

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS (MESTRADO E DOUTORADO)

PATRÍCIA ELISABEL BENTO TIUMAN

A História da Disciplina Literatura no Ensino Secundário Brasileiro e as Avaliações Externas: o exame vestibular, o ENEM e o Enade de Letras

MARINGÁ - PR
2017

PATRÍCIA ELISABEL BENTO TIUMAN

A História da Disciplina Literatura no Ensino Secundário Brasileiro e as Avaliações Externas: o exame vestibular, o ENEM e o Enade de Letras

Tese apresentada à Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Letras.
Área de Concentração: Estudos Literários.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Mirian Hisae Yaegashi Zappone.

MARINGÁ
2017

Tiuman, Patrícia Elisabel Bento

T623h A história da disciplina literatura no ensino secundário brasileiro e as avaliações externas: o exame vestibular, o ENEM e o Enade de letras / Patrícia Elisabel Bento Tiuman. -- Maringá, 2017.
327 f.: il., tab.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Mirian Hisae Yaegashi Zappone.
Tese (doutorado) ó Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas Letras e Artes, Programa de Pós-graduação em Letras, 2017.

1. Ensino de literatura 2. Literatura (ensino médio) 3. Literatura ó história e crítica 4. Livros e literatura I. Zappone, Mirian Hisae Yaegashi, II. Universidade Estadual de Maringá. III. Título.

CDD 23. ed. ó 373.2

PATRÍCIA ELISABEL BENTO TIUMAN

**VIRTUAIS A HISTÓRIA DA DISCIPLINA LITERATURA NO ENSINO SECUNDÁRIO
BRASILEIRO E AS AVALIAÇÕES EXTERNAS: O EXAME VESTIBULAR, O ENEM E O
ENADE DE LETRAS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Letras (Doutorado), da Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para obtenção do grau de Doutora em Letras, área de concentração: Estudos Literários.

Aprovada em **29 de março de 2017**.

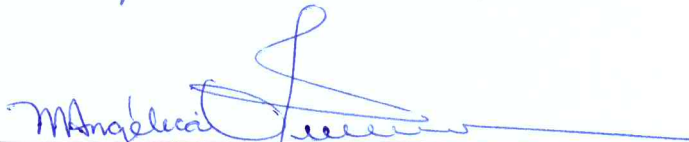
BANCA EXAMINADORA



Profª Drª Mirian Hisae Yaegashi Zappone
Universidade Estadual de Maringá – UEM
- Presidente -



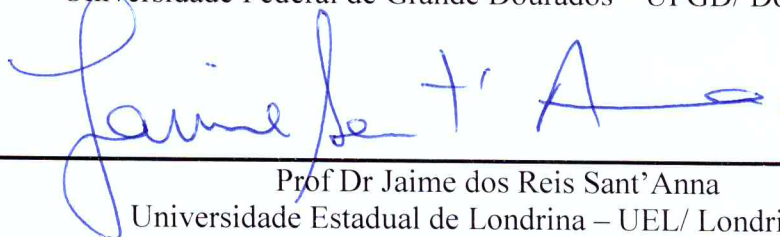
Prof Dr José Antonio Martins
Universidade Estadual de Maringá – UEM



Profª Drª Maria Angélica Olivo Francisco Lucas
Universidade Estadual de Maringá – UEM



Profª Drª Célia Regina Delacio Fernandes
Universidade Federal de Grande Dourados – UFGD/ Dourados-MS



Prof Dr Jaime dos Reis Sant'Anna
Universidade Estadual de Londrina – UEL/ Londrina-PR

DEDICATÓRIA

A Luciano, Gabriela e Arthur que compartilharam comigo esta conquista.

AGRADECIMENTOS

A presente jornada se aproxima do final e chega o momento da reflexão, de olhar para trás e agradecer a todos que compartilharam comigo essa travessia e a tornaram menos árdua recheada de aprendizagem e de desafios.

A certeza de que não caminhei sozinha e de que só cheguei onde estou porque pude contar com a generosidade, a acolhida, o acompanhamento e o amor daqueles que trilham este percurso comigo, conduz-me, com o coração transbordando de gratidão, a expressar a todos os meus sinceros agradecimentos...

Tudo começou em 2012, antes mesmo do início do doutorado. Deus me concedeu a graça de ser mãe novamente e a força para viajar inúmeras vezes de Irati a Maringá, no início grávida, depois com o Arthur nos braços. Recebi o apoio e o incentivo de muitas pessoas, mas a Tia Mitsuko e o Tio Mário foram o nosso porto seguro em Maringá e cuidaram do Arthur com muito amor, enquanto isso, em Irati, a Gabriela ficava aos cuidados de minhas amigas queridas Emília, Maria e Susana.

Como não agradecer a Deus, o Grande Arquiteto de Universo, que me revela, a cada dia, o que é Solidariedade, Compaixão e Amor, enchendo meu coração de indignação e de esperança e me dando forças para lutar sempre por uma educação de qualidade para todos.

O meu muito obrigada ao Luciano Tiuman que, nesta vida, tem me oferecido muito mais que um sobrenome: partilha de vida, de desafios e esperanças. Seu apoio cuidadoso, amoroso e incondicional foi imprescindível. Espero retribuí-lo cotidianamente.

Aos meus filhos Gabriela e Arthur que me ensinam dia a dia o que é a maternidade e a importância de saber dividir o tempo e a atenção com os que amamos.

À minha família, meus pais João e Maria Ângela que me ensinaram o valor do ser humano e me iniciaram no maravilhoso mundo da leitura.

À minha irmã Adriana e meu sobrinho Rodrigo pelos momentos de carinho e apoio

À minha família de coração, Jorge, Áurea e Ricardo que me acolheram com muito respeito e amor.

À minha orientadora e grande amiga, a prof.^a Mirian H. Y. Zappone que desde o mestrado tem acolhido minhas indagações, respeitado o ritmo dos meus passos e me desafiado, permitindo que caminhasse de forma autônoma e segura. Obrigada por ter confiado em mim e ter possibilitado a realização desta conquista.

Às professoras Maria Angélica Olivo Francisco Lucas e Célia Regina Delacio Fernandes pelas contribuições na banca de qualificação e de defesa desta tese. E aos professores José Antonio

Martins e Jaime dos Reis Sant'Anna que integraram a banca de defesa e enriqueceram as discussões.

Aos colegas com os quais convivi durante o mestrado e o doutorado, pela generosidade e contribuição em minhas buscas na construção do conhecimento. De modo especial ao Giuliano Hartmann (*in memoriam*) amigo querido e inesquecível.

Às amigas e companheiras de profissão Eloisa, Carla e Soely pelas discussões sobre educação e pelas contribuições nesta pesquisa.

Ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná pela concessão do afastamento, desde 2015, que viabilizou a conclusão deste estudo.

EPÍGRAFE

Somos produto do passado e vivemos imersos no passado que por todos os lados nos oprime. Como empreender vida nova, como criar nossa nova ação sem sair do passado, sem sobrepujá-lo? E como sobrepujá-lo, se estamos dentro dele e se ele está conosco? Só há uma saída, a do pensamento que não corta relações com o passado, mas que se levanta idealmente sobre ele e o converte em conhecimento. É preciso encarar de frente o passado ou, sem metáfora, reduzi-lo a problema mental e resolvê-lo em uma proposição de verdade que será a premissa ideal de nossa vida.

Benedetto Croce

A História da Disciplina Literatura no Ensino Secundário Brasileiro e as Avaliações Externas: o exame vestibular, o ENEM e o Enade de Letras

RESUMO

Este trabalho teve como objetivo pesquisar a quem o conhecimento literário se destina atualmente e responder à seguinte pergunta de pesquisa: O fato de os textos literários se constituírem como conteúdos programáticos no Exame Nacional do Ensino Médio, nas provas dos exames vestibulares e de serem apresentados como tais nos documentos oficiais garantem que o seu ensino ocorra do modo esperado em tais documentos? O estudo teve caráter qualitativo, sendo utilizados dois enfoques metodológicos: a pesquisa bibliográfica e a documental; dentre o referencial teórico utilizado, destaca-se: Haidar (1972), Romanelli (1991), Razzini (2000; 2010), Ledesma (2010), Chervel (1990) e Goodson (1991; 1995). Para o percurso de pesquisa, foram estudadas as legislações referentes à disciplina de Literatura no ensino secundário brasileiro desde a Reforma Pombalina até reforma do Ensino Médio proposta em 2016 por meio da MP n.º 746/2016, a fim de compreender a inserção e o *status* dos conteúdos de Literatura nas normativas governamentais, em relação à própria organização e natureza deste nível de ensino. A apreciação dos documentos governamentais que determinam e normatizam o currículo do Ensino Médio, relacionadas à compreensão teórica sobre a leitura de textos literários neles contida orientaram as análises das avaliações externas, a saber, o vestibular, o ENEM e o Enade de Letras Português. Os resultados desta pesquisa sinalizam que, nas questões do ENEM, apesar de os textos literários serem utilizados, a abordagem realizada não avalia o conhecimento do candidato sobre as especificidades do discurso estético ou da leitura integral dos textos literários. Em relação ao vestibular, cujo *corpus* escolhido foi o vestibular da Universidade Estadual de Maringá, observou-se uma abordagem mais especializada da leitura literária e, principalmente, a leitura integral das obras discriminadas no Manual do Candidato. As questões exigem do candidato a compreensão das especificidades do discurso estético e das características das escolas literárias, conteúdos que são estudados na disciplina de Literatura, todavia desconsideram aspectos mais profundos da leitura literária como a desautomatização de hábitos, a formação crítica, a aculturação e a socialização do leitor. Com relação ao Enade de Letras, verificou-se a ênfase na teoria, tanto da área de Linguística quanto de Literatura. Esta avaliação pressupõe a leitura especializada de obras representativas da Literatura Brasileira e Universal, o domínio da didática, das teorias relacionadas ao ensino e da legislação educacional. Portanto, muito embora o ENEM apresente a disciplina de Literatura como um dos conteúdos de avaliação do aluno, na realidade, as questões apresentam práticas de leitura que se igualam à leitura de textos não literários, haja vista que as especificidades da leitura literária não são nelas patrocinadas. Em contrapartida, as questões do vestibular e do Enade demandam o estudo das especificidades do discurso estético e a leitura integral de textos literários. Entretanto, nem sempre a abordagem produzida nas questões permite que a leitura pressuposta ultrapasse os aspectos composicionais das obras a fim de levar a uma interpretação na qual possam ser contempladas a visão de mundo, do homem e da sociedade impressas no objeto estético, suplantando a catalogação de categorias teóricas. Por conseguinte, se tais exames não avaliam as especificidades do discurso estético a tendência é que a disciplina Literatura perca a sua função dentro dos currículos do Ensino Médio.

Palavras chaves: Ensino de literatura; Ensino Médio; ENEM; vestibular; Enade.

The History of Literature Curriculum in Brazilian Secondary School and the External Examinations: *vestibular*, ENEM and Enade

ABSTRACT

The purpose of this study was to investigate the public at whom the literary knowledge is currently aimed as well as answer the following research question: Does the fact that literary texts are constituted as programmatic contents in the National High School Exam (ENEM), in college entrance exams (*vestibulares*) and that they are presented in official documents ensure that their teaching occurs as expected in such documents? The study adopted a qualitative perspective, instrumented by bibliographical and documentary research. Among the theoretical reference used, we highlight the following: Haidar (1972), Romanelli (1991), Razzini (2000; 2010), Ledesma (2010), Chervel (1990) and Goodson (1991, 1995). Over the researching process, we studied the laws that have ruled the Literature curriculum of Brazilian secondary school from Pombaline Reforms to the current High School reform proposed in 2016 through the Provisional Measure 746/2016 in order to understand the insertion and the status of Literature contents in the government norms in relation to the own organization and nature of this level of education. The examination of these official documents that determine and normalize the curriculum of High School related to the theoretical understanding on the reading of literary texts presented in the documents guided the analyses of external evaluations, namely, *vestibular*, ENEM and the National Exam of *Letras* Portuguese Students (Enade). The results of this study indicated that, in ENEM's questions, although literary texts were used, the approach did not evaluate the candidate's knowledge on the specificities of aesthetic discourse or the integral reading of literary texts. Regarding *vestibular*, whose chosen corpus was one of a public university in Maringá (UEM), it was observed that the questions presented a more specialized approach to literary reading and, especially, the complete reading of the literary works described in the Candidate Handbook. The questions expected the candidate to understand the specificities of the aesthetic discourse and the characteristics of literary schools, which are part of the Literature curriculum in high school. However, the questions disregarded deeper aspects of literary reading such as the de-automation of habits, critical formation, acculturation and socialization of the reader. As regards Enade, there was an emphasis on theory, both in the area of Linguistics and Literature. This exam presupposed the specialized reading of works representative of Brazilian and Universal Literature, the domain of didactics, theories related to teaching and educational legislation. In sum, even though ENEM presented Literature as an assessing content, in reality, the questions revolved reading practices that are similar to the reading of non-literary texts, since the specificities of literary reading were not contemplated. On the other hand, the questions of *vestibular* and Enade demanded the study of the specificities of aesthetic discourse and the integral reading of literary texts. Nevertheless, not always the approach produced by the questions allowed the presupposed reading to surpass the compositional aspects of the works in order to lead to an interpretation in which the vision of the world, the man and the society printed in the aesthetic object could be contemplated, supplanting the cataloging of theoretical categories. Therefore, if such exams do not evaluate the specificities of aesthetic discourse the tendency is that Literature loses its function within the curricula of High School.

Keywords: Literature teaching; High School; ENEM; *vestibular*; Enade.

GRÁFICOS

Gráfico 1	Temática das dissertações defendidas no Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Estadual de Maringá.....	34
Gráfico 2	Temática e gênero textual	57
Gráfico 3	Década de publicação do texto.....	58
Gráfico 4	Matrículas no Ensino Médio 1995-2015.....	108
Gráfico 5	Relação entre concluintes do Ensino Médio e vagas oferecidas no Ensino Superior presencial e a distância.....	111
Gráfico 6	Disciplinas avaliadas na prova de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias de 2013 a 2016.....	195
Gráfico 7	Habilidades avaliadas na prova de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias do ENEM de 2013 a 2016.....	197
Gráfico 8	Períodos literários contemplados na prova de Linguagens Códigos e suas Tecnologias do ENEM de 2013 a 2016.....	223
Gráfico 9	Gêneros textuais utilizados nas questões de Literatura do ENEM de 2013 a 2016.....	225

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Pesquisa exploratória no banco de dissertações e teses da Capes.....	29
Tabela 2	História do ensino de Literatura/Português – gênero tese.....	31
Tabela 3	História do ensino de Literatura/Português – gênero dissertação.....	32
Tabela 4	Ensino de Literatura no Ensino Médio – gênero tese.....	35
Tabela 5	Ensino de Literatura no Ensino Médio – gênero dissertação.....	36
Tabela 6	Formação do professor de Literatura – gênero tese.....	38
Tabela 7	Formação do professor de Literatura – gênero dissertação.....	38
Tabela 8	Avaliação externa e Sistema de Avaliação da Educação Básica – gênero tese.....	41
Tabela 9	Avaliação externa e Sistema de Avaliação da Educação Básica – gênero dissertação.....	41
Tabela 10	Avaliação externa e Exame Nacional do Ensino Médio – gênero tese.....	43
Tabela 11	Avaliação externa e Exame Nacional do Ensino Médio – gênero dissertação.....	44
Tabela 12	Vestibular – gênero tese.....	48
Tabela 13	Vestibular redação – gênero dissertação.....	49
Tabela 14	Questões de Literatura no Vestibular – gênero dissertação.....	50
Tabela 15	Avaliação externa e Exame Nacional de Desempenho de Estudantes Enade – gênero tese.....	54
Tabela 16	Avaliação externa e Exame Nacional de Desempenho de Estudantes Enade – gênero dissertação.....	55
Tabela 17	Reforma Francisco Campos.....	87
Tabela 18	Dados Estatísticos do Ensino Médio de 1995 a 2015.....	107
Tabela 19	Índice de aprovação e reprovação do Ensino Médio 1995-2015.....	109
Tabela 20	Relação entre concluintes do Ensino Médio e vagas disponíveis no Ensino Superior.....	110
Tabela 21	Competências e Conhecimentos Gerais a serem Desenvolvidos em Língua Portuguesa.....	133
Tabela 22	Formato dos textos utilizados na prova de Linguagens Códigos e suas Tecnologias do ENEM de 2013 a 2016.....	187
Tabela 23	Disciplinas avaliadas na prova de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias de 2013 a 2016.....	195
Tabela 24	Questões que avaliam a habilidade 15 na prova de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias de 2013 a 2016.....	199
Tabela 25	Questões que avaliam a habilidade 16 na prova de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias de 2013 a 2016.....	204
Tabela 26	Questões que avaliam a habilidade 17 na prova de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias de 2013 a 2016.....	211
Tabela 27	Autores e textos recorrentes na prova de Linguagens Códigos e suas Tecnologias no ENEM de 2013 a 2016.....	227

QUADROS EXPLICATIVOS

Quadro 1	Documentos orientadores do Ensino Médio 1996 – 2016.....	151
Quadro 2	Características do ENEM de 1998 e pós reforma de 2009.....	176
Quadro 3	Síntese dos textos utilizados nas questões da prova de Linguagens Códigos e suas Tecnologias do ENEM de 2013 a 2016.....	216
Quadro 4	Síntese dos conteúdos avaliados nas questões de Literaturas em Língua Portuguesa nos exames vestibulares da UEM de 2013 a 2016.....	244

LISTA DE SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
AID	Agency for International Development
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BNI	Banco Nacional de Itens
BNI-ENADE	Banco Nacional de Itens para o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	Câmara da Educação Básica
CEBRAP	Centro Brasileiro de Análise e Planejamento
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONAES	Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
CONTAP	Conselho de Cooperação Técnica da Aliança para o Progresso
CPC	Conceito Preliminar de Curso
DAEB	Diretoria de Avaliação da Educação Básica
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio
ENADE	Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
ENC	Exame Nacional de Cursos
ENCCEJA	Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FIES	Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior
FUVEST	Fundação Universitária para o Vestibular
FVC	Fundação Victor Civita
IDD	Indicador de Diferença entre o Desempenho Observado e Esperado
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES	Instituição de Ensino Superior
IFES	Instituição Federal de Ensino Superior
IFPR	Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Paraná
IGC	Índice Geral de Cursos
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LCT	Linguagens, Códigos e suas Tecnologias
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
MEC-USAID	Acordos realizados entre o Ministério da Educação e a United States Agency for International Development
MP	Medida Provisória
OCNEM	Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PAS-UEM	Processo de Avaliação Seriada da Universidade Estadual de Maringá
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PCNEM+	Orientações Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PLC	Projeto de Lei de Conversão
PROUNI	Programa Universidade para Todos
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
SISU	Sistema de Seleção Unificada
TCT	Teoria Clássica dos Testes

TIC	Tecnologias da Informação e da Comunicação
TRI	Teoria de Resposta ao Item
UEM	Universidade Estadual de Maringá
UEMA	Universidade Estadual do Maranhão
UENP	Universidade Estadual do Norte Pioneiro
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFS	Universidade Federal de Sergipe
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNICENTRO	Universidade Estadual do Centro-Oeste

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	18
a	O CONTEXTO.....	18
b	JUSTIFICATIVA.....	19
c	OBJETIVOS	22
d	HIPÓTESE E <i>CORPUS</i> DA PESQUISA.....	23
e	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E ORGANIZAÇÃO DA TESE.....	24
1	CAPÍTULO I - ADENTRANDO CAMINHOS: A PESQUISA EXPLORATÓRIA	28
1.1	ESTADO DA QUESTÃO.....	28
1.2	HISTÓRIA DO ENSINO DE LITERATURA E LÍNGUA PORTUGUESA.....	29
1.3	ENSINO DE LITERATURA NO ENSINO MÉDIO.....	34
1.4	FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LITERATURA.....	37
1.5	AVALIAÇÃO EXTERNA E SISTEMA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA.....	40
1.6	AVALIAÇÃO EXTERNA: ENEM.....	42
1.7	AVALIAÇÃO EXTERNA: VESTIBULAR.....	48
1.8	AVALIAÇÃO EXTERNA: ENADE.....	52
1.9	SISTEMATIZANDO.....	56
2	CAPÍTULO II HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO SECUNDÁRIA BRASILEIRA E O ENSINO DE LITERATURA	59
2.1	PERÍODO POMBALINO.....	59
2.2	EDUCAÇÃO NO IMPÉRIO.....	65
2.2.1	O Colégio Pedro II e os exames preparatórios: entre o ideal e o real	71
2.3	EDUCAÇÃO NA PRIMEIRA REPÚBLICA.....	76
2.4	EDUCAÇÃO NAS DÉCADAS DE 1930 A 1960.....	80
2.5	A POLÍTICA EDUCACIONAL DAS DÉCADAS DE 1970 E 1980.....	95
2.6	CONSIDERAÇÕES PARCIAIS.....	98
3	CAPÍTULO III - A REDEMOCRATIZAÇÃO DO BRASIL E AS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS: DA DÉCADA DE 1990 A 2016	100
3.1	O ESTADO, O GOVERNO, AS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS E SUAS INTERVENÇÕES NA EDUCAÇÃO BÁSICA.....	101
3.2	POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS PARA O ENSINO MÉDIO.....	104
3.2.1	O Parecer CEB/CNE nº 15/98, a Resolução CEB nº 3/98 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio	105
3.2.2	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio	119
3.2.3	Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais	125
3.2.4	Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio	141
3.2.5	Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica	149
3.2.6	A Medida Provisória N.º 746/2016 e o Futuro do Ensino Médio	158
3.3	CONSIDERAÇÕES PARCIAIS.....	169
4	CAPÍTULO IV - A LITERATURA NAS AVALIAÇÕES EXTERNAS: O VESTIBULAR, O ENEM E O ENADE	172
4.1	EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO: HISTÓRICO E ANÁLISES.....	174

4.1.1	A estrutura do Exame Nacional do Ensino Médio.....	179
4.1.2	A prova de Linguagens Códigos e suas Tecnologias do ENEM: competências e habilidades.....	187
4.1.3	Análise das provas de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias do ENEM de 2013 a 2016.....	193
4.2	VESTIBULAR DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ: HISTÓRICO E ANÁLISES.....	229
4.3	EXAME NACIONAL DE DESEMPENHO DE ESTUDANTES - ENADE: HISTÓRICO E ANÁLISES.....	250
4.4	(IN)CONCLUINDO.....	270
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	276
6	REFERÊNCIAS.....	287
	ANEXO	315

INTRODUÇÃO

a) O CONTEXTO

Com o intuito de compreender a configuração da disciplina Literatura, nos currículos do Ensino Médio brasileiro contemporâneo, e a influência das avaliações institucionais (Exames Preparatórios, vestibular e ENEM) no currículo dessa disciplina, recorreremos à gênese da educação brasileira. Para tanto, resgatamos as principais informações sobre intervenções do Estado na educação. O nosso percurso histórico inicia-se no século XVIII com a Reforma Pombalina e prossegue até o ano de 2016. Tal percurso, mesmo que longo e sumário, parece-nos pertinente, na medida em que concede suporte para a compreensão dos objetos de estudo deste trabalho, a saber: as políticas públicas de leitura implementadas a partir da década de 1990, sobretudo as que se referem ao ensino de Literatura no Ensino Secundário; e as questões que abordam textos literários nas seis últimas avaliações do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM): 2013, 2014, 2015¹ (1ª e 2ª aplicação) e 2016² (1ª e 2ª aplicação); dos vestibulares de inverno e de verão da Universidade Estadual de Maringá - UEM de 2013, 2014, 2015 e 2016; e das provas do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade) de Letras Português, aplicado nos anos de 2008, 2011 e 2014, aqui considerados como práticas de leitura escolarizadas que efetivam as políticas de estado.

Enfatizamos que as análises realizadas, tomam como base as questões de Literatura dos referidos exames e objetivam determinar qual ou quais competências e habilidades são

¹ No site do INEP estão disponíveis as duas versões do ENEM aplicadas no ano de 2015. A primeira aplicação ocorreu nos dias 24 e 25 de outubro, em todo o Brasil, e nos dias 01 e 02 de dezembro ocorreu a 2ª aplicação destinada a pessoas privadas de liberdade, aos jovens que cumprem medidas socioeducativas e aos alunos que tiveram a prova adiada por motivo excepcional, como ocorreu nas cidades catarinenses de Taió e Rio do Sul devido a enchentes. Foram convocados, também, alunos da cidade mineira de Santa Rita de Sapucaí que tiveram uma hora a mais para realizar a prova sem terem feito a solicitação no ato da inscrição (<http://www.enem2015.net.br/provas-do-enem-2015-ppl-acontecem-em-1o-e-2-de-dezembro.html>. Acesso em 02 de dez. de 2016).

² A segunda aplicação do ENEM de 2016 foi destinada às pessoas privadas de liberdade, aos jovens que cumprem medidas socioeducativas e aos alunos que tiveram a prova adiada devido às ocupações das escolas e universidades em protesto à reforma do Ensino Médio proposta pela Medida Provisória nº 746 de 22 de setembro de 2016 e da Medida Provisória nº 241 de que “Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal” (disponível em: http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=99F1CCD8BB0525DB3E4967743A7FE9E3.proposicoesWebExterno2?codteor=1468431&filename=PEC+241/2016. Acesso em: 21 de dez. de 2016). Aprovada pela Câmara dos Deputados e transformada na Emenda Constitucional nº 95/2016 em 15 de dezembro de 2016.

requeridas para a resolução de cada uma das questões. A partir disso, verificamos se o conhecimento das especificidades do texto literário é necessário para a correta resolução das questões, bem como os conceitos de leitura literária pressupostos nessas avaliações.

O foco inicial de nosso estudo é a história da disciplina Literatura no Ensino Secundário brasileiro e a influência que as avaliações institucionais têm sobre o seu currículo. Desde sua origem, esse nível de ensino se caracterizou por um caráter propedêutico, ou seja, como via de acesso ao Ensino Superior, a princípio por meio dos exames preparatórios e, a partir de 1911, com a promulgação da Lei Orgânica do Ensino Superior da República, com o exame vestibular. Esse cenário sofre uma nova mudança, em 1998, com a instituição do Exame Nacional do Ensino Médio, e da crescente relevância destinada a ele como uma importante via de acesso ao Ensino Superior brasileiro público e privado, a partir de 2009.

b) JUSTIFICATIVA

As questões relativas ao ensino de Literatura sempre me angustiaram, sobretudo, no currículo do Ensino Médio. Em conversas informais, em programas de televisão e até em alguns textos científicos, a ausência do hábito de leitura dos brasileiros é assunto clichê, assim como as constatações: “o brasileiro não gosta de ler”, “antigamente a escola era melhor”, “no meu tempo isso não acontecia”, “esses alunos não sabem ler”, “eu vou ler o resumo na internet” ou “eu só li o resumo dos livros e passei no vestibular” dentre tantas outras. A cada vez que ouvia essas frases, eu me incomodava e ficavam aquelas questões “será?”, “mas por quê?”. Será que a escola de antigamente era realmente melhor? E se era, o que a transformou no que ela é hoje? Você vai ler o resumo na internet e por que não ler o texto literário na íntegra?

Diante dessas e de tantas outras angústias relacionadas ao cotidiano escolar, decidi iniciar a minha trajetória como pesquisadora, estudando o ensino de literatura. Fiz uma especialização em Estudos Linguísticos e Literários na Universidade Estadual do Norte Pioneiro UENP – Campus Jacarezinho entre os anos de 2006 e 2007, escrevi a monografia: *Leitura Literária no Ensino Fundamental: subsídios para o professor*, em que apresentava uma proposta para o trabalho com o livro *SRNGR: consoantes assassinas* do autor paranaense Leandro Muniz. Em 2009, iniciei o mestrado em Letras, área de concentração Estudos Literários e defendi em 2011 a dissertação: *Produção Literária Infantil e Juvenil de Walcyr Carrasco: uma análise da construção narrativa e da representação de grupos sociais (1979-*

2010) sob a orientação da professora Dr.^a Mirian Hisae Yaegashi Zappone na Universidade Estadual de Maringá.

Durante a especialização e o mestrado eu atuava como professora do Ensino Fundamental I e II, ministrava algumas aulas no Ensino Médio e em cursinho pré-vestibular, portanto, o meu foco de estudo recaía sobre as obras infantis e juvenis, o que justificava as minhas pesquisas neste campo. Entretanto, a partir de 2011, minha trajetória profissional mudou e com ela o interesse de pesquisa. Trabalhei como professora colaboradora do Departamento de Letras da Universidade Estadual do Centro-Oeste - UNICENTRO - Campus Irati entre 2011 e 2013 e fui professora supervisora de Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa e de Literatura Infanto-juvenil (dentre outras disciplinas). Foi, a partir dessa experiência, que comecei a me interessar mais pela história da disciplina Literatura, situação que se intensificou, em 2014, quando fui nomeada professora de Língua Portuguesa do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná – IFPR - Campus Irati.

Nesta perspectiva, realizar essa pesquisa, mais do que cumprir uma etapa do doutorado, significa me informar, refletir e analisar a história da disciplina Literatura no Ensino Médio brasileiro, a fim de conhecer o passado e, por meio dele, compreender significativamente as práticas em sala de aula e a formação dos professores de Letras. Salientamos que esta não é uma pesquisa intervencionista e não tem a pretensão de analisar aulas de Literatura no Ensino Médio, mas temos consciência de que, após esse processo, teremos uma posição diferente frente à sala de aula e esperamos que isso possa contribuir na formação de professores de Língua Portuguesa e Literatura.

A princípio, o objetivo era conhecer o passado para compreender o que vivenciava na escola e na universidade, mas fui me envolvendo com a pesquisa cada vez mais e eis que a curiosidade se transforma em estudo, em pesquisa acadêmica e, como tal, se desenvolve de maneira sistemática e organizada. Ao estudar os textos de viés historiográfico como a tese de Razzini (2000) sobre o ensino de Língua Portuguesa e de Literatura no Colégio Pedro II e a de Romanelli (1991) a respeito da história da educação no Brasil de 1930 a 1973, algo me inquietou e as perguntas retóricas provenientes do senso comum cederam espaço para um questionamento mais complexo.

No Brasil, não diferentemente de outros lugares, o ato de ler, a princípio, esteve associado à elite, como se observa no início da colonização do Brasil até a primeira metade do

século XX. Do mesmo modo, o Ensino Secundário também era destinado à elite. A Literatura, ou melhor, os textos literários se configuravam como modelos do bem falar e do bem escrever e eram (e em alguns casos continuam sendo) utilizados como pretexto para o ensino da língua. Sendo assim, a Literatura era usufruída apenas pelos que tinham tempo e condições financeiras de instruir-se, além de tal conhecimento também significar uma forma de distinção social, já que ser erudito, exímio leitor dos clássicos figurava, portanto, como práticas sociais distintivas que garantiam *status* e tornavam mais cultos os indivíduos. A partir da expansão do Ensino Secundário para outras classes sociais, a Literatura começa a perder a sua suposta função no âmbito escolar, embora esteja presente nos documentos oficiais que organizam o ensino e nos materiais didáticos (ROMANELLI, 1991).

