010) observa a produção e a difusão desses materiais – que perpassa por autores, editores, impressores, expedidores (transporte da gráfica ao depósito), livreiros (vendedores dos livros) e leitores (que pela sua recepção, influencia o autor) – e mostra como os livros “não se limitam a relatar a história: eles a fazem.” (DARNTON, 2010, p.130).

O livro didático não é um simples objeto escolar, ele abarca em si e no seu uso uma relação muito complexa. Nessa perspectiva, Souza (1999) esclarece que a escola é um aparelho ideológico de estado e o livro didático, nesse contexto, estabelece uma relação social de poder. “O livro didático constitui um elo importante na corrente do discurso de competência: é o lugar do caber definido, pronto, acabado, correto e dessa forma fonte última (e às vezes, única) de referência.” (SOUZA, 1999, p. 27). Disso vem a ideia de autoridade do livro didático, o entendimento de que nele há o conhecimento pronto e acabado, conhecimento esse que os alunos precisam adquirir.

Causa ainda mais preocupação o prosseguimento da ideia de Souza (1999), em que afirma que o professor seria a pessoa autorizada a manejar os conhecimentos do livro didático reproduzindo as informações contidas nesse material e, ao aluno, caberia somente assimilar tudo isso.

É possível entender a complexidade que envolve o livro didático ao se observar o contexto:

[...] essencialmente institucional que o livro se constitui. O autor do livro didático passará sempre pelo crivo editorial. O aparato editorial funciona, de forma drástica, para manter determinados padrões em termos de livros didáticos, motivados por uma combinação de razões de ordem ideológica e por razões econômicas o livro que fará mais sucesso será aquele que venderá mais exemplares. (SOUZA, 1999, p. 28)

Como todo material discursivo, o livro didático não é totalmente neutro, como mostrou a autora. O livro didático é construído com base em questões ideológicas, sejam elas do governo, dos editores e mesmo dos professores e alunos no momento da utilização desse material didático.

Figurando no centro da relação de ensino/aprendizagem entre professores e alunos, o livro didático constitui-se como uma das ferramentas mais utilizadas pelos docentes no cotidiano escolar. Mas, por algum tempo, esse material foi duramente criticado por pedagogos e linguístas, que o consideravam: “um material fabricado, artificial, pouco ou nada comunicativo que escravizaria o professor, limitando e até impedindo sua criatividade.” (CORACINI, 1999, p. 34).

Entende-se que em alguns casos o livro pode acabar atuando negativamente, como foi descrito no parágrafo anterior. Nesse cenário, a figura do professor surge como um ponto central, afinal, em sala de aula, caberá a ele a utilização desse material ou como apoio ou como limitador de sua criatividade. A autora citada menciona que o ensino deve estar centrado no aluno e não no livro didático. Por isso, a formação inicial e a continuada do docente são tão importantes para que o ensino e aprendizagem aconteça de modo significativo, com ou sem o livro.

No contra ponto, Coracini (1999, p. 35), observando a opinião de professores, cita alguns pontos positivos em relação ao uso do livro didático: “os alunos ficam perdidos, sem referência para estudar; o professor tem parâmetros (reconhecidos) para definir o que deve ensinar [...] além, é claro, da economia de tempo para preparar as aulas.”.

Como dito, o livro didático é importante no processo de ensino /aprendizagem na escola, todavia, há, nessa relação, motivos de preocupação: dependência exclusiva desse material por parte do docente e a demasiada centralidade que o livro didático pode ocupar no sistema de educação. Em relação à relevância desse material em território nacional e a autoridade que ele possui, cita-se:

Sua importância aumenta ainda mais em países como o Brasil, onde uma precaríssima situação educacional faz com que ele acabe determinando conteúdos e

condicionando estratégias de ensino, marcando, pois, de forma decisiva, o que se ensina e como se ensina o que se ensina. (LAJOLO, 1996, p. 04)

As condições da educação brasileira fazem com que o livro ocupe uma posição de destaque na escola, mesmo sabendo que esse material não é relativamente tão barato, já que, em tese, o Estado deveria adquirir um exemplar para cada aluno. Ainda nessa seção do capítulo, será discutida com mais aprofundamentos a questão da autoridade que o livro didático ocupa, no sentido de determinar e condicionar o andamento do aprendizado na escola.

Silva (1996) é ainda mais contundente sobre a relação entre professor e livro didático:

Costumo dizer que, para uma boa parcela dos professores brasileiros, o livro didático se apresenta como uma insubstituível muleta. Na sua falta ou ausência, não se caminha cognitivamente na medida em que não há substância para ensinar. Coxos por formação e/ou mutilados pelo ingrato dia-a-dia do magistério, resta a esses professores engolir e reproduzir a ideia de que sem a adoção do livro didático não há como orientar a aprendizagem. Muletadas e muleteiros se misturam no processo... (SILVA, 1996, p. 11)

Prosseguindo em suas inserções sobre a utilização do livro didático na escola, Silva (1996, p. 11) lembra que o livro parece ser uma extensão do professor ou do conhecimento, ou seja, de tão frequente em sala de aula, pensam que o “[...] ensino, o livro e o conhecimento são elementos inseparáveis, indicotomizáveis.”

Lajolo (1996, p. 08) concorda com as afirmações postas a cima:

A história do livro didático e da escola brasileira mostra que nem sempre a relação do professor com o livro didático é esta desejável relação de competência e autonomia. A história sugere que a precariedade das condições de exercício do magistério, para boa parte do professorado, é responsável direta por vários dos desacertos que circundam questões relativas ao livro didático na escola brasileira.

Silva (1996) aponta para o fato de que foi na década de 1970 que os livros didáticos começaram a protagonizar o processo de ensino/aprendizagem no âmbito escolar. O autor lembra, então, que os manuais didáticos iam ao encontro dos pensamentos tecnicistas que emergiram nessa década. Assim, a “[...] perda crescente da dignidade do professor brasileiro contrapõe-se o lucro indiscutível e estrondoso das editoras de livros didáticos.” Os livros didáticos seriam, como pensavam nessa época, “[...] capazes - por si só - de assumir a responsabilidade docente que os professores passavam a cumprir cada vez menos.” (SILVA,

1996, p. 11). Contudo, essa ideia já não encontra espaço atualmente. Os manuais e orientações educacionais são claros ao mostrar que, em tese, os materiais didáticos deveriam ser utilizados como uma ferramenta de trabalho pedagógico.

Apesar disso, é visível que muitos docentes dependem, em alguns casos, exclusivamente do livro didático para lecionar. Essa dependência retira, totalmente, a autonomia do docente, pois, utilizando esse material como o único detentor do conhecimento, o docente perde seu espaço no processo de ensino/aprendizagem e os alunos, por todas essas circunstâncias, acredita que apenas no livro didático é que ele encontrará o conhecimento – pronto e acabado.

Essa questão, que envolve a dependência do professor em relação ao livro didático e, conseqüentemente, os alunos e seu aprendizado, vai além da relação com a origem do conhecimento, isto é, o problema não é só o fato de professores e alunos buscarem o conhecimento apenas nos materiais didáticos:

Um magistério despreparado e mal remunerado não tem as condições mínimas essenciais para escolha e uso críticos do livro didático, o que acaba fazendo circular, nas mãos e cabeças de professores e de alunos, livros que informam mal, que veiculam comportamentos, valores e conteúdos inadequados. (LAJOLO, 1996, p. 08)

Pelo que escreva a autora, os cuidados que se deve tomar ao utilizar os manuais didáticos são importantes, afinal, ou exclusivamente ou concomitantemente, essas ferramentas pedagógicas serão utilizadas em sala de aula e, se elas não forem adequadas, contribuirão negativamente para a formação dos discentes.

Chega-se, então, a percepção de que o diferencial entre o sucesso e o insucesso da utilização do livro didático em sala de aula é a postura que o professor tem em relação a esse processo. Dessa forma, a autonomia e a liberdade em seu fazer pedagógico são aspectos necessários a uma relação positiva entre livro didático, professor e alunos. Embasado no currículo e na proposta pedagógica da instituição, o docente precisa exercer sua autonomia para, quando quiser, utilizar o livro didático e, quando achar produtivo, levar para a sala outros materiais, como livros literários, músicas, jogos etc.

A autonomia docente se inicia junto com a autonomia da instituição escolar. Essa liberdade de ações começou a ser instaurada em textos oficiais somente em 1996, como a Lei 9394: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira. A partir desse documento, a escola começa a ter liberdade para elaborar sua proposta pedagógica: documento que, coletivamente,

cada escola produz, a fim de estabelecer as diretrizes educacionais, bem como a estrutura e os mecanismos de ensino. Ressalta-se a importância do professor nessa construção, pois será ele – e seus alunos – que concretizarão a eixo principal dessa proposta pedagógica, isto é, o processo de ensino e aprendizagem em sala de aula.

O terceiro artigo da LDB também corrobora para uma escola e professores autônomo. Nesse trecho, a lei prevê que o ensino, no Brasil, levará em conta alguns princípios, tais como: liberdade de ensinar, pluralismo de ideias e concepções pedagógicas e respeito à liberdade. Como se vê, a principal lei educacional brasileira, em tese, estabelece que os docentes podem exercer sua autonomia pedagógica e isso quer dizer que o trabalho do professor não pode ser engessado pela instituição ou pelo governo; a criatividade precisa fazer parte do fazer pedagógico do sujeito professor.