A realização da pesquisa de caráter historiográfico se justifica por três razões: 1) para demonstrar o processo de transição da disciplina de Literatura Clássica para a Literatura Brasileira no currículo do Ensino Médio; 2) para comprovar o caráter propedêutico das disciplinas estudadas no Ensino Secundário, já que sua finalidade era preparar o aluno para prestar os exames de acesso ao Ensino Superior (exames preparatórios, exames vestibulares e o ENEM) e 3) para evidenciar a permanência, ainda hoje, do caráter propedêutico no ensino de Literatura. Por conseguinte, a permanência dessa disciplina nos currículos ocorre em virtude da necessidade de os alunos conhecerem o conteúdo porque está presente nas provas de acesso ao Ensino Superior.

Outra razão que justifica esta pesquisa é a escassez de estudos sobre a história da disciplina Literatura e a ausência de uma análise comparativa das avaliações institucionais que se configuram como as principais vias de acesso ao Ensino Superior (vestibular e ENEM) e a avaliação dos egressos desse nível de ensino (Enade), especificamente dos licenciados em Letras Português no que tange ao ensino da leitura literária.

Existem pesquisas a respeito da história da disciplina Literatura, das quais destacamos Razzini (2000), Cassavia (1981), Cardoso (2011) e Barboza (2011), diversas acerca do ensino de Literatura no Ensino Médio como Amaral (1986), Mügge (2011), Faria (2009) entre outras. As avaliações institucionais, sobretudo o vestibular e o ENEM também foram objetos de pesquisas como as de Travitzki (2013), Cé Luft (2014) Biasus (2011), Lopes R. R. (2012) e Silva (2013). Pesquisadores como Andrade (2011), Bartholomeu (2011) e Santos (2011) estudaram o Enade. Porém, não encontramos nenhum texto publicado que abordasse a relação entre essas avaliações externas e a história da disciplina Literatura no Ensino Médio.

c) OBJETIVOS

Diante do exposto, e considerando que, em sua gênese, a disciplina História da Literatura (precursora da disciplina Literatura nos currículos do Ensino Médio) era ministrada no 7º ano do Ensino Secundário do Colégio Pedro II, ou seja, era destinada apenas aos pouquíssimos alunos que almejavam o Bacharelado em Letras, indagamos: atualmente, a quem o conhecimento literário se destina? O fato de os textos literários se constituírem como conteúdos programáticos no Exame Nacional do Ensino Médio, nas provas dos exames vestibulares e de serem citados nos documentos oficiais, garantem que o seu ensino realmente ocorra? Almejando compreender essas questões e as demais que serão levantadas, objetivamos pesquisar se há diferenças significativas entre os conhecimentos de leitura literária exigidos do professor de Literatura e os dos alunos que serão avaliados nas provas de acesso ao Ensino Superior. Para tanto, elencamos os seguintes objetivos secundários:

- Estudar a história da disciplina Literatura no Ensino Secundário brasileiro desde o século XVIII com a Reforma Pombalina até o ano de 2016 com maior ênfase na última década do século XX e nos anos iniciais do século XXI.
- Examinar os documentos oficiais que orientam o Ensino Médio e que regulamentam as avaliações selecionadas.
- Selecionar as questões de Literatura presente nas edições do Exame Nacional do Ensino Médio e do vestibular da Universidade Estadual de Maringá aplicadas nos anos de 2013, 2014, 2015 e 2016 e do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes do curso de Letras Português Licenciatura e Bacharelado realizados nos anos de 2008, 2011 e 2014.
- Averiguar quais são os conteúdos de Literatura que são necessários para a resolução das questões de cada um dos exames.
- Analisar as questões dos referidos exames.
- Verificar quais são os conhecimentos de leitura literária que se espera que o aluno do Ensino Médio saiba para resolver corretamente as questões de Literatura presentes no exame vestibular e no ENEM.

d) HIPÓTESE E *CORPUS* DE PESQUISA

Desde a sua origem, como temos enfatizado, o Ensino Secundário possui caráter propedêutico. A princípio, tivemos os exames preparatórios que possibilitavam o ingresso no Ensino Superior. A partir de 1911, foram instituídos os exames vestibulares e, atualmente, existem, no Brasil, dois tipos de prova que visam o acesso ao Ensino Superior: o vestibular e o ENEM. Por esta razão, essa etapa da Educação Básica está intimamente ligada às avaliações institucionais que, de certa maneira, condicionam os conteúdos que são estudados em sala de aula, conforme apontam as pesquisas de Fidelis (2008), Dantas (2009), Barreiros (2003), Nascimento (2010), Tavares (2013), Ecoten (2013), Travitzki (2013), Lopes R. R. (2012) e Alves (2013).

Nesta conjuntura, a nossa hipótese de pesquisa é a de que, muito embora os exames vestibulares e o ENEM apresentem a disciplina de Literatura como um dos conteúdos de avaliação do aluno, na realidade, as provas pressupõem uma leitura que não exige o conhecimento das especificidades do texto literário. Consequentemente, o que essas provas exigem do aluno é o conhecimento de leitura na qual se iguala o texto literário aos demais textos referenciais. Neste sentido, o ensino de Literatura de forma mais verticalizada, no qual se observe as particularidades do discurso estético acaba sendo um estudo que só vai ser patrocinado e efetivamente solicitado dos alunos do curso de Letras, fazendo com que a leitura literária acabe se tornando uma leitura especializada. Desta forma, o ensino de Literatura ocupa um espaço muito reduzido, a academia, e atinge um público também diminuto, os licenciados em Letras e os profissionais que se especializam nos estudos literários.

Com relação à presença da disciplina Literatura no Ensino Médio brasileiro contemporâneo, pode-se observar que, apesar de os documentos oficiais enfatizarem a Literatura enquanto um discurso que tem uma especificidade estética razão pela qual ele deveria “moldar” um gosto artístico no alunado, na prática, essa especificidade estética é deixada de lado e o texto literário é igualado aos textos referenciais.

Selecionamos como *corpus* a ser analisado as seis últimas edições do ENEM (2013, 2014, 2015 – 1ª e 2ª aplicação e 2016 – 1ª e 2ª aplicação), do vestibular de inverno e de verão da UEM (2013, 2014, 2015 e 2016) e do Enade de Letras Português (2008, 2011 e 2014) por supormos que a leitura do texto literário nos moldes clássicos que atentem para a sua discursividade particular pode ficar esvaziada dentro desses exames. Considerando que são tais

exames que acabam direcionando, efetivamente, tanto os programas quanto as práticas pedagógicas, ou o que deveria ocorrer em sala de aula, acreditamos que o ensino da Literatura esteja perdendo espaço e a sua especificidade enquanto leitura do texto estético.

Do mesmo modo, conjecturamos que o ensino de Literatura e de suas especificidades esteja acontecendo, neste cenário, apenas nos cursos de Letras, enquanto um último reduto no qual a leitura literária ainda persiste. Assim como as disciplinas clássicas foram perdendo as suas especificidades e função dentro dos currículos do Ensino Secundário, conforme Razzini (2000) demonstrou em seus estudos. Cremos que essa especificidade do ensino de Literatura também pode se perder ao longo do tempo, de forma que, talvez, o texto literário seja considerado um gênero como os demais gêneros do discurso (a carta, a bula, a notícia), pois o aluno precisará saber ler e compreender apenas o sentido referencial do texto literário para ser bem sucedido nos referidos exames.

Neste sentido, a análise do *corpus* desta tese servirá de base para que se possa observar como a disciplina Literatura tem sido apropriada nos testes de acesso ao Ensino Superior e no Enade que, de certa maneira, normatizam quais são os conhecimentos básicos que o licenciado em Letras deve saber ao concluir a graduação. Objetivamos verificar se há diferenças significativas entre os conhecimentos de leitura literária exigidos do professor de Literatura e os dos alunos que serão avaliados nas provas de acesso ao Ensino Superior. Por esta razão, a pesquisa se volta para o percurso histórico recente da disciplina Literatura no Ensino Médio brasileiro e a sua relação com as avaliações institucionais.

e) PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E ORGANIZAÇÃO DA TESE

Este trabalho, de cunho científico e de caráter qualitativo, utiliza dois enfoques metodológicos: a pesquisa bibliográfica e a documental. Segundo Köche (1997, p. 71), “a investigação científica se desenvolve, portanto, porque há a necessidade de construir e testar uma possível resposta ou solução para um problema, decorrente de algum fato ou de algum conjunto de conhecimentos teóricos”. Embasados nessa assertiva e em Severino (2000) que afirma que o método adotado em uma dada pesquisa orienta a sua trajetória e possibilita a realização dos objetivos propostos, organizamos, metodologicamente, este estudo em quatro capítulos.

Para a elaboração dos três primeiros capítulos, realizamos uma leitura atenta e vertical de outros trabalhos, livros, teses, dissertações e artigos sobre a história da educação no Brasil e sobre a disciplina Literatura. Concomitantemente, analisamos os documentos oficiais que regulamentam a educação brasileira e as avaliações externas. O último capítulo da tese apresenta a análise comparativa do *corpus* em estudo.

O primeiro capítulo cujo título é *Adentrando Caminhos*: a pesquisa exploratória apresenta a metodologia utilizada e a apreciação sucinta dos trabalhos elencados por meio da pesquisa exploratória. Optamos por elaborar uma síntese de cada uma das teses e dissertações que corroboram para a execução desta tese. Todavia, ressaltamos que, no decorrer deste estudo, os textos mais pertinentes serão utilizados como referencial teórico, sendo, portanto, descritos com mais detalhes.

Utilizamos uma abordagem de longa duração no segundo capítulo: *História da Educação Secundária Brasileira e o Ensino de Literatura*. Nele, estudamos as legislações referentes ao período da Reforma Pombalina e a instituição do ensino de Língua Portuguesa, em 1751 até o final da década de 1980, e os textos que versam sobre a história da educação brasileira nesse período. Dentre o referencial teórico utilizado, destacamos: Haidar (1972), Romanelli (1991), Razzini (2000), Ledesma (2010), Barboza (2011) e Cardoso (2011). Realizamos, também, a pesquisa documental nas principais legislações educacionais desse período: o *Decreto nº 19.890/31* (BRASIL, 1931d), o *Decreto-lei nº 4.244/42* (BRASIL, 1942d), a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4.024/61* (BRASIL, 1961) e a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 5.692/71* (BRASIL, 1971a). Ressaltamos, contudo, que este capítulo possui um caráter sumário, uma vez que seria impossível esgotar um período temporal tão vasto, de forma que sua função, neste texto, é de oferecer as condições para a compreensão da inserção histórica das questões do ensino de Literatura a partir da década de 1990. Portanto, os dados apresentados neste capítulo incidiram mais sobre a síntese do que sobre a análise, pois, buscou-se, por meio do estudo das fontes disponíveis, construir resumos explicativos a respeito da história do Ensino Médio brasileiro, principalmente no que se refere à disciplina Literatura.

No terceiro capítulo: *A Redemocratização do Brasil e as Políticas Públicas Educacionais*: da década de 1990 a 2016, a ênfase recai sobre o estudo dos documentos mais recentes a respeito do Ensino Médio brasileiro a saber: a *Declaração de Jomtien* (UNESCO, 1990), a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96* (BRASIL, 1996a) e a

Medida Provisória nº 746 (BRASIL, 2016a). A análise do currículo do Ensino Médio foi realizada com base na leitura dos seguintes documentos: *Parecer CEB/CNE nº 15/98* (BRASIL, 1998a) que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, os *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio* (BRASIL, 1999), as *Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – PCNEM+* (BRASIL, 2002b), as *Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio* (BRASIL, 2006), a *Resolução CNE/CEB 2/2012* que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 2012), tendo sempre como escopo a disciplina Literatura.

Em seguida, no quarto capítulo: *A Literatura nas Avaliações Externas*: o ENEM, o vestibular e o Enade, são analisados os documentos referentes à implantação e à organização do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, *Matriz de Referência para o ENEM 2009* (BRASIL, 2009a), *Enem Exame Nacional do Ensino Médio: eixos cognitivos do ENEM* (BRASIL, 2002a), o *Guia de Elaboração e Revisão de Itens* (BRASIL, 2010a), *Matriz de Competências do ENEM* (BRASIL, 2009b), o *Manual do Candidato* (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ, 2013a, 2013c, 2014a, 2014c, 2015a, 2015c, 2016a e 2016c), a *Lei nº 10.861/2004* (BRASIL, 2004a), o *Guia de Elaboração e Revisão de Itens para o Banco Nacional de Itens – Enade* (BRASIL, 2011) e o *Manual do Enade de 2014* (BRASIL, 2014b). Com relação ao referencial teórico destacamos: Castro e Tiezzi (2005), Shiroma e Moraes (2007) e Travitzki (2013). Analisamos, pautados nos estudos anteriores, as edições do vestibular de inverno e de verão da Universidade Estadual de Maringá aplicadas nos anos de 2013 a 2016, do ENEM de 2013, 2014, 2015 – 1ª aplicação, 2015 – 2ª aplicação, 2016 – 1ª aplicação e 2016 – 2ª aplicação e do Enade de Letras Português dos anos de 2008, 2011 e 2014.

A presente tese possui 301 referências, esses textos se configuram como fontes diretamente utilizadas, embora outros também tenham sido estudados, porém não foram citados no decorrer desta versão e, por esta razão, não constam na bibliografia consultada. Em um primeiro momento, esse número parece excessivo, todavia, optamos por pesquisar em várias fontes e citar todas. Isso se deve ao comprometimento com o rigor científico e honestidade intelectual, além de possibilitar que outros pesquisadores possam utilizar as fontes referenciadas. Os materiais consultados, no decorrer deste estudo, foram livros, artigos, teses e textos oficiais, destacando-se, nestes últimos, de modo especial, as exposições de motivos e justificativa das leis, decretos, pareceres e demais disposições normativas.

Utilizamos, também, nas análises, o princípio da presença e da ausência. No que tange especificamente à disciplina Literatura no Ensino Médio o princípio da ausência foi mais intenso, pois, se o que é dito sobre um determinado assunto é importante, não dizer nada também é relevante e precisa ser considerado pelo pesquisador. Verificamos, no decorrer da tese, que em determinados documentos não há menção alguma à disciplina Literatura, em outros ela possui carga horária específica e separada da disciplina Língua Portuguesa e em outros a Literatura perde o *status* de disciplina e passa a ser um dos conteúdos ministrados na disciplina Língua Portuguesa.

No estudo das fontes, procuramos articular o singular e o universal, como sugere Saviani (2011, p. 4), o pesquisador deve ter “empenho em encontrar a justa relação entre o local, o nacional e o internacional”. Embora esta tese apresente como objetivo geral: pesquisar se há diferenças significativas entre os conhecimentos de leitura literária exigidos do professor de Literatura e os dos alunos que serão avaliados nas provas de acesso ao Ensino Superior, outras questões permearam a pesquisa e estudar a história do Ensino Médio e a história das disciplinas escolares tornou-se imprescindível.

Esta tese é sobre a história da disciplina Literatura no Ensino Médio em uma articulação singular, entretanto, por abordar a história do Ensino Médio brasileiro, sua legislação, seu caráter propedêutico, enciclopedista, conteudista e sua estreita relação com as vias de acesso ao Ensino Superior torna-se universal, pois, explora questões pertinentes a outras disciplinas e ao utilizar como *corpus* teórico pesquisadores do currículo e da ideologia educacional, como Chervel (1990), Apple (2006) e Goodson (1991; 1995), ultrapassa as fronteiras nacionais e demonstra a relação de interdependência da escola com a sociedade local e com a sociedade globalizada.

CAPÍTULO I - ADENTRANDO CAMINHOS: A PESQUISA EXPLORATÓRIA

1.1 ESTADO DA QUESTÃO

Com o intuito de organizar a pesquisa, consultamos o Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) que disponibiliza informações sobre trabalhos defendidos nos programas de pós-graduação no Brasil desde 1987, cujos dados passamos a analisar. Como este trabalho aborda aspectos distintos sobre a disciplina Literatura, tornou-se imprescindível realizar uma pesquisa exploratória que abarcasse o maior número possível de informações a respeito de cada um dos aspectos relativos aos eixos organizadores deste estudo: a) história do ensino de Literatura no Ensino Médio; b) a influência das avaliações externas na constituição e desenvolvimento da disciplina Literatura e c) a formação do professor de Literatura.

Utilizamos onze termos de busca (descritores) para realizar a pesquisa no Banco de Teses e Dissertações da Capes: História do ensino de Literatura no Brasil; História do ensino de Literatura; História do ensino de Língua Portuguesa no Brasil; História do ensino de Língua Portuguesa; Literatura no Ensino Médio; Literatura no ENEM; Língua portuguesa / Português no ENEM; Avaliação Externa: ENEM; Vestibular; Enade; Literatura no curso de Letras.

Ao utilizarmos o descritor: “história do ensino de Literatura no Brasil” encontramos 69 registros dos quais três eram de dissertações e nenhuma tese era pertinente ao nosso estudo. Mudando o termo de busca para “história do ensino de Literatura”, obtivemos 249 registros, porém não houve alteração na ocorrência de estudos que pudessem ser utilizados nesta pesquisa. Inserimos o descritor: “história do ensino de Língua Portuguesa no Brasil”, obtivemos 42 registros, sendo 1 tese e 5 dissertações relacionadas ao objetivo desta tese, que é verificar se há diferenças significativas entre os conhecimentos de leitura literária exigidos do professor de Literatura e os dos alunos que serão avaliados nas provas de acesso ao Ensino Superior. Ao retirarmos a expressão “no Brasil” encontramos 150 registros, entretanto, os textos selecionados permaneceram os mesmos. O termo de busca “Literatura no Ensino Médio” apresentou 234 registros, sendo apenas 2 teses e 3 dissertações em consonância com esta pesquisa. Isso demonstra que embora tenhamos muitos estudos de viés historiográfico, ainda há muito a ser pesquisado sobre o ensino de Literatura no Ensino Médio brasileiro.

Ampliamos a pesquisa exploratória para “Literatura no ENEM”, resultando em 7 registros dos quais 2 são dissertações e nenhuma tese. Inserindo como termos de busca “Língua Portuguesa/Português no ENEM” obtivemos 11 registros, sendo nenhuma tese e 7 dissertações

pertinentes. Utilizamos, também, como descritor “Avaliação externa: ENEM” cujo resultado foram apenas 2 registros e somente 1 dissertação relacionada ao objeto de estudo. Para o termo de busca “Vestibular” encontramos 336 registros dos quais não havia nenhuma tese e 4 dissertações que se aplicavam à nossa pesquisa (a maioria dos textos referia-se à área da saúde), percebemos uma prevalência de estudos que analisavam as produções textuais, a redação e os cursinhos pré-vestibulares. O termo “Enade” disponibilizou 45 registros, sendo 3 teses e 7 dissertações. Utilizamos o descritor “Literatura no curso de Letras” que gerou 77 registros sendo 1 tese e 7 dissertações pertinentes.

Por meio do site da Capes, encontramos 823 registros de dissertações e teses que poderiam se relacionar com a pesquisa, porém, destes, apenas 7 teses e 37 dissertações apresentam alguma relação com o nosso objeto de estudo, tal como se observa nas informações organizadas na Tabela 1.

Tabela 1: Pesquisa exploratória no banco de teses e dissertações da Capes

Termo de busca	Registros	Teses	Dissertações
História do ensino de Literatura no Brasil	69	0	3
História do ensino de Literatura	249	0	3
História do ensino de Língua Portuguesa no Brasil	42	1	5
História do ensino de Língua Portuguesa	150	1	5
Literatura no Ensino Médio	234	2	3
Literatura no ENEM	7	0	2
Língua Portuguesa / Português no ENEM	11	0	7
Avaliação Externa: ENEM	2	0	1
Vestibular	336	0	4
Enade	45	3	7
Literatura no curso de Letras	77	1	7

Observamos, durante a pesquisa exploratória, que o mesmo texto era selecionado diversas vezes, pois os termos de busca eram similares. Considerando a possibilidade de haver trabalhos mais recentes defendidos e não disponibilizados no site da Capes que compila as dissertações e teses defendidas entre 1987 e 31 de dezembro de 2012, realizamos outras averiguações em sites de várias Instituições de Ensino Superior e organizamos esses dados em tabelas de acordo com o aspecto a ser estudado em cada parte desta tese.

1.2 HISTÓRIA DO ENSINO DE LITERATURA E LÍNGUA PORTUGUESA

Estudar a história das disciplinas escolares, segundo Chervel (1990), é algo novo e ainda há muito a ser pesquisado. Podemos utilizar como *corpus* leis, decretos, regulamentos,

programas de ensino, bem como as produções realizadas pelos alunos. Por esta razão, recorreremos, a princípio, à história da educação no Brasil e à sua relação com a sociedade, pois

Estima-se ordinariamente de fato, que os conteúdos de ensino são impostos como tais à escola pela sociedade que a rodeia e pela cultura na qual ela se banha. Na opinião comum, a escola ensina as ciências, as quais fizeram suas comprovações em outro local (CHERVEL, 1990, p. 180).

Dessa maneira, a escola “é, em cada época, tributária de um complexo de objetivos que se entrelaçam e se combinam numa delicada arquitetura da qual alguns tentaram fazer um modelo” (CHERVEL, 1990, p. 188). Portanto, para se estudar a história de uma disciplina, torna-se necessário estudar, também, a história da educação e da sociedade na qual o sistema de ensino está inserido. Conforme Chervel (1990, p. 188), “as disciplinas escolares estão no centro desse dispositivo. Sua função consiste em cada caso em colocar um conteúdo de instrução a serviço de uma finalidade educativa”.

Neste texto, adotamos a concepção de escola “como lugar de produção do conhecimento, a história das disciplinas escolares deve ser analisada como parte integrante da cultura escolar para que se possam entender as relações estabelecidas com o exterior, com a cultura geral e com a sociedade” (BITTENCOURT, 1953, p. 26).

Diante disso, observamos que existem muitas pesquisas sobre a história do ensino no Brasil, assim como, inúmeros livros publicados sobre o tema, sobretudo na área de educação e pedagogia, todavia, há poucas teses defendidas que abordem a história do ensino de Literatura ou de Língua Portuguesa. Utilizando o termo de busca “História do ensino de Literatura/Português”, no site da Capes e em sites de outras instituições de Ensino Superior elencamos 5 teses e 9 dissertações, conforme as tabelas 2 e 3. Realizamos a análise de cada um dos textos elencados e optamos por manter nas tabelas os mais significativos, porém apresentaremos uma síntese apenas dos mais relevantes à nossa pesquisa³.

³ A metodologia utilizada na pesquisa exploratória considerou como fonte primária o título, o resumo e o sumário das dissertações e teses encontradas por meio dos termos de busca inseridos no Banco de Teses e Dissertações da Capes, a partir da leitura desses elementos selecionamos os estudos mais significativos para a nossa pesquisa que estão sistematizados nas tabelas 2 a 16. Em seguida, verificamos quais, efetivamente, apresentavam alguma relação com o nosso objeto de estudo e expomos de maneira sucinta cada um destes textos neste capítulo o que justifica a discrepância entre os textos apresentados nas tabelas e as sínteses realizadas.

Tabela 2: História do ensino de Literatura/Português – gênero tese

Título	Autor	Instituição	Ano de publicação
<i>O Espelho da Nação: a Antologia Nacional e o ensino de Português e de Literatura (1838-1971)</i>	Márcia de Paula Gregório Razzini	Universidade Estadual de Campinas	2000
<i>Aulas Régias: currículo, carisma, poder – um teatro clássico?</i>	Maragaréte May Berkenbrock Rosito	Universidade Estadual de Campinas	2002
<i>O Texto, o Contexto e o Pretexto: o ensino de literatura, após a reforma do Ensino Médio</i>	Ana Beatriz Cabral	Universidade Federal de São Carlos	2008
<i>Língua Portuguesa: o ensino primário em Portugal e Brasil, na segunda metade do século XIX, em uma perspectiva historiográfica</i>	Sônia Maria Nogueira	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo PUC-SP	2011
<i>As Políticas Públicas para o Ensino Secundário na Bahia o Liceu Provincial 1860-1890</i>	Sara Martha Dick	Universidade Federal da Bahia	2011

Dentre as teses encontradas, selecionamos cinco que apresentam reflexões sobre a história do ensino de Língua Portuguesa e Literatura no Brasil. Entretanto, as teses: *Aulas Régias: currículo, carisma, poder – um teatro clássico?* (ROSITO, 2002); *Língua Portuguesa: o ensino primário em Portugal e Brasil, na segunda metade do século XIX, em uma perspectiva historiográfica* (NOGUEIRA, 2011) e *As Políticas Públicas para o Ensino Secundário na Bahia o Liceu Provincial 1860-1890* (DICK, 2011), embora possuam, em seu título, alguma relação com a história do ensino de Língua Portuguesa no Brasil não estão em consonância com o nosso objeto de estudo e, portanto, não será realizada a síntese desses textos.

Márcia de Paula Gregório Razzini escreveu a tese: *O Espelho da Nação: a Antologia Nacional e o ensino de Português e de Literatura (1838-1971)*, defendida em 2000 na Universidade Estadual de Campinas e na qual apresenta de forma sistematizada a análise da história das disciplinas Língua Portuguesa e Literatura no Colégio Pedro II, por meio do levantamento dos programas de ensino, da legislação vigente e da Antologia Nacional (1895), compêndio utilizado para ministrar essas disciplinas no referido colégio.

O ensino de Literatura, após a reforma educacional proposta pelas *Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio* e os *Parâmetros Curriculares Nacionais*, é o objeto de estudo da tese *O Texto, o Contexto e o Pretexto: o ensino de literatura, após a reforma do Ensino Médio* de autoria de Ana Beatriz Cabral. A autora (2008, p. 9) aborda “a reforma educacional como política pública de Estado e os professores e seus saberes” por meio de entrevistas realizadas com 38 professores atuantes no Ensino Médio da rede pública e privada do Distrito Federal.

A Tabela 3 apresenta nove dissertações que estudam aspectos relativos à história do ensino de Literatura ou de Língua Portuguesa no Brasil. Observamos que há prevalência das

dissertações sobre as teses e que esses estudos ocorreram no início do século XXI (exceção para a tese de Razzini em 2000 e para a dissertação de Cassavia em 1981) e se intensificaram a partir de 2010, sendo, portanto, um tema de interesse recente.

Tabela 3: História do ensino de Literatura/Português – gênero dissertação:

Título	Autor	Instituição	Ano de publicação
<i>O Ensino de Literatura no Brasil: um histórico</i>	Gilberta Machado Luz Cassavia	Universidade Estadual de Campinas	1981
<i>A Formação da Historiografia da Literatura Brasileira: uma história dos cânones escolares no Brasil (1759-1890)</i>	João Escobar Cardoso	Universidade Federal de Sergipe	2011
<i>A Gramática de Reis Lobato e o Ensino da Língua Portuguesa no Brasil (1770-1830)</i>	Giselle Macedo Barboza	Universidade Federal de Sergipe	2011
<i>Sob as Luzes das Reformas Pombalinas da Instrução Pública: a produção dicionarística luso-brasileira (1757-1827)</i>	Álvaro César Pereira de Souza	Universidade Federal de Sergipe	2011
<i>A Constituição do Ensino de Língua Portuguesa na Trilha de Documentos Oficiais do Rio Grande do Sul: conhecimento e perspectivas</i>	Adriana Fernandes	Universidade Federal de Santa Maria	2011
<i>O Século XIX Abre as Portas para a Educação: o ensino de Língua Portuguesa no Colégio Pedro II</i>	Emerson Salino	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo PUC-SP	2012
<i>As Letras Humanas, os Povos Indígenas e o Ensino da língua Portuguesa na Amazônia Pombalina (1751-1763)</i>	Jonas Araújo da Cunha	Universidade Federal do Pará	2012
<i>Proposta de Inovação no Paraná: Ensino Médio organizado por blocos de disciplinas semestrais</i>	Marcela Marcia Canonico de Tremmell	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	2012
<i>Políticas Educacionais e o Professor do Ensino Médio: intensificação e autointensificação do trabalho docente</i>	Natali Maria Serafim	Universidade do Sul de Santa Catarina	2012

Gilberta Machado Luz Cassavia (1981), na dissertação: *O Ensino de Literatura no Brasil: um histórico*, apresenta a constituição do ensino de Literatura desde o período colonial até a implantação da *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4.024/61*. Utiliza como referencial teórico Aristóteles, Quintiliano, Cícero, uma edição brasileira do *Ratio Studiorum*, Curtius, Paul Hazard, Hauser, Carpeaux e Walter Benjamin. Segundo Cassavia (1981, p. 5, grifos da autora), “este trabalho procura seguir, na evolução da escola brasileira, o lugar ocupado por uma disciplina que poderia ser chamada de *Literatura*”. Apresenta considerações de caráter histórico sobre a formação da disciplina Literatura desde a Idade Média e da importância creditada ao cânone por meio de seu ensino na educação secundária.

A dissertação: *A Formação da Historiografia da Literatura Brasileira: uma história dos cânones escolares no Brasil (1759-1890)*, escrita por João Escobar Cardoso (2011) foi consultada na elaboração do segundo capítulo desta tese, pois apresenta uma análise da história da educação brasileira, com destaque para os compêndios utilizados para o ensino de Literatura no Ensino Secundário: *Curso Elementar de Literatura Nacional* (1862); *O Brasil Literário* (1863) e *Curso de Literatura Portuguesa e Brasileira* (1866-1871) e realiza um estudo sobre a constituição do cânone literário brasileiro por meio desta disciplina.

A dissertação *A Gramática de Reis Lobato e o Ensino da Língua Portuguesa no Brasil (1770-1830)* escrita por Giselle Macedo Barboza (2011), estuda a legislação educacional dos séculos XVIII e XIX e o compêndio: *Arte da grammatica da língua portugueza* de Antônio José dos Reis Lobato.

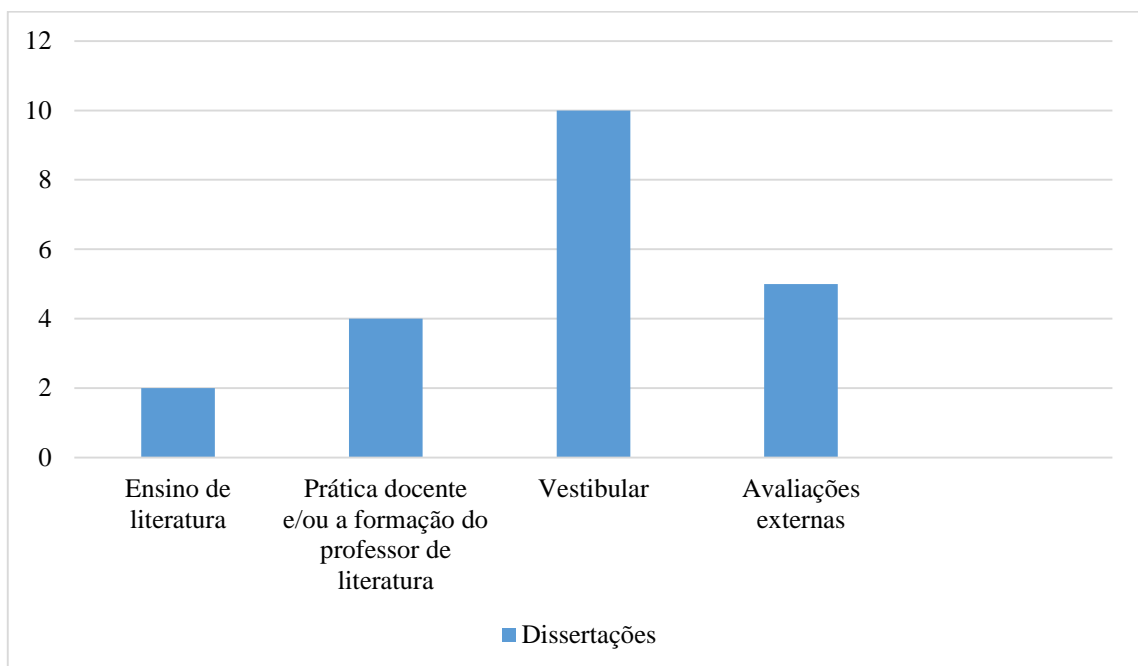
A organização curricular do Ensino Médio paranaense é analisada na dissertação *Proposta de Inovação no Paraná: Ensino Médio organizado por blocos de disciplinas semestrais* de autoria de Marcela Marcia Canonico de Tremmell (2012). A autora enfoca na suposta diminuição da evasão escolar promovida pela organização curricular em blocos de disciplinas semestrais, para tanto, utilizou questionário semiestruturado respondido por alunos e docentes atuantes no colégio pesquisado.

Considerando os textos científicos ora apresentados percebemos que há preocupação em se estudar a história da educação em nível médio, sobretudo em pesquisas desenvolvidas no século XXI. A hipótese é de que com a expansão do Ensino Secundário, a partir da década de 1970, esse nível de ensino passou a ter maior visibilidade no meio acadêmico demandando mais estudos. Entretanto, destacamos que não foi encontrada nenhum trabalho acadêmico que discutisse, concomitantemente, a inserção histórica da disciplina Literatura no Ensino Secundário e a questão dos exames de acesso ao Ensino Superior, notadamente, o ENEM e o vestibular. Os textos compilados demonstram que o *corpus* analisado, em cada uma delas, foi específico e pontual, de modo a permitir outras possibilidades de estudo. Apresentamos nos capítulos dois e três desta tese a história do Ensino Secundário com ênfase na disciplina Literatura desde a Reforma Pombalina ocorrida no século XVII até o ano de 2016.

Prosseguindo na pesquisa exploratória, consultamos, dentre outros sites, o da Pós-graduação em Letras da Universidade Estadual de Maringá, uma vez que tal programa possui uma linha de pesquisa intitulada “Campo literário e formação de leitores” na qual se desenvolvem trabalhos relativos ao tema desta tese. Das doze teses defendidas, do início do programa até setembro de 2015, não encontramos nenhuma que abordasse a história da disciplina Literatura no Ensino Secundário brasileiro. Ao verificarmos as 382 dissertações

defendidas nessa instituição, 2 estudam o ensino de Literatura; 4 a prática docente e/ou a formação do professor de Literatura; 10 analisam o vestibular, destas, 8 são sobre a redação e apenas duas sobre as questões de Literatura; 5 as avaliações externas, totalizando 21 textos, conforme sistematizado no gráfico 1. Entretanto, nenhum deles apresentava relações com nosso estudo.

Gráfico 1: Temática das dissertações defendidas no Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Estadual de Maringá



1.3 ENSINO DE LITERATURA NO ENSINO MÉDIO

Não parece ser inverdade que à Literatura seja reservado *status* e um espaço menor na escola brasileira. De acordo com Bordini (s/d, p. 4), isso ocorre por dois motivos: “primeiro, porque implica um uso social não pragmático. Segundo, porque os saberes humanísticos costumam ficar num plano inferior quando se trata de educação formal num enfoque desenvolvimentista”. Isso ocorre em função da supremacia das disciplinas científicas em detrimento das de caráter humanístico entre as quais se insere a Literatura. Isso é comprovado quando se observa a materialidade de seu ensino, pois:

[...] a consequência dessa deturpação, no caso do ensino de literatura, é que este só obtém alguma ênfase quando se torna pré-requisito para atingir o saber científico-tecnológico originalmente visado pela sociedade. Como os concursos vestibulares para ingresso na universidade exigem algum domínio de linguagem e algum conhecimento da tradição literária nacional, as escolas do nível imediatamente inferior

tentam habilitar o jovem a vencer as provas – e os alunos as pressionam a cumprirem essa tarefa, desde que não ultrapassem as fronteiras dos programas dos vestibulares (BORDINI, s/d, p. 5).

Apresentamos, nas tabelas 4 e 5, as pesquisas publicadas que analisam o ensino de Literatura no Ensino Médio.

Tabela 4: Ensino de Literatura no Ensino Médio – gênero tese

Título	Autor	Instituição	Ano de publicação
<i>Texto Literário e Contexto Didático: os (des) caminhos na formação do leitor</i>	Emília Amaral	Universidade Estadual de Campinas	1986
<i>Ensino Médio e Educação Literária: propostas de formação do leitor</i>	Ernani Mügge	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	2011
<i>A Literatura no Ensino Médio: os gêneros poéticos em travessia no Brasil e na França</i>	Cynthia Agra de Brito Neves	Universidade Estadual de Campinas	2014

A relação existente entre a formação do professor de Literatura pela Universidade e o ensino dessa disciplina no Ensino Médio foi estudada por Emília Amaral (1986) na tese: *Texto Literário e Contexto Didático: os (des) caminhos na formação do leitor*. A pesquisadora analisa três manuais didáticos, a proposta curricular de Língua Portuguesa para o 2º Grau de São Paulo do ano de 1978 e situa a “Universidade como instância envolvida tanto na produção quanto na circulação de um saber sobre literatura” (AMARAL, 1986, p. 3).

Ernani Mügge (2011, p. 6) defende na tese *Ensino Médio e Educação Literária: propostas de formação do leitor a função formadora e social da Literatura*, assim, “a leitura literária constitui-se em um direito do aluno” e, por esta razão deve ser ensinada no Ensino Médio. Apresenta, também, “um diagnóstico do ensino médio na atualidade e um estudo sobre a interdisciplinaridade” com ênfase na legislação educacional do Estado do Rio Grande do Sul (MÜGGE, 2011, p. 6). Propõe atividades de leitura literária com os textos: *Esau e Jacó*, *Vidas Secas* e *Dois irmãos* destinadas a alunos do Ensino Médio.

A tese *A Literatura no Ensino Médio: os gêneros poéticos em travessia no Brasil e na França*, de Cynthia Agra de Brito Neves (2014), estabelece uma relação entre o ensino de Literatura no Ensino Secundário brasileiro e no francês e analisa, comparativamente, o Exame Nacional do Ensino Médio e o Baccalauréat⁴ (bac), concluindo que “por detrás dos muros dos

⁴ “Criado em 1808, o *Baccalauréat* é um diploma do sistema de educação da França que permite o ingresso dos alunos no ensino superior (nas Universidades e Institutos Tecnológicos). Trata-se de um exame nacional, assim como o nosso ENEM, porém, as notas e menções conquistadas contam pontos quando o aluno deseja fazer uma classe preparatória para ingresso nas *Grandes Écoles*. Você obtém o *bac* quando consegue uma média de 10/20, ou seja, 50% da nota no exame. Se obtiver entre 12 e 14 receberá uma Menção *Assez Bien* (suficiente), entre 14 e 16, uma Menção *Bien* (bem) e mais de 16, uma Menção *Très Bien* (honrosa). As menções não interferem no

lycées franceses e das escolas brasileiras, há muito mais semelhanças nas práticas pedagógicas que diferenças”, pois tanto nas escolas brasileiras quanto nas francesas “os alunos procuram burlar os formalismos poético e institucional ao se interessarem pela pessoa do poeta, ao soltarem a voz no rap de protesto, [...] ao escreverem poesias com palavras vulgares” (NEVES, 2014, p. vii).

Tabela 5: Ensino de Literatura no Ensino Médio – gênero dissertação

Título	Autor	Instituição	Ano de publicação
<i>A leitura, o ensino de literatura e o livro didático: uma questão a ser discutida</i>	Maria Eugênia da Silva Viotto	Universidade Estadual de Maringá	2004
<i>Letramento Literário: materiais didáticos e o ensino da literatura</i>	Samuel Ronobo Soares	Universidade Estadual de Maringá	2008
<i>O Ensino de Literatura: articulação entre propostas oficiais e pesquisa universitária</i>	Vanessa Fabíola Silva de Faria	Universidade de São Paulo	2009
<i>Ensino de Literatura: formação, reflexão e prática</i>	Aline Akemi Nagata	Universidade Estadual de Campinas	2010
<i>A Representação da Literatura no Ensino Médio: estudo de caso no Colégio de Aplicação Cap/Coluni, em Viçosa MG</i>	Maria de Lourdes Nogueira da Silva	Universidade Federal de Viçosa	2012
<i>O Ensino de Literatura em Boa Vista RR: aprendizagens literárias nas escolas de Ensino Médio</i>	Hérica Maria Castro dos Santos	Universidade Federal de Roraima	2012
<i>O Ensino de Literatura no Ensino Médio de uma Escola da Rede Pública do Estado do Paraná: um estudo de caso</i>	Danielle Ayres Silva	Universidade do Oeste Paulista	2012
<i>Leitura, para que te quero: a literatura e o Ensino Médio</i>	Bianca Cristina Buse	Universidade Federal de Santa Catarina	2012

O objetivo da dissertação *Letramento Literário: materiais didáticos e o ensino da literatura*, de Samuel Ronobo Soares (2008, p. 8), “foi realizar um rastreamento das orientações e dos modelos de letramento literário em materiais pedagógicos e materiais que também fazem a mediação do texto literário”. Soares (2008, p. 8) utiliza o conceito de letramento para analisar alguns aspectos referentes aos modos de produção, recepção e circulação da Literatura e de seu ensino em “materiais didáticos de 1ª e 8ª séries do ensino fundamental, do 3º ano do ensino médio, cadernos de resumos, páginas de internet e ficha de leitura”. O autor aponta que o estudo dos períodos literários, do contexto histórico, das características de estilo, autores principais, tipos de personagens e estruturas textuais são os mais recorrentes.

ingresso nas Universidades, mas chegam a valer descontos (bolsas de estudo) nas *Grandes Écoles*. Portanto, ter o diploma de aprovação no *bac* é imprescindível para o aluno concluinte do *lycée* francês” (NEVES, 2014, p. 168, grifos da autora).

A dissertação *O Ensino de Literatura: articulação entre propostas oficiais e pesquisa universitária* elaborada por Vanessa Fabíola Silva de Faria (2009, p. 8) analisa “em que medida os documentos curriculares balizam a seleção de conteúdos e de que modo ocorre essa seleção”. Utiliza como *corpus* as várias edições dos *Subsídios para Implementação das Propostas Curriculares de Língua Portuguesa* e a *Proposta Curricular de Língua Portuguesa – 2º grau* publicadas na década de 1980. Apresenta o panorama das reformulações do currículo de Língua Portuguesa e as tendências para o ensino de Literatura.

Por meio de questionários aplicados a cinco professores de Literatura, atuantes no Ensino Médio, Aline Akemi Nagata (2010) apresenta o quadro atual do ensino dessa disciplina e discute sobre a formação e a atuação dos docentes no Ensino Médio, na dissertação *Ensino de Literatura: formação, reflexão e prática*.

Hérica Maria Castro dos Santos (2012) em *O Ensino de Literatura em Boa Vista RR: aprendizagens literárias nas escolas de Ensino Médio* investiga o ensino de Literatura no ensino Médio. A pesquisadora entrevistou mais de 80 professores de 21 escolas cujos dados são relatados e aponta “as possíveis soluções indicadas pelos próprios educadores”. Realiza, também, um resgate teórico sobre as concepções de ensino e descreve o que propõem os documentos balizadores do ensino de Literatura dos últimos anos.

Observamos nos sites consultados no decorrer da pesquisa exploratória que a temática do ensino de Literatura tem sido bastante estudada pelos pesquisadores brasileiros, principalmente em dissertações e monografias. A ênfase recai em análises pontuais sobre determinado material didático ou escola e propostas de intervenção. Todavia a relação entre a história da disciplina Literatura e o seu currículo atual não tem sido analisado de forma verticalizada, permitindo a visualização de uma lacuna para a realização de nossa tese.

1.4 FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LITERATURA

Outra questão que julgamos pertinente abordar em nosso estudo é a relação entre a formação do professor de Literatura e a sua atuação no Ensino Médio, por esta razão, pesquisamos teses e dissertações que, sob algum viés teórico, abordassem a formação desse profissional. Dentre as encontradas selecionamos 2 teses e 7 dissertações sistematizadas nas tabelas 6 e 7.

Tabela 6: Formação do professor de Literatura – gênero tese

Título	Autor	Instituição	Ano de publicação
<i>Educação Literária e a Formação Docente: encontros e desencontros do ensino de literatura na escola e na universidade do século XXI</i>	Daniela Maria Segabinazi	Universidade Federal da Paraíba	2011
<i>A Reforma Curricular do Curso de Letras da Universidade Federal do Acre na década de 1980: entre ditos e escritos</i>	Tatiane Castro dos Santos	Universidade Federal Fluminense	2012

O estudo da formação do professor de Literatura no Ensino Superior é a temática central da tese: *Educação Literária e a Formação Docente: encontros e desencontros do ensino de literatura na escola e na universidade do século XXI*, escrita por Daniela Maria Segabinazi (2011). Apresenta o resgate histórico do ensino de Literatura e realiza uma pesquisa de campo com acadêmicos e docentes do Curso de Letras da Universidade Federal da Paraíba, alunos e professores do Ensino Médio, determinando a correlação entre a formação do professor de Literatura na Universidade e a sua atuação no Ensino Médio.

Tabela 7: Formação do professor de Literatura – gênero dissertação

Título	Autor	Instituição	Ano de publicação
<i>Aspectos Constitutivos da Subjetividade e da Identidade de Professores de Português como Língua Materna do Oeste do Paraná</i>	Carmen Teresinha Baumgärtner Maciel	Universidade Estadual de Maringá	2001
<i>Ser ou não ser professor? A formação de professores de Língua Portuguesa no Curso de Letras da UEM</i>	Alessandra Garcia da Silva	Universidade Estadual de Maringá	2003
<i>A Formação do Professor e a Literatura: a terceira margem</i>	Maria Auxiliadora Cerqueira Wanderley	Universidade Federal da Bahia	2011
<i>O Curso de Letras e as Ementas das Disciplinas Voltadas para o Ensino de Literatura: a preocupação com a prática do futuro professor</i>	Larissa Cristina Viana Lopes	Universidade do Estado do Rio Grande do Norte	2012
<i>O Ensino da Literatura e a Formação de Professores em Cursos de Letras</i>	Ana Paula Belomo Castanho	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho	2012
<i>Leituras Literárias: representações de professores de Língua Portuguesa do Ensino Médio</i>	Dayb Manuela Oliveira dos Santos	Universidade Estadual de Feira de Santana	2012
<i>Profissão Docente: um estudo sobre a formação acadêmica inicial do professor de Língua Portuguesa.</i>	Rita de Cássia Rodrigues Oliveira	Universidade Estadual de Maringá	2013

A dissertação *A Formação do Professor e a Literatura: a terceira margem*, elaborada por Maria Auxiliadora Cerqueira Wanderley (2011, p. 9), analisa “o processo de formação dos alunos, graduandos do curso de Letras Vernáculas da Universidade Federal da Bahia, mediante

diálogo aberto participado” sobre a leitura literária na formação do professor. A pesquisa demonstra que “o aluno, futuro professor de Letras Vernáculas da Universidade Federal da Bahia, encontra-se inseguro diante da profissão e de um dos seus principais objetos de ensino, a literatura” (WANDERLEY, 2011, p. 9).

Larissa Cristina Viana Lopes (2012) analisa as ementas das disciplinas de Literatura na dissertação *O Curso de Letras e as Ementas das Disciplinas Voltadas para o Ensino de Literatura*: a preocupação com a prática do futuro professor. Lopes (2012) constatou a ausência de atividades práticas de estudo do texto literário o que pode prejudicar o trabalho do professor da Educação Básica, formado nessas condições e o ensino da leitura Literária nas escolas.

Ana Paula Belomo Castanho (2012) analisa a formação do professor de Literatura no âmbito do curso de Letras na dissertação *O Ensino da Literatura e a Formação de Professores em Cursos de Letras*. Utiliza dois eixos: “revisão bibliográfica referente ao tema sobre a formação do professor de literatura” e “uma investigação dos currículos dos cursos de Letras das instituições de ensino superior, públicas e privadas, dos estados de São Paulo e Paraná, a fim de mapear a oferta de disciplinas pedagógicas específicas da literatura”. Constata a “relativa omissão da universidade no que diz respeito à sua responsabilidade como formadora de professores de literatura, refletida nas salas de aula da educação básica” (CASTANHO, 2012, p. 7).

A dissertação *Leituras Literárias: representações de professores de Língua Portuguesa do Ensino Médio*, de Dayb Manuela Oliveira dos Santos (2012), foi desenvolvida no Mestrado em Estudos Linguísticos da UEFS. O texto apresenta as representações de leitura literária de professoras de Língua Portuguesa do Ensino Médio e as suas implicações nas práticas docentes. Demonstra a necessidade de uma formação docente que possibilite uma abordagem da leitura enquanto prática cultural, assim como sugere que a leitura literária deveria ser ensinada nos cursos de formação de professores sob uma perspectiva estética, possibilitando a formação do leitor.

Refletir a relação intrínseca entre a formação do professor de Língua Portuguesa e o ensino de Literatura nos remete ao pensamento de Aguiar (s/d, p. 2), publicado no site da Associação de Escritores e Ilustradores de Literatura Infantil e Juvenil com o sugestivo título *O que vale a Literatura?*

Para muitos indivíduos que estão engajados na Educação, de diversas maneiras, a Literatura vale pelo que *ensina*. Ou melhor, pelo que se pode agregar a uma obra Literária em termos de uma utilidade didática, que ela não tem, em sua origem, mas

que se pode “trabalhar” a partir dela. Tanto que há um termo que significa a literatura na escola: paradidático. Acessório do didático.

Basta uma breve análise nos textos e documentos que defendem o ensino de Literatura na Educação Básica e evidenciaremos que a voz que ecoa é a dos apaixonados por essa arte. Considerando que o responsável por essa disciplina na Educação Básica é o professor formado no curso de Letras, estudar a sua formação e a ênfase que é dada ao ensino de Literatura não é divagar, pelo menos não nesta pesquisa. Trilhamos este percurso por acreditarmos na influência deste profissional na escolha dos conteúdos a serem trabalhados em sala de aula e como um dos responsáveis pela promoção da leitura literária. Sobre isso, retomamos Aguiar (s/d, p. 3):

Há muito menos gente – talvez somente os iniciados, os infectados, os amurudos da Literatura – defendendo o direito de ler literatura. A Democratização da Literatura. Seria mais ou menos o direito de cada um de aventurar-se no reino da Verossimilhança, escapando da imposição da Verdade. De submeter-se à relação alquímica na qual o leitor se transforma ao transformar o livro que lê.

Ser professor de Literatura é ser infectado pela arte e deixar-se conduzir pelo mundo de fantasia e verossimilhança do universo ficcional, sobretudo para quem atua no Ensino Superior. O professor de Literatura do Ensino Superior optou conscientemente por essa carreira e, provavelmente, é amante da Literatura e dos textos literários. Entretanto, o professor da Educação Básica acumula as funções de ensinar Língua Portuguesa, (o que inclui produção textual e análise linguística) e Literatura, visto que esta é integrante do currículo daquela. Portanto, não possui a opção de escolha e precisa desenvolver habilidades para ministrar os dois conteúdos, ou as duas disciplinas, se assim preferirmos, independentemente de ser ou não leitor de Literatura. E, é neste interim, que a influência das avaliações externas (vestibular e ENEM), dos pais e dos pares se faz presente e pode interferir significativamente na escolha dos conteúdos e da metodologia de ensino.

1.5 AVALIAÇÃO EXTERNA E SISTEMA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

A partir da década de 1990, foram instauradas as avaliações do SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica), o Censo Escolar, o Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM e o Exame Nacional de Cursos que foi substituído pelo Exame Nacional de Desempenho de Estudantes – Enade em 2007.

As avaliações externas são responsáveis por avaliar o desempenho dos alunos e das escolas, subentenda-se dos professores e gestores, e de disponibilizar esses resultados, o que tem se intensificado a cada ano, promovendo um *ranking* de escolas. Dentre os critérios utilizados pelos pais para escolher a escola em que seu filho irá estudar, quando há essa opção,

está o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) da escola, o índice de desempenho no ENEM ou de aprovação no vestibular. Sendo assim, é latente a influência do resultado destes exames no cotidiano escolar.

Enfatizamos a diferença entre as avaliações do SAEB (Prova Brasil, Provinha Brasil ou Censo Escolar) e o ENEM. Este “produz um amplo diagnóstico do perfil dos alunos, o SAEB produz um profundo diagnóstico dos sistemas de ensino, da matriz organizacional da escola e um perfil detalhado dos professores e diretores do sistema” (CASTRO e TIEZZI, 2005, p. 132). Nesta perspectiva, os resultados obtidos pelos alunos no ENEM possibilitam ao poder público “dimensionar e localizar as lacunas que debilitam o processo de produção da sociedade. De outro lado, como instrumento de política pública, busca diretamente em seu público alvo subsídios para avaliação das orientações a serem seguidas” (CASTRO e TIEZZI, 2005, p. 132).

Considerando a expectativa com relação às avaliações externas e sua importância para a Educação Básica, realizamos uma pesquisa com o intuito de verificar quais são os estudos acadêmicos que têm sido realizados sobre esse assunto. Optamos por organizar os textos em quatro categorias: a) as avaliações do SAEB: Prova Brasil e Provinha Brasil que são aplicadas no Ensino Fundamental I e no Ensino Fundamental II; b) Exame Nacional do Ensino Médio; c) Exame Vestibular; d) Exame Nacional de Desempenho de Estudante. No que tange aos exames aplicados no Ensino Fundamental I e no Ensino Fundamental II, selecionamos uma tese e nove dissertações que compõem as tabelas 8 e 9. Destacamos que o cerne de nosso estudo é o Ensino Médio, portanto, estas pesquisas poderão ser utilizadas para compreender as influências que essas avaliações têm sobre o cotidiano escolar, apesar de se referirem a outra etapa da Educação Básica, por esta razão apresentamo-nas apenas na forma de tabelas.

Tabela 8: Avaliação externa e Sistema de Avaliação da Educação Básica – gênero tese

Título	Autor	Instituição	Ano de publicação
<i>As Contribuições das Políticas de Avaliação Educacional em Larga Escala: o caso de avaliação de aprendizagem na Bahia</i>	Lys Maria Vinhaes Dantas	Universidade Federal da Bahia	2009

Tabela 9: Avaliação externa e Sistema de Avaliação da Educação Básica – gênero dissertação

Título	Autor	Instituição	Ano de publicação
<i>O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica: vínculos entre avaliação e currículo</i>	Débora Raquel Alves Barreiros	Universidade do Estado do Rio de Janeiro	2003
<i>Avaliação em Larga Escala no Brasil: análise comparativa entre o SAEB e um sistema privado</i>	Hydnéa Ponciano Domingueti Barreto	Universidade Católica de Brasília	2009

<i>SAEB: impactos de seus resultados e implicações nas políticas públicas educacionais no município de Jaboticatubas – MG</i>	Gilsimara Peixoto do Nascimento	Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais	2010
<i>O Conceito de Leitura da Prova Brasil</i>	Ângela Francine Fuza	Universidade Estadual de Maringá	2010
<i>Diagnóstico de Leitores em Formação: sistema de avaliação externa</i>	Vânia Maria Tavares Ferreira	Universidade de Passo Fundo	2012
<i>A Competência Narrativa na Provinha Brasil: um estudo do desempenho dos estudantes da EMEF Tenisson Ribeiro - Aracaju/SE</i>	Ayane Nazarela Santos de Almeida	Universidade Federal de Sergipe	2012
<i>Avaliação em larga escala e qualidade da educação: um estudo a partir da visão dos sujeitos da rede escolar municipal de Cachoeirinhas/RS</i>	Edson Leandro Hunoff Tavares	Universidade do Vale do Rio dos Sinos	2013
<i>Gestão Educacional e Avaliação em Larga Escala: um estudo a partir da visão dos sujeitos de escolas do município de Canoas/RS</i>	Márcia Cristina Furtado Ecoten	Universidade do Vale do Rio dos Sinos	2013
<i>Prova Brasil: uma reflexão sobre a concepção de letramento</i>	Marina Casaril	Universidade Estadual de Maringá	2014

A leitura dos textos mencionados evidencia a relevância das avaliações externas para os sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Conforme ratificado por Chervel (1990, p. 193), “sem dúvida, a liberdade pedagógica da instituição não é, ao nível dos indivíduos, mais do que uma meia-liberdade”. Isso ocorre porque o professor sofre pressões externas ao seu trabalho, seja no âmbito da instituição, pois seus alunos serão alunos de outro colega ou pelo desempenho que seus alunos terão nos exames oficiais. O que muitas vezes condiciona o conteúdo ensinado em sala de aula é o que será avaliado pelo ENEM, e pelos vestibulares ou por outros exames oficiais de acordo com a etapa escolar em que o professor leciona.

1.6 AVALIAÇÃO EXTERNA: ENEM

Ampliando a pesquisa exploratória, adentramos na esfera das avaliações externas destinadas aos egressos do Ensino Médio: o ENEM e o vestibular, tendo sempre como escopo a disciplina Literatura.

Em 2009, o Ministério da Educação - MEC enviou uma carta à Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior propondo que o ENEM, que já era realizado em larga escala, fosse utilizado como forma de ingresso no Ensino Superior público. O MEC explicita o caráter do ENEM de promover uma mudança significativa nos currículos escolares ao afirmar que: “o que se quer discutir são os potenciais ganhos de um processo

unificado de seleção, e a possibilidade concreta de que essa nova prova única acene para a *reestruturação* dos currículos do ensino médio” (BRASIL, 2009, p. 1, grifo nosso).

Em vista disso, o exame configura-se como uma intenção deliberada de reformular o Ensino Médio brasileiro, utilizando-se de artifícios de seleção de alunos para o Ensino Superior e, conseqüentemente, mais adesão de participantes, visto que a realização do ENEM não é obrigatória para o aluno. Isso amplia o interesse de vários setores da sociedade em exigir mudanças e melhorias na Educação Básica, mais especificamente no Ensino Médio.

Dentre as justificativas sugeridas pelo MEC, para que as Instituições Federais de Ensino Superior - IFES aceitassem o ENEM como exame substitutivo do vestibular, destacamos a descentralização dos processos seletivos. De acordo com a carta, o exame único possibilitaria que mais alunos se candidatassem às vagas nas IFES por não precisarem se deslocar para realizar as provas dos vestibulares.

Considerando toda a expectativa com relação ao ENEM, a importância que esse exame possui há mais de uma década e sua múltipla função de avaliação do Ensino Médio, via de acesso ao Ensino Superior e como forma de se obter o certificado de conclusão do Ensino Médio, selecionamos duas teses e doze dissertações, sistematizadas nas tabelas 10 e 11.

Tabela 10: Avaliação externa e Exame Nacional do Ensino Médio – gênero tese

Título	Autor	Instituição	Ano de publicação
<i>ENEM: limites e possibilidades do Exame Nacional do Ensino Médio enquanto indicador de qualidade escolar</i>	Rodrigo Travitzki	Universidade de São Paulo	2013
<i>Retrato de uma disciplina ameaçada: a literatura nos documentos oficiais e no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)</i>	Gabriela Fernanda Cé Luft	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	2014

Rodrigo Travitzki (2013) na tese *ENEM: limites e possibilidades do Exame Nacional do Ensino Médio enquanto indicador de qualidade escolar* aborda a temática da avaliação externa e analisa as implicações que a supervalorização dos resultados obtidos no ENEM pode acarretar para a instituição escolar e para os currículos escolares, influenciando diretamente o cotidiano escolar.

A tese *Retrato de uma disciplina ameaçada: a literatura nos documentos oficiais e no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)* de Gabriela Fernanda Cé Luft (2014) analisa as provas do ENEM realizadas entre 1998 e 2013, os *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio* (BRASIL, 1999), as *Orientações Complementares aos Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio – PCNEM+* (BRASIL, 2002b), as *Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio* (BRASIL, 2006) e as conseqüências desta legislação e do ENEM para o

ensino de literatura. Esta tese possui uma relação direta com nosso trabalho. Entretanto, a autora não faz suas análises a partir da contextualização história da disciplina no currículo brasileiro do Ensino Médio.

Tabela 11: Avaliação externa e Exame Nacional do Ensino Médio – gênero dissertação

Título	Autor	Instituição	Ano de publicação
<i>ENEM: Mecanismo de Reformulação ou de Avaliação do Ensino de Língua Portuguesa?</i>	Neil Armstrong Franco de Oliveira	Universidade Estadual de Maringá	2002
<i>Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM): (in)congruências curriculares no ensino de língua portuguesa</i>	Sônia Teresinha Biasus	Universidade do Oeste de Santa Catarina	2011
<i>Exame Nacional de Ensino Médio e Caderno do Estado de São Paulo: uma análise das competências e habilidades</i>	Juliana de Castro Moreira da Silva	Universidade Cruzeiro do Sul	2011
<i>O impacto da Avaliação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) na atuação dos Professores de Língua Portuguesa em Sala de Aula no Município de Naviraí-MS</i>	Renice Ribeiro Lopes	Universidade Católica Dom Bosco	2012
<i>Competência Leitora Requerida no ENEM</i>	Maria de Fátima Silveira	Universidade Federal de Campina Grande	2012
<i>Habilidades e Competências de Leitura Segundo o ENEM: entre a teoria e a prática</i>	Gilberto da Silva Santiago	Universidade de Taubaté	2012
<i>Representações do Exame Nacional do Ensino Médio na revista Veja (1998-2011)</i>	Karine Presotti	Universidade Estadual do Espírito Santo	2012
<i>ENEM: efeitos nas práticas curriculares de professores de Língua Portuguesa do Ensino Médio em Salvador</i>	Dulcinea de Jesus Alves	Universidade Federal da Bahia	2013
<i>Reflexões Sobre a Proposta de Leitura do ENEM</i>	Rosilene da Silva de Moraes Cavalcanti	Universidade Estadual de Maringá	2013
<i>Novo ENEM: experiências de participação, sentidos e significados atribuídos pelos estudantes à política</i>	Ivan dos Santos Oliveira	Universidade do Vale do Rio dos Sinos	2013
<i>A Literatura no ENEM: questionamentos, perspectivas e propostas</i>	Aluska Silva	Universidade Federal de Campina Grande	2013

Neil Armstrong Franco de Oliveira (2002), em *ENEM: Mecanismo de Reformulação ou de Avaliação do Ensino de Língua Portuguesa?* analisa as questões de Língua Portuguesa das três primeiras edições do ENEM: 1998, 1999 e 2000. O objetivo da dissertação é verificar se o exame se configura como “mecanismo de reformulação ou de avaliação do ensino de Língua Portuguesa” (OLIVEIRA, 2002, p. 6). Utiliza como *corpus*, também, a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/96*, os *Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio*, a reforma do Ensino Médio e as *Matrizes Curriculares de Referência para o Sistema de Avaliação da Escola Básica*. Segundo o autor, a prova avalia o participante e o sistema de

ensino, bem como aponta para a necessidade de uma reconfiguração do Ensino Médio brasileiro.