Em “Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática docente”, Paulo Freire, assim como em boa parte de sua bibliografia, escreve sobre a liberdade e autonomia das pessoas, especialmente de alunos e professores. Para ele, “o respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros.” (FREIRE, 2009, p. 59). Além disso, entende-se, em Freire (2009) que a autonomia é um processo e, como tal, é construída pouco a pouco, por meio de estímulos a tomada de decisão e pela responsabilidade do professor. Interessa, para ele, “[...] a reinvenção do ser humano no aprendizado de sua autonomia. Me movo como educador porque, primeiro, me movo como gente.” (FREIRE, 2009, p. 92). Sobre a construção da autonomia nos indivíduos, observa-se:

A autonomia vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões, que vão sendo tomadas [...]. Ninguém é sujeito da autonomia de ninguém. Por outro lado, ninguém amadurece de repente, aos 25 anos. A gente vai amadurecendo todo dia, ou não. A autonomia enquanto amadurecimento do ser para si é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitadas da liberdade. (FREIRE, 2009, p. 120, 121).

Freire (2009) mostra como a autonomia nos indivíduos é construída ao longo do tempo, por meio de sua vivência e das situações que o obrigam a tomar decisões. O docente, ao ter espaço no ambiente escolar para agir com liberdade e responsabilidade, terá a possibilidade de se desenvolver e se tornar um profissional autônomo.

Independentemente da forma de utilização desse material, os livros didáticos estão presentes na escola há muito tempo e, pelo que se vê, devem permanecer no ambiente escolar. Nesse contexto, eles são fundamentais nas escolas públicas, por alguns fatores, como, por exemplo, a inexistência ou pequena quantidade de outros materiais didáticos como computadores, tabletes e lousas digitais.

Já nas escolas particulares - geralmente compostas por alunos de família com maior poder de compra - adotam-se os compêndios chamados de “apostilas”, que também são materiais didáticos, contudo, produzidos especificamente para atender à necessidade de determinado público. Evidentemente, as “apostilas” são pagas pelos alunos das particulares e os livros didáticos são fornecidos gratuitamente aos alunos das escolas públicas, por meio do Programa Nacional do Livro Didático – PNLD.

Para refletir sobre a escolha do livro didático, que é responsabilidade do docente, torna-se necessário um adentramento nas questões relativas ao Plano Nacional do Livro Didático – PNLD, a principal política pública direcionada à escolha do livro didático no Brasil.

Entre as políticas públicas direcionadas à educação básica do governo federal, há o Programa Nacional do Livro Didático - PNLD, que é executado por meio da parceria entre o Ministério da Educação e o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE, além de prever a participação da Secretaria de Educação Básica - SEB, das secretarias de educação dos estados, dos municípios, das escolas e professores. Nesse sentido, a participação dos docentes, teoricamente, é fundamental, pois eles participam efetivamente da escolha do material didático que será adotado pela escola.

Essa escolha, no entanto, não é irrestrita, já que os livros didáticos são previamente selecionados, de acordo com os editais do programa, pelos executores do PNLD. Na prática, depois de passar pelo crivo do FNDE, chega às escolas e aos docentes uma lista e exemplares de algumas coleções de materiais didáticos; o professor, em conjunto com seus pares, de acordo com as áreas que lecionam, elencam três obras didáticas – pois na falta da primeira, o FNDE envia a segunda ou a terceira opção de escolha - que poderão ser utilizadas naquela escola nos próximos anos.

O programa objetiva, além de outras demandas, universalizar o acesso ao livro didático. Daí sua importância maior para uma parte considerável de brasileiros: o livro didático pode ser o único livro a que determinados alunos terão acesso durante toda sua vida.

De modo sucinto, observa-se o percurso pelo qual passou as políticas públicas relacionadas ao livro didático: conforme Bortoni-Ricardo (2008), em 1929 foi instituído o Instituto Nacional do Livro, o primeiro órgão criado pelo governo federal para legislar sobre o livro didático. Depois disso, foi publicado o Decreto-Lei nº 1006 de 30 de dezembro de 1938, criando a Comissão Nacional do Livro Didático – CNLD.

Já em outubro de 1967, a Lei nº 5327 criou a Fundação Nacional do Material Escolar – FENAME, que seria responsável pela produção e distribuição dos livros; quatro anos depois, em 1971, o Instituto Nacional do Livro voltou a ser responsável por essas funções. Em 1985, em substituição ao Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (Plidef), foi instituído o PNLD, programa que englobou todas as etapas relacionadas à utilização do livro didático nacionalmente, possibilitando que os docentes fizessem parte desse processo.

Os valores que envolvem a venda de livros didáticos são muito altos e atraem às editoras. “No Brasil, o escritor e editor Monteiro Lobato (apud Razzini, 2010, p. 118), numa carta de 1/12/1923, declarou estar ‘refreando as edições literárias para intensificação das escolares. O bom negócio é o didático.’” (MUNAKATA, 2012, p. 59).

As relações mercadológicas aplicadas ao programa merecem atenção, pois interferem diretamente no resultado final: a utilização do livro por professores e alunos. A partir de 1996, os livros didáticos inscritos no PNLD precisam ser aprovados por especialistas. Na medida em que os livros começaram a necessitar dessa aprovação, houve o incentivo a “[...] produção de livros direcionada não diretamente aos professores e aos alunos, mas aos avaliadores, geralmente recrutados da universidade e, segundo a crítica corrente, nem sempre habituados às práticas de sala de aula.” (MUNAKATA, 2012, p. 62).

Com recursos do Ministério da Educação, o PNLD faz do FNDE o maior comprador de livros do mundo. Tendo em vista os recursos financeiros aplicados no PNLD:

[...] sempre falamos em volumosas cifras.

Essa conjuntura consolida o governo brasileiro com o maior comprador de livros do país (quicá do mundo, se pensarmos em termos de distribuição, [...] o ramo dos didáticos como o mais rentável no mercado nacional de livros.

Esse panorama atrai a atenção das editoras espanholas, que já estavam consolidadas na maior parte dos demais países da América Latina, mas que ainda não haviam entrado no Brasil, cujo mercado editorial representa aproximadamente 40% da região latino-americana. (CASSIANO, 2007, p. 3 – 4).

A autora explica que, até a virada do milênio, com algumas exceções, o mercado de livros didáticos era formado por empresas nacionais e familiares. Contudo, a partir do século

XXI, grandes empresas multinacionais e grupos nacionais de expressão tomaram conta desse mercado editorial. Em sua tese de doutorado, Cassiano (2007) mostra como houve uma intensa influência espanhola no PNLD, no entanto, “a inserção espanhola no Brasil não se restringiu ao mercado editorial.” (p. 4).

O livro didático, como produção capitalista, perde em seu valor intelectual. Sua participação em relações de interesses – como no caso das editoras que produzem para os especialistas do FNDE – exemplifica seu caráter mercantil.

No caso do livro didático, essa mercadoria, pelo fato de sê-la, já aparece estigmatizada, carregando consigo todos os vícios da sociedade capitalista. A finalidade de obtenção do lucro e o caráter fragmentário e parcelar, que maculam as atividades da indústria cultural, conferem, por definição, a desqualificação *in totum* de seus produtos – desqualificação que, portanto, transcende a todas as particularidades de cada objeto. Reduzidas à sua forma mercantil, como valor de troca, resultado de trabalho abstrato, todas as mercadorias – e não apenas as da indústria cultural – se equivalem. Saco de batata, refrigerante, [...] livro de Marx, de Adorno, de Hayek ou de pornografia, [...] tudo, tudo que possa ser vendido e comprado, tudo é esse ser-para-o-lucro e possibilita a produção e a reprodução da sociedade capitalista. (MUNAKATA, 2012, p. 62)

Certamente, o livro didático é uma mercadoria relativamente cara no Brasil; as relações capitalistas que envolvem sua comercialização do país também são muito evidentes e chegam a ser comprometedoras da qualidade. Apesar disso, é esse o material didático que se tem nas escolas e, assim, a comunidade escolar precisa saber utilizá-lo da melhor maneira possível, visando sempre uma real aprendizagem dos discentes.

Para um eficiente processo de ensino e aprendizagem de Literatura, ou de qualquer disciplina escolar, é necessário um conjunto de fatores, porém, sem dúvida, o papel do professor é primordial, pois ele é responsável pela condução da aula em sala. Nessa perspectiva, o modo como o docente utiliza o livro didático em suas aulas é o que vai ditar o sucesso ou fracasso dessa relação. O professor precisa utilizar esse material como apoio:

O papel ideal seria que o livro didático fosse apenas um apoio, mas não o roteiro do trabalho dele. Na verdade isso dificilmente se concretiza, não por culpa do professor, mas de novo vou insistir, por culpa das condições de trabalho que o professor tem hoje. Um professor hoje nesse país, para ele minimamente sobreviver, ele tem que dar aulas o dia inteiro, de manhã, de tarde e, frequentemente, até a noite. Então, é uma pessoa que não tem tempo de preparar aula, que não tem tempo de se atualizar. A consequência é que ele se apoia muito no livro didático. Idealmente, o livro didático devia ser apenas um suporte, um apoio, mas na verdade ele realmente acaba sendo a diretriz básica do professor no seu ensino. (SOARES, 2002, p. 2).