O objetivo geral da dissertação: *Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM): (in)congruências curriculares no ensino de língua portuguesa*, de Sônia Teresinha Biasus (2011, p. 7), é “investigar congruências e incongruências entre as propostas curriculares de escolas públicas do município de Concórdia-SC e as orientações do ENEM para a Área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias” especificamente para a disciplina de Língua Portuguesa. O texto expõe o conceito de avaliação situado na política educacional, caracteriza o Ensino Médio no contexto histórico brasileiro, analisa os documentos oficiais que normatizam o ENEM desde a sua criação em 1998, apresenta “as percepções dos sujeitos escolares, nomeadamente docentes e discentes, acerca do Enem e de seus possíveis impactos no processo educativo por eles vivenciado” e verifica “a proposta curricular para a disciplina de Língua Portuguesa de escolas públicas estaduais do município de Concórdia-SC” com o intuito de “identificar semelhanças e diferenças em relação ao que preconizam as Matrizes de Referência do Novo-Enem” (BIASUS, 2011, p. 7).

O estudo comparativo entre as habilidades e competências de leitura presentes na avaliação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e do *Caderno do Estado de São Paulo* foi o objeto de pesquisa da dissertação *Exame Nacional de Ensino Médio e Caderno do Estado de São Paulo: uma análise das competências e habilidades elaborada por Juliana de Castro Moreira da Silva* (2011). A autora demonstra que as habilidades que ocorrem com maior frequência são:

H18 - Identificar os elementos que concorrem para a progressão temática e para a organização e estruturação de textos de diferentes gêneros e tipos; H19- Analisar a função da linguagem predominante nos textos em situações específicas de interlocução; H24- Reconhecer no texto estratégias argumentativas empregadas para o convencimento do público, tais como a intimidação, sedução, comoção, chantagem, entre outras; H25 - Identificar, em textos de diferentes gêneros, as marcas linguísticas que singularizam as variedades linguísticas sociais, regionais e de registro e H27 - Reconhecer os usos da norma padrão da língua portuguesa nas diferentes situações de comunicação (SILVA, 2011, p. 5).

Renice Ribeiro Lopes (2012, p. 7) estuda “os principais impactos e mudanças ocorridos pela implantação do ENEM nas aulas de Língua Portuguesa dos terceiros anos do ensino médio” na dissertação *O impacto da Avaliação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) na atuação dos Professores de Língua Portuguesa em sala de aula no município de Naviraí-MS*. A pesquisa aborda as mudanças sob o ponto de vista de sete professores atuantes no 3º ano do Ensino Médio da rede pública e privada da referida cidade. Utilizando-se de entrevista semiestruturada objetivou compreender se havia interesse dos professores em

preparar os alunos para o ENEM e se os alunos também tinham essa preocupação. Ressalta que, “[...] a análise dos dados obtidos aponta que o impacto do ENEM nas aulas de Língua Portuguesa tem ocorrido na produção e interpretação de textos, além de ocasionar mudanças no modo como os professores estão preparando suas avaliações” (LOPES R.R., 2012, p. 7). Assim, demonstra que o ENEM tem promovido alterações significativas nas práticas pedagógicas dos professores de Língua Portuguesa.

A dissertação *Competência Leitora Requerida no ENEM*, de Maria de Fátima Silveira, analisa qualitativamente quatro versões do ENEM: 1998, 1999, 2009 e 2010. Objetivando “descrever os procedimentos de leitura” e “identificar as implicações da competência leitora” (SILVEIRA, 2012, p. 6). Os dados obtidos revelam que “o reconhecimento de informações, inferência, ativação do conhecimento prévio, conhecimento escolar, mobilização de conceitos e cálculo, correlação de informações e relação entre textos de semioses diversas” configuram-se como os procedimentos de leitura mais requeridos nos exames, informação que corrobora com as demais pesquisas que apontam a prevalência na interpretação textual (SILVEIRA, 2012, p. 6).

A dissertação *Habilidades e Competências de Leitura Segundo o ENEM: entre a teoria e a prática*, escrita por Gilberto da Silva Santiago (2012), analisa 33 questões da prova do ENEM aplicada em 2010 e destaca as habilidades e competências requeridas em cada uma das questões. O estudo aponta a predominância em questões que privilegiam o conhecimento sobre gêneros discursivos, tecnologias da informação e que se inserem na concepção de leitura sociocognitiva interacional.

Em *Representações do Exame Nacional do Ensino Médio na Revista Veja (1998-2011)*, Karine Presotti (2012, p. 8) investiga as representações do ENEM veiculadas pela referida revista entre 1998 e 2011, e “sua relação com as significações de conquista e aferição de qualidade na educação”. Utiliza como *corpus* os relatórios pedagógicos do ENEM dos anos de 2002, 2003, 2004 e 2007, as normativas do ENEM e 78 textos publicados na revista *Veja* referentes a este exame.

Investigar “os efeitos que o Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM produz nas práticas pedagógicas e curriculares dos professores de língua portuguesa do ensino médio” foi o objetivo da dissertação *ENEM: efeitos nas práticas curriculares de professores de Língua Portuguesa do Ensino Médio em Salvador*, de autoria de Dulcinea de Jesus Alves (2013, p. 7). Foram utilizadas “diferentes estratégias de coleta de dados, fontes orais e escritas, análise de documentos, dados estatísticos, entrevistas e observações” que demonstraram a influência do referido exame no trabalho pedagógico dos professores “e apontam tendências que se

constituem em mudança de concepção, reorganização da dinâmica curricular, alteração dos espaços e tempos da escola gerando uma possível transformação da cultura escolar” (ALVES, 2013, p. 7). Conclui que os conhecimentos necessários para um bom desempenho no ENEM passam a ser prioridade no planejamento dos professores do 3º ano do Ensino Médio.

Os procedimentos de leitura avaliados na prova do ENEM de 2011 são analisados por Rosilene da Silva de Moraes Cavalcanti (2013) em *Reflexões Sobre a Proposta de Leitura do ENEM*. A autora verifica a conformidade das questões com os documentos oficiais e a adequação ao público alvo. Para tanto, realiza a classificação e análise das questões de acordo com as competências e habilidades exigidas nos documentos oficiais que orientam o Ensino Médio e o ENEM. Cavalcanti (2013) conclui que as questões do exame possuem ênfase na interdisciplinaridade e podem ser respondidas com base no conhecimento de mundo e nos textos de apoio apresentados na própria prova.

O ponto de vista dos estudantes participantes do ENEM é estudado por Ivan dos Santos Oliveira (2013) na dissertação *Novo ENEM: experiências de participação, sentidos e significados atribuídos pelos estudantes à política*. Dentre os resultados obtidos na pesquisa, destacamos: a existência de realidades distintas no que se refere ao ensino público e ao privado; a forte influência que o discurso oficial exerce nos alunos e a falta de conhecimento dos alunos a respeito das avaliações em larga escala.

Aluska Silva (2013) analisa as questões de Literatura, sobretudo de poesia, presentes nas avaliações dos anos de 2009 a 2012 na dissertação *A Literatura no ENEM: questionamentos, perspectivas e propostas*. Silva (2013, p. 7) organiza o estudo em três categorias: “Leitura de poemas: procedimentos de construção do texto; Leitura de poemas: tendências historicistas; e, Questões de Identidade e Cultura Nacional”, conclui que as questões de Literatura não representam uma formação de leitor literário e apresenta sugestões para a formação mais completa de leitor literário.

Essas teses e dissertações evidenciam os estudos recentes sobre as questões do ensino, bem como dos documentos que instituem e regulamentam o currículo escolar. Muito embora, estas pesquisas arroladas estudem o ENEM e o ensino de literatura, destacamos que não encontramos nenhuma que contemplasse a história da disciplina Literatura no Ensino Médio e analisasse os exames vestibular, ENEM e Enade e sua influência nos currículos escolares. Conseqüentemente, expandimos nossa investigação para as publicações que consideram o exame vestibular.

1.7 AVALIAÇÃO EXTERNA: VESTIBULAR

Ao utilizarmos o descritor “Vestibular”, foram elencados 336 trabalhos, sendo apenas 14 da área de Letras. Os demais pertenciam à odontologia com 79 ocorrências, educação: 36; distúrbios da comunicação humana: 16; ciências odontológicas aplicadas: 13; entre outras. Encontramos 78 teses distribuídas nas seguintes áreas de conhecimento: 21 em Odontologia; 8 em Educação; 2 em Literatura Brasileira; 1 em Letras; 1 em Linguística Aplicada; 1 em Linguística e as outras nas demais áreas com prevalência da área de saúde. Destas, apenas uma aborda temática semelhante ao nosso estudo, conforme pode ser verificado na tabela 12.

Tabela 12: Vestibular – gênero tese

Título	Autor	Instituição	Ano de publicação
<i>Do Cânone Literário às provas de Vestibular: canonização e escolarização da literatura</i>	Ana Cláudia e Silva Fidelis	Universidade Estadual de Campinas	2008

Ana Cláudia e Silva Fidelis (2008, p. xi), na tese *Do Cânone Literário às provas de Vestibular: canonização e escolarização da literatura*, analisa as listas de leitura obrigatória como “um importante instrumento para a escolarização literária” e como estas “constituem um novo recorte canônico”, tornando-se um material de apoio ou de guia para o ensino de literatura no Ensino Médio. Fidelis (2008, p. xi) afirma que “as listas de leitura dialogam com o discurso crítico-historiográfico, do qual se utilizam para dar legitimidade às escolhas promovidas, e com o discurso didático-pedagógico” e “viabilizam um novo processo de canonização, promovendo um silenciamento do discurso crítico e historiográfico e um apagamento do discurso didático”.

A tabela 13 compila as 12 dissertações selecionadas que estudam as redações dos vestibulares. Podemos perceber que há uma preocupação em pesquisar as formas de acesso ao Ensino Superior, porém a ênfase recai sobre os estudos linguísticos, sobretudo os relacionados à produção textual. Optamos por não resumir cada uma das dissertações, pois não se configuram como nosso objeto de estudo, entretanto apresentamos esses dados com o intuito de comprovar que mesmo no meio acadêmico, na pós-graduação *stricto-sensu*, as questões sobre o ensino de literatura são pouco pesquisadas.

Tabela 13: Vestibular redação – gênero dissertação

Título	Autor	Instituição	Ano de publicação
<i>A (Des)construção do Tema em Narrativas de vestibular</i>	Ana Paula Previante Widorski	Universidade Estadual de Maringá	2002
<i>Vestígios de Leitura em Redações de Vestibular</i>	Suely Beraldo	Universidade Estadual de Maringá	2002
<i>Texto: Movimento de Leitura/Escrita em Redações Desclassificadas em Concurso Vestibular</i>	Eliane Santos Raupp	Universidade Estadual de Maringá	2002
<i>A Avaliação de Redação em Situação de Vestibular: proposta de planilha à UNICENTRO</i>	Maria Albany da Costa	Universidade Estadual de Maringá	2003
<i>A Coerência nas Narrativas Produzidas no Vestibular da UEM: critérios de avaliação</i>	Flávia Zanutto	Universidade Estadual de Maringá	2003
<i>Um Estudo sobre a Coerência em Redações do ENEM produzidas no Paraná</i>	Fabíola Elisa Araújo	Universidade Estadual de Maringá	2004
<i>O Mecanismo da Coerência na Produção Escrita de Surdos: foco no vestibular 2011 da UFS</i>	Mônica de Gois Silva Barbosa	Universidade Federal de Sergipe	2011
<i>Estruturas Discursivas: o encapsulamento anafórico em redações de pré-vestibulandos</i>	Dayhane Alves Escobar Ribeiro	Universidade do Estado do Rio de Janeiro	2011
<i>A Qualidade Estilística em Redações do Vestibular: o que se avalia e o que se pode avaliar</i>	Thais de Andrade Lima	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	2012
<i>O Encapsulamento Anafórico em Redações de Vestibular da UEMA</i>	Venuzia Maria Gonçalves Belo	Universidade do Estado do Rio de Janeiro	2012
<i>A Concepção de Linguagem na Prova de Redação do Vestibular da Universidade Federal do Espírito Santo no Período de 2000 a 2010</i>	Ana Paula Gomes de Oliveira	Universidade Federal do Espírito Santo	2012
<i>Estudo das Rotinas de Escrita na Prova de Redação do Pas-Uem - Uma Interação da Universidade com o Ensino Médio</i>	Janaina Lacerda da Silva	Universidade Estadual de Maringá	2014

O professor que leciona em instituições de Ensino Médio deve ter ouvido inúmeras vezes os mesmos questionamentos dos alunos: “Vamos ler os livros que vão cair no vestibular?”, “Esse livro está na lista de qual vestibular?”. Estas indagações fatalmente vêm associadas a uma constatação de outros alunos: “Você não precisa ler o livro! É só você ler o resumo um dia antes da prova!” A aula de Literatura se justifica, pragmaticamente, como via de acesso ao Ensino Superior, só é digno de leitura o texto que for escolhido para compor o programa do vestibular. Essa temática foi objeto de estudo de oito dissertações, conforme tabela 14.

Tabela 14: Questões de Literatura no Vestibular – gênero dissertação

Título	Autor	Instituição	Ano de publicação
<i>Discussão sobre Ensino de Leitura de Textos Literários: o desempenho dos candidatos na prova de literatura de língua portuguesa do vestibular UNICAMP</i>	Cármem Cibele Ferreira	Universidade Estadual de Campinas	1998
<i>A Leitura dos Textos Literários nos Cursos Pré-Vestibulares e a Prova do Vestibular: um estudo de caso</i>	Gislene Azevedo Sestito	Universidade Estadual de Maringá	2004
<i>Ensino de Literatura e Vestibular: que leitor espera a Universidade Estadual de Maringá e o que recebe?</i>	Juliana Alves Barbosa Menezes	Universidade Estadual de Maringá	2008
<i>A Formação de Leitores Literários no Ensino Médio e as Mudanças do Vestibular</i>	Camila Sequetto Pereira	Universidade Federal de Minas Gerais	2011
<i>Concurso Vestibular: um dispositivo meritocrático de seleção para ingressar na Universidade Federal de Santa Catarina</i>	Silvana Rodrigues de Souza Sato	Universidade Federal de Santa Catarina	2011
<i>Ensino Superior no Brasil: políticas de acesso e seus significados</i>	Elson Oliveira Souza	Pontifícia Universidade Católica do Paraná	2011
<i>Competências e Habilidades Linguísticas Requeridas em Instrumentos Avaliativos em Larga Escala para Ingresso no Ensino Superior</i>	Silvone Fernandes Melchior	Universidade Federal de Goiás	2012
<i>Leitura de Textos Literários no Pas-Uem: uma análise da prática de letramento literário</i>	Sirlei Cardoso Cordeiro Vimieiro	Universidade Estadual de Maringá	2014

Cármem Cibele Ferreira (1998) investiga as questões de Literatura dos exames vestibulares da UNICAMP ocorridos entre 1987 e 1993 na dissertação *Discussão sobre Ensino de Leitura de Textos Literários: o desempenho dos candidatos na prova de literatura de língua portuguesa do vestibular UNICAMP*. Detectou problemas de leitura, tanto dos textos literários quanto do enunciado das questões, problemas básicos de letramento e dificuldades em redigir as respostas de maneira clara e concisa.

Gislene Azevedo Sestito (2004), na dissertação *A Leitura dos Textos Literários nos Cursos Pré-Vestibulares e a Prova do Vestibular: um estudo de caso*, utiliza os conceitos da Estética da Recepção e da Sociologia da Leitura para apreciar os materiais didáticos utilizados em um curso pré-vestibular e as provas de Literatura do vestibular da Universidade Estadual de Maringá. Os resultados da pesquisa apontam que o contato dos alunos com o texto literário é restrito ao ambiente escolar e ocorre por meio da leitura de resumos, enquanto que o material didático utilizado pelo cursinho objetiva, apenas, a resolução da prova de vestibular. Entretanto as provas do vestibular exigem a leitura da obra que é suplantada pelo material didático que, apesar de apresentar o texto literário de “forma reduzida e fragmentada, auxilia na resolução das questões em foco” (SESTITO, 2004, p. 7).

Juliana Alves Barbosa Menezes (2008), na dissertação *Ensino de Literatura e Vestibular: que leitor espera a Universidade Estadual de Maringá e o que recebe?* analisa as provas de Literatura do vestibular da Universidade Estadual de Maringá dos anos de 2004, 2005 e 2006 e o ensino de Literatura no Ensino Médio e nos cursos pré-vestibulares. Menezes (2008, p. 9) investiga a possível interação “entre as expectativas de professores elaboradores dessas provas, as expectativas de professores e alunos de ensino médio e cursos pré-vestibulares” e o conhecimento exigido do vestibulando nas questões de Literatura. Considerou os documentos oficiais que orientam o ensino de Literatura e a elaboração e correção das provas do vestibular, questionários com os sujeitos envolvidos e estudo das questões das referidas provas. Os pressupostos teóricos utilizados foram a Estética da Recepção, a Sociologia da Leitura e a Teoria do Efeito. Dentre os resultados obtidos destacamos que as análises “apontam para um modelo de prova de vestibular que atende ao modelo de leitor gestado pelo ensino médio” (MENEZES, 2008, p. 9).

A dissertação *A Formação de Leitores Literários no Ensino Médio e as Mudanças do Vestibular*, de Camila Sequetto Pereira (2011), apresenta uma contribuição importante para este estudo, pois analisa a formação literária no Ensino Médio por meio das provas do vestibular dos anos de 2009 e 2010 da UFMG e do ENEM, assim como, dos respectivos editais no que tange aos conteúdos da disciplina Literatura. A autora realizou uma pesquisa com alunos do 3º ano do Ensino Médio de uma escola pública e apresenta a história da disciplina Literatura na escola brasileira com o intuito de demonstrar como esta disciplina é influenciada pelos exames vestibulares e pelo ENEM.

A dissertação *Concurso Vestibular: um dispositivo meritocrático de seleção para ingressar na Universidade Federal de Santa Catarina*, de autoria de Silvana Rodrigues de Souza Sato (2011, p. 9), apresenta “o atual perfil socioeconômico dos ingressantes da universidade federal catarinense e [...] [estuda] o modo como a aprovação ou reprovação no vestibular é explicada e sentida, a partir do entendimento dos candidatos aprovados no concurso do ano de 2010”. O texto conclui com a apreciação da importância da família na construção da trajetória acadêmica dos vestibulandos.

Elson Oliveira Souza (2011) pesquisa acerca da legislação federal referente ao Ensino Superior, publicada entre os anos de 1824 a 2009, na dissertação *Ensino Superior no Brasil: políticas de acesso e seus significados*. O objetivo é investigar como foram implantadas pelo Estado brasileiro as políticas públicas de acesso a esse nível de ensino com destaque para o exame vestibular. Dentre os resultados obtidos, destaca-se a assertiva de que as condições

socioeconômicas se configuram como um importante diferencial para o acesso ao Ensino Superior e, desta maneira, reproduzem as desigualdades sociais e econômicas já existentes.

Silvone Fernandes Melchior (2012), em *Competências e Habilidades Linguísticas Requeridas em Instrumentos Avaliativos em Larga Escala para Ingresso no Ensino Superior*, estuda como e quais competências e habilidades linguísticas são acessadas para resolver as questões de Língua Portuguesa dos Processos Seletivos da Universidade Federal de Goiás (UFG), da Fundação para o Vestibular (FUVEST) e do Exame Nacional do Ensino Médio. A ênfase recai nos conteúdos gramaticais e não sobre as questões de Literatura.

Sirlei Cardoso Cordeiro Vimieiro (2014, p. 8), em *Leitura de Textos Literários no Pas-Uem: uma análise da prática de letramento literário*, estuda “as provas de Literatura em Língua Portuguesa da Universidade Estadual de Maringá (UEM) aplicadas no Processo de Avaliação Seriada – PAS” nos anos de 2011 a 2013. Dentre os resultados obtidos, destacamos

[...] que as provas de literatura deste concurso pressupõem um leitor que saiba reconhecer os artifícios de ficção empregados pelos autores, tratando-se, portanto, de uma leitura especializada que em muito difere das leituras de textos referenciais ou mesmo de textos ficcionais não canônicos [e] que a leitura proposta nas provas necessita de um aprendizado formal que não pode prescindir da escola como agente formador (VIMIEIRO, 2014, p. 8).

As dissertações ora apresentadas corroboram para o desenvolvimento de nossa pesquisa, portanto são utilizadas como suporte teórico na elaboração do quarto capítulo desta tese. Todavia, o *corpus* selecionado não é o mesmo o que justifica a análise comparativa dos vestibulares de inverno e de verão da UEM de 2013, 2014, 2015 e 2016, dos exames do ENEM aplicados em 2013, 2014, 2015 (1ª e 2ª aplicações) e 2016 (1ª e 2ª aplicações) e do Enade de Letras Português dos anos de 2008, 2011 e 2014.

1.8 AVALIAÇÃO EXTERNA: ENADE

Em 1995, no governo do presidente Fernando Henrique Cardoso, foi promulgada a Lei nº 9.131 que instituiu o Exame Nacional de Cursos – ENC que recebeu, também a denominação de Provão, cujo objetivo está expresso no Artigo 3º:

Art. 3º Com vistas ao disposto na letra e do § 2º do art. 9º da Lei nº 4.024, de 1961, com a redação dada pela presente Lei, o Ministério da Educação e do Desporto fará realizar avaliações periódicas das instituições e dos cursos de nível superior, fazendo uso de procedimentos e critérios abrangentes dos diversos fatores que determinam a qualidade e a eficiência das atividades de ensino, pesquisa e extensão (BRASIL, 1995).

Por meio do resultado dessas avaliações periódicas, objetivava-se, também, promover a melhoria da qualidade do ensino, conforme proposto no Artigo 4º:

Art. 4º Os resultados das avaliações referidas no § 1º do art. 2º serão, também, utilizados pelo Ministério da Educação e do Desporto para orientar suas ações no sentido de estimular e fomentar iniciativas voltadas para a melhoria da qualidade do ensino, principalmente as que visem a elevação da qualificação dos docentes (BRASIL, 1995).

Em 2004, sob o governo do presidente Luís Inácio Lula da Silva, foi promulgada a Lei nº 10.861 que revogou alguns artigos da Lei nº 9.131/95 e instituiu o SINAES Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior, cujo objetivo, expresso no §1º do artigo 1º é:

Art. 1º [...] § 1º O SINAES tem por finalidades a melhoria da qualidade da educação superior, a orientação da expansão da sua oferta, o aumento permanente da sua eficácia institucional e efetividade acadêmica e social e, especialmente, a promoção do aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais das instituições de educação superior, por meio da valorização de sua missão pública, da promoção dos valores democráticos, do respeito à diferença e à diversidade, da afirmação da autonomia e da identidade institucional (BRASIL, 2004a).

No texto, desta mesma lei, é implantado o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade) em substituição ao Exame Nacional de Cursos. Com relação à sua organização, a lei determina que:

Art. 5º A avaliação do desempenho dos estudantes dos cursos de graduação será realizada mediante aplicação do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes - ENADE.

§ 1º O ENADE aferirá o desempenho dos estudantes em relação aos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares do respectivo curso de graduação, suas habilidades para ajustamento às exigências decorrentes da evolução do conhecimento e suas competências para compreender temas exteriores ao âmbito específico de sua profissão, ligados à realidade brasileira e mundial e a outras áreas do conhecimento.

[...]

§ 5º O ENADE é componente curricular obrigatório dos cursos de graduação, sendo inscrita no histórico escolar do estudante somente a sua situação regular com relação a essa obrigação, atestada pela sua efetiva participação ou, quando for o caso, dispensa oficial pelo Ministério da Educação, na forma estabelecida em regulamento (BRASIL, 2004a).

Considerando a importância desse exame, tanto para a instituição quanto para o aluno, além do aspecto de sua obrigatoriedade, é necessário que se realizem estudos sobre os seus impactos na qualidade do Ensino Superior brasileiro. Ao realizar a pesquisa exploratória com o descritor Enade, encontramos 45 registros, destes 10 eram na área de conhecimento Educação; 9 nas Ciências Contábeis; 5 Administração; 4 na Economia; 4 na Psicologia; 3 na Linguística e os demais nas outras áreas. Dos textos disponíveis no Banco de Teses e Dissertações da Capes e nos demais sites dos programas de pós-graduação, selecionamos: 3 teses e 6 dissertações que são apresentadas nas tabelas 15 e 16.

Tabela 15: Avaliação Externa e Exame Nacional de Desempenho de Estudantes Enade – gênero tese

Título	Autor	Instituição	Ano de publicação
<i>As contribuições da Avaliação dos Cursos de Graduação para a Melhoria da Qualidade da Educação Superior</i>	Maria Antônia Brandão de Andrade	Universidade Federal da Bahia	2011
<i>O Uso do ENEM e ENADE em um Delineamento Longitudinal para Avaliação da Qualidade dos Cursos do Ensino Superior</i>	Daniel Bartholomeu	Universidade São Francisco	2011
<i>O Paroxismo da Qualidade: avaliação do ensino superior no Brasil</i>	Luiz Roberto Liza Curi	Universidade Estadual de Campinas	2011

As bases teórico-metodológicas da avaliação da educação superior no Brasil foram estudadas por Maria Antônia Brandão de Andrade (2011, p. 9), na tese *As contribuições da Avaliação dos Cursos de Graduação para a Melhoria da Qualidade da Educação Superior*, objetivando identificar as contribuições da Avaliação dos Cursos de Graduação para a melhoria da qualidade dos cursos de licenciatura em Salvador. Realizou-se um estudo de caso em duas instituições descrevendo e analisando as ações “implementadas pelas IES para a superação das fragilidades e melhoria da qualidade dos aspectos avaliados” (ANDRADE 2011, p. 9), salientando a valorização da avaliação externa como instrumento de gestão universitária.

Daniel Bartholomeu (2011), na tese *O Uso do ENEM e ENADE em um Delineamento Longitudinal para Avaliação da Qualidade dos Cursos do Ensino Superior*, utiliza os dados dos dois exames com o intuito de compor uma medida de qualidade. Para tanto, selecionou os cursos que apresentavam maior número de inscritos no ENEM e o Enade realizado por esse alunado. Selecionou os cursos de “Direito no banco de dados do Enade 2006 e Biologia na base de 2005, que tiveram a maior quantidade de concluintes que realizaram o ENEM, em ambos os casos no ano de 2001”. Bartholomeu (2011, p. xiv) analisou as avaliações do Enade para identificar se “apresentavam uma dimensão geral comum à prova do ENEM de 2001” e utilizou “os dados do ENEM como medida de desempenho prévia ao ingresso do aluno no ensino superior no lugar dos dados do ENADE ingressante”. Segundo o autor, não houve diferenças significativas entre o emprego do ENEM ou o do Enade ingressante na avaliação da qualidade dos cursos.

Luiz Roberto Liza Curi (2011, p. 9) estuda a “avaliação como principal forma de gestão da política de ensino superior no Brasil”, na tese *O Paroxismo da Qualidade: avaliação do ensino superior no Brasil*. Curi (2011, p. 9), utiliza como *corpus* a legislação educacional instituída, a partir da década de 1990, e “aborda a avaliação como consequência relacionada

mais ao processo de expansão do ensino superior do que propriamente como forma de adequação qualitativa a determinantes estratégicos nacionais”, tais como: formação de profissionais que atendessem a demanda do mundo do trabalho, as questões sociais e políticas. Nesta perspectiva, a avaliação se ajusta aos interesses dos mantenedores e ou instituidores do Ensino Superior e não representa melhorias no padrão de qualidade dos cursos superiores, mas “como reguladora do ensino superior cujo fruto é invariavelmente a expansão e não o cerceamento ou encerramento de cursos, instituições ou programas que não atingiram os critérios de qualidade analisados” (CURI, 2011, p. 9).

Tabela 16: Avaliação Externa e Exame Nacional de Desempenho de Estudantes Enade – gênero dissertação

Título	Autor	Instituição	Ano de publicação
<i>ENADE: um estudo sobre o desempenho das Instituições de Ensino Superior nos anos de 2007 e 2010</i>	João Carlos da Silva Filho	Universidade Católica de Brasília	2010
<i>Equalização de Provas de Habilidades Acadêmicas: estudos a partir do ENADE via TRI</i>	Fernanda Luzia Lopes	Universidade São Francisco	2011
<i>Análise da Associação entre os Indicadores de Gestão das Universidades Federais e o Desempenho Discente no ENADE</i>	Glauber de Castro Barbosa	Universidade de Brasília	2011
<i>Relação do Resultado do ENADE com outros Indicadores que Compõem o Conceito Preliminar de Cursos: um estudo empírico nas Instituições de Ensino Superior brasileiras</i>	Alcione Cabaline Gotardo	Fundação Instituto Capixaba de Pesquisa em Contabilidade Economia e Finanças	2011
<i>A Constituição do Enunciado nas Provas do ENEM e do ENADE: uma análise dos aspectos semiológicos da relação língua-imagem sob a ótica dos estudos do discurso</i>	Jocnilson Ribeiro dos Santos	Universidade Federal de São Carlos	2011
<i>Avaliação da Educação Superior na Interseção de Políticas Sistêmicas e Institucional</i>	Marianne Pereira de Souza	Universidade Federal da Grande Dourados	2012

A dissertação *ENADE: um estudo sobre o desempenho das Instituições de Ensino Superior nos anos de 2007 e 2010*, elaborada por João Carlos da Silva Filho (2010, p. 6), “apresenta um estudo comparativo descritivo sobre o Desempenho das Instituições de Ensino Superior no ENADE” dos referidos anos e utiliza “os dados do INEP das instituições das regiões Norte, Nordeste, Centro-Oeste, Sudeste e Sul”. O autor fez uso de diversas variáveis, tais como: formação dos professores, modalidade de ensino, forma de ingresso, número de alunos matriculados, conceito no Enade, com o intuito de determinar os “fatores que podem

explicar a evolução no número de instituições que conseguem o conceito máximo nessa avaliação” (SILVA FILHO, 2010, p. 6).

A dissertação *Análise da Associação entre os Indicadores de Gestão das Universidades Federais e o Desempenho Discente no ENADE*, elaborada por Glauber de Castro Barbosa (2011), apresenta um estudo sobre a suposta associação entre os indicadores que avaliam os discentes e os indicadores responsáveis pela avaliação da gestão das Universidades Federais. Utiliza os resultados “médios observados por instituição no Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes – ENADE (por intermédio dos conceitos ENADE e IDD – Indicador de Diferença entre os Desempenhos Observado e Esperado)” e abrange 50 Instituições Federais de Ensino Superior e o Enade realizado nos anos de 2004 a 2009. Foi utilizado um questionário sobre a importância desses exames no gerenciamento da universidade (BARBOSA G. C., 2011, p. 10). Segundo o autor, “os resultados apontaram que o conceito ENADE é impactado por um maior custo corrente por aluno equivalente e por uma maior taxa de sucesso na graduação (conclusão no tempo previsto)” (BARBOSA G. C., 2011, p. 10).

Jocnilson Ribeiro dos Santos (2011) estuda as questões que apresentam textos multimodais no ENEM e no Enade, na dissertação *A Constituição do Enunciado nas Provas do ENEM e do ENADE: uma análise dos aspectos semiológicos da relação língua-imagem sob a ótica dos estudos do discurso*. Utilizou as avaliações do ENEM e do Enade dos anos de 2004 a 2009 para analisar a relação estabelecida entre o verbal e o imagético nas questões e “avaliar a pertinência de proposição de análise a partir dos quadros teóricos dos estudos do discurso” de linha francesa (SANTOS, 2011, p. viii). A fundamentação teórica é embasada em Pêcheux, Courtine, Foucault, Benveniste e Barthes.

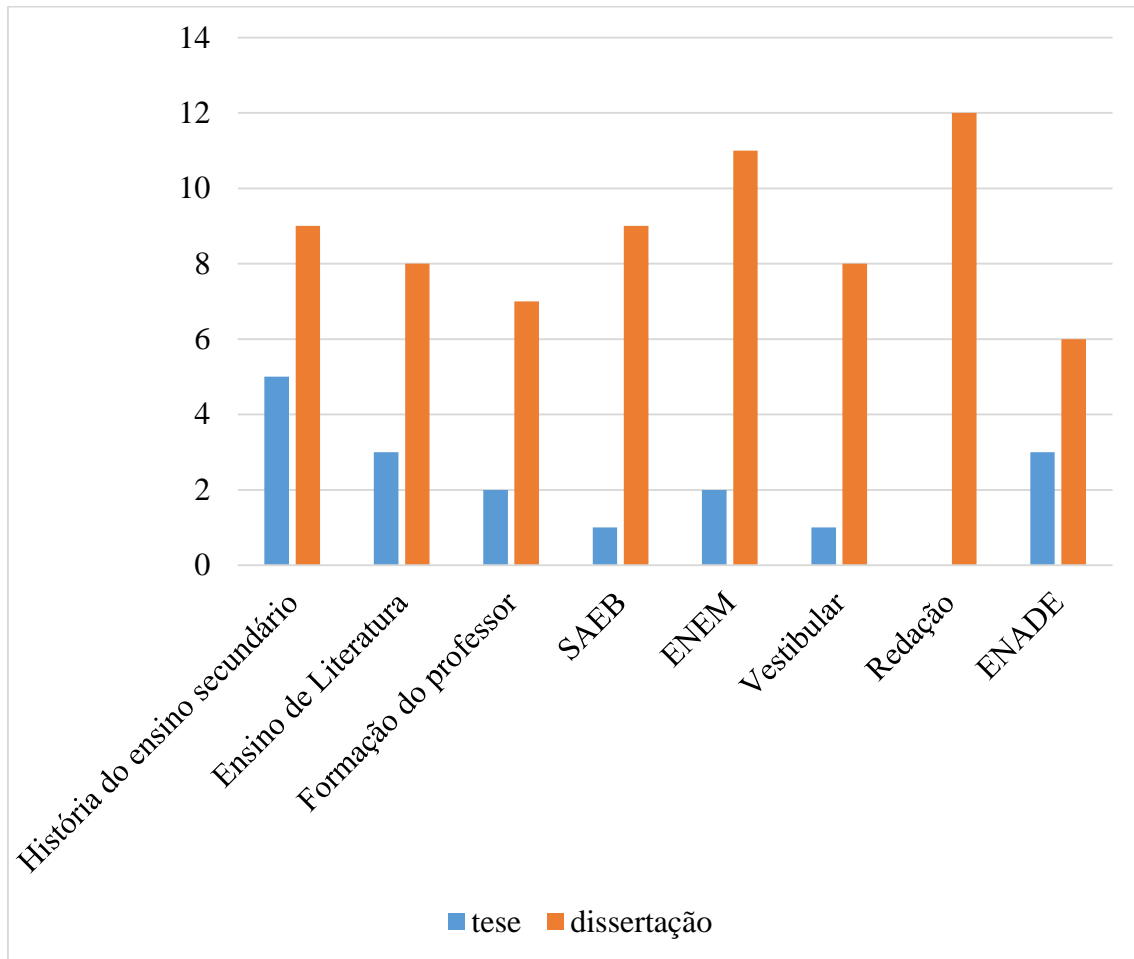
Embora a maioria dos textos descritos sobre o Enade não abordem questões referentes ao ensino de Língua Portuguesa ou Literatura, optamos por utilizá-los nesta pesquisa por abordarem as principais características deste exame, principalmente como indicador da qualidade ou falta de qualidade do curso examinado. Outro fator que nos remete ao estudo desses textos é a análise dos exames em si e dos critérios por eles utilizados como indicadores do desempenho do aluno e, de certa maneira, da instituição.

1.9 SISTEMATIZANDO

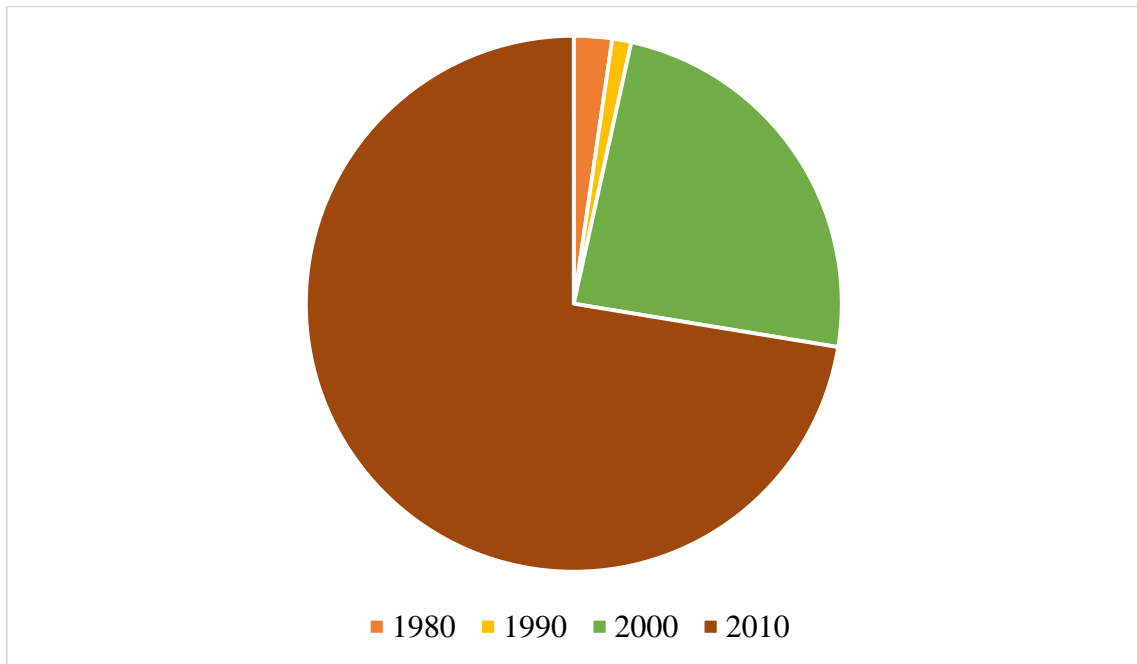
Optamos por realizar uma pesquisa exploratória extensa e exaustiva para evidenciarmos que, embora existam muitos textos publicados sobre o *corpus* delimitado para a nossa pesquisa, não há nenhuma que realize a análise que nos propusemos a fazer.

Observamos, no Gráfico 2, a prevalência de dissertações, pois no total dos 87 textos relacionados ao tema deste trabalho, apenas 17 são teses. Estes resultados sugerem que, apesar da ênfase dada às questões de ensino, este ainda é objeto de estudo em nível de mestrado.

Gráfico 2: Temática e gênero textual



Outro dado quantitativo que destacamos é a data de publicação dos textos. Dentre os trabalhos selecionados, 63 foram publicados a partir de 2010 e 21 na década de 2000, conforme evidenciado no Gráfico 3. Isso demonstra que esta temática é de interesse recente e que poderá contribuir para que possamos preencher uma lacuna nos estudos sobre a trajetória da disciplina Literatura e sua função no Ensino Médio e no Curso de Letras.

Gráfico 3: Década de publicação do texto

Os dados até aqui apresentados indicam que estudar a história da educação no Brasil, sobretudo a história da disciplina Literatura no Ensino Secundário brasileiro, é trilhar caminhos tortuosos entre o que está expresso nos documentos oficiais, principalmente na legislação educacional brasileira, e o que de fato ocorre em sala de aula. Como afirma Chervel (1990, p. 190):

A distinção entre finalidades reais e finalidades de objetivo é uma necessidade imperiosa para o historiador das disciplinas. Ele deve aprender a distingui-las, mesmo que os textos oficiais tenham tendência a misturar umas e outras. Deve sobretudo tomar consciência de que uma estipulação oficial, num decreto ou numa circular, visa mais frequentemente, mesmo se ela é expressa em termos positivos, corrigir um estado de coisas, modificar ou suprimir certas práticas, do que sancionar oficialmente uma realidade.

Com o intuito de compreender a trajetória da disciplina Literatura no Ensino Secundário e de verificar a que classe da sociedade brasileira era destinado, bem como os seus objetivos, iniciaremos o estudo sobre a história da educação no Brasil, enfatizando a apreciação dos currículos dessa disciplina.

CAPÍTULO II – HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO SECUNDÁRIA BRASILEIRA E O ENSINO DE LITERATURA

Apresentamos, neste capítulo, o percurso histórico da educação secundária brasileira, desde a Reforma Pombalina em 1751 até a década de 1980, objetivando demonstrar, ainda que de maneira generalizada e sucinta, quais foram as principais questões culturais, políticas e sociais que interferiram no sistema educacional em cada um dos períodos abordados. Utilizamos o viés historiográfico, pois acreditamos que “a cultura escolar é efetivamente uma cultura *conforme*, e seria necessário definir, a cada período, os limites que traçam a fronteira do possível e do impossível” (JULIA, 2001, p. 32, grifos do autor).

Portanto, apresentamos os principais períodos da educação brasileira com ênfase na disciplina Literatura ministrada no Ensino Secundário. Para tanto, recorremos a Julia (2001, p. 10) que ressalta que

A cultura escolar não pode ser estudada sem a análise precisa das relações conflituosas ou pacíficas que ela mantém, a cada período de sua história, com o conjunto de culturas que lhe são contemporâneas: cultura religiosa, cultura política ou cultura popular.

Dessa maneira, consideramos relevante apresentar, mesmo que de maneira sucinta, a história da educação brasileira desde o século XVIII até a década de 1980. É fato que, ao realizarmos um recorte temporal tão amplo, muitas peculiaridades não serão contempladas, porém enfatizamos que o nosso objetivo, neste capítulo, é apresentar uma visão panorâmica sobre o ensino de Literatura que será debatido e analisado com mais afinco nos capítulos três e quatro.

2.1. PERÍODO POMBALINO

A reforma proposta por Sebastião José de Carvalho e Melo, o Marquês de Pombal, é assunto obrigatório em todo e qualquer texto de viés histórico sobre a educação seja em Portugal ou no Brasil. Porém, tão importante quanto abordar as mudanças propostas por esta reforma é compreender os motivos que corroboraram para a expulsão dos jesuítas do território brasileiro. Ledesma (2010, p. 21) salienta que

As transformações na relação entre os indivíduos, na percepção do conhecimento, nas formas de convivência social, não atingiram a ação pedagógica da Companhia de Jesus. Ficaram os colégios jesuítas alheios às ideias expressas em movimentos histórico-filosóficos como o humanismo, iluminismo, liberalismo, romantismo, positivismo e marxismo, as revoluções liberais, a institucionalização dos governos constitucionais, a centralização do poder dos reis sobre os súditos e a disputa de

prestígio entre a nobreza e a burguesia, ações que forjaram novos parâmetros sociais e novas relações de poder se definiram pela posse de bens e de conhecimento, nas quais o ser humano foi se reconhecendo, cada vez mais, portador de vontade e razões próprias.

Assim, para que Portugal saísse do atraso econômico em que se encontrava, precisava investir em uma formação intelectual iluminista, tendo por base o despotismo esclarecido, o desenvolvimento da cultura geral e o progresso em diferentes áreas como a indústria, as artes, as letras, o comércio interno e externo, dentre outras.

A Reforma Pombalina promoveu a estatização do estudo e a organização do sistema escolar com a nomeação de Comissários de Estudos, concursos nacionais e exames para Professores Régios e Mestres Particulares, bem como a definição dos livros que seriam permitidos para o ensino. Segundo Cassavia (1981, p. 27),

Do ponto de vista educacional, a orientação adotada foi a de formar na metrópole o perfeito nobre, agora negociante; simplificar e abreviar os estudos, fazendo com que um maior número de pessoas se interessassem pelos cursos superiores, propiciar o aprimoramento da língua portuguesa; diversificar o conteúdo das disciplinas, incluindo as de natureza científica, tornando-as mais práticas possíveis.

Em Portugal, a reforma concentrou-se na Universidade de Coimbra, mas, no Brasil, colônia portuguesa, escravocrata, dependente da Metrópole e com um imenso contingente de analfabetos, a Reforma Pombalina caracterizou-se, principalmente, pela expulsão dos jesuítas e pela lacuna no sistema educacional que, nesse período, era caótico, como afirma Ledesma (2010, p. 30):

Não tendo mais a estrutura de ensino jesuítico e, abandonados pela reforma de Pombal, os brasileiros recorreram ao que foi possível. Ainda a Igreja se fazia presente na educação, seja na continuidade das escolas que já estavam, mesmo no período jesuítico, a cargo de outras companhias religiosas como os franciscanos, beneditinos e carmelitas, seja na indicação dos bispos e padres, dos professores leigos ou não, muitas vezes improvisados, sobras de outras profissões ou, ainda, pelo exercício da docência dos próprios padres ou capelães de engenho.

Dessa forma, mesmo após a expulsão da Companhia de Jesus do Brasil, o ensino precário que aqui existia continua sendo ministrado por padres ou por professores formados pelos jesuítas, permanecendo a mesma metodologia e os mesmos ideais do sistema anterior. Percebemos, no decorrer deste estudo, a presente dissonância entre os atos legislativos e a sua efetiva implantação no campo educacional brasileiro.

Portanto, pode-se afirmar que a história do ensino da disciplina Língua Portuguesa em solo brasileiro inicia-se, legalmente, em oito de novembro de 1751, período em que o Gabinete de D. José I, rei de Portugal, reivindica “a criação de escolas de primeiras Letras para ensinar

aos índios a língua portuguesa através da Junta das Missões” (BARBOZA, 2011, p. 61). Isso implicava em alterar a educação que era ministrada pela Companhia de Jesus na língua geral⁵, tornando o ensino da Língua Portuguesa obrigatório. Principiava-se o discurso antijesuítico, à medida que o Alvará de 1757:

Objetivava convencer quem o lesse de que o governo português havia identificado a falta de empenho dos religiosos em educar o ‘selvagem’ e em transformá-lo em um homem civilizado com condições intelectuais de assumir os cargos representativos. Seria preciso então recomeçar com novos mestres, que apresentassem métodos diferentes daqueles adotados pelos religiosos (BARBOZA, 2011, p. 61-62).

Destacamos a importância da Lei do Diretório de 1757, pois é a partir dela que o ensino de Língua Portuguesa é legalizado e oficializado, uma vez que antes desse período era de responsabilidade da Igreja e passa a ser atribuição do Estado. Por conseguinte, a partir dessa lei, a Língua Portuguesa deveria ser ensinada enquanto que a língua geral foi proibida. Ocorrem várias mudanças na estrutura educacional, dentre as quais destacamos que os professores passam a ser nomeados pelo Estado e custeados pelos pais dos alunos, ou seja, a educação deixa de ser de incumbência da Igreja, mas continua sendo destinada à minoria que pode pagar por seus estudos. Durante este período, houve uma série de impedimentos para o funcionamento do ensino, tais como: falta de professores, carência de material de ensino entre outros. O primeiro material didático utilizado no Brasil Colônia foi a *Breve instrucçam para ensinar a Doutrina Christãã, ler e escrever aos Meninos e ao mesmo tempo os princípios da língua portuguesa e sua ortografia* (BARBOZA, 2011).

Romanelli ressalta que houve um lapso de treze anos entre a expulsão da Companhia de Jesus do Brasil e o início das providências para a substituição do referido sistema de ensino. Portanto, “a uniformidade da ação pedagógica, a perfeita transição de um nível escolar para outro, a graduação, foram substituídas pela diversificação das disciplinas isoladas” é a partir desse período que começam a surgir as aulas avulsas ou aulas régias (ROMANELLI, 1991, p. 36). Essa lacuna na educação brasileira teve várias razões, tais como a:

Demora da nomeação dos professores aprovados em exames, a falta de livros para a aplicação do novo método, as rivalidades entre os professores régios de Portugal e do Brasil, o pagamento dos professores eram baixos, seu valor dependia da localidade e dos conteúdos ministrados e recebiam de quatro em quatro meses, quando a remessa do dinheiro não atrasava. Além disso, a distância dificultava a ação eficaz do diretor de estudos, atribuindo-se ao Vice-rei do Brasil a incumbência de, anualmente, nomear um professor para visitar as aulas e informar sobre a instrução pública brasileira (LEDESMA, 2010, p. 30-31).

⁵ A língua dos índios Tupinambá foi aprendida pelos portugueses e era utilizada pelos padres jesuítas na catequização dos índios.

Diante disso, o que realmente deveria mudar com a inclusão do ensino de Língua Portuguesa? Os filhos dos colonos eram alfabetizados na língua geral e depois em latim, para enfim, aprender as línguas estrangeiras. Com a Reforma Pombalina, passa-se a ensinar em Língua Portuguesa e o uso da língua geral é proibido. Entretanto, não há uma gramática oficial da Língua Portuguesa, logo, utilizam-se os catecismos para alfabetizar e doutrinar as crianças. Ensinar na língua nacional, também é ensinar a ter nacionalidade, reconhecer a importância dessa língua e do Estado Português e, acima de tudo, formar cidadãos cristãos e úteis à nação portuguesa e no caso do Brasil, especificamente, instruir a elite aristocrática letrada que irá ocupar os cargos administrativos e políticos.

Ampliando as reformas educacionais, Sebastião José de Carvalho e Melo promulgou o Alvará, de 28 de junho de 1759, que propunha a reforma dos Estudos Menores e a expulsão da Companhia de Jesus. De acordo com esse alvará, “no percurso do discípulo que desejasse frequentar a Universidade, deveriam constar obrigatoriamente as Aulas Régias de Grego, de Retórica e de Gramática Latina” (BARBOZA, 2011, p. 71). Os Estudos Menores eram estruturados em dois níveis: no primeiro, Aulas Régias de Ler, Escrever e Contar e no segundo, Gramática Latina, Grega, Hebraica e Retórica. Outra medida proposta, neste alvará, foi a substituição do método de ensino utilizado pelos jesuítas.

Segundo Cardoso (2011), D. Tomás de Almeida foi nomeado Diretor Geral de Estudos em 9 de julho de 1759 pelo Conde de Oeiras. A partir do alvará de 1759, ocorreram várias alterações na estrutura educacional que promoviam a formação do cidadão civilizado, apto às realizações comerciais e à guerra. No atinente ao ensino do latim, propôs um novo método, segundo o qual deveria ser ensinado tendo como base a Língua Portuguesa.

Todavia a implementação da reforma educacional enfrentou algumas dificuldades, dentre elas o desconhecimento por parte dos mestres que lecionavam no Brasil das finalidades dessa reforma, pois, para adquirir o alvará, e as instruções deveriam comprá-las, assim como a falta dos compêndios indicados no *Regulamento dos Estudos Menores* de 1759. Por conseguinte,

Apesar das fortes investidas do Diretor Geral, que se empenhou bastante em instaurar a reforma dos estudos no ‘Estado do Brasil’, como este faz referência em uma de suas cartas, muitos discípulos ficaram sem professor e sem o compêndio gramatical exigido pelo novo método. As mudanças foram lentamente implementadas, através de outros ordenamentos jurídicos que reforçaram, o que preconizaram a Lei do Diretório e o Alvará de 1759 concernente não só à instituição, mas também ao reconhecimento da língua portuguesa, mediante a obrigatoriedade do seu ensino como se verifica através da Lei de 30 de setembro de 1770 (BARBOZA, 2011, p. 84).

Por meio do Alvará de 1770, a Real Mesa Censória apresentou as novas finalidades do ensino de Língua Portuguesa e indicou os compêndios que deveriam ser utilizados. A partir desse momento, a Igreja Católica perde o poder de controlar o ensino e os materiais didáticos utilizados que passam a ser de responsabilidade da Real Mesa Censória. Em 04 de junho de 1771, ocorre a promulgação de outro alvará que confia a essa entidade a administração das Escolas Menores do Reino, a contratação de mestres, o programa pedagógico, o exercício docente e os instrumentos a serem utilizados. É nesse período que ocorre a inclusão da gramática da Língua Portuguesa nas escolas. Assim,

[...] ao institucionalizar a língua portuguesa como saber escolar, a legislação pombalina justificou a sua ação fundamentando-se em grandes impérios ou nações europeias que tiveram êxito ao reconhecer uma língua que era considerada vulgar como língua nacional, utilizando-se desses exemplos para convencer que o feito repetir-se-ia por intermédio não só da escolarização da língua materna, mas também da sua expansão, uma vez que seria mais fácil difundir seu ideário em seus domínios, transformando os povos colonizados em peças fundamentais para o funcionamento e recuperação da máquina do Estado Lusitano, pois, com a imposição da língua portuguesa em seus reinos, a lei pretendia inculcar nos seus vassallos um sentimento de nacionalidade e de pertença em relação à coroa portuguesa, tornando mais fácil manusear as suas peças (BARBOZA, 2011, p. 86-87).

O aprendizado da Língua Portuguesa, a partir da Reforma Pombalina, adquire um caráter pragmático, pois se configura como via de acesso aos cargos públicos. Com relação à Literatura, é interessante ressaltar que o compêndio indicado para o estudo da Língua Portuguesa foi a *Arte da Grammatica da Língua Portuguesa*, de Reis Lobato, que também contemplava os textos literários. Isso posto, “na tentativa de busca dos elementos que expressassem um espírito de nacionalidade, o governo português não só os resgatava, mas também os inventava, criando assim uma tradição e uma cultura aos moldes do iluminismo” (BARBOZA, 2011, p. 93). É nesse momento que se inicia o processo de canonização dos autores portugueses.

Em 6 de novembro de 1772, ocorre a promulgação de outro alvará que apresenta uma nova proposta pedagógica que almeja corrigir e expandir as escolas nos diversos reinos e domínios de Portugal. Era necessário educar a população em duas esferas diferentes. Precisava-se de cidadãos que fossem preparados para o trabalho e os que iriam ser instruídos na língua latina, cursariam os Estudos Maiores e seriam destinados aos cargos administrativos e políticos.

No Brasil, o primeiro estabelecimento de ensino a implementar os estudos, a partir da Reforma Pombalina, foi o Seminário de Olinda, fundado em 1800, em Pernambuco, por José Joaquim da Cunha de Azeredo Coutinho que havia sido aluno e professor da Universidade de Coimbra. De acordo com Cassavia,

[...] da implantação do ensino jesuíta no Brasil aos fins do século XVIII, a escola brasileira esteve voltada para as “humanidades”, ensinadas a partir ou em discursos “famosos”. A vulgata do conhecimento medieval, de raízes greco-romana, passada pelo crivo da censura ideológica (o Estado, a Igreja) era lida, aprendida e proferida segundo o método da imitação, em língua latina (1981, p. 32, grifos da autora).

Havia ênfase nas humanidades e na língua latina, os textos literários eram utilizados como modelares do bem falar e do bem escrever, fato que justificava a sua presença nos compêndios didáticos. Todavia, a situação educacional brasileira começou a sofrer profundas mudanças após a chegada da família real ao Brasil em 1808. Até essa data, o sistema educacional brasileiro era praticamente inexistente, havia poucas escolas, nenhuma faculdade ou universidade, a tipografia era proibida, os livros eram raros, não havia o hábito da leitura, a frequência dos alunos era pequena, geralmente as mulheres não aprendiam a ler e o escasso Ensino Secundário era ministrado no formato de aulas régias.

Quando a colônia brasileira passou a ser a sede do governo português, tornou-se imprescindível implantar medidas que viabilizassem a infraestrutura e a superestrutura necessárias para acomodar a família real e a corte portuguesa. Consequentemente, este é um período de transformações nos cenários político, econômico, cultural e educacional que são prescritas por meio de cartas régias, decretos e ordens de D. João VI. Dentre essas medidas destacam-se:

[...] a abertura dos portos às nações amigas, chegando ao fim o monopólio português, a transferência da capital do Brasil e de Portugal, de Salvador para o Rio de Janeiro, deslocando-se o centro da cultura e da educação brasileira do nordeste para o centro do Brasil; a criação do Banco do Brasil, do Museu Real, do Jardim Botânico, da Biblioteca Pública e da Imprensa Régia. Em 1815 o Brasil é elevado à categoria de Reino Unido a Portugal e Algarves (LEDESMA, 2010, p. 34).

Com relação à educação havia muito a se fazer, visto que em trezentos anos de dominação portuguesa, esta nunca foi prioridade na colônia. E, se houve investimento no setor educacional, a partir de 1808, foi devido à escassez de oficiais, médicos, engenheiros, enfim de profissionais necessários para a manutenção do reino português. Entretanto, pouco foi feito pela educação primária e secundária e menos ainda pela educação do povo. Os esforços se concentraram na educação da elite e com forte caráter europeizante.

O Período Joanino durou até 1821, ano em que D. João VI retornou a Portugal, deixando no trono seu filho D. Pedro. Em 1822, ocorre a Independência do Brasil e D. Pedro torna-se o primeiro Imperador do Brasil.

2.2. EDUCAÇÃO NO IMPÉRIO

No que tange à educação no Período Imperial, os textos historiográficos a concebem como tempo de passagem “entre a desastrosa política pombalina e o florescimento da educação na era republicana” (FARIA FILHO, 2011, p. 135). É nesse período que a educação começa a ser compreendida como direito do cidadão e dever do Estado. Segundo Peres (2010, p. 3), “o ensino superior e a educação popular foram tratados como estruturas paralelas, refletindo preocupações e interesses distintos: de um lado, a formação da elite; de outro, a educação popular”. Fato evidenciado no projeto educacional de 1823 que prevê “educação escolar formal para os brancos ou supostamente brancos; catequese e civilização para os índios e educação religiosa e industrial para os negros que fossem emancipados” (PERES, 2010, p. 4). Nesse interim, encontra-se a educação secundária de caráter propedêutico e destinada apenas aos que almejavam ingressar no Ensino Superior.

No Brasil, a centralização do ensino foi proposta por Januário da Cunha Barbosa, logo no início dos debates do recém-criado Parlamento Brasileiro, quando da primeira legislatura após a independência (1826-1827). O projeto “previa a criação de um sistema nacional de educação composto de escolas elementares (pedagogias), secundárias (liceu e ginásio) e superiores (academias)” (CARDOSO, 2011, p. 33). Este projeto, porém, não foi executado em sua totalidade, grande parte foi modificado e “as medidas que tentavam construir um Império centralizado só ocorreriam durante o período de 1835 a 1870” (CARDOSO, 2011, p. 33).

Em 15 de outubro de 1827, foi promulgada a Lei Geral que determinava

[...] que em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos deveriam existir, desde que necessárias, *escolas de primeiras letras*; além das escolas para meninos, deveriam existir também escolas para meninas; os professores fossem vitalícios, ingressando no magistério por concurso público (PERES, 2010, p. 6 grifos da autora).

O formato assumido pelos cursos superiores, principalmente o de Direito, influenciou decisivamente a estrutura do Ensino Secundário. O Ato Adicional de 1834 promoveu uma dualidade de sistemas à medida que conferia ao poder central a função de legislar sobre o Ensino Superior e sobre a educação no Município Neutro enquanto que às províncias coube o direito de legislar sobre os demais níveis de ensino em suas jurisdições. A composição do currículo do Ensino Secundário e a sua estrutura eram condicionados pelos exames que eram prestados pelos candidatos para ingressarem nos cursos superiores e que eram ministrados pelas próprias faculdades determinando quais conhecimentos eram imprescindíveis para a admissão no referido curso.

Segundo Peres (2010, p. 10), “a nota dominante do ensino secundário brasileiro no Império seria, certamente, seu caráter fragmentário e inarticulado”. Aos poucos “o ensino secundário seriado, desenvolvido em curso de duração regular, foi cedendo lugar a um ensino secundário parcelado, irregular e de curta duração” (p. 10). A presença do Estado na educação era pequena e pulverizada. Outro fato a ser considerado, é o de que “nem a própria escola tinha um lugar social de destaque, cuja legitimidade fosse incontestável” (FARIA FILHO, 2011, p. 136). A presença do Estado foi sendo construída paulatinamente tal qual a sua função de entidade central e centralizadora da instituição escolar na formação das novas gerações.

No Brasil, com relação à implantação da escola é necessário destacar que esta “teve também de inventar, de produzir o seu lugar próprio, e o fez, também, em íntimo diálogo com outras esferas e instituições da vida social” (FARIA FILHO, 2011, p. 136). É fato que, para a elite do império brasileiro, a educação para os pobres não deveria ultrapassar o limite do aprendizado das primeiras letras, uma vez que, por meio da educação, era possível criar condições para que existisse uma nação e para que esta pudesse ser governada. Por conseguinte, “a instrução como um mecanismo de governo permitiria não apenas indicar os melhores caminhos a serem trilhados por um povo livre, mas também evitaria que esse mesmo povo se desviasse do caminho traçado” (FARIA FILHO, 2011, p. 137).

Como já afirmamos, a educação brasileira, sobretudo no período imperial, foi composta por leis e decretos muitos dos quais nunca foram efetivados. Para Faria Filho (2001, p. 137),

A partir de 1835 e ao longo de todo o Império, as Assembleias Provinciais e os presidentes das províncias fizeram publicar um número significativo de textos legais, levando-nos a acreditar que a normatização legal constitui-se numa das principais formas de intervenção do Estado no serviço de instrução.

Todavia, isso demonstra a diversidade e a complexidade dos sistemas de ensino em território nacional. Cassavia assevera que (1981, p. 42), “seguir a história de suas sucessivas reformas é um pouco seguir o pensamento oficial no que se refere a uma determinada concepção de ensino”. Neste período, surgem várias propostas de reformas, muitas destas se concentravam no método de ensino e não na organização estrutural do sistema educacional brasileiro.