Quando o docente utiliza o material didático como uma diretriz para o ensino é sinal que ele não desfruta das condições mínimas para se preparar para lecionar ou que ele, durante sua formação inicial, não foi preparado - ou não se preparou - para atuar em uma sala de aula com autonomia e liberdade pedagógica, pois:

[...] por melhores que sejam as soluções encontradas por manuais e compêndios, a atuação do professor em sala de aula permanece decisiva. Conforme sejam utilizados, podem ou surgir os efeitos que desejamos, ou funcionar no sentido de transformar o ensino de literatura na assimilação de um conjunto de noções não necessariamente articuladas entre si e na leitura de fragmentos esparsos com o objetivo de levar o aluno a reconhecer, neles, o que não chegou a conhecer. O que nos remete, portanto, à formação de professor e, por isso mesmo, ao lugar ocupado pela literatura nas políticas públicas para o ensino e na cultura do País. (RANGEL, 2008, p. 160, 161)

Rangel (2008) chama a atenção para o lugar que a literatura ocupa nas políticas relacionadas à educação no Brasil e, além disso, confirma a hipótese que a formação inicial do professor de Literatura é determinante para estabelecer o modo como ele atuará em sala de aula, inclusive com relação à utilização do livro didático em seu trabalho pedagógico.

3 INTERSECÇÕES NAS ABORDAGENS DA LITERATURA: Enem, livro didático e Referencial Curricular das escolas estaduais de MS

Após as reflexões sobre a Literatura, o Exame nacional do Ensino Médio – Enem, algumas regulações da legislação educacional e o livro didático, essa capítulo objetiva aproximar a abordagem literária das questões do Enem (edições de 2015, 2016 e 2017) a forma como o livro didático, escolhido para esse mesmo triênio, apresenta essas questões e o modo como o Referencial Curricular da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul: Ensino Médio sugere que a Literatura deve ser contemplada na escola.

Apesar de o subtítulo do capítulo apresentar a sequência: Enem, livro didático e Referencial, pelo fato de a pesquisa partir da preocupação com o exame, optou-se por uma análise que se fará da seguinte maneira: será exposta uma análise do livro didático de literatura adotado por uma escola estadual de Chapadão do Sul – MS, aproximando a abordagem literária desse livro com aquilo que é sugerido pelo Referencial Curricular. Por fim, serão examinadas as questões de Linguagem, Códigos e suas Tecnologias do Enem para compará-las ao modo como a Literatura é contemplada nas escolas estaduais de MS – obtido pela análise do livro didático e do referencial.

3.1 A Literatura no Livro Didático e sua aproximação com o Referencial Curricular da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul: Ensino Médio

O livro didático selecionado para essa pesquisa foi escolhido pela equipe de professores da Escola Estadual Jorge Amado, para o triênio de 2015 a 2017. Esse livro será analisado por motivo aleatório: na época da proposta de pesquisa, o pesquisador atuava na referida escola, lecionando aulas de Literatura para o ensino médio em uma extensão rural da instituição. Isso foi em 2016, por isso o livro faz parte desse triênio.

A obra, de 2013, intitulada “Novas Palavras”, foi escrita por Emília Amaral (doutora em Educação e mestre em Letras), Mauro Ferreira do Patrocínio (especialista em Metodologia de Ensino), Ricardo Silva Leite (mestre em Letras) e Severino Antônio Moreira Barbosa (doutor em Educação). Na própria apresentação do livro, destaca-se que, além da atuação em

outros níveis, os autores são professores do ensino médio. Outro fator a se observar é que dos quatro autores, dois têm pós-graduação na área específica de Letras e os outros dois não.

Depois de uma atenta leitura dos três volumes do livro – já que há um volume para cada ano do ensino médio –, optou-se por adotar como base para as análises desse texto apenas o volume três, pois: a abordagem literária a qual se pretende analisar aqui é muito parecida nos três volumes, neles a estrutura dos conteúdos e sua divisão é igual e, também, pelo fato de o volume três ser direcionado ao terceiro ano do ensino médio, período em que a preocupação com o Enem, em tese, deveria ser maior; assim, aumenta-se a probabilidade de o livro ser cada vez mais próximo do exame.

O livro didático “Novas Palavras”, inserido dentro do componente curricular Língua Portuguesa, é dividido em “Literatura”, “Gramática” e “Redação e Leitura”. A primeira vista, o leitor poderia imaginar que a última seção do livro seria um complemento à seção de “Literatura”; no entanto, é preciso já esclarecer e delimitar que, infelizmente, não há qualquer relação entre as três partes do livro: enquanto se aborda os textos pré-modernistas no primeiro capítulo de “Literatura”, por exemplo, em “Redação e Literatura” há pequenos textos de jornais para o estudo da estrutura de um texto dissertativo. Por sinal, não há textos ou propostas de leituras que justifique a palavra “Leitura” como parte de seu título. Pelo que se vê, o título poderia se delimitar à “Redação”.

Não é difícil constatar a sequência de conteúdos por meio da qual a coleção estrutura seus conteúdos. Nos três livros de ensino médio dessa coleção, observa-se que o título do capítulo sempre é o nome da escola literária que será estudada, ou algo relacionado a ela, como, por exemplo, semana de arte moderna – título terceiro capítulo do livro do terceiro ano.

É possível observar que todos os capítulos são introduzidos por textos. No capítulo três, por exemplo, denominado “Semana de arte moderna”, há dois textos: um trecho da obra “Tarsila”, de Maria Adelaide do Amaral, de 2004 e uma imagem, “São Paulo, Gazo”, 1924, pintura de Tarsila do Amaral. Esse texto inicial é um fragmento de uma obra e, no livro didático, ocupa duas páginas impressas.

Observando ainda os textos introdutórios, no capítulo cinco, “O modernismo em Portugal e a poesia de Fernando Pessoa”, têm-se um trecho de uma carta de Pessoa destinada a Adolfo Casais Monteiro. Esse texto de 1986 ocupa apenas uma página e meia do livro didático.

Tendo em vista que os dois exemplos mencionados nos parágrafos anteriores representam significativamente as primeiras partes dos dez capítulos do livro de literatura e,

após leitura desses textos, têm-se: nove, desses dez textos, são fragmentados e em prosa; somente o capítulo oito, “A terceira geração modernista brasileira”, começa com poesia, todavia, o texto também é fragmentado. Desses textos, pode-se dizer também que nenhum deles foi escrito na época dos períodos literário estudado no capítulo.

Após os textos de introdução em cada capítulo, apresentam-se alguns exercícios, em “Releitura”, que pretendem investigar com o aluno interpretou os textos lidos; essas atividades solicitam que os alunos “identifiquem no texto”, “retire do texto”, “localize no texto”, entre outros mecanismos que, claramente, objetivam abordar o texto como um fim em si mesmo, isso é, uma abordagem que não necessita que os alunos tenham qualquer conhecimento prévio, entre eles o conhecimento literário.

Observa-se um desses exercícios, no primeiro capítulo, sobre o Pré-modernismo brasileiro: “No segundo parágrafo, João do Rio expõe alguns exemplos que lhe servem para afirmar que o povo paulista tinha mesmo motivo para ter orgulho de si. Quais fatos históricos o autor usa como argumentos?” (AMARAL et. al., 2013, p. 11).

Esses exercícios são seguidos de uma seção denominada “Comentário”, na qual os autores, em dois pequenos parágrafos, buscam relacionar o texto inicial com a escola literária que será estudada. Nesses comentários, os autores falam sobre características e autores da escola. Como pode ser visto no seguinte trecho, no capítulo que trata da primeira geração modernista, no qual os autores abordam características marcantes em dois autores do período literário estudado: “Mário e Oswald acabaram por concretizar ideias semelhantes de modo bastante diverso: o primeiro, mais reflexivo, intelectualizado, interessados nos aspectos locais do movimento [...]” (AMARAL et. al., 2013, p. 58).

Na sequência, há a seção “Um pouco de história”, momento em que se fala sobre características da sociedade da época estudada. São abordados eventos políticos e até econômicos que, de certa forma, são refletidos na literatura. Além do cenário nacional, observa-se que, em alguns momentos, questões internacionais são relatadas como, por exemplo, a Guerra Fria, no capítulo que versa sobre a terceira geração modernista, de 1945.

No trecho seguinte, é possível observar um dos fatos históricos que, de acordo com os autores, são planos de fundo para o acontecimento da Semana de Arte Moderna:

Por outro lado, o descontentamento de camadas sociais marginalizadas do poder – operários, burocratas, comerciantes, pequenos proprietários, a burguesia industrial incipiente, profissionais liberais, o Exército etc. – fazia-se notar por meio de greves, como a greve geral de 1917, que indicavam o crescimento de organizações sindicais e de tensões que viriam a se expressar em movimentos revolucionários, como o

Tenentismo (1922 – 1924) e a Coluna Prestes (1925). (AMARAL et. al., 2013, p. 46).