A priori, o método amplamente utilizado era o de ensino individual, segundo o qual o professor mesmo tendo vários alunos ensinava a cada um deles de maneira individual. Desta forma, o tempo dispensado para cada aluno era pequeno o que propiciava a indisciplina e tornava demorado o processo de aprendizagem dos alunos. Este método foi substituído pelo Lancasteriano ou Método Mútuo que foi elaborado pelo educador inglês Joseph Lancaster e

consistia em uma metodologia em que os alunos mais adiantados orientados pelo professor atenderiam os outros alunos. Logo, “estabelecendo-se as condições materiais adequadas, dentre as quais a principal refere-se à existência de um amplo espaço, um professor, com a ajuda dos alunos mais adiantados, poderia atender até mil alunos em uma única escola” (FARIA FILHO, 2011, p. 141). O aprendizado ocorreria em menor tempo e a educação demandaria menos investimento financeiro. Porém esta metodologia fracassou no Brasil devido à precariedade das instalações escolares e pela falta de estrutura necessária para a sua efetiva implementação, apesar de ter sido amplamente estimulado em território brasileiro. Vários foram os motivos da sua inviabilidade: ausência das condições materiais fundamentais, espaços inadequados, falta de materiais didático-pedagógicos, professores despreparados e a inexistência de instituições para a formação de professores (FARIA FILHO, 2011, p. 141-142).

Este método foi substituído, a partir do final da década de 1830, pelo Método Misto que misturava o Método Individual e o Mútuo aos aspectos positivos e às inovações propostas pelo Método Simultâneo. Dessa maneira, ficou estabelecido que

O método simultâneo era o que melhor atendia às especificidades da instrução escolar, permitindo a organização de classes mais homogêneas, a ação do professor sobre vários alunos simultaneamente, a otimização do tempo escolar, a organização dos conteúdos em diversos níveis, dentre outros elementos (FARIA FILHO, 2011, p. 142).

Na sequência, ocorre a adoção do Método Intuitivo cujo diferencial era a ênfase na experiência e na “[...] observação das coisas, dos objetos, da natureza, dos fenômenos e para a necessidade da educação dos sentidos como momentos fundamentais do processo de instrução escolar” (FARIA FILHO, 2011, p. 143). Este permanecerá nas instituições de ensino brasileiras até a década de 1930.

No início do processo de escolarização brasileiro, as aulas eram ministradas nas casas dos alunos ou do próprio professor e havia ênfase no ensino de caráter religioso, humanista e erudito, ministrado pelos jesuítas e, posteriormente, por professores que haviam se formado nas escolas jesuíticas. Portanto, no Brasil do século XIX, há a progressiva necessidade de alterar isso. Percebem-se

[...] as características de uma luta do governo do *estado* contra o *governo da casa*. Nesses termos, simbolicamente, afastar a escola do recinto doméstico, significa afastá-la também das tradições culturais e políticas a partir das quais o espaço doméstico organizava-se e dava a ver (FARIA FILHO, 2011, p. 145-146 grifos do autor).

Era preciso formar cidadãos dentro de outra cultura, mais condizente com o período sócio-histórico. Além da necessidade pedagógica de se construir “espaços próprios para a

escola, como condição de realização de sua função social específica” (FARIA FILHO, 2011, p. 146).

É fato que a organização do Ensino Secundário foi e ainda é influenciada pela organização dos cursos superiores e pela forma de acesso a eles. Segundo Razzini, “no século XIX, havia no Brasil três tipos de cursos superiores: os destinados aos militares, da marinha e do exército [...], os exigidos pela carreira eclesiástica [...]; e os cursos das carreiras liberais, sendo que Direito e Medicina eram os cursos superiores de maior prestígio social” (2010, p. 4). Todos realizavam exames que possibilitavam o ingresso de novos estudantes e muitos deles disponibilizavam também aulas que preparavam os alunos que iriam prestar os exames. É dessa realidade que surgem os chamados “Exames Preparatórios”.

Em 1831, inicia o que viria a ser o Ensino Secundário brasileiro, foram instituídas as Aulas Menores Anexas aos Cursos Jurídicos, denominadas de Aulas Preparatórias ou de Curso Anexo nas Academias de Direito de São Paulo e de Olinda. Segundo Razzini (2010, p. 5), esses cursos eram:

[...] organizados para atender os candidatos aos exames de ingresso nos cursos superiores, cujo aumento de demanda justificaria o aparecimento de instituições públicas e privadas, como a instalação dos Liceus públicos mantidos pelos governos das províncias e dos colégios particulares.

Desde sua origem, os currículos do Ensino Médio ou Secundário⁶ estão vinculados aos conhecimentos necessários para ingressar no Ensino Superior. Haidar (1972, p. 14) afirma que:

Somente a partir do Ato Adicional principiou a alterar-se a feição dos estudos secundários, até então fragmentados em aulas avulsas, à moda das aulas régias. O aparecimento de liceus provinciais a partir de 1835, e a criação do Colégio de Pedro II na Côrte, em 1837, representam, no campo do ensino público, os primeiros esforços no sentido de imprimir alguma organicidade a esse ramo. Tais esforços [...] foram quase que totalmente frustrados devido à influência desagregadora dos exames parcelados de preparatórios que davam acesso aos cursos superiores.

O Ensino Secundário brasileiro no Período Imperial era destinado exclusivamente ao preparo dos alunos para ingressarem nas faculdades. Embora tenha sido “descentralizado pelo adendo constitucional de 1834, foi, entretanto, durante todo o Império, indiretamente

⁶ Com relação à nomenclatura utilizada para se referir ao nível de ensino correspondente ao Ensino Médio atual as autoras Eurize Caldas Pessanha e Sílvia Helena Andrade de Brito no artigo: *Ensino Secundário ou Educação Secundária? controvérsias e singularidades na escrita de sua história* afirmam que no documento de inauguração do Colégio Pedro II usa-se o termo “instrução secundária”. No Decreto nº 1331A, de 17 de fevereiro de 1854, referente à Reforma Couto Ferraz é utilizado o termo escola em referência à instrução primária e colégio à instrução secundária. Em todo o Período Imperial foi utilizado o termo Instrução Secundária como sinônimo de Ensino Secundário e a partir da Primeira República será mais utilizado o termo Ensino Secundário nos textos legais. Atualmente, o termo mais utilizado é Ensino Médio, mas também, já foi utilizada a nomenclatura “Ensino de 2º Grau”, conforme a LDB nº 5.692/71.

controlado pelo Poder Central que conservou, de fato, o monopólio dos estudos maiores” (HAIDAR, 1972, p. 14). Os exames preparatórios que se configuravam como condição de matrícula nos cursos superiores constituíram o padrão, a norma a qual os estabelecimentos de Ensino Secundário particulares ou os provinciais procuraram ajustar-se. O currículo dessas escolas era restrito aos conteúdos e disciplinas exigidos nos exames preparatórios, fato que explica a subordinação do Ensino Secundário a eles.

Com relação aos liceus provinciais, estes foram criados a partir da reunião das aulas avulsas e, ainda, em 1850, conservavam esta configuração. Caso algum liceu ofertasse disciplinas que não fossem contempladas nos Exames Preparatórios, tais como física, química ou botânica, essas aulas permaneciam sem alunos. Enquanto o aluno que terminasse o secundário no Colégio Pedro II poderia se matricular em qualquer curso superior, o mesmo não ocorria com os alunos dos liceus provinciais que precisavam, obrigatoriamente, passar nos Exames Preparatórios para poderem ingressar nas faculdades. Desta maneira, não havia equiparação entre os estudos ofertados no Colégio Pedro II e os liceus provinciais. Embora este assunto tenha sido amplamente discutido nas assembleias legislativas, tanto da corte quanto das províncias, a equiparação ocorrerá apenas a partir de 1901 com a Reforma de Epitácio Pessoa. Entretanto, o Colégio Pedro II mantém o seu caráter de paradigma do Ensino Secundário até 1911, quando foi promulgada a Lei Orgânica do Ensino Superior e Fundamental da República

Haidar (1972, p. 30) apresenta o panorama da educação pública provincial no século XIX:

O balanço do estado da instrução pública nas províncias, apresentado pelo Ministro Paulino de Souza em 1870, dá-nos uma idéia de tal prurido legiferante e de sua completa improficuidade. ‘Em algumas províncias – relata o Ministro do Império – a instrução pública mostra-se em grande atraso; em outras, em vez de progredir, tem retrogradado; conservando-se aqui estacionária, ali andando com maior lentidão. Em poucas é sensível o progresso; em nenhuma satisfaz o seu estado pelo número de excelência dos estabelecimentos de ensino, pela freqüência e aproveitamento dos alunos, pela vocação para o magistério, pelo zêlo e dedicação dos professôres, pelo fervor dos pais em dar aos filhos a precisa educação intelectual, em geral pelos resultados que poderiam produzir todos êstes meios combinados’.

Ao longo do Período Imperial, muitas foram as reformas propostas, tanto no âmbito da Corte quanto nas províncias, sem, contudo, alterar significativamente o quadro do Ensino Secundário brasileiro que foi profundamente influenciado pelos Exames Preparatórios. Em 17 de fevereiro de 1854, foi promulgado o *Decreto n.º 1331-A* referente ao Regulamento da Instrução Primária e Secundária que, dentre outras providências, instituiu, na Corte, as bancas de Exames Preparatórios junto à Inspeção Geral. Além da organização do exame que visava evitar as fraudes, o referido decreto também regulamentava que

[...] o Bacharelado em Letras pelo Imperial Colégio de Pedro II e as aprovações obtidas nos exames gerais realizados na Capital do Império garantiriam a matrícula em qualquer dos cursos superiores, independentemente de novas provas junto às Faculdades (HAIDAR, 1972, p. 51).

Essas medidas decretadas pelo Ministro Couto Ferraz evidenciaram a precariedade e a “falta de seriedade com que vinham sendo realizados os estudos preparatórios” à medida que explicitaram a falta de conhecimento dos alunos sintetizada na reprovação de 38 dos 151 alunos inscritos para realizar as provas dos quais compareceram apenas 48 (HAIDAR, 1972, p. 52).

Na prática, porém, o que ocorreu foi a adesão dos alunos aos estudos que possibilitavam a aprovação nos exames, fato que pode ser evidenciado pela diferença entre o número de alunos matriculados nos primeiros anos do Colégio Pedro II e os que se tornaram bacharéis em Letras. Isso ocorria porque a maior parte dos alunos, após cursar os primeiros anos no colégio recorria aos Exames Preparatórios, pois o objetivo deles era o ingresso no Ensino Superior e não a formação secundária de caráter humanístico e literário ou o bacharelado em Letras.

Em 1868 e 1869 foram expedidas, pelo Ministro Paulino de Souza, várias instruções que regulamentavam os Exames Preparatórios realizados na Inspeção Geral da Corte e nas faculdades sediadas nas Províncias. Neste documento, foi incluído o exame de Língua Portuguesa como disciplina obrigatória e que passou a vigorar a partir de 1871.

O Ministro João Alfredo expediu o *Decreto n.º 5.249*, em 2 de outubro de 1873, que instituiu “mesas gerais de exames nas Províncias onde não havia Faculdades” (HAIDAR, 1972, p. 58). Pretendia-se com esta medida minimizar os problemas enfrentados pelos liceus provinciais, evitar o deslocamento dos candidatos à Corte e diminuir as matrículas condicionais nas faculdades, como assevera Haidar (1972, p. 58-59):

Na verdade, a facilidade na obtenção dos certificados propiciada pela multiplicação das bancas de exames levou à desmoralização completa dos estudos preparatórios pois, se de um lado estimulou a proliferação das aulas secundárias, desencorajou igualmente os estudos perseverantes, metódicos e ordenados. Para que longos e penosos estudos? Uma carta de empenho ou uma viagem de busca de bancas propícias os supriam com vantagens na corrida em busca dos certificados.

Por conseguinte, as mudanças propostas pelo *Decreto n.º 5.249*, apesar de propiciar o aumento de oferta do Ensino Secundário também possibilitaram as fraudes e a perda da sua qualidade neste nível de ensino. Haidar (1972, p. 60) destaca, também, a realidade do Ensino Secundário no final do século XIX:

Na verdade, o velho sistema de exames, não apenas favorecera os estudos parcelados e assistemáticos, como também instituíra, antes mesmo que leis e decretos

dispussem efetivamente sobre o assunto, o regime da frequência livre na área dos estudos preparatórios: cada um que estudasse onde e como quisesse e depois provasse nos exames, realizados na ordem que lhe aprouvesse, os conhecimentos adquiridos.

Conseqüentemente, o Ensino Secundário de forma integral era desnecessário para o ingresso no Ensino Superior, o candidato precisava ser aprovado nos Exames Preparatórios independentemente de ter ou não concluído a etapa escolar anterior.

Em 1878, ocorre a reforma dos Estatutos do Colégio Pedro II proposta por Leôncio de Carvalho que instituiu as matrículas parceladas e a frequência livre. Essas medidas somadas ao prazo ilimitado para a realização dos exames, regulamentado pelo *Decreto nº 2.764* de 4 de setembro de 1877, reduziram o Ensino Secundário no Brasil às disciplinas exigidas para ingresso nos cursos superiores. Da mesma maneira que crescia o número de bancas de Exames Preparatórios, aumentavam os escândalos que envolviam a aprovação de alunos despreparados.

Portanto, à medida que os liceus provinciais entravam em decadência, muitas vezes por falta de alunos, aumentavam as escolas particulares e as aulas avulsas que ensinavam o necessário para a aprovação nos Exames Preparatórios. Na corte, entretanto, o Ensino Secundário tinha como padrão ideal o Colégio Pedro II que, desde 1858, configurava-se como o único estabelecimento público desta modalidade de ensino na cidade do Rio de Janeiro o que justifica um estudo mais detalhado da legislação e dos currículos desta instituição de caráter modelar.

2.2.1 O Colégio Pedro II e os exames preparatórios: entre o ideal e o real

O Seminário de São Joaquim foi transformado em estabelecimento de instrução secundária sob a denominação de “Colégio Pedro II” por meio de decreto em 2 de dezembro de 1837. Ressalta-se a importância desse estabelecimento de ensino, inaugurado em 25 de março de 1838, que deveria servir de modelo de Ensino Secundário. Assim sendo, seus currículos e sua história foram objetos de estudos de diversos pesquisadores, dos quais destacamos Haidar (1972), Cassavia (1981) e Razzini (2000 e 2010).

Antes da criação do Colégio Pedro II, as aulas secundárias ministradas no Rio de Janeiro seguiam o mesmo molde do período colonial:

Em 1833, as 10 ‘aulas menores’ existentes no Município da Corte (Latim-3, Geometria, Filosofia, Retórica, Grego, Francês, Inglês e Comércio, vagas uma aula de Latim e a aula de Geometria), eram frequentadas por 243 alunos dos quais 78 matriculavam-se na Aula do Comércio (HAIDAR, 1972, p. 95).

Com relação ao ensino ministrado no Colégio Pedro II, Haidar afirma que pretendia ser diferenciado do que ocorria por meio das aulas avulsas, consequentemente,

O regulamento de 31 de janeiro de 1838 introduziu, a exemplo dos colégios franceses, os estudos simultâneos e seriados, organizados em um curso regular de 6 a 8 anos. Ensinar-se-iam no novo colégio as línguas latina, grega, francesa e inglesa, a gramática nacional e a retórica, a geografia e a história, as ciências naturais, as matemáticas, a música vocal e o desenho. Aos bacharéis em letras pelo Colégio de Pedro II foi concedido o direito à matrícula em qualquer das Faculdades do Império, independentemente de novas provas (HAIDAR, 1972, p. 22).

O caráter propedêutico do Ensino Secundário é latente e a sua ligação com as vias de acesso ao Ensino Superior é incontestável, portanto refletir sobre a sua história é também estudar a legislação a respeito dos Exames Preparatórios. Em 1854, houve uma alteração nos Exames Preparatórios normatizada pelo *Decreto n.º 1.331-A*, de 17 de fevereiro de 1854 que instituiu as Bancas de Exames Preparatórios a serem realizadas na capital do Império e que possibilitavam o ingresso em qualquer curso superior. Os conteúdos utilizados eram os programas e livros adotados no Colégio Pedro II. Assim,

[...] as medidas centralizadoras repercutiram no ‘Regulamento das Aulas Preparatórias das Faculdades de Direito’, de 1856, que, de acordo com a Portaria de 4 de maio, impunha os mesmos programas e compêndios ‘adotados pelo governo para a instrução secundária’, o que aponta a intenção de uniformizar os Exames Preparatórios a partir do Colégio Pedro II (RAZZINI, 2010, p. 7).

Outro fato que merece destaque são as disciplinas exigidas nos exames nos anos de 1827, 1831, 1832 e 1838 para os cursos Jurídicos. Em 1827, exigia-se a aprovação nas disciplinas: língua francesa, gramática latina, retórica, filosofia racional e moral e geometria; em 1831: latim, francês, inglês, retórica, filosofia racional e moral, aritmética e geometria, história e geografia. Para o curso de Medicina, em 1832, exigia-se: latim, francês ou inglês, filosofia racional e moral, aritmética e geometria; para o curso de Farmácia: francês ou inglês, aritmética e geometria (RAZZINI, 2010, p. 7-8). O exame de Língua Portuguesa foi incluído nos Exames Preparatórios para todos os cursos superiores somente em 1869 por meio do *Decreto n.º 4.430*, de 30 de outubro que passaria a vigorar a partir de 1871. De acordo com o *Decreto n.º 9.647* de 1886, foi estabelecida a precedência do exame de Língua Portuguesa sobre os demais e foi adotada a hierarquização dos exames finais do Colégio Pedro II nos Preparatórios (Razzini, 2010, p. 8). Embora o ensino de Língua Portuguesa tenha sido instituído em 1757 pela Lei do Diretório, durante a Reforma Pombalina, somente em 1871, um século depois, essa a disciplina foi incluída nos Exames Preparatórios. Prevaleceu a supremacia do latim e de sua gramática sobre a Língua Portuguesa até 1869.

A inclusão dessa disciplina nos exames impulsionou o seu estudo nos liceus e escolas preparatórias assim como, no Colégio Pedro II. Verifica-se que desde a sua gênese as avaliações externas norteiam os currículos escolares, principalmente os da educação secundária.

Razzini (2000; 2010) apresenta quatro fases distintas que o ensino de Língua Portuguesa teve no Colégio Pedro II. Conforme a autora, a primeira fase ocorreu de 1838 a 1869, é anterior à inclusão da disciplina nos Exames Preparatórios e esta era ministrada apenas nos primeiros anos do curso com ênfase no latim e na gramática latina. A segunda fase inicia-se em 1870 com aumento da carga horária e dos conteúdos da disciplina que passa a ser estudada nos três primeiros anos do curso. Em 1890, inicia-se a terceira fase com a retirada das disciplinas de retórica e poética dos currículos do colégio e, posteriormente, dos Exames Preparatórios (decretos n.º 981/1890 e n.º 668/1891 respectivamente) período em que o exame de Língua Portuguesa passa a ser imprescindível e precedente dos outros para o ingresso no Ensino Superior. A quarta fase, iniciada em 1931, marca “o desaparecimento definitivo dos Exames Preparatórios e com a consequente exigência da conclusão do ensino secundário para o acesso aos cursos superiores” promovido pela Reforma Francisco Campos. O ano de 1942 marca o final dessa fase com a incorporação definitiva da Literatura ao currículo de Língua Portuguesa (RAZZINI, 2010, p. 10).

No que se refere ao ensino de Literatura, Razzini (2010, p. 10) ressalta que

[...] entre 1891 e 1930, a Literatura Geral e Nacional era um conteúdo decorativo, pois a disciplina era oferecida apenas no último ano do Colégio Pedro II, visto que não era exigida nos Exames Preparatórios. Esta situação começou a mudar com a Reforma Francisco Campos (1931), quando a Literatura passou a ser requisito obrigatório para os candidatos ao curso de Direito; exigência que foi generalizada a todos os cursos superiores, na reforma Capanema, de 1942.

Isto posto, percebemos que embora a disciplina Literatura estivesse presente no currículo do Colégio Pedro II, o seu ensino era destinado aos bacharéis em Letras, pois era oferecida apenas no último ano do curso cujo número de alunos matriculados era diminuto. O seu ensino passa a ser necessário a partir da inclusão dessa disciplina para o ingresso no curso superior de Direito. Sobre este assunto, Razzini (2000) afirma que a Literatura Brasileira é modestamente introduzida nos currículos escolares a partir de 1850 com a inserção dos textos *O Caramuru* e o *Uraguai* na última parte do estudo da épica ocidental, após a análise de obras de Homero, Virgílio, Lucano, Tasso, Ariosto, Camões, Fenelon, Voltaire e Milton.

Em 1855, houve uma reforma nos estudos do Colégio Pedro II, organizada por Couto Ferraz que incluiu a “Corografia brasileira e história nacional” no 4º ano, ampliou os currículos de Língua Portuguesa e de Retórica com a implantação das disciplinas “Leitura e Recitação do

Português” e “Exercícios Ortográficos”, no 1º ano e “Quadros da literatura nacional”, no 7º ano. Desta maneira, há um aumento da oferta de textos nacionais aos alunos, porém o ensino de latim e as literaturas europeias figuram como modelares. Durante este período, a ortografia era normatizada pelos livros didáticos, o que justifica o seu estudo sistematizado. Os primeiros decretos oficiais que regulamentaram a ortografia da Língua Portuguesa são de 1911 em Portugal e 1931 no Brasil.

Em 1857, o *Decreto n.º 2006* acrescentou ao currículo de “Retórica e Poética”, do sétimo ano, a “análise dos clássicos portugueses” que foram estabelecidos como modelos para a Literatura nacional, enquanto os “quadros da literatura nacional” foram substituídos pela “história da literatura portuguesa e nacional”, sendo empregado, pela primeira vez, um viés histórico ao ensino da Literatura nacional. A partir deste momento, tanto as gramáticas quanto os manuais de retórica utilizavam inúmeros exemplos retirados dos clássicos nacionais contribuindo para a implantação de uma cultura brasileira que se completaria apenas no século XX. Razzini (2000, p. 49) assevera que,

O ensino da literatura brasileira tinha pequena expressão no currículo do Colégio Pedro II, predominantemente clássico. Além disso, nossa condição periférica nos obrigava a estudar as literaturas européias, quer seja para ter contato com a *civilização* moderna, cujos expoentes eram Inglaterra e França, quer seja para encontrar modelos para a construção de uma história de nossa literatura, nascida da literatura portuguesa e ainda dependente dela.

Em 1858, ocorre a inclusão da Literatura nacional romântica no programa de “Retórica e Poética” do 6º ano. A década de 1850 marca a entrada da Literatura Brasileira nos compêndios escolares usados pelo Colégio Pedro II, referência da educação nacional. Fato que se repetirá na década de 1860, com a adoção do compêndio *Íris Clássico* de autoria de José Feliciano de Castilho Barreto e Noronha que contemplava autores portugueses e brasileiros os quais serviam de modelos a serem imitados. Entretanto, percebe-se que a Literatura nacional continua sendo pouco valorizada, dependente da europeia a qual deveria ser imitada.

Segundo Razzini (2000), a carga horária das aulas de Língua Portuguesa aumentou em 123%, em 1870, por meio do *Decreto n.º 4.468*. Essa ênfase dada ao ensino da língua vernácula deve-se também ao *Decreto n.º 4.430* de 30 de outubro de 1869 que incluiu entre os preparatórios o exame de Língua Portuguesa. Além desse aumento na carga horária, foi determinado que a gramática da Língua Portuguesa fosse empregada como referência no ensino das outras línguas, como ocorrera com o latim. Essa reforma explicita um novo paradigma, ainda que modesto, para o ensino brasileiro: a língua vernácula e a Literatura nacional começam

a ser mais valorizadas, dignas de serem conteúdos exigidos nos Exames Preparatórios como ocorrera com o latim e a literatura europeia.

A inovação ocorrida no currículo de 1881 foi a implantação do estudo dos prosadores e poetas brasileiros por meio da ordem cronológica inversa, iniciando com os autores brasileiros contemporâneos no primeiro ano e seguindo na apresentação dos brasileiros e portugueses até o século XVI, no quinto ano. Essa disposição cronológica inversa foi mantida na *Antologia Nacional*, publicada em 1895 e utilizada até 1969.

Fausto Barreto elaborou o Programa de Português para os Exames Preparatórios de 1887, a pedido do Inspetor da Instrução Pública da Corte, Emídio Vítório. Analisando esse documento pode-se afirmar que enfatizava três aspectos:

[...] a teoria gramatical vigente, fazendo o candidato expor oralmente um dos pontos gramaticais; a demonstração prática da teoria através das análises (orais) fonética, etimológica e sintática; e a parte escrita, da *composição livre sobre assunto que a sorte designar dentre os pontos organizados diariamente pela comissão julgadora* (RAZZINI, 2000, p. 82, grifos da autora).

Ao verificar a inclusão da análise dos clássicos portugueses no currículo de Retórica e Poética do sétimo ano em 1857 e a de Literatura nacional romântica no sexto, no ano seguinte, podemos intuir que há uma valorização da Literatura Nacional e que os alunos do referido colégio estudaram a Literatura Portuguesa e a nacional. Entretanto, Haidar (1972, p. 129) apresenta dados referentes ao número de alunos inscritos em cada ano do colégio em 1878. No primeiro ano, havia 84 alunos, no sexto ano nenhum e no sétimo apenas três. Isso se deve ao fato de os Exames Preparatórios serem parcelados. O que ocorria, na prática, era que os alunos se matriculavam nos primeiros anos e conforme eram aprovados nos exames saíam do colégio sem terminar a formação, fazendo com que o número de bacharéis em Letras fosse irrisório. Apesar de as disciplinas referentes ao estudo do texto literário estarem presentes no currículo do Colégio Pedro II, elas não eram frequentadas pela maioria dos alunos, pois à medida em que eram aprovados nos Exames Preparatórios parcelados estes abandonavam o Ensino Secundário e ingressavam no Ensino Superior.

O ensino ministrado no Colégio Pedro II, que deveria servir de modelo para todas as instituições de Ensino Secundário tanto as provinciais quanto as particulares, foi na realidade um padrão ideal, pois o padrão real era aquele instituído pelos Exames Preparatórios. Como assevera Haidar (1972, p. 95):

O Colégio de Pedro II, alvo dos maiores cuidados do Governo, não atuou, contudo, como padrão. Destinando-se precipuamente ao preparo de candidatos para os cursos superiores do Império, nortearam-se, de um modo geral, os demais estabelecimentos

públicos e privados, pelas exigências mínimas consubstanciadas nos preparatórios para as matrículas nas Academias.

Com a Proclamação da República, em 1889, o Colégio Pedro II foi renomeado como “Instituto Nacional de Instrução Secundária”, passando a ser denominado de “Ginásio Nacional” no ano seguinte. Entretanto, as mudanças não ocorreram nos currículos escolares. Os programas dessa instituição foram utilizados como referência para os Exames Preparatórios e deveriam ser seguidos por todas as outras instituições de ensino públicas ou privadas que, depois de fiscalizadas, poderiam receber a “equiparação” tornando seus exames válidos como preparatórios.

Ao longo do Período Imperial, muitas foram as reformas propostas, tanto no âmbito da Corte quanto nas províncias, sem, contudo, alterar significativamente a educação secundária brasileira. Isso nos remete ao ensinamento de Chervel (1990, p. 190, grifos do autor):

Não podemos, pois, nos basear unicamente nos textos oficiais para descobrir as finalidades do ensino. [...] a definição das finalidades reais da escola passa pela resposta à questão ‘por que a escola ensina o que ensina?’, e não pela questão à qual muito freqüentemente nos apegamos: ‘o que é que a escola deveria ensinar para satisfazer os poderes públicos?’.

No que tange ao ensino de Literatura, a escola tem ensinado o suficiente para que os alunos sejam aprovados nos exames de ingresso ao Ensino Superior. Apesar de recorrermos aos documentos oficiais, estes se configuram como mais uma fonte de pesquisa e não a única e, também, procuramos demonstrar os reais impactos da legislação educacional no currículo da disciplina Literatura.

2.3. EDUCAÇÃO NA PRIMEIRA REPÚBLICA

Com o advento da república, a organização social brasileira se modifica, surgem novas classes sociais como a burguesia industrial e comercial, as classes médias urbanas e o proletariado industrial. Coexistiam na sociedade brasileira os mais diferentes grupos ideológicos: movimentos socialistas, anarquistas, catolicistas, tenentistas, nacionalistas, entre outros. Todas as transformações, sociais, políticas, econômicas ocorridas no final do século XIX e início do século XX corroboraram para que houvesse um incentivo à educação e um movimento contra o analfabetismo que era visto como empecilho para o desenvolvimento do Brasil.

A educação, durante a Primeira República, deve ser compreendida a partir de dois fatores: o entusiasmo pela educação e o otimismo pedagógico. O primeiro destaca-se pela

preocupação em alfabetizar a população com o intuito de promover o progresso do Brasil com a formação cívica e moral, porém não havia ênfase na qualidade da educação. Em contrapartida, o otimismo pedagógico revelava-se pelo cuidado com a qualidade da educação ofertada e, portanto, promovia ações que visavam à formação e preparação dos professores e a reformulação interna das escolas tanto em termos didáticos quanto pedagógicos (LEDESMA, 2010, p. 56-57).

A Constituição da República de 1891 intensificou a dualidade no sistema educacional brasileiro, mantendo a mesma distinção do Período Imperial: “aos Estados cabia criar e controlar o ensino primário e o ensino profissional” e à União competia “criar e controlar a instrução superior em toda a Nação, bem como criar e controlar o ensino secundário acadêmico e a instrução em todos os níveis no Distrito Federal” (ROMANELLI, 1991, p. 41). Sendo assim, permanece o abismo existente entre a educação para a elite e a que era destinada ao povo. Outro fator preponderante para a desorganização do sistema educacional era a completa independência existente entre os níveis de ensino, a União não interferia na organização educacional de cada estado gerando uma disparidade entre os sistemas de ensino.

Por conseguinte, a educação refletia a organização social existente e a mantinha, pois a escola primária e a profissional eram frequentadas pelas camadas populares da sociedade, enquanto que à elite eram destinados os cursos secundários e superiores. No decorrer desta pesquisa, observamos que havia várias maneiras de se manter nos níveis secundário e superior apenas para a elite, tais como: currículo enciclopédico e de caráter humanista; os altos custos para se permanecer nesses níveis de ensino; além de um número reduzido de escolas e, conseqüentemente, de vagas, conforme apontam as pesquisas de Romanelli (1991), Haidar (1972), Cassavia (1981), Razzini (2000; 2010) e Ledesma (2010).

Durante este período, ocorreram várias reformas que se iniciaram em 1891 com a Reforma Benjamin Constant de caráter positivista. Por meio dela, foram criados o Ministério da Instrução, Correio e Telégrafos, previa a substituição do currículo acadêmico por um currículo enciclopédico com disciplinas científicas, a organização do Ensino Secundário, Primário e Normal e a criação do *Pedagogium* (centro de aperfeiçoamento do Magistério). Porém esta reestruturação não se concretizou.

Em 1901, ocorreu a Reforma de Epitácio Pessoa que propunha manter o exame de madureza⁷, implantar o regime seriado (ginasial), em substituição aos exames parcelados e a

⁷ Conforme o *Decreto n.º 43.033* de 14 de janeiro de 1958, “Art. 1º Os exames de madureza a que e refere o art. 91 da Lei Orgânica do Ensino Secundário, com a redação que lhe deu o art. 1º, da *Lei n.º 3.293*, de 29 de outubro

equiparação dos estabelecimentos secundários públicos e particulares ao Colégio Nacional, sendo esta última a única das medidas que vigorou (LEDESMA, 2010).

A Lei Orgânica Rivadávia Correia, de 1911, torna a presença facultativa e promove a autonomia do Ensino Superior; essas medidas estimulam o aumento de escolas superiores. Em 1915, ocorre a Reforma Carlo Maximiliano, que “institui a autonomia relativa e reintegra ao Colégio Pedro II sua função de estabelecimento modelo; mantêm o exame vestibular, além de conservar a equiparação e restaurar os exames preparatórios” (LEDESMA, 2010, p. 60). Essa reestruturação vigorou de 1915 a 1925.

Em 1925, ocorreu a Reforma João Luís Alves que reorganizou, segundo Ledesma (2010, p. 60),

[...] diversos aspectos do sistema escolar brasileiro referentes ao ensino primário, secundário, superior e à administração escolar, além de preocupar-se com a questão da Universidade do Rio de Janeiro, da intervenção da União no ensino primário, da criação do Departamento Nacional do Ensino e da reorganização do ensino superior e do ensino secundário.

Cada estado organizou suas próprias reformas no Ensino Primário sem a preocupação em estabelecer um currículo homogêneo em todo o país, enquanto que o Ensino Secundário e Superior permaneceram a cargo da União. O Ensino Secundário continuou tendo como modelo ideal os currículos do Colégio Pedro II.

É necessário enfatizarmos que, impulsionada pelo espírito nacionalista pós-proclamação da república, houve uma tentativa de nacionalização do ensino. Tal fato refletiu-se no aumento significativo da carga horária de matemática e das ciências naturais e físicas, assim como no estudo da História do Brasil e da História da Literatura Brasileira e da língua vernácula que, pela primeira vez, conquistou a sua independência do latim. Fato também evidenciado pela preferência na adoção no Colégio Pedro II das gramáticas e compêndios nacionais como o de Fausto Barreto e Vicente de Souza.

Ocorria, neste período, a ascensão da Língua Portuguesa, desde o Ensino Primário até os exames para ingresso nos Ensinos Superiores, porém a Literatura Brasileira recebia pouco destaque e era ignorada pelos Exames Preparatórios. Isso pode ser comprovado pelas instruções para os preparatórios de 1891 que explicitava a precedência dos exames de Língua Portuguesa sobre os demais.

de 1957, destinam-se a permitir a obtenção do certificado de licença ginásial ou colegial - clássica ou científica - àqueles que tenham realizado estudos sem observância dos regimes escolares previstos na legislação do ensino (BRASIL, 1958).

A partir de 1895, para o ensino da gramática no colégio modelo, foram utilizados três compêndios: *Antologia Portuguesa* de Teófilo Braga, *Autores Contemporâneos* de João Ribeiro e *Antologia Nacional* de Fausto Barreto e Carlos Laet que permaneceu até 1969, ano de sua última edição. Com relação à Literatura, continuava sendo utilizado o critério de apresentação inverso, principiando pelos textos contemporâneos. O eurocentrismo permanecia uma vez que a língua e a Literatura de Portugal eram utilizadas para explicar a existência de nossa língua e Literatura (RAZZINI, 2000). Ressaltamos que

[...] como tradicionalmente havia a preocupação de se estudar primeiro a gramática normativa e depois a gramática histórica, era natural que os textos mais modernos fossem apresentados em primeiro lugar, enquanto que os textos dos autores mais antigos eram reservados para ilustrar as alterações gramaticais ocorridas nos vários 'períodos' da língua portuguesa (RAZZINI, 2000, p. 90).

O ministro Rivadávia Correia promulgou a Lei Orgânica do Ensino Superior e Fundamental da República em 1911, instituindo o exame vestibular (provas realizadas no vestibulo das universidades) em substituição aos preparatórios. A reforma proposta por Rivadávia retirou do Colégio Pedro II sua função de paradigma do Ensino Secundário, estabeleceu o ensino livre e retirou do Estado o poder de interferir no setor educacional. Isso provocou o aparecimento indiscriminado de escolas superiores nas capitais e o enfraquecimento tanto do curso secundário quanto do Colégio Pedro II (RAZZINI, 2000).

Há um retrocesso no ensino de Literatura Brasileira a partir da década de 1910, uma vez que foi eliminada como disciplina autônoma em 1911 pelo *Decreto n.º 8.660* de 5 de abril, o qual determinou que a carga horária de Língua Portuguesa seria de doze horas semanais incluindo a Literatura. Essa mudança provocou o acúmulo das funções das antologias que, além dos conceitos gramaticais precisaram apresentar também a história literária brasileira. Isso deve ter perdurado até 1924, uma vez que, segundo Razzini (2000), não foram encontrados registros de aulas de Literatura separadas das de Língua Portuguesa no currículo do Colégio Pedro II, de acordo com o levantamento que esta pesquisadora realizou nos arquivos deste estabelecimento.

As aulas de Língua Portuguesa têm um aumento de 66% com a promulgação da Lei Rocha Vaz por meio do *Decreto n.º 16.782-A* de 13 de janeiro de 1925. A Literatura passou a ser denominada de Literatura Brasileira e foi separada na grade curricular do ensino da língua vernácula. Segundo Cassavia (1981, p. 58), essa reforma confere ao ensino de Literatura a função de ser “veículo de valores morais ou elemento formador do sentimento de nacionalidade”. Os textos literários deveriam ser selecionados de acordo com a possibilidade de desenvolver nos alunos “os sentimentos de patriotismo e civismo” (CASSAVIA, 1981, p. 58), em consonância com a ideologia positivista. Essa reforma educacional perdurou até 1930

e, apesar das alterações impostas às grades curriculares desde a proclamação da república, percebe-se a consolidação do ensino da língua vernácula e da Literatura (RAZZINI, 2000).

Durante a Primeira República, houve várias reformas, todavia, como ressalta Romanelli (1991, p. 43), essas “não passaram de tentativas frustradas e, mesmo quando aplicadas, representaram o pensamento isolado e desordenado dos comandos políticos, o que estava muito longe de poder comparar-se a uma política nacional de educação”. Entretanto, a partir da década de 1930, inicia-se uma crise no sistema educacional brasileiro, cujo desequilíbrio apresentou-se tanto na questão quantitativa quanto no aspecto estrutural. A primeira refere-se à pequena oferta de educação, o baixo rendimento e a discriminação social imposta no e pelo sistema educacional brasileiro. A ordem estrutural refere-se à expansão de uma modalidade de “ensino que já não correspondia às novas necessidades criadas com a expansão econômica e estratificação social mais diversificadas” (ROMANELLI, 1991, p. 46). E é sobre essa crise educacional gerada, sobretudo, pela demanda efetiva pela educação que trataremos no próximo item.

2.4. EDUCAÇÃO NAS DÉCADAS DE 1930 A 1960

Temos enfatizado que o modelo educacional está intimamente ligado à sociedade. Ele reflete a ideologia e os anseios da classe dominante e, no caso específico da escola brasileira, principalmente a partir da década de 1930, o desenvolvimento econômico interferiu significativamente na estruturação do sistema educacional nacional. Enquanto perdurava a economia exportadora agrícola, não havia necessidade de um sistema de formação e qualificação dos recursos humanos. Consequentemente, a educação era destinada apenas aos que aspiravam às carreiras liberais ou aos que objetivavam ilustrar-se e não desempenhava uma função importante junto à economia o que justificava, de certa forma, que o Ensino Secundário e o Ensino Superior fossem frequentados apenas pela elite social e econômica.

Porém, quando a economia brasileira entra em processo de modernização e industrialização, surgem novas exigências ao sistema escolar que demonstram sua defasagem. Romanelli (1991, p. 56 grifos da autora) assevera que as relações existentes entre o sistema educacional e o econômico são profundas, pois “elas se medem não apenas em termos de *defasagem*, mas também em termos de *exigências reais* do modelo econômico. Ambas determinam o grau de avanço ou de atraso da escola”.

Enquanto a economia brasileira era predominantemente agrária e manufatureira, utilizando-se de formas arcaicas de produção associadas à baixa densidade demográfica e pouca urbanização, a demanda social pela educação era pequena. Portanto, a forma como a escola estava estruturada era suficiente para manter a ordem social vigente. Apenas a elite tinha acesso à educação formal, que mantinha o seu caráter humanístico e enciclopedista, cujos objetivos eram possibilitar uma formação elitista, para o ócio e para as carreiras liberais. Romanelli (1991, p. 60) enfatiza que

A forma como se instalou o regime republicano no Brasil e como se conduziram no poder as elites, em nada modificando a estrutura sócio-econômica, influiu para que, de um lado, não houvesse pressão de demanda social de educação e, de outro, não se ampliasse a oferta, nem se registrasse real interesse pela educação pública, universal e gratuita. Não é, pois, à falta de recursos materiais que se deve imputar maior soma de responsabilidade pela ausência de educação do povo, mas à estrutura sócio-econômica que sobreviveu com a República.

A Revolução de 1930, dentre outras medidas associadas ao governo de Getúlio Vargas, possibilitou a implantação do capitalismo industrial no Brasil o que viabilizou o surgimento de demandas como as ocupações terciárias com administração, comércio, transportes, entre outras. É neste ínterim que a demanda social por educação se amplia, pressionando a expansão do ensino. Novas camadas sociais surgem e a educação, que era privilégio da elite, passa a ser aspiração das camadas emergentes que veem nesta a possibilidade de ascensão social. Porém, isso não ocorre de maneira homogênea em todo o território nacional, mas atrelado ao desenvolvimento industrial de cada região brasileira cujas diferenças no acesso à educação permanecem até os dias atuais.

Associada à expansão capitalista, ocorreu a luta de classes que influenciou sobremaneira a expansão, ou melhor, a contenção da expansão do ensino no Brasil. A ampliação que era inevitável aconteceu de maneira improvisada e múltipla, com cada estado da federação realizando as reformas educacionais que lhe eram necessárias e possíveis, conforme pesquisas de Romanelli (1991), Veiga (2011), Carvalho (2011) e Ledesma (2010). Em consequência, a escola que se expandia seguia os mesmos moldes da que era destinada à elite, sendo controlada por esta e “jamais ocorreu de forma que se tornasse universal e gratuita a escola elementar e adequado e suficiente o ensino médio e superior” (ROMANELLI, 1991, p. 61).

Logo que foi proclamada a República, os governantes paulistas iniciaram as reformas educacionais objetivando a “organização de um sistema de ensino modelar” (CARVALHO, 2011, p. 225). A escola paulista representa o progresso instaurado pela República e passa a ter

força exemplar na reorganização escolar de outros estados. Possuía como características principais:

Ensino seriado, classes homogêneas e reunidas em um mesmo prédio, sob uma única direção, métodos pedagógicos modernos dados a ver na Escola Modelo anexa à Escola Normal e monumentalidade dos edifícios em que a Instrução Pública se faz signo do Progresso” (CARVALHO, 2011, p. 226).

Nesse período, houve dualidade tanto no setor econômico com o avanço do capitalismo industrial e a manutenção da aristocracia rural quanto no setor educacional em que ocorreu um aumento da demanda pela escola que não promoveu mudanças significativas em sua estrutura. Até a década de 1930, o sistema educacional brasileiro perpetuou esse dualismo: “de um lado, o ensino primário, vinculado às escolas profissionais, para os pobres, e, de outro, para os ricos, o ensino secundário articulado ao ensino superior, para o qual preparava o ingresso” (ROMANELLI, 1991, p. 67).

O rendimento de um sistema educacional pode ser observado por dois aspectos: o quantitativo e o qualitativo. O primeiro refere-se à “relação existente entre a oferta e a demanda, de um lado, e a matrícula e os produtos acabados do sistema, de outro” (ROMANELLI, 1991, p. 68). Sendo assim, verifica-se a capacidade do sistema em absorver e atender a demanda social pela educação, garantindo uma formação cultural e uma qualificação mínima para o trabalho. Em contrapartida, o rendimento qualitativo refere-se à “capacidade do sistema responder às necessidades da economia e da sociedade, oferecendo a estas os produtos acabados de que necessitam para o seu desenvolvimento” (ROMANELLI, 1991, p. 68). Portanto, o sistema escolar irá prover a educação imprescindível para o desenvolvimento econômico, determinando explícita ou implicitamente à qual parcela da população será destinado cada nível de escolarização.

No que tange especificamente ao Ensino Secundário, é latente o seu caráter propedêutico, intimamente vinculado ao Ensino Superior e tendo como único objetivo a preparação para o ingresso nas faculdades sendo destinado e frequentado apenas pela elite. Tal situação prevaleceu até a Revolução de 1930, com o surgimento de novas classes sociais e o rompimento com a estrutura social anterior que aumenta a demanda por educação provocando uma crise no sistema escolar vigente que não conseguiu nem atender e nem conter a demanda.

As relações existentes entre a escola e o desenvolvimento global da sociedade podem ocorrer em duas ordens: a escola pode se caracterizar como fator de mudança social ou se manter em atraso em relação ao desenvolvimento da sociedade. Quando a escola se posiciona como fator de mudança social “o seu rendimento é assegurado por um mínimo de coerência

interna e externa e sua dinâmica se exprime por uma readaptação constante e uma participação ativa no desenvolvimento” (ROMANELLI, 1991, p. 69). Como a educação é primordial para o desenvolvimento, ela cria e orienta essa demanda. No segundo caso, ocorre um rendimento mínimo fundamentado na ausência de coerência interna e externa. Deste modo, “o sistema mantém-se inerte em relação ao desenvolvimento e só se expande mediante pressão da demanda efetiva e na direção em que esta exija. A demanda, portanto, comanda a expansão” (ROMANELLI, 1991, p. 69).

Em 1970, segundo dados apresentados por Romanelli (1991), apenas 18,32% da população na faixa etária de 11 a 19 anos estavam no Ensino Médio e a matrícula de alunos maiores de 19 anos, ou seja, em atraso escolar, era de 19,68%. Essa realidade demonstra que a estrutura escolar então vigente não comportava a demanda efetiva por educação e que muitos alunos eram retidos nas séries anteriores e nem sequer chegavam a se matricular no Ensino Médio. Se antes a marginalização ocorria por conta da seletividade social, pois as camadas sociais inferiores nem sequer tinham acesso à escola, a partir da década de 1930, era o próprio sistema que excluía aqueles que a ele tinham acesso. Por conseguinte, “sem poder conter a demanda, de um lado, e sem poder responder às novas necessidades do desenvolvimento econômico, de outro, o sistema tentou defender-se e sobreviver à custa da seletividade que era a marginalização de significativa parte da população (ROMANELLI, 1991, p. 102). Essa marginalização ocorria de diferentes formas: oferta insuficiente; rendimento interno do sistema escolar e a discriminação social. O sistema de ensino

Teve de oscilar, a contar de 1930, entre os interesses das camadas populares por mais educação que assegurasse *status*, e os interesses das classes dominantes, que procuravam conter, de várias formas possíveis, as pressões dessas camadas. Reside aí a razão pela qual o ensino se expandiu, apesar de tudo, mas expandiu-se de forma insuficiente e distorcida (ROMANELLI, 1991, p. 104, grifos da autora).

Em outros termos, o direito de todos à educação, na verdade, era o direito de todos aqueles que demonstrassem capacidade de se adaptar aos padrões e valores da escola que refletiam as classes dominantes. A educação é encarada de maneira diferente de acordo com os interesses e as aspirações de cada classe social. Para as camadas sociais dirigentes, a mudança pode ser uma ameaça à sua estabilidade, portanto, torna-se necessário conter a expansão e, quando isso não é possível, desenvolver estruturas que impeçam ou dificultem o acesso e a permanência na escola. Em contrapartida, para as camadas emergentes, a educação escolar deve modificar-se de acordo com os seus objetivos e promover sua mobilidade social.

Até o final do Império, a educação foi utilizada apenas como símbolo de condição social e cultural e não possuía nenhuma função prática. Com o advento da República e, depois,

com a industrialização do Brasil, o que se observou foi a permanência da mesma estrutura educacional, sem utilidade prática, elitista, símbolo de *status* e de prestígio social. Trata-se da educação como um fim em si mesma, ter o diploma e ostentá-lo.

Contudo, isso começa a mudar no Brasil a partir da Primeira República e vai se intensificando até a crise da educação brasileira nas décadas de 1960 e 1970. Utilizaremos a subdivisão proposta por Romanelli (1991, p. 128), segundo a qual o período de 1930 a 1961 pode ser dividido em três fases. A primeira de 1930 a 1937 em que ocorre o Governo Provisório com as lutas ideológicas no setor político, a atuação do governo no setor econômico com o intuito de sair da crise, e, no que tange à educação, “as reformas empreendidas por Francisco Campos, paralelamente à luta ideológica irrompida entre ‘pioneiros’ e conservadores”. A segunda fase ocorre durante o Estado Novo de 1937 a 1946, período em que ocorreu o regime ditatorial de Vargas. Houve o início da industrialização com o Estado atuando como empresário industrial. A educação passa a ser considerada fator importante para o desenvolvimento do país, ocorre, neste período, a implantação das Leis Orgânicas do Ensino e o surgimento das parcerias com o SENAC e o SENAI no campo da educação profissionalizante. O período compreendido entre 1946 e 1961 configura-se como a terceira fase e compreende a aprovação da Constituição que restabelecia a democratização, a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 4.024/61*, o prosseguimento da implantação da indústria pesada e o crescimento da indústria leve, a radicalização de posições ideológicas, o populismo e o nacionalismo. No cenário educacional houve “o reinício das lutas ideológicas em torno do projeto de Lei das Diretrizes e Bases” (ROMANELLI, 1991, p. 128).

As reformas educacionais começaram a ocorrer a partir de 1922, todavia, por ocorrerem em âmbito estadual e de serem relacionadas ao Ensino Primário, não surtiram os efeitos desejados e foram inconstantes e incongruentes. Carvalho (2011, p. 227) assevera que na lógica republicana “o analfabetismo é alçado ao estatuto de marca da inaptidão do país para o progresso. Erradicá-lo é a nova prioridade na hierarquia das providências de reforma educacional” (CARVALHO, 2011, p. 227). Esse é um dos motivos para a educação da população na década de 1920, pois

O aceleramento dos processos de industrialização e urbanização atraía para as grandes cidades populações que, provenientes de outras culturas (como era o caso dos imigrantes), ou de regiões muito pobres do país, não partilhavam os códigos comportamentais que regiam o cotidiano da convivência interclasses no espaço urbano (CARVALHO, 2011, p. 232-233).

Ou seja, precisava-se educar as massas para que soubessem se comportar na sociedade, para que fossem economicamente produtivas e, ao mesmo tempo, consumidoras dos bens

produzidos pela indústria em expansão. É neste contexto que ganha relevo a educação estética para o povo que “referia-se às mais variadas formas de expressão artística como o canto, a dança, a música, a *literatura*, o teatro, os trabalhos manuais, mas, principalmente às formas de educar para produzir uma emoção estética” (VEIGA, 2011, p. 405-406 grifo nosso). Era preciso educar para que essa parcela da população, proveniente, principalmente, das zonas rurais ou de outros países, desenvolvessem a “capacidade de contemplar a beleza urbana, seus jardins e edificações, a nova estética dos prédios escolares e das salas de aula” (VEIGA, 2011, p. 406).

Ao refletirmos sobre a educação estética para o povo, é necessário ter em mente que ela comporta duas perspectivas: “uma mais teórica, preocupada com a dimensão pedagógica formativa da educação dos sentidos, e de outro lado, a perspectiva relativa aos empreendimentos práticos” (VEIGA, 2011, p. 409). E é esta última que ainda ecoa nas instituições escolares brasileiras e pode ser exemplificada pelas atividades que envolvem o desenho, o canto, a Literatura utilizada nas comemorações escolares e a declamação de poemas, principalmente nas festas cívicas. Nesta conjuntura, a educação estética é compreendida como

Parte do contexto de valorização das culturas nacionais e, ao mesmo tempo, da valorização do sujeito autônomo, individualizado e racionalizado, que por isso é capaz de se identificar com os princípios e valores universalizados, necessários à harmonia social (VEIGA, 2011, p. 409).

Portanto, mantém o seu caráter de doutrinação; enfim, educar esteticamente o povo, no caso da Literatura, é educá-lo para que saiba reconhecer quais são os autores e os textos representativos da Literatura Brasileira, além de elaborar e manter esse cânone. A esse respeito, Veiga (2011, p. 419) assevera que “na bibliografia sobre educação cívica e artística, contendo amostras de peças de teatro, poesias, cantos, etc., há uma permanente associação entre a necessidade de promoção da cultura estética com forte cunho moralizante e utilitarista”. Mesmo quando se intitula como sendo para o povo, ela é elitizante, pois a Literatura destinada à elite objetiva o ilustrar-se, o ócio, enquanto que a Literatura ensinada ao povo possui um caráter moralizante e utilitarista.

É nesse cenário de inúmeras reformas educacionais estaduais e constatação de que o analfabetismo era um dos fatores que impediam o progresso econômico brasileiro, que surge o *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* e as lutas ideológicas por uma reforma efetiva da educação nacional. Havia duas correntes opostas atuando nos bastidores das políticas educacionais: os reformadores e o grupo liderado pelos católicos.

Os primeiros defendiam a laicidade, a obrigatoriedade, a gratuidade do ensino, a co-educação e o Plano Nacional de Educação, ideais descritos no referido manifesto redigido por

Fernando Azevedo e assinado por vinte e cinco educadores, muitos dos quais estavam diretamente envolvidos nas reformas educacionais realizadas em diversos estados da nação. O segundo grupo, responsável pela educação brasileira desde o período colonial, pretendia manter a estrutura educacional existente e impedir a perda do “monopólio que a ação do Estado naturalmente haveria de acarretar” (ROMANELLI, 1991, p. 130).

Com relação ao *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, publicado em 1932, destacamos que o conceito de educação, nele expresso, é o de que “a educação nova não pode deixar de ser uma reação categórica, intencional e sistemática contra a velha estrutura do serviço educacional, artificial e verbalista, montada para uma concepção vencida” (AZEVEDO *et al*, 1932, p. 188). E que “se funda sobre o princípio da vinculação da escola com o meio social, tem o seu ideal condicionado pela vida social atual, mas profundamente humano, de solidariedade, de serviço social e cooperação” (AZEVEDO *et al*, 1932, p. 188). Destarte, os princípios da Escola Nova eram a educação como função do Estado e da família; escola para todos, comum e única; laicidade; gratuidade; obrigatoriedade e coeducação. Essas características não correspondiam aos interesses dos proprietários das escolas particulares que liderados pelos representantes católicos que se sentiam ameaçados pela laicidade do ensino empreenderam uma luta ideológica, com o intuito de manter a estrutura existente.

Dentre as medidas propostas no *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* com relação ao Ensino Secundário está uma profunda reforma que vise “evitar o divórcio entre os trabalhadores manuais e intelectuais”. Propunha, dessa forma, um Ensino Secundário com “uma sólida base comum de cultura geral (3 anos), para a posterior bifurcação (dos 15 aos 18), em seção de preponderância intelectual [...] e em seção de preferência manual” (AZEVEDO *et al*, 1932, p.198). Todavia, essa sugestão somente se concretizará em 1971 com a promulgação da *LDB n.º 5.692* que instituiu o ensino de 2º grau de caráter profissionalizante.

Ressaltamos que esse manifesto objetivava definir uma direção para o movimento renovador, do mesmo modo que reafirmar a premissa da necessidade de uma reforma nacional da educação, “nesse sentido, ele não se opõe, mas ao contrário parece apoiar as reformas que Francisco Campos estava implantando no país” (ROMANELLI, 1991, p. 146). Em vista disso, apresentamos o contexto histórico em que este manifesto foi elaborado e as reformas implementadas pelo Ministro Francisco Campos.

Em 1930, após assumir o poder, o Governo Provisório instituiu novos ministérios, dentre eles, o Ministério da Educação e Saúde Pública cujo primeiro ministro foi Francisco

Campos. A partir de 1931, iniciaram-se as reformas educacionais efetivadas por uma série de decretos, conforme sistematizado na Tabela 17.

Tabela 17: Reforma Francisco Campos

Decreto	Função
Decreto nº 19.850 de 11 de abril de 1931	Cria o Conselho Nacional de Educação
Decreto nº 19.851 de 11 de abril de 1931	Dispõe sobre a organização do ensino superior no Brasil e adota o regime universitário
Decreto nº 19.852 de 11 de abril de 1931	Dispõe sobre a organização da Universidade do Rio de Janeiro
Decreto nº 19.890 de 18 de abril de 1931	Dispõe sobre a organização do ensino secundário;
Decreto nº 20.158 de 30 de junho de 1931	Organiza o ensino comercial, regulamenta a profissão de contador e dá outras providências
Decreto nº 21.241 de 14 de abril de 1932	Consolida as disposições sobre a organização do ensino secundário

De todos esses decretos que compõem a Reforma Francisco Campos evidenciamos o *Decreto nº 19.890/31* e o *Decreto nº 21.241/32* que regulamentam o Ensino Secundário. Essa reforma se destaca por ser a primeira a realmente estruturar o ensino brasileiro e a normatizá-lo nacionalmente, pois até aquele momento não havia, de fato, um sistema educacional nacional, mas apenas sistemas estaduais inarticulados ao sistema central. Com relação ao Ensino Secundário, até esse período não havia uma organização específica, de modo que este nível de ensino seguia os moldes dos cursos preparatórios. Todas as reformas anteriores realizadas pelo poder central versavam sobre o ensino secundário no Distrito Federal e as apresentava como ‘modelo’ aos Estados que não eram obrigados a adotá-las.

O *Decreto nº 19.890* de 18 de abril de 1931 estruturou o Ensino Secundário estabelecendo o currículo seriado, determinando quais disciplinas fariam parte do currículo de cada ano do ensino, instituiu a frequência obrigatória em detrimento dos estudos parcelados. Dividiu-se essa etapa escolar em dois ciclos um fundamental e outro complementar e exigiu-se a habilitação neles para o ingresso no Ensino Superior. Outra medida, presente no artigo 1º, é a equiparação de todos os colégios secundários oficiais ao Colégio Pedro II, mediante a inspeção federal, situação que também poderia ser requerida pelas escolas particulares. Conforme explicitado nos artigos 1º, 2º e 3º:

Art. 1º O ensino secundário oficialmente reconhecido, será ministrado no Colégio Pedro II e em estabelecimentos sob regime de inspeção oficial.

Art. 2º O ensino secundário compreenderá dois cursos seriados: fundamental e complementar.

Art. 3º Constituirão o curso fundamental as matérias abaixo indicadas, distribuídas (*sic*) em cinco anos, de acordo com a seguinte seriação:

1ª série: *Português* - Francês - História da civilização - Geografia - Matemática - Ciências físicas e naturais - Desenho - Música (canto orfeônico).

2ª série: *Português* - Francês - Inglês - História da civilização - Geografia - Matemática - Ciências físicas e naturais - Desenho - Música (canto orfeônico).

3ª série: *Português* - Francês - Inglês - História da civilização - Geografia - Matemática - Física - Química - História natural - Desenho - Música (canto orfeônico).

4ª série: *Português* - Francês - Inglês - Latim - Alemão (facultativo) - História da civilização - Geografia - Matemática - Física - Química - História Natural - Desenho.

5ª série: *Português* - Latim - Alemão (facultativo) - História da civilização - Geografia - Matemática - Física - Química - História natural - Desenho (BRASIL, 1931d, grifo nosso).

Analisando a estrutura curricular do curso secundário, percebe-se o seu caráter enciclopedista e, no caso específico da disciplina Literatura, observa-se que está presente apenas no ciclo complementar e que a disciplina Português é ministrada nas cinco séries do ciclo fundamental. O Ensino Secundário mantém o seu caráter elitista seja pelo número excessivo de disciplinas ou pelo sistema avaliativo rígido e exagerado composto por uma arguição mensal, uma prova parcial a cada dois meses e um exame final para cada uma das disciplinas. Como afirma Romanelli (1991, p. 137), “não se tratava de um sistema de ensino, mas de um sistema de provas e exames”.

A disciplina Literatura, separada da Língua Portuguesa, compõe o currículo do curso complementar como especificado no Artigo 4º:

Art. 4º O curso complementar, obrigatório para os candidatos à matrícula em determinados institutos de ensino superior, será feito em dois anos de estudo intensivo, com exercícios e trabalhos práticos individuais, e compreenderá as seguintes matérias: Alemão ou Inglês. Latim, *Literatura*, Geografia, Geofísica o Cosmografia, História da Civilização, Matemática, Física, Química, História natural, Biologia geral, Higiene, Psicologia e Lógica, Sociologia, Noções de Economia e Estatística, História da Filosofia e Desenho (BRASIL, 1931d, grifo nosso).

A supremacia do Colégio Pedro II e de seu corpo docente na organização do Ensino Secundário é mantida e explicitada no Artigo 10:

Art. 10. Os programas do ensino secundário, bem como as instruções sobre os métodos de ensino serão expedidos pelo Ministério da Educação e Saúde (*sic*) Pública e revistos, de três em três anos, por uma comissão designada pelo ministro e à qual serão submetidas as *propostas elaboradas pela Congregação do Colégio Pedro II* (BRASIL, 1931d, grifo nosso).

A referida lei também previu e estabeleceu as normas para admissão do corpo docente, de seu registro junto ao Ministério da Educação e Saúde Pública e as normas para a realização da inspeção e equiparação das escolas ao Colégio Pedro II. Apesar de se configurar como um avanço na legislação educacional brasileira, a Reforma Francisco Campos não resolveu o problema da flexibilidade entre o Ensino Secundário e os demais ramos de Ensino Médio de caráter profissionalizante. Os cursos profissionalizantes não propiciavam o acesso ao Ensino

Superior, dessa maneira houve um aumento na demanda pelo Ensino Secundário em detrimento ao Ensino Médio profissionalizante.

As exigências dos exames vestibulares passaram a se orientar pelo currículo do ciclo complementar. Analisando a grade curricular do Colégio Pedro II, que previa dezesseis horas semanais para o ensino de Português, nove horas para o francês e nove para o inglês e apenas seis horas para o latim, percebe-se a importância que é dada ao ensino da língua vernácula, como salienta Razzini (2000, p. 98):

O programa de português, expedido pelo Ministério da Educação e Saúde com os demais programas do curso fundamental em 30 de junho de 1931, privilegiou a leitura dos 'bons escritores' como 'ponto de partida de todo o ensino'. A leitura dos textos literários, sem definir a nacionalidade dos autores, seguia a ordem cronológica inversa, começando pelos 'prosadores e poetas contemporâneos' nas duas primeiras séries, passando pelos 'modernos' e os do século XIX, na 3ª e 4ª série, indo até os do 'período' clássico, na 5ª série.