Na maioria dos capítulos, após “Um pouco de história”, há a seção “Características literárias do período”; comumente em duas páginas, os autores abordam as principais características de cada um dos períodos literários estudados. Os autores exemplificam, partindo dos autores e de seus textos, as características estéticas, formais e explicitam também as principais temáticas dos textos de cada época.

Chama atenção a próxima seção de cada capítulo: “Leitura”. Infelizmente, os conteúdos dessa parte não faz jus ao seu título, pelo menos não da forma como poderia ser em uma aula de literatura. Há sempre dois textos nessa parte, escritos por artistas do período estudado. Esses textos seguem a tendência dos demais textos do livro didático: são fragmentados.

Terminados os textos, apresentam-se ou uma lista de exercícios de interpretação desses textos ou uma exploração muito breve dos principais autores do período literário. Quando são exercícios, eles tentam verificar apenas a interpretação/compreensão que os alunos tiveram dos textos lidos. Não há, nessas atividades, uma presença significativa de enunciados que permitam que os alunos se expressem com relação àquilo que sentiram esteticamente com relação ao texto literário.

No capítulo que trata da segunda geração modernista, por exemplo, depois da exposição de trechos dos poemas “Poema dos olhos da amada”, de Vinícius de Moraes, e “Cantiga”, de Luís de Camões, os alunos precisam responder Às seguintes questões:

- a) Que semelhança forma há entre o *Poema dos olhos da amada* e a *Cantiga*, de Luís de Camões?
- b) E quanto ao conteúdo, em que sentido os poemas se aproximam? Elabore sua resposta interpretando a imagem dos *olhos* em ambos os textos.” (AMARAL et. al., 2013, p. 99),

Como se vê, os exercícios, nessa parte do capítulo do livro didático, direcionam-se mais para a interpretação e compreensão dos textos, sem enfatizar os aspectos literários desses textos. No caso do exercício exposto acima, depois da leitura dos dois fragmentos dos poemas, são feitas apenas essas duas questões para os alunos. Entende-se, então, que, como se trata de uma seção de “Releitura”, seria possível explorar vários outros aspectos do poema, dentre eles, a leitura dos poemas, se eles fossem transcritos integralmente.

Partindo para o final do capítulo, em “Resumindo o que você aprendeu”, os autores voltam a abordar a situação histórica do período, lembram os principais autores e as características marcantes do período literário que foi estudado, tudo isso, didaticamente, em poucos parágrafos.

A última parte de cada capítulo denomina-se “Atividades”. São questões retiradas de vestibulares e do Enem, exceto no livro do primeiro ano, em que as questões parecem ser formuladas pelos próprios autores. Nessa seção, há, em média, sete questões selecionadas de acordo com o assunto estudado. Questões de vestibulares da PUC, FUVEST e das Universidades Federais são as que mais aparecem durante os dez capítulos. Não há qualquer menção do ano de aplicação dessas provas nem comentários sobre cada questão – inclusive no manual do professor, que conta apenas com a resposta correta.

É nítido o distanciamento dessas atividades que o livro didático expõe no final de cada capítulo, se comparadas aos exercícios formulados pelos autores e expostos no decorrer do capítulo. Visualmente, cada par de exercícios dessa parte final ocupa toda a página, enquanto cada exercício formulado pelos autores do livro não ocupa duas ou três linhas. Esse fator visual apenas confirma que os exercícios do livro são diferentes dos vestibulares e Enem, como será observado adiante:

4. (Enem-MEC)

O trovador

Sentimentos em mim do asperamente
dos homens das primeiras eras...
As primaveras de sarcasmo
intermitentemente no meu coração arlequinal...
Intermitentemente...
Outras vezes é um doente, um frio
na minha alma doente como um longo som redondo...
Cantabona! Cantabona!
Dlorom...
Sou um tupi tangendo um alaúde!

ANDRADE, M. In: MANFIO, D. Z. (Org.). Poesias completas de Mário de Andrade. Belo Horizonte: Itatiaia, 2005.

Cara ao Modernismo, a questão da identidade nacional é recorrente na prosa e na poesia de Mário de Andrade. Em “O trovador”, esse aspecto é

- a) abordado subliminarmente, por meio de expressões como “coração arlequinal” que, evocando o carnaval, remete à brasilidade.
- b) verificado já no título, que remete aos repentistas nordestinos, estudados por Mário de Andrade em suas viagens e pesquisas folclóricas.
- c) lamentado pelo eu lírico, tanto no uso de expressões como “Sentimentos em mim do asperamente” (v. 1), “frio” (v. 6), “alma doente” (v. 7), como pelo som triste do alaúde “Dlorom” (v. 9).
- d) problematizado na oposição tupi (selvagem) × alaúde (civilizado), apontando a síntese nacional que seria proposta no Manifesto Antropófago, de Oswald de Andrade.
- e) exaltado pelo eu lírico, que evoca os “sentimentos dos homens das primeiras eras” para mostrar o orgulho brasileiro por suas raízes indígenas.

Figura 1 - (AMARAL et. al., 2013, p. 75)

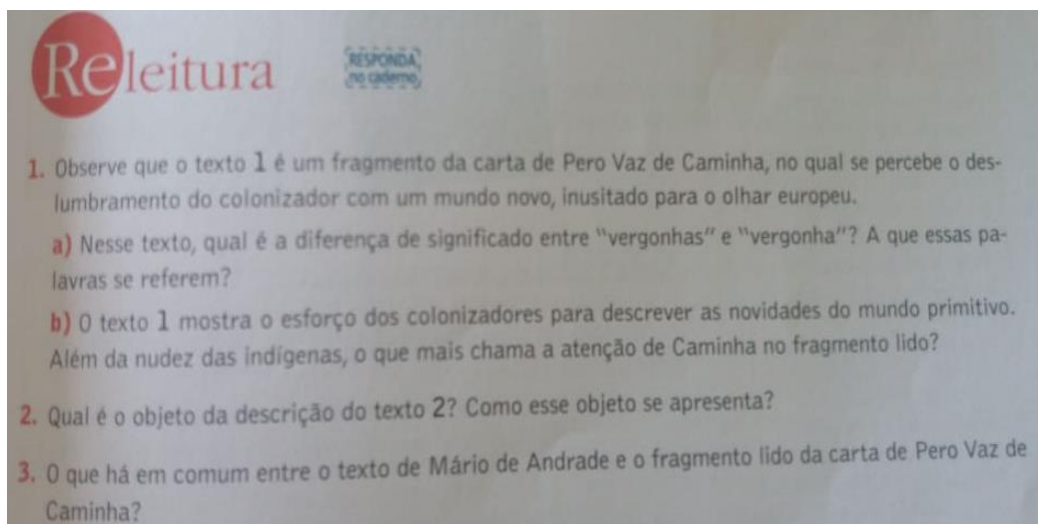


Figura 2 - (AMARAL et. al., 2013, p. 71)

As duas figuras acima mostram atividades do livro didático. Contudo, a “Figura 2” expõe um exercício formulado pelos autores do livro e a “Figura 1” corresponde a um exercício do Enem copiado para o livro didático. Em princípio, nota-se que no Enem as questões são de múltipla escolha e as questões do livro, como no exemplo, são dissertativas, em sua maioria. Esse fator não gera muita preocupação, apesar de que, se os alunos não estiverem familiarizados a responder questões de múltipla escolha, podem ter dificuldades no Enem, já que nesse exame todas as questões são assim e, para dificultar, geralmente, muitas alternativas são parecidas uma com as outras. Disso, pode-se dizer que alunos que não são familiarizados com questões de múltipla escolha e suas especificidades podem, sim, ter prejuízo na realização do Enem.

Em relação ao conhecimento abordado nas duas questões exemplificadas anteriormente, é importante enfatizar que o livro não referencia a questão do Enem, portanto não é possível saber de qual edição do exame ela foi retirada. As questões formuladas pelos autores do livro, na segunda figura, são totalmente de interpretação e compreensão de texto, não requisitam conhecimentos prévios nem literários dos alunos. Já na questão do Enem, da primeira figura, o aluno precisa ter conhecimentos prévios sobre a obra de Mário de Andrade para responder à questão, ou, pelo menos, saber, em textos literários, o que se entende por “identidade nacional” – pois essa expressão pode ter sentidos diferentes, dependendo do campo de conhecimento.

Por meio dessa análise descritiva do livro didático “Novas Palavras”, pode-se perceber a consonância de abordagem entre ele e o referencial curricular das escolas estaduais de MS. O direcionamento do referencial aponta para um trabalho didático nas aulas de literatura

baseado na “gênese histórica e contexto social”, nos “princípios estéticos norteadores” e nos “autores e obras” de cada escola literária. Como se observou nos parágrafos anteriores, esse é o mesmo direcionamento sugerido pelo livro.

Assim, infelizmente, a constatação de que tanto nos conteúdos propostos como nas competências e habilidades do “Referencial Curricular da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul: Ensino Médio” não há uma preocupação com a leitura e a fruição literária de maneira consistente, é percebida também no livro didático analisado.

Quando o referencial e o livro didático partem do pressuposto que o aluno, para conhecer uma obra literária, precisa ler apenas seus fragmentos, entende-se que não há uma abordagem que busque a formação integral de um leitor, pois, se o foco não for a leitura por prazer e fruição, essas aulas de literatura não formarão leitores literários, pelo contrário, despertarão nos alunos sentimentos de aversão ao mundo literário, já que o contato que eles têm com esse universo não é pleno.

3.2 Análise das questões sobre literatura do exame, entre 2015 e 2017 e uma aproximação com a abordagem da literatura nas escolas de MS

Após a análise empreendida e da aproximação entre o livro didático e o referencial curricular, pretende-se, nessa seção, examinar as questões de Linguagem, Códigos e suas Tecnologias do Enem (edições de 2015, 2016 e 2017), a fim de se perceber se o modo como os conteúdos de literatura são trabalhados em sala de aula aproximam-se ou distanciam-se da abordagem do Enem.

É nítida a mudança de postura pela qual passou a abordagem da literatura no Enem, principalmente, se comparadas as primeiras edições com as provas aplicadas recentemente, depois de 2009. Ano após ano, o Enem cobra menos de seus alunos os aspectos de literariedade dos textos.

Luft (2014), analisando a literatura no Enem, entre 1998 e 2013, percebeu que as questões se dividiam em cinco categorias: literatura *stricto sensu*, literatura e língua, literatura e humanidades, literatura e artes e literatura e ciências. Como uma arte tão abrangente, não é ruim que a literatura seja utilizada, em determinados momentos, para que os outros conhecimentos sejam melhores compreendidos. Todavia, como se verá no quadro seguinte, é preocupante o fato de os textos literários, em metade das situações em que aparecem no

exame, não serem utilizados de modo *stricto sensu*, como denominou autora, para se remeter aos momentos em que os textos eram analisados em sua literariedade:

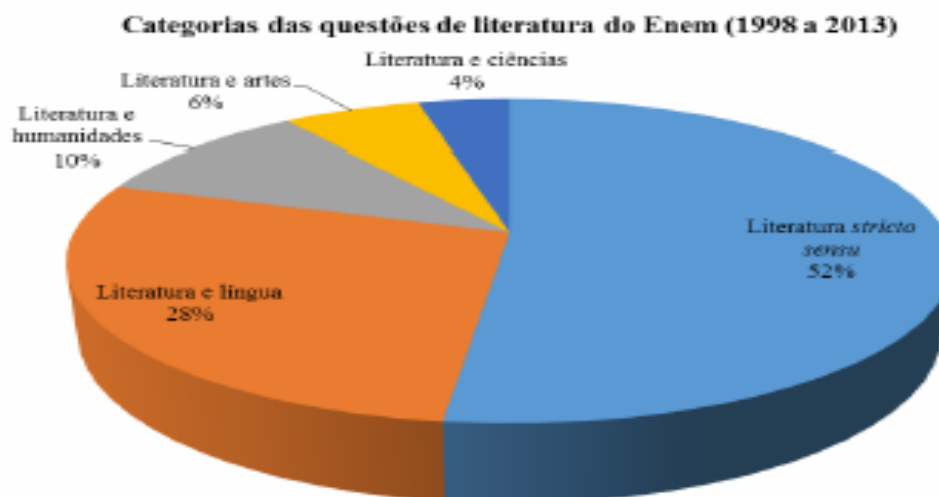


Figura 3 - (LUFT, 2014, p. 161)

O gráfico apresentando demonstra que 52% das questões, apenas, utilizam o texto literário do enunciado da questão para analisar seus aspectos literários. Os 48% restantes correspondem aos textos literários utilizados para retomar algum outro conhecimento, como gramática e até ciências. Reitera-se que a análise empreendida por Luft (2014) corresponde às edições de 1998 a 2013.

Nesse sentido, partindo da mesma categorização de Luft (2014), serão analisadas, adiante, as edições 2015, 2016 e 2017 do Enem. Para isso, serão consideradas as categorias literatura *stricto sensu*, literatura e língua, literatura e humanidades, literatura e artes e literatura e ciências já identificadas pela autora, contudo, será acrescentada uma categoria: Literatura para interpretação de texto, já que possível observar nessas três últimas edições do exame que, em muitos casos, o texto literário utilizado no enunciado da questão serve como objeto de interpretação textual.

Levando em conta as três edições, tem-se:

Edição	Número de questões analisadas	Questões que utilizam o texto literário em seu enunciado	Questões que utilizam o texto literário em seu enunciado em

			porcentagem
2015	39	14	35,8%
2016	39	17	43,5%
2017	39	19	48,7%

Tabela 1 - Análise geral: Enem de 2015, 2016 e 2017

As questões da área de Código, Linguagem e suas Tecnologias vão de 91 a 135 (nas edições de 2015 e 2016) e de 01 a 45 na edição de 2017. Portanto, nos três casos, essa área é composta por 45 questões. No entanto, como se percebe na tabela anterior, as seis questões de Língua Inglesa e Língua Espanhola não foram consideradas, pelo fato de o objetivo delas ser o de abordar a proficiências dos candidatos nessas determinadas línguas. Ressalta-se, contudo, que nessas seis primeiras questões também há textos literários, mas não foram analisados nessa pesquisa.

A tabela de análise apresentada mostra que os textos literários, de 2015 a 2017, gradativamente, ocuparam maior espaço no exame. Sendo que, o aparecimento dos textos literários aumentou em quase 13% em dois anos. Isto é, das trinta e nove questões analisadas, subiu de quatorze para dezenove a quantidade de questões embasadas nesse tipo de texto.

O aumento do número de questões envolvendo textos literários, todavia, não foi suficiente para se considerar que a arte literária foi mais prestigiada no Enem. É isso o que se observa nas análises individuais de cada edição do exame, que serão apresentadas nos parágrafos seguintes.

Edição de 2015		
Categorias das questões	Número das questões	Porcentagem dentro das questões da área
Literatura para interpretação de texto	98, 99, 101, 119, 126 e 129	15,3%
Literatura <i>Stricto Sensu</i>	104	2,5%
Literatura e Língua	100, 115 e 116	7,6%
Literatura e Humanidades	107, 109, 127 e 130	10,1%
Literatura e Arte	-	0%
Literatura e Ciências	-	0%

Tabela 2 - Análise da edição de 2015 do Enem

Em 2015, na área de Linguagem, Códigos e suas Tecnologias, de trinta e nove questões analisadas, havia quatorze, ou 35,8%, baseadas em textos literários. Essas questões, geralmente, são iniciadas por esse texto, direcionando a uma leitura do candidato para, depois, propor alguma discussão sobre ele.

Todavia, mesmo tendo um texto literário como base, essas questões tendem a utilizá-lo, na maioria das vezes, para avaliar como o aluno consegue ler e interpretar um texto. É possível comprovar essa ocorrência observando-se a tabela anterior, na qual a maior representatividade das categorias recai sobre a literatura para interpretação de texto; nessa edição, seis questões se enquadram nessa esfera de abordagem.

Observa-se a questão 107, da edição de 2015 do Enem:

A pátria

Ama, com fé e orgulho, a terra em que nasceste!
Criança! não verás nenhum país como este!
Olha que céu! que mar! que rios! que floresta!
A Natureza, aqui, perpetuamente em festa,
É um seio de mãe a transbordar carinhos.
Vê que vida há no chão! vê que vida há nos ninhos,
Que se balançam no ar, entre os ramos inquietos!
Vê que luz, que calor, que multidão de insetos!
Vê que grande extensão de matas, onde impera,
Fecunda e luminosa, a eterna primavera!
Boa terra! jamais negou a quem trabalha
O pão que mata a fome, o teto que agasalha...

Quem com o seu suor a fecunda e umedece,
Vê pago o seu esforço, e é feliz, e enriquece!

Criança! não verás país nenhum como este:
Imita na grandeza a terra em que nasceste!

BILAC, O. *Poesias infantis*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1929.

Publicado em 1904, o poema *A pátria* harmoniza-se com um projeto ideológico em construção na Primeira República. O discurso poético de Olavo Bilac ecoa esse projeto, na medida em que

- A** a paisagem natural ganha contornos surreais, como o projeto brasileiro de grandeza.
- B** a prosperidade individual, como a exuberância da terra, independe de políticas de governo.
- C** os valores afetivos atribuídos à família devem ser aplicados também aos ícones nacionais.
- D** a capacidade produtiva da terra garante ao país a riqueza que se verifica naquele momento.
- E** a valorização do trabalhador passa a integrar o conceito de bem-estar social experimentado.

Figura 4 - Questão número 107 da prova do Enem de 2015

Se fosse possível classificar a questão posta acima - que está no campo de Linguagem, Códigos e suas Tecnologias - certamente ela seria considerada como uma questão de literatura, por alguns fatores. O texto que embasa a questão é literário: um poema, transcrito integralmente, de Olavo Bilac, reconhecido escritor literário brasileiro.

Apesar de se tratar de um texto literário, na medida em que se lê o enunciado, pode-se notar que o aluno/candidato será levado a comparar o texto a uma situação histórica, no caso, a ideologia de parte da sociedade na Primeira República, e não a analisar o texto literariamente.

Todavia, essa percepção não é negativa, pois um texto, sendo literário, pode retratar e abarcar em si vestígios ideológicos de uma sociedade. Assim, o que se pretende enfatizar é o fato de o texto não ser abordado em seus aspectos literários. Nesse caso, o próprio enunciado considera o texto como um veículo de reprodução da ideologia da época: “O discurso poético de Olavo Bilac ecoa esse projeto [...]”.

Para responder corretamente à questão, o aluno não precisará recorrer a conhecimentos literários, já que, pela leitura do próprio poema de Bilac, é possível chegar à resposta esperada – que é a letra “b: a prosperidade individual, como a exuberância da terra, independe de políticas de governo”.

Na verdade, o aluno, para responder a essa questão, precisaria de informações obtidas nas aulas de história, para saber quais os pensamentos/sentimentos da sociedade da Primeira República e, assim, encontrar no texto literário elementos que se assemelhassem com a ideologia dessa época. Por isso, categorizamos essa questão em literatura e humanidades.

A seguir, apresenta-se a questão 104, da edição de 2015 do Enem:

da sua memória

mil
e
mui
tos
out
ros
ros
tos
sol
tos
pou
coa
pou
coa
pag
amo
meu

ANTUNES, A. 2 ou + corpos no mesmo espaço. São Paulo: Perspectiva, 1998.

Trabalhando com recursos formais inspirados no Concretismo, o poema atinge uma expressividade que se caracteriza pela

- A** interrupção da fluência verbal, para testar os limites da lógica racional.
- B** reestruturação formal da palavra, para provocar o estranhamento no leitor.
- C** dispersão das unidades verbais, para questionar o sentido das lembranças.
- D** fragmentação da palavra, para representar o estreitamento das lembranças.
- E** renovação das formas tradicionais, para propor uma nova vanguarda poética.

Figura 5 - Questão 104, da prova do Enem de 2015

Essa questão que formulada por meio do poema de Arnaldo Antunes foi classificada como literatura *stricto sensu*, já que, além de ser construída por meio de um texto literário, o aluno precisava ter conhecimentos acerca de questões literárias para responder à questão de forma correta.

O próprio enunciado da questão afirma que o poema de Antunes (1998) está baseado nos traços do movimento artístico cultural denominado concretismo, que surgiu no Brasil por volta de 1930, no modernismo brasileiro. A retomada do movimento artístico não foi sem intenção, pois, como se verá adiante, é necessário que o candidato tenha estudado as características do modernismo, principalmente sobre o movimento concretista.

As cinco opções de resposta oferecidas pela questão relacionam-se com a construção poética, abordando as questões de finalidade/intenção do texto, ao utilizar determinados meios artísticos. Ou seja, o candidato não acionará apenas elementos do texto lido para responder à questão, pois as características do fazer poético dos autores concretistas são elencadas nas alternativas e o aluno deve relacioná-las com a finalidade do poema.

Observa-se, a seguir, a classificação das questões que continham textos literários na edição do Enem de 2016:

Edição de 2016		
Categorias das questões	Número das questões	Porcentagem dentro das questões da área
Literatura para interpretação de texto	97, 103, 104, 115, 120, 124, 127, 130 e 131	23%
Literatura <i>Stricto Sensu</i>	113, 116 e 128	7,6%
Literatura e Língua	107, 108, 109, 114 e 135	12,8%
Literatura e Humanidades	-	0%
Literatura e Arte	-	0%
Literatura e Ciências	-	0%

Tabela 3 - Análise da edição de 2016 do Enem

Em 2016, dezessete questões, das trinta e nove analisadas, foram compostas por meio de textos literários, na área de Linguagem, Códigos e suas Tecnologias; isto representa 43,5% das questões dessa área. A representatividade de questões com textos literários, se comparada à edição de 2015, aumento significativamente.

Aumentaram também, dentro dessas dezessete questões, aquelas em que o texto literário foi utilizado apenas para que o candidato interpretasse o texto para responder às questões: um aumento de quase 10%. Apesar de ser relevante a presença de um texto literário no exame, chama a atenção que ele é utilizado apenas para a interpretação, na maioria das vezes.

O exemplo demonstrado a seguir é uma questão na qual o enunciado é construído baseado em uma crônica de Machado de Assis. Como se sabe, o autor é um dos maiores escritores brasileiros e se destaca por ter escrito os clássicos “Dom Casmurro” e “Memória Póstuma de Brás Cubas”, é também escritor de crônicas. Textos de Machado de Assis são muito recorrentes nas provas do Enem.

BONS DIAS!
14 de junho de 1889

Ó doce, ó longa, ó inexprimível melancolia dos jornais velhos! Conhece-se um homem diante de um deles. Pessoa que não sentir alguma coisa ao ler folhas de meio século, bem pode crer que não terá nunca uma das mais profundas sensações da vida, — igual ou quase igual à que dá a vista das ruínas de uma civilização. Não é a saudade piegas, mas a recomposição do extinto, a revivescência do passado.

ASSIS, M. *Bons dias!* (Crônicas 1888-1889). Campinas: Editora da Unicamp; São Paulo: Hucitec, 1990.

O jornal impresso é parte integrante do que hoje se compreende por tecnologias de informação e comunicação. Nesse texto, o jornal é reconhecido como

- A** objeto de devoção pessoal.
- B** elemento de afirmação da cultura.
- C** instrumento de reconstrução da memória.
- D** ferramenta de investigação do ser humano.
- E** veículo de produção de fatos da realidade.

Figura 6 - Questão 2013 da prova do Enem de 2016

Esse trecho da crônica de Machado de Assis é um texto com características marcadamente literárias, em que o narrador relaciona suas lembranças ao sentimento de melancolia perante o passado. Seria possível, literariamente, abordar esse texto de diversos modos, como a construção literária por meio do jogo e escolha de palavras.

Contudo, os produtores do Enem optaram por utilizar o texto literário para abordar o jornal, que é tido como uma tecnologia de informação. Por sinal, as diretrizes atuais do Ministério da Educação prezam, significativamente, pela inserção da tecnologia no ambiente escolar, isso é ainda mais nítido na Base Nacional Comum Curricular – BNCC, que foi publicada recentemente.

Por outro lado, observa-se a questão 116, dessa mesma edição do Enem:

Sem acessórios nem som
 Escrever só para me livrar
 de escrever.
 Escrever sem ver, com riscos
 sentindo falta dos acompanhamentos
 com as mesmas lesmas
 e figuras sem força de expressão.
 Mas tudo desafina:
 o pensamento pesa
 tanto quanto o corpo
 enquanto corto os conectivos
 corto as palavras rentes
 com tesoura de jardim
 cega e bruta
 com facão de mato.
 Mas a marca deste corte
 tem que ficar
 nas palavras que sobraram.
 Qualquer coisa do que desapareceu
 continuou nas margens, nos talos
 no atalho aberto a talhe de foice
 no caminho de rato.

FREITAS FILHO, A. Máquina de escrever: poesia reunida e revista.
 Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2003.

Nesse texto, a reflexão sobre o processo criativo aponta para uma concepção de atividade poética que põe em evidência o(a)

- A angustiante necessidade de produção, presente em "Escrever só para me livrar/ de escrever".
- B imprevisível percurso da composição, presente em "no atalho aberto a talhe de foice/ no caminho de rato".
- C agressivo trabalho de supressão, presente em "corto as palavras rentes/ com tesoura de jardim/ cega e bruta".
- D inevitável frustração diante do poema, presente em "Mas tudo desafina:/ o pensamento pesa/ tanto quanto o corpo".
- E conflituosa relação com a inspiração, presente em "sentindo falta dos acompanhamentos/ e figuras sem força de expressão".

Figura 7 - Questão 116 da prova do Enem de 2016

O poema de Armando Freitas Filho trata da arte de escrever, do fazer poético. O enunciado da questão aborda o processo criativo do qual versa o texto e questiona os alunos com relação a esse processo de criação do artista. Analisando as alternativas apontadas pelo exame, seria possível pensar que se tratava de mais uma interpretação de texto. Porém, com um olhar mais atento, pode-se entender que a questão aborda essencialmente questões literárias.

Para que o aluno opte por uma das alternativas que são marcadas pelas expressões “angustiante necessidade de produção”, “imprevisível percurso da composição”, “agressivo trabalho de supressão”, “inevitável frustração diante do poema” ou “conflituosa relação com a inspiração” – que precisariam definir a forma como o eu-lírico do poema construía seus textos – seria necessário que ele tivesse passado por alunos de literatura que tratassem do fazer poético.

A próxima tabela mostra a classificação sugerida das questões do Enem de 2017, que foram embasadas em textos literários:

Edição de 2017		
Categorias das questões	Número das questões	Porcentagem dentro das questões da área
Literatura para interpretação de texto	11, 13, 23, 26, 27, 34 e 37	17,9%
Literatura Stricto Sensu	19 e 41	5,1%
Literatura e Língua	08, 15, 16, 32, 33, 36, 38 e 44	20,5%
Literatura e Humanidades	29	2,1%

Literatura e Arte	39	2,1%
Literatura e Ciências	-	0%

Tabela 4 - Análise da edição de 2017 do Enem

Na edição de 2017 do Enem, dezenove questões, 48,7%, foram baseadas em textos literários para serem compostas. Ou seja, das trinta e nove questões da área de Linguagem, Códigos e suas Tecnologias quase a metade, de uma forma ou de outra, apresentava textos literários.

É interessante notar, em princípio, que essa foi a primeira edição do exame, das três analisadas, em que as questões de Literatura para interpretação de texto não foram a maioria. Nesse caso, as questões de Literatura e Língua corresponderam a 20,5% das questões, ou seja, quase 3% a mais que as questões de interpretação.

A próxima figura corresponde à questão número 36, do Enem de 2017:

TEXTO I

Fundamentam-se as regras da Gramática Normativa nas obras dos grandes escritores, em cuja linguagem as classes ilustradas põem o seu ideal de perfeição, porque nela é que se espelha o que o uso idiomático estabilizou e consagrou.

LIMA, C. H. R. Gramática normativa da língua portuguesa. Rio de Janeiro: José Olympio, 1989.

TEXTO II

Gosto de dizer. Direi melhor: gosto de palavrav. As palavras são para mim corpos tocáveis, sereias visíveis, sensualidades incorporadas. Talvez porque a sensualidade real não tem para mim interesse de

nenhuma espécie — nem sequer mental ou de sonho —, transmudou-se-me o desejo para aquilo que em mim cria ritmos verbais, ou os escuta de outros. Estremeço se dizem bem. Tal página de Fialho, tal página de Chateaubriand, fazem formigar toda a minha vida em todas as veias, fazem-me raivar tremulamente quieto de um prazer inatingível que estou tendo. Tal página, até, de Vieira, na sua fria perfeição de engenharia sintáctica, me faz tremer como um ramo ao vento, num delírio passivo de coisa movida.

PESSOA, F. O livro do desassossego. São Paulo: Brasiliense, 1966.

A linguagem cumpre diferentes funções no processo de comunicação. A função que predomina nos textos I e II

- Ⓐ destaca o "como" se elabora a mensagem, considerando-se a seleção, combinação e sonoridade do texto.
- Ⓑ coloca o foco no "com o quê" se constrói a mensagem, sendo o código utilizado o seu próprio objeto.
- Ⓒ focaliza o "quem" produz a mensagem, mostrando seu posicionamento e suas impressões pessoais.
- Ⓓ orienta-se no "para quem" se dirige a mensagem, estimulando a mudança de seu comportamento.
- Ⓔ enfatiza sobre "o quê" versa a mensagem, apresentada com palavras precisas e objetivas.

Figura 8 - Questão 36 da prova do Enem de 2017

O enunciado é formulado tendo por base dois textos de diferentes campos da linguagem: um trecho de uma gramática, de Rocha Lima, que menciona que a gramática normativa é baseada nas obras de escritores consagrados e um trecho de "O livro do desassossego", de Fernando Pessoa, em que o tema principal é a palavra, ou melhor, o modo como o artista utiliza a palavra em suas obras.

Se fosse para abordar os aspectos literários do texto, a questão poderia questionar quanto à liberdade que o escritor de literatura tem em relação à sua obra. Em seu texto, Pessoa brinca com as palavras, como em "palavrav". Poderiam também abordar o texto literário com

relação às comparações entre palavras e “corpos tocáveis” ou “sensualidades incorporadas” – tudo isso no campo ficcional.

No entanto, essa questão busca avaliar se o aluno consegue identificar, tendo como base os dois textos lidos, qual das funções da linguagem do processo de comunicação está evidenciada nos dois trechos, as alternativas são construídas levando-se em conta as características da mensagem e do código na comunicação.

A próxima figura mostra a questão 19, da edição do Enem de 2017:

O farrista

Quando o almirante Cabral
Pôs as patas no Brasil
O anjo da guarda dos índios
Estava passeando em Paris.
Quando ele voltou de viagem
O holandês já está aqui.
O anjo respira alegre:
“Não faz mal, isto é boa gente,
Vou arejar outra vez.”
O anjo transpôs a barra,
Diz adeus a Pernambuco,
Faz barulho, vuco-vuco,
Tal e qual o zepelim
Mas deu um vento no anjo,
Ele perdeu a memória...
E não voltou nunca mais.

MENDES, M. *História do Brasil*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1992.

A obra de Murilo Mendes situa-se na fase inicial do Modernismo, cujas propostas estéticas transparecem, no poema, por um eu lírico que

- A** configura um ideal de nacionalidade pela integração regional.
- B** remonta ao colonialismo assente sob um viés iconoclasta.
- C** repercute as manifestações do sincretismo religioso.
- D** descreve a gênese da formação do povo brasileiro.
- E** promove inovações no repertório linguístico.

Figura 9 - Questão 19 da prova do Enem de 2017

Baseada no poema “O farrista”, de Murilo Mendes, essa questão do Enem é uma das únicas que colocam um período literário como foco principal enunciado. Nesse caso, os alunos, para responder corretamente à questão, precisam saber das propostas estéticas da fase inicial do Modernismo Brasileiro.

É interessante o estudo de literatura de modo historiográfico, isto é, por meio das características dos períodos e autores, datas e contexto histórico. Inclusive, as aulas de literatura no ensino médio, como ficou evidenciado no primeiro capítulo dessa pesquisa, são desenvolvidas nessa perspectiva. Chama a atenção, contudo, que apenas uma questão, das três

edições analisadas, poderia ser respondida corretamente se o aluno experimentasse apenas esse tipo de aula durante toda sua vida escolar.

Pode-se dizer, todavia, que essa questão tende a valorizar mais a literatura e o texto literário, se comparada a todas as outras questões do exame que se utilizam dos textos literários apenas para serem o plano de fundo para outros saberes, pois, nesses casos, o texto literário tem o mesmo valor que qualquer outro texto que não exige qualquer cuidado, como uma bilhete, por exemplo.

CONSIDERAÇÕES

Até aqui, pode-se já constatar uma aparente dissonância entre as três bases de dados – Enem, livro didático e legislação educacional – selecionadas para a análise da questão da literatura nessa pesquisa. Os conhecimentos literários abordados no Enem, que é o instrumento de verificação de aprendizagem dos alunos concluintes do ensino médio e também o mecanismo de encaminhamento para o ensino superior – daí a sua relevância -, não coincidem com a maneira como o texto literário é abordado no livro didático analisado e na legislação educacional, principalmente o Referencial Curricular da Rede Estadual de Ensino.

Essa situação é preocupante. O Enem, ao longo de suas edições, modificou a forma de trabalhar a literatura, não mais abordando essa arte de forma historiográfica, como era a tendência dos vestibulares, mas os livros didáticos e as normativas para o ensino não acompanharam tal mudança de perspectiva.

Na sociedade contemporânea, marcada por constantes evoluções nas tecnologias e, por isso, caracterizada também por vários tipos de textos, a escola desempenha uma função importante no letramento dos indivíduos. Nesse contexto, no qual a literatura, assim como a sociedade, modificou-se, as instituições de ensino precisariam direcionar sua abordagem considerando essa nova roupagem dos textos literários e buscando o letramento literário. Porém, pelo que pode ser constatado em nossas considerações, os direcionamentos submetidos e acolhidos pelas escolas, tendo o Enem como desfecho, de modo claro, veem os textos literários mais como pretextos e menos como arte.

Se comparados os vestibulares e o Enem, principalmente com relação às edições posteriores à reformulação de 2009, nota-se que o primeiro modo de seleção para o ensino superior, mesmo que de modo contestável, abarcava a literatura de modo mais evidente que o Enem. Afinal, os vestibulares, pelo menos, contribuíam para que os alunos lessem literariamente, já que havia uma seleção de obras literárias para serem lidas e as questões no vestibular aferiam a leitura dos alunos. Vistos assim, os vestibulares, tendendo para a historiografia, tratavam a literatura como uma arte e um conhecimento relevante.

Todavia, o Enem, enquanto instrumento de democratização de acesso ao ensino superior e, assim, um mecanismo que poderia, utopicamente, fazer com que todos tivessem o mesmo tipo de acesso ao conhecimento, falha ao tornar os textos literários um “sub-conteúdo” (pretexto, plano de fundo). Assim, é preocupante a abordagem literária do Enem, pois ela, somada às orientações para o ensino de literatura, contribui para o desprestígio e a

continuidade da crise literária registrada do início desse artigo. Além do mais, salienta-se: negar o acesso e a fruição da produção literária de uma sociedade, como considera Candido (2011), é uma amputação grave, que certamente causa danos aos indivíduos, mas, sobretudo, à própria sociedade brasileira.

A maneira como a literatura é abarcada no Enem, já que o exame sinaliza para quais conhecimentos devem ser adquiridos pelos alunos do ensino médio, desprestigia a leitura literária de uma forma muito clara. Ou seja, se no exame as obras literárias não recebem destaque, os alunos, que nessa fase de suas vidas acadêmicas precisam se preocupar em obter a maior nota possível no Enem, vão estudar os conteúdos mais cobrados na prova, deixando, assim, a literatura de lado.

No ensino médio, a questão da leitura literária é ainda muito complexa, uma vez que a disciplina de literatura não tem desempenhado, na maioria das vezes, o papel de oportunizar a leitura aos alunos, pois, por vários fatores, como a quantidade de aulas semanais e o próprio currículo estabelecido, o tempo para leitura é escasso.

As considerações apresentadas aqui são preliminares, pois esse texto passará ainda por ajustes: serão efetivados os aprofundamentos de questões encaminhadas pela banca examinadora de qualificação. Além dessas questões, o item, do segundo capítulo, que versa sobre o livro didático, será aprimorado, expandindo, assim, as reflexões que o constituem.

Para a continuação das análises empreendidas no terceiro capítulo, tendo as edições de 2015, 2016 e 2017 do Enem como base, será realizada uma leitura de todas as questões de Linguagem, Códigos e suas Tecnologias das provas, a fim de selecionar todas as questões que, de alguma forma, abordem textos literários.

Por meio do apanhado das questões que se utilizam da literatura, será produzido um gráfico com os seguintes elementos: questões nas quais os textos literários são utilizados para tratar de outros conhecimentos, como o linguístico, histórico, etc. e questões em que os textos literários são abordados quanto a sua literariedade. Esse gráfico possibilitará uma análise das questões das edições atuais do Enem.

A análise empreendida por meio do gráfico será composta por exemplificações de cada uma das duas categorias, para mostrar como os textos literários são utilizados nos dois casos: tanto enquanto plano de fundo para a relação com outro conhecimento, como para verificar seus aspectos literários.

Por fim, o texto será concluído com uma análise mais ampliada. Serão contrastadas a análise do livro didático de literatura (“Novas Palavras”, AMARAL et. al., 2013) e a análise

das questões de literatura do Enem, para se constatar/confirmar os pressupostos que justificam esse trabalho de pesquisa.

REFERENCIAL

- ANDRADE, Gilsa Elaine Ribeiro. **Literatura e ENEM: implicações no ensino médio**. In.: DLCV - João Pessoa, v.8, n.2, jul/dez 2011, 139-153.
- BAUER, Adriana; ALAVARSE, Ocimar M.; OLIVEIRA, Romualdo P. **Avaliação em larga escala: uma sistematização do debate**. In. Educ. Pesqui., São Paulo, v. 41, n. especial, p. 1367-1382, dez., 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v41nspe/1517-9702-ep-41-spe-1367.pdf>> Acesso em: 10 jun. 2017
- BRASIL. Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM : documento básico 2000/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Brasília: O Instituto, 1999.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**: Lei nº 9.394/96 – 24 de dez. 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1998.
- BRASIL. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Linguagens, Códigos e suas tecnologias**. Brasília: Ministério da Educação, 2006.
- BRASIL. Ministério da Educação. Portaria Ministerial nº 438, de 28 de maio de 1998. **Instituiu o Exame Nacional Ensino Médio – ENEM**.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Termo de Referência – Novo Enem e Sistema de Seleção Unificada de 8 de abril de 2009**.
- BRASIL, Secretaria da Educação Fundamental - **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BRASIL, Secretaria da Educação Fundamental - **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 2002.
- CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In. **Vários escritos**. 3. ed. Ver. E ampl. – São Paulo: Duas Cidades, 1995.
- CEREJA, William Roberto. **Ensino de literatura: uma proposta dialógica para o trabalho com literatura**. São Paulo: Atual, 2005.
- COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2. ed. 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2011.
- DIONÍSIO, Maria de Lourdes. Literatura, leitura e escola. In. PAIVA, A.; MARTINS, A., PAULINO, G., VERSIANI, Z. (orgs). **Leituras literárias: discursos transitivos**. – 1. Reimp. – Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2008.
- ECO, Umberto. **Sobre a literatura**. – 2. ed. – Rio de Janeiro: Record, 2003.

ELISBON, Eudma Poliana Medeiros; VALTÃO, Rosana Carvalho Dias; **Entre a educação literária e a valorização da leitura no ensino médio: os (des)encontros dos documentos oficiais**. In.: Entrelétricas, Araguaína/TO, v. 6, n. 1, p.45-63, jan/jun. 2015.

FRANCO, Adenize; SOUZA, Camila Maldonado ; PAULO, Caterina Valaschin C. **As questões de literatura no Enem a partir de um breve diagnóstico**. In: Revista Interfaces. Vol. 6 n. 2 . 2015.

FISCHER, Luís Augusto; 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, p. 111-126, 2012.

JOBIM, José Luís. A literatura no ensino médio: um modo de ver e usar. In: ZILBERMAN, R.; RÖSING, T. M. K. (Orgs.). **Escola e leitura: velha crise, novas alternativas**. São Paulo: Global, 2009. p. 113-137.

LUFT, Gabriela Fernanda Cé. **O retrato de uma disciplina ameaçada: a literatura nos documentos oficiais e nos Exame Nacional do Ensino Médio**. Tese (Doutorado em Literatura Brasileira) UFRGS, Porto Alegre, 2014.

LUNA, Tatiana Simões e; MARCUSCHI, Beth. **Letramentos Literários: o que se avalia no Exame Nacional do Ensino Médio?** In: Educação em Revista. Belo Horizonte: 2015.

MAGNANI, Maria do Rosário M. Sobre o Ensino da Leitura. In Revista: **Leitura, Teoria & Prática**. Campinas, ALB, nº 25, junho/1995.

MARTINS, Aracy; VERSIANI, Zélia. Apresentação. In. PAIVA, A.; MARTINS, A., PAULINO, G., VERSIANI, Z. (orgs). **Leituras literárias: discursos transitivos**. – 1. Reimp. – Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2008.

PERRONE-MOISÉS, Leyla. **Inútil poesia e outros ensaios breves**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

PERRONE-MOISÉS, Leyla. Literatura para todos. **Literatura e Sociedade**, São Paulo, n. 9, p. 16-29, 2006.

PERRONE-MOISÉS, Leyla. **Mutações da literatura no século XXI**. 1. ed. – São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

PERRONE-MOISÉS, Leyla. O ensino da literatura. In. **Literaturas, arte, saberes/organização: Sandra Nitrini coordenadora... [et al]**. – São Paulo: Aderaldo & Rothschild: ABRALIC, 2008.

PAULINO, Maria das Graças Rodrigues. Algumas especificidades da leitura literária. In. **Leituras literárias: discursos transitivos**. MARTINS, A. P.; PAULINO, Z. V. G. (organizadoras). – 1. Reimp. – Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2008.

RAZZINI, M. P. G. **O espelho da nação: a Antologia Nacional e o ensino de português e de literatura (1838-1971)**. 2000. 277 f. Tese (Doutorado em Letras) - Programa de Pós-

Graduação em Letras – Instituto de Estudos da Linguagem. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000. Disponível em: <www.unicamp.br/iel/memoria/projetos/teses/tese21.doc> Acesso em: 10 mai. 2017.

REIS, Carlos. **O Conhecimento da Literatura** – Introdução aos Estudos Literários. Coimbra: Almedina, 2008.

SILVA, Jonathan Zotti da. **Relações entre a matriz de referência do ENEM e documentos oficiais da educação brasileira:** uma interpretação de recados para currículos de língua portuguesa e literatura do ensino médio. (Trabalho de conclusão de curso em Letras) UFRGS, Porto Alegre, 2015.

SOUZA, J. A. **Literatura e identidade cultural em MS:** algumas fronteiras e a (des)identificação com o pantanal. 2008. 149fl. Tese (Doutorado em Letras). Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2008. Disponível em: <bdtd.ibict.br/vufind/Record/UEL_2656adcde002938217a89a91bc4602c1> Acesso em: 15mai. 2017.

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo.** Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

VALTRÃO, Helciclever Barros da Silva; TATAGIBA, Alessandro Borges; MATA, Anderson Luís Nunes da. **a literatura e o letramento literário no ENEM: contribuições para o debate no ensino médio.** In.: Revista Travessias, Vol. 10, N. 01, 26 Ed. 2016.

VENTURI, Ioná V. G.; GATTI JUNIOR, Décio. **A construção histórica da disciplina escolar Língua Portuguesa no Brasil.** *Cadernos de História da Educação* - nº. 3 - jan./dez. 2004.

ZILBERMAN, Regina. Sim, a Literatura Educa. In. **Literatura e pedagogia:** ponto e contraponto/Regina Zilberman, Ezequiel Theodoro da Silva. – 2. ed. – São Paulo: Global; Campinas, SP: ALB-Associação de Leitura do Brasil, 2008.

ZILBERMAN, Regina; Rösing, Tania M. K. (Org.) **Escola e Leitura:** velha crise, novas alternativas. São Paulo: Global, 2009.

WERLE, Flávia O. C. **Políticas de avaliação em larga escala na educação básica:** do controle de resultados à intervenção nos processos de operacionalização do ensino. In. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, p. 769-792, out./dez. 2011. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/ensaio/v19n73/03.pdf> Acesso em: 10 mai. 2017.