Isso se deve à crença de que as obras modernas, por estarem mais próximas historicamente dos leitores, despertassem emoções mais sinceras promovendo o prazer nos estudos literários. O que se evidencia na década de 1930 é a tentativa de se retomar a função tradicional do ensino do vernáculo e da retórica, privilegiando a leitura em sala de aula.

A Comissão Nacional do Livro Didático foi criada em 1938, por meio do *Decreto n.º 1.006* de 30 de dezembro que estabeleceu, também, as normas de produção, importação e utilização do livro didático, retirando a prerrogativa do Colégio Pedro II de ser o estabelecimento que norteava a escolha de livros para o Ensino Secundário. É válido ressaltar que, segundo estudos de Razzini (2000), os livros didáticos utilizados nas escolas de nível médio eram elaborados pelos professores que atuavam no Colégio Pedro II. Para que um livro fosse autorizado, ele deveria seguir alguns preceitos tais como:

[...] que ele [o livro] promovesse de preferência, a unidade, a honra e o regime político nacionais, o chefe da Nação, nossas tradições e figuras históricas, que fosse otimista quanto ao nosso destino, que apaziguasse o regionalismo e o racismo, que tolerasse várias religiões, que promovesse a família e o casamento, que inspirasse o amor à virtude e induzisse ao esforço individual. Em suma, que o livro didático cumprisse, além das funções pedagógicas intrínsecas, que ele pudesse veicular também a propaganda do regime que se instalava no país (RAZZINI, 2000, p. 101).

A década de 1940, compreendida no período do Estado Novo de Getúlio Vargas (1937-1945), foi marcada por uma série de reformas no sistema educacional brasileiro, promovidas pelas Leis Orgânicas. A Reforma Capanema, como ficou conhecida, promoveu a ascensão definitiva do ensino de Língua Portuguesa na educação secundária.

Dentre os decretos promulgados nesse período, selecionamos o *Decreto-lei n.º 4.244* de 9 de abril de 1942 denominado de Lei Orgânica do Ensino Secundário que instituiu as finalidades do Ensino Secundário:

Art. 1º O ensino secundário tem as seguintes finalidades:

1. Formar, em prosseguimento da obra educativa do ensino primário, a personalidade integral dos adolescentes.
2. Acentuar a elevar, na formação espiritual dos adolescentes, a consciência patriótica e a *consciência humanística*.
3. *Dar preparação intelectual geral que possa servir de base a estudos mais elevados de formação especial* (BRASIL, 1942d, grifo nosso).

Há uma ligação entre os níveis de ensino, o Ensino Secundário servirá tanto de continuidade dos estudos primários quanto forma de acesso ao Ensino Superior, assim como marcará a permanência do caráter humanístico dos estudos. O referido documento institui, também, no artigo 2º, a organização dessa modalidade em dois ciclos: o ginásial e o colegial, aquele com duração de quatro anos e este subdividido em “dois cursos paralelos: o curso clássico e o curso científico” com duração de três anos (BRASIL, 1942d). O artigo a seguir explicita a orientação de cada um desses cursos, o que de certa forma, já direciona para qual área do conhecimento o aluno que opta pelo curso clássico ou científico se direciona. O aluno que optar pelo primeiro terá uma formação de caráter humanístico com ênfase na Literatura, conforme explicitado nos artigos 4º, 14 e 15:

Art. 4º O curso clássico e o curso científico, cada qual com a duração de três anos, terão por objetivo consolidar a educação ministrada no curso ginásial e bem assim desenvolvê-la e aprofundá-la. No curso clássico, concorrerá para a formação intelectual, além de um maior conhecimento de filosofia, *um acentuado estudo das letras antigas*; no curso científico, essa formação será marcada por um estudo maior de ciências.

[...]

Art. 14. As disciplinas constitutivas do curso clássico terão a seguinte seriação:

- Primeira série: 1) Português. 2) Latim. 3) Grego. 4) Francês ou inglês 5) Espanhol. 6) Matemática. 7) História geral. 8) Geografia geral.
 Segunda série: 1) Português. 2) Latim. 3) Grego. 4) Francês ou inglês 5) Espanhol. 6) Matemática. 7) Física. 8) Química. 9) História geral. 10) Geografia geral.
 Terceira série: 1) Português. 2) Latim. 3) Grego. 4) Matemática. 5) Física. 6) Química. 7) Biologia. 8) História do Brasil. 9) Geografia do Brasil. 10) Filosofia.

Art. 15. As disciplinas constitutivas do curso científico terão a seguinte seriação:

- Primeira série: 1) Português. 2) Francês. 3) Inglês. 4) Espanhol. 5) Matemática. 6) Física. 7) Química. 8) História geral. 9) Geografia geral
 Segunda série: 1) Português. 2) Francês. 3) Inglês. 4) Matemática. 5) Física. 6) Química. 7) Biologia. 8) História geral. 9) Geografia geral
 10) Desenho.
 Terceira série: 1) Português. 2) Matemática. 3) Física. 4) Química. 5) Biologia. 6) História do Brasil. 7) Geografia do Brasil. 8) Filosofia. 9) Desenho (BRASIL, 1942d, grifo nosso).

Comparando o currículo do curso clássico com o do curso científico, evidenciamos o caráter humanístico do primeiro e a ausência de disciplinas como latim e grego no curso científico. Conforme o artigo 16, o estudo do grego era facultativo desde que fosse substituído por outras duas línguas estrangeiras vivas. Porém, salvo as pequenas diferenças entre os currículos, as disciplinas se equivalem e, a esse respeito, Romanelli (1991, p. 158) assevera que

Esse ensino não diversificado só tinha, na verdade, um objetivo: preparar para o ingresso no ensino superior. Em função disso, só podia existir como educação de classe. Continuava, pois, constituindo-se no ramo nobre do ensino, aquele realmente voltado para a formação das ‘individualidades condutoras’.

No que tange ao ensino de Língua Portuguesa, a Reforma Capanema promoveu a sua ascensão definitiva, à medida que a sua carga horária aumentou e o patriotismo empregado nesse período possibilitou a leitura de textos literários de autores que promovessem a nação brasileira. Assim, “assinalou também a ascensão da literatura brasileira na escola secundária, não mais diluída entre tantas outras” (RAZZINI, 2000, p. 104). Com a unificação do currículo de Português tanto no curso científico quanto no clássico houve a inclusão da disciplina Literatura no exame vestibular de todos os cursos e não somente no vestibular para ingresso no curso de Direito.

Ressaltamos a maneira como a Literatura era estudada, conforme Razzini (2000, p. 105), “a leitura admitida nas aulas de português do 2º ciclo era só a leitura literária, centrada na transmissão da história da literatura portuguesa e brasileira, por isso ela abrangia textos de autores portugueses e brasileiros”. Utilizavam-se os textos literários para o estudo da historiografia literária, da gramática, como “inspiração para os exercícios de redação e composição, e era a base da análise literária”. O texto literário era modelar, sendo utilizado como a base de todas as outras atividades escolares, *status* que lhe será retirado a partir da *LDB n.º 5.692/71*, com a inclusão de outros gêneros textuais na escola.

Ainda discorrendo sobre a legislação educacional da década de 1940, em 22 de janeiro de 1942, foi promulgado o *Decreto-lei n.º 4.028* que instituiu o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial o SENAI cuja regulamentação foi completada pelos *Decretos-lei n.º 4.481* de 16 de julho de 1942 e o de número *4.436* de 7 de novembro de 1942. Em 10 de janeiro de 1946 foi criado, por meio do *Decreto-lei n.º 8.621* o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial – SENAC. Todavia não dispensaremos muito estudo a esse sistema de ensino paralelo por não se configurar como o cerne de nossa pesquisa. Porém é interessante demonstrar a diferença entre o alunado que recorria ao Ensino Secundário Clássico ou Científico e o que

se formava nos cursos profissionalizantes promovidos pelo SENAC e o SENAI. Conforme, Romanelli,

[...] as camadas médias e superiores procuravam sobretudo o ensino secundário e superior como meio de acrescentar prestígio a um *status* adquirido ou, ainda, como meio de adquirir *status*. A expansão do ensino médio, mais acentuada no ramo secundário, demonstrou que foram aquelas camadas as mais atingidas pelo sistema educacional, já que esse ramo do ensino era o ramo de sua preferência (1991, p. 167-168, grifos da autora).

Em contrapartida, as camadas populares recorriam ao Ensino Primário e às escolas profissionais dentre elas as mantidas pelo SENAI e SENAC. Havia, portanto, uma dualidade de oferta do ensino que refletia a ordem social vigente. Os cursos profissionalizantes eram destinados e procurados pelas pessoas que precisavam se qualificar, em pouco tempo, para exercer um ofício e se manter economicamente ativas e que não pretendiam ou não podiam frequentar uma faculdade, pois precisavam trabalhar. Desta maneira, o sistema oficial de ensino, tanto em nível secundário quanto superior, continuou sendo destinado às elites que podiam permanecer por mais tempo na escola e se dedicar aos estudos em tempo integral. Isso justificava o currículo enciclopédico e o rigor avaliativo desses níveis de ensino que também funcionavam como fatores excludentes para os alunos das classes populares. Era um sistema que excluía interna e externamente as classes populares e justificava a manutenção de um sistema paralelo de ensino, pois

A manutenção desse dualismo, ao mesmo tempo que era fruto de uma contingência, decorria da necessidade de a sociedade controlar a expansão do ensino das elites, limitando o acesso a este às camadas médias e altas e criando o ‘derivativo’ para conter a expansão das camadas populares, que fatalmente procurariam as escolas do ‘sistema’, se estas lhes fossem acessíveis (ROMANELLI, 1991, p. 169).

As Leis Orgânicas do ensino trataram-no de maneira separada e não conceberam o sistema como único e com relações intrínsecas e de continuidade em cada ramo, não havia um direcionamento comum e muito menos um objetivo que perpassasse desde o Ensino Primário até o Superior, permitindo a continuidade. Romanelli (1991, p. 169) enfatiza que

[...] com o manter e acentuar do dualismo que separava a educação escolar das elites da educação escolar das camadas populares, a legislação acabou criando condições para que a demanda social da educação se diversificasse apenas em dois tipos de componentes: os componentes dos estratos médios e altos que continuavam a fazer opção pelas escolas que ‘classificavam’ socialmente, e os componentes dos estratos populares que passaram a fazer opção pelas escolas que preparavam mais rapidamente para o trabalho. Isso, evidentemente, transformava o sistema educacional, de modo geral, em um sistema de discriminação social.

Dentre as mudanças propostas pela Reforma Capanema, destacamos: o aumento significativo na carga horária semanal do ensino de Língua Portuguesa, a ascensão da Literatura

Brasileira na escola secundária, a unificação do currículo de Língua Portuguesa no ensino clássico e no curso científico e a inserção da Literatura nos exames vestibulares de todos os cursos. Essa reforma perdurou até 1961 quando foi substituída pela primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

O projeto que originou a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 4.024/61* foi enviado à Câmara Federal em novembro de 1948 e tramitou por treze anos entre discussões, polêmicas, extravios e substitutivos até ser aprovado em dezembro de 1961. O sistema de ensino manteve a mesma estrutura da legislação anterior: Ensino Pré-primário, Ensino Primário, Ensino Médio subdividido em ginásial de quatro anos e o colegial de três anos, compreendendo o Ensino Secundário e o Técnico (agrícola, industrial, comercial e de formação de professores) e o Ensino Superior.

Com relação ao Ensino Médio, especificamente, destacamos o artigo 34: “O ensino médio será ministrado em dois ciclos, o ginásial e o colegial, e abrangerá, entre outros, os cursos secundários, técnicos e de formação de professores para o ensino primário e pré-primário” (BRASIL, 1961).

Analisando o currículo do Ensino Médio exposto na referida lei, observamos a supremacia do ensino de Língua Portuguesa, expressa no Artigo 40 “[...] a) organizar as disciplinas obrigatórias, fixadas para cada curso, dando especial relêvo ao ensino de português;” (BRASIL, 1961). Em consonância, o Artigo 46, orienta o ensino de Literatura: “[...] § 1º A terceira série do ciclo colegial será organizada com currículo aspectos linguísticos, históricos e literários (*sic*)” (BRASIL, 1961). Todavia, o caráter propedêutico do Ensino Médio permanece e é exposto no Artigo 46, “§2º A terceira série do ciclo colegial será organizada com currículo diversificado, que vise ao preparo dos alunos para os cursos superiores e compreenderá, no mínimo, quatro e, no máximo, seis disciplinas, podendo ser ministrada em colégios universitários” (BRASIL, 1961).

Razzini (2000, p. 109 grifos da autora) apresenta as duas maiores inovações com relação ao ensino de Língua Portuguesa, propostas por essa lei:

A permissão e até estímulo da ‘liberdade de expressão individual’ nos exercícios escritos de redação, e a introdução dos estudos de fonética que estabeleçam a “pronúncia normal brasileira”, considerada padrão em 1956. Apesar de continuar a oferecer modelos ‘com real valor literário’, a instituição escolar reconhecia, portanto, a criatividade do aluno no ensino de redação, a qual seria, cada vez mais, incentivada e exigida nas décadas seguintes.

O ensino de Língua Portuguesa no curso colegial era responsável por aprofundar os conhecimentos gramaticais adquiridos e estudar as fases da Literatura Portuguesa e Brasileira, com ênfase na abordagem histórica e sociológica.

A educação é um fator importante para o desenvolvimento de uma sociedade e deve ser democratizada, ou seja, deve ser colocada à disposição de todos e de maneira igualitária, com igualdade de acesso e de permanência na escola e não como meio de exclusão e discriminação social. É fato que a lei por si só não provoca transformações profundas, o que se faz necessário é a sua aplicação consciente e, como assevera Romanelli (1991, p. 179), depende de vários fatores:

Em primeiro lugar, a eficácia de uma lei está subordinada à sua situação no corpo geral das reformas por acaso levadas a efeito, paralelamente a outros fatores da vida social, e, o que é mais importante, sua eficácia decorre de sua integração e de suas relações com todo esse corpo. Os efeitos de uma lei de educação, como o de qualquer outra lei, serão diferentes, conforme pertença ela ou não a um plano geral de reformas. Em segundo lugar, a aplicação de uma lei depende das condições de infra-estrutura existentes. Em terceiro lugar está a adequação dos objetivos e do conteúdo da lei às necessidades reais do contexto social a que se destina.

No caso específico da *LDB n.º 4.021/61*, “operou, como força de inércia, a tradição jurídica que possuímos” (ROMANELLI, 1991, p. 179) e as inovações propostas não foram efetivadas com a mesma ênfase que foram impostas. O Conselho Federal de Educação foi instalado em 12 de fevereiro de 1962 e em setembro do mesmo ano aprovou o Plano Nacional de Educação para o período de 1962 a 1970. Razzini (2000, p. 109, grifos da autora) afirma que,

Conforme ‘indicações’ do Conselho Federal de Educação, publicadas com o título de ‘Amplitude e desenvolvimento das matérias obrigatórias’, o ‘ensino na Língua Portuguesa no curso Secundário’ passou a ter como objetivo principal ‘proporcionar ao educando adequada expressão oral e escrita’, subordinando as outras atividades (gramática e estilística) a este objetivo.

A lei previa que, no curso ginásial, os textos literários deveriam acompanhar as fases da Literatura Brasileira e Portuguesa. Nesta década, devido ao êxodo rural e o crescimento das cidades, houve um aumento de 389% nas matrículas nos cursos superiores o que evidenciou a ineficiência dos cursos secundários e propiciou o surgimento dos cursinhos pré-vestibulares que permanecem até os dias atuais.

2.5 A POLÍTICA EDUCACIONAL DAS DÉCADAS DE 1970 E 1980

Com relação à educação após o Golpe Civil-Militar de 1964, pode-se dividi-la em dois momentos: “o primeiro corresponde àquele que se implantou o regime e se traçou a política da recuperação econômica”. Nesse período houve uma “aceleração do ritmo do crescimento da demanda social de educação”, provocando o “agravamento da crise do sistema educacional” que justificou a série de convênios assinados entre o MEC e seus órgãos e a *Agency for International Development* (AID) que visavam prover assistência técnica, cooperação financeira e organização do sistema educacional brasileiro. Esses convênios também são denominados de “Acordos MEC-USAID” (ROMANELLI, 1991, p. 196).

Em decorrência disso, o segundo momento inicia-se com medidas práticas e de curto prazo que objetivavam enfrentar a crise educacional que se intensificava. Na sequência, ocorre o “delineamento de uma política de educação que já não via apenas na urgência de se resolverem problemas imediatos, ditados pela crise, o motivo único para reformar o sistema educacional”, mas, também, a necessidade de tornar essas medidas definitivas e de se “adequar o sistema educacional ao modelo do desenvolvimento econômico que então se intensificava no Brasil” (ROMANELLI, 1991, p. 196).

Como características da primeira fase, temos “a expansão da demanda social da educação e suas bases sociais e econômicas, a expansão do ensino” e a instituição de mecanismos de fomento à educação como o salário educação (ROMANELLI, 1991, p. 196).

Foi por meio dos “Acordos MEC-USAID” que toda a organização educacional brasileira foi idealizada e realizada, inclusive servindo de base para as comissões brasileiras, dentre elas a Comissão Meira Matos que atuou como interventora nos focos de agitação estudantil e estudou a crise com o objetivo de propor reformas. São desse período a *Lei n.º 5.540*, de 28 de novembro de 1968, referente à organização do Ensino Superior e a *Lei n.º 5.692*, de 11 de agosto de 1971, que reformou o Ensino de 1º e 2º Graus.

A crise educacional brasileira teve sua origem na aceleração do ritmo de crescimento da demanda efetiva por educação que ocorreu devido à implantação da indústria de base na segunda metade da década de 1950 e “a deterioração dos mecanismos tradicionais de ascensão da classe média” (ROMANELLI, 1991, p. 205). Como havia a necessidade de qualificação dos trabalhadores, a educação passou a ser considerada como o único caminho disponível para as classes médias ascenderem socialmente e, para as empresas, de contratar profissionais com as

qualificações necessárias. Em face de tudo isso, as reformas educacionais só tiveram início depois que o sistema educacional entrou em uma crise aguda. Para Romanelli (1991, p. 206),

A Lei de Diretrizes e Bases não havia criado a estrutura aberta de que carecia o desenvolvimento da Nação e a inelasticidade da oferta era acompanhada de uma estrutura escolar que não respondia, nem de longe, à demanda de recursos humanos criada pela expansão econômica.

Havia grande crescimento da demanda por profissionais formados em nível médio, porém a oferta de vagas nas escolas não acompanhava essa situação. Com relação aos acordos firmados entre o MEC e a AID, a justificativa utilizada era de que o sistema educacional estava em crise. Porém, como afirma Romanelli (1991, p. 205) a crise “não passava de um pretexto para assegurar ao setor externo oportunidade para propor uma organização do ensino capaz de antecipar-se, refletindo-a, à fase posterior do desenvolvimento econômico”.

O aspecto mais evidente da crise universitária era o constante aumento de excedentes nos exames vestibulares, portanto, a reformulação do Ensino de 2º Grau se fazia necessária, à medida que poderia conter essa demanda pelo Ensino Superior. Para que isso ocorresse, era necessário que o Ensino Profissionalizante fosse mais intensificado, pois assim, muitos alunos adquiririam uma profissão e ingressariam no mercado de trabalho e não prestariam o exame vestibular, diminuindo a demanda efetiva por mais vagas no Ensino Superior.

Em 1971, ocorre outra alteração na legislação educacional brasileira com a promulgação da *Lei n.º 5.692* de 11 de agosto que dividiu o ensino brasileiro em Ensino de 1º grau com oito anos de duração e de 2º grau com três séries, denominadas de Colegial, ou o Ensino Técnico com quatro anos e o Curso Superior ou de 3º Grau cuja duração variava de acordo com o curso e a especialização pretendida.

A *Lei n.º 5.692/71*, dentre outras mudanças, ampliou a obrigatoriedade escolar para 8 anos, compreendendo a faixa etária dos 7 aos 14 anos. Impôs os princípios de continuidade e terminalidade à educação. A continuidade ocorre à medida que os conteúdos partem de uma base de educação geral ampla que ocorre nas primeiras séries do 1º grau e se especificam nas habilitações profissionais ministradas no 2º grau. Enquanto que o princípio da terminalidade refere-se à possibilidade de cada nível promover uma formação que capacite o aluno para o exercício de uma atividade.

Inserida no contexto da Ditadura Militar essa lei preservou muitos artigos da *LDB n.º 4.024/61*, foi elaborada em curto espaço de tempo, seguindo as orientações dos “Acordos MEC-USAID” e apresenta um modelo organizacional empresarial no campo educacional. Isso se

deve ao fato de ser necessário formar os trabalhadores para as empresas internacionais que se fixavam no Brasil como especificado no Artigo 1º:

Art. 1º O ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania (BRASIL, 1971a).

Outra característica evidenciada nesta lei é a obrigatoriedade de que o Ensino de 1º e 2º Graus seja ministrado na língua nacional, conforme Artigo 1º § 2º. A Língua Portuguesa continua tendo destaque nos currículos, embora tenha a sua denominação alterada para Comunicação e Expressão e tenha sofrido profundas mudanças em seu conteúdo. O Artigo 4º legisla sobre os currículos e no § 2º assim dispõe: “no ensino de 1º e 2º graus dar-se-á especial relevo ao estudo da língua nacional, como instrumento de comunicação e expressão da cultura brasileira” (BRASIL, 1971a).

Em consonância, o *Parecer n.º 853/71* do Conselho Federal de Educação, aprovado em 12 de novembro de 1971, fixa “o núcleo-comum para os currículos do ensino de 1º e 2º Graus” e apresenta a função instrumental da Língua Portuguesa articulada a outras disciplinas e sob a influência dos meios de comunicação de massa. Essa disciplina passa a ser denominada de Comunicação e Expressão e tem seu eixo deslocado “da função ideológica, centrada até então no ensino do falar e escrever bem e corretamente, para a aprendizagem de diversas linguagens, centradas na eficácia da comunicação e na compreensão e apreciação da ‘Cultura Brasileira’” (RAZZINI, 2000, p. 111). No ensino de Língua Portuguesa passou-se a utilizar textos dos mais diversos gêneros discursivos/textuais e, paulatinamente, a hegemonia dos textos literários foi desmoronando.

As principais mudanças possibilitadas pela *LDB n.º 5.692/71* são a transformação de todo o Ensino Secundário em ensino profissionalizante; o crescimento da rede privada de ensino e o desmantelamento da rede pública de ensino, ocorrido, principalmente, pela falta de recursos, alta taxa de evasão e reprovação, falta de material e de manutenção das escolas e a desvalorização dos professores que optavam pela rede privada que oferecia melhores condições de trabalho. Todavia, promoveu o desenvolvimento de pesquisas e lutas ideológicas que culminaram na *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9.394* promulgada em 20 de dezembro de 1996.

2.6 CONSIDERAÇÕES PARCIAIS

Existem diversos fatores que promovem as mudanças nas disciplinas escolares. Algumas são reorganizadas, outras extintas e outras criadas. Neste capítulo, procuramos evidenciar que a educação brasileira está intimamente ligada ao contexto sócio-histórico e que foi condicionada pelo fator econômico e pela luta de classes. Contudo, gradativamente, o ensino se reconfigurou, assim como a disciplina Literatura.

O Brasil, do final do século XIX até 1950, era um país majoritariamente analfabeto. A educação neste período é para a minoria, ou seja, para a elite. Durante o século XIX, há uma forte influência da cultura europeia, principalmente a francesa, fato que se estende até meados do século XX e até mesmo “o Romantismo, nosso primeiro movimento que se autointitulava nacionalista, teve início em Paris, com o grupo da Revista Niterói (1836)” (RAZZINI, 2000, p. 21).

Razzini (2000, p. 22) enfatiza que “a absorção da cultura europeia no Brasil era um dos traços distintivos mais visíveis na classe dominante, conferindo-lhe prestígio e autorizando o exercício do poder” daqueles que a detinham:

O acesso à cultura europeia, no Brasil, não só legitimava o poder da classe dirigente (fazendo-a digna representante do nosso país frente às nações mais adiantadas, conferindo-lhe o aval de negociar com o exterior e governar o país), como também supervalorizava a elite letrada, muitas vezes coincidente com a elite política (RAZZINI, 2000, p. 20).

De acordo com Chervel (1990, p. 198), a transformação de uma disciplina assim como

[...] sua constituição estão inteiramente inscritas em dois pólos: o objetivo a alcançar e a população de crianças e adolescentes a instruir. É aí que se devem encontrar as fontes de mudança pedagógica. Pois é ao mesmo tempo através de suas finalidades e através de seus alunos que elas participam da cultura e da vida social de seu tempo.

Evidenciamos que, no decorrer das reformas educacionais iniciadas em 1931 com a Reforma Francisco Campos, seguindo até a promulgação da *LDB n.º 5.692*, em 1971, houve um crescente aumento tanto na importância quanto na carga horária das disciplinas de Língua Portuguesa e, conseqüentemente, de Literatura. Paulatinamente, o latim foi perdendo a sua hegemonia e sendo suplantado pelo ensino de Língua Portuguesa. Concomitantemente, a disciplina Literatura foi se desvencilhando da europeia, sobretudo a portuguesa, para se concentrar nos estudos dos textos literários brasileiros.

Todavia, um dos maiores problemas do Ensino Secundário brasileiro é a sua própria origem, pois surge como forma de acesso ao Ensino Superior por meio dos Exames

Preparatórios, sendo que, inicialmente, sua conclusão sequer era necessária como requisito para o acesso ao Ensino Superior. Tal fato só foi modificado pela Reforma Francisco Campos, em 1931, que instituiu a frequência obrigatória. Outra característica do Ensino Secundário que perdura até a atualidade é a subordinação de seu currículo aos Exames Preparatórios. No início, ensinava-se o que era necessário para que os alunos fossem aprovados nos Exames Preparatórios, posteriormente, o que era cobrado nos vestibulares e, atualmente, o que é exigido no Exame Nacional do Ensino Médio e nas faculdades e ou universidades próximas à escola. Isso ocorreu gradativamente “a partir da Reforma Francisco Campos (1931), que extinguiu os exames preparatórios, quando o currículo do ‘2º Ciclo’ passaria a fornecer as disciplinas e os programas para o exame vestibular, ou ‘exame de habilitação’” (RAZZINI, 2000, p. 30).

Com relação à baixa qualidade do Ensino Secundário brasileiro, é interessante resgatar a afirmação de Razzini (2000, p. 30) de que:

Durante o Império e a República Velha, os exames preparatórios sempre foram apontados como o vilão do curso secundário, responsável pela má formação dos jovens que entravam nos cursos superiores. Tal deficiência foi tratada como um problema nacional, quando, na verdade, era um fato específico da educação da elite quando confrontada com seu modelo, a educação europeia.

Sendo assim, o mau desempenho dos alunos nos Exames Preparatórios refletia a qualidade da educação secundária e a facilidade de acesso da elite aos cursos superiores, seja pela não obrigatoriedade da conclusão do Ensino Secundário, dos exames parcelados ou pela forma em que tais exames eram realizados.

Tendo como ponto de partida o conhecimento da história da disciplina Literatura na escola brasileira, apresentaremos no próximo capítulo o estudo detalhado dos principais documentos que regem o Ensino Médio brasileiro a partir da década de 1990, objetivando verificar qual é o espaço destinado no currículo a essa disciplina.

CAPÍTULO III - A REDEMOCRATIZAÇÃO DO BRASIL E AS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS: DA DÉCADA DE 1990 A 2016

“Leis não mudam a realidade, mas inegavelmente funcionam como convocação e orientação de mudança” (CASTRO e TIEZZI, 2005, p. 122).

Na década de 1990, houve o aumento da demanda de alunos para o Ensino Médio impulsionado por vários motivos, tais como: o aumento populacional, a correção da distorção idade/série e a necessidade de formação imposta pelo mercado de trabalho. Assim, tornou-se necessário que se tomassem decisões importantes para se reestruturar esse nível de ensino no Brasil.

O objetivo deste capítulo é apresentar um panorama das mudanças que ocorreram a partir da década de 1990 com relação ao Ensino Médio. Portanto, serão analisados os principais documentos referentes ao sistema educacional e ao currículo do Ensino Médio com ênfase na disciplina Literatura.

Com o intuito de compreender o contexto sócio-político em que se insere a reforma do Ensino Médio, os motivos que a originaram, bem como seus pressupostos, serão analisados os seguintes documentos: a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, doravante *LDBEN n.º 9.394/96* (BRASIL, 1996a) e a *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem*, doravante *Declaração de Jomtien* (UNESCO, 1990).

A análise do currículo do Ensino Médio será realizada com base na leitura dos seguintes documentos: o *Parecer nº 15/98* da Câmara da Educação Básica e do Conselho Nacional da Educação, referente à implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 1998a), a *Resolução da Câmara da Educação Básica CEB 3/98* (BRASIL, 1998b) que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, os *Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio – PCNEM* (BRASIL, 1999), as *Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNEM+* (BRASIL, 2002b), as *Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio* (2006), a *Resolução CNE/CEB 2/2012* que institui as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2012) e a *Medida Provisória nº 746* de 22 de setembro de 2016 (BRASIL, 2016a), substituída pelo *Projeto de Lei de Conversão nº 34*, de 2016 (BRASIL, 2016b), aprovado na Câmara dos Deputados em dezembro de 2016, aprovado no Senado Federal e sancionado pelo Presidente

da República Michel Temer e transformado na Lei n.º 13.415 de 16 de fevereiro de 2017. Com relação ao referencial teórico destacamos: Höfling (2001), Shiroma e Moraes (2007), Goodson (1991; 1995), Duarte (2011) e Apple (2006).

Acredita-se que a década de 1990 tenha sido um período emblemático para o Ensino Médio brasileiro, pois, como afirma o *Parecer CEB/CNE 15/98*:

Dessa dinâmica entre transição e ruptura vai surgir a aprendizagem com os acertos e erros do passado e a incorporação dessa aprendizagem para construir modelos, práticas e alternativas curriculares novas, mais adequadas à uma população que pela primeira vez chegará ao ensino médio. Esse processo que se inicia formalmente, neste final de milênio, com a homologação e publicação destas Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio, não tem data marcada para terminar. Como toda reforma educacional terá etapas de desequilíbrios seguidas por ajustes e reequilíbrios (BRASIL, 1998a, p. 68).

A implementação das DCNEM e das demais políticas públicas educacionais é ao mesmo tempo um processo de ruptura e de transição com momentos de avanços e, outros, de retrocessos. “Ruptura porque sinaliza para um ensino médio significativamente diferente do atual, cuja construção vai requerer mudanças de concepções, valores e práticas, mas cuja concepção fundante está na LDB” (BRASIL, 1998a, p. 67). Desta maneira, torna-se necessário compreender algumas especificidades deste nível de ensino e das políticas públicas educacionais implementadas no período ora em estudo.

3.1 O ESTADO, O GOVERNO, AS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS E SUAS INTERVENÇÕES NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Com o intuito de compreender as políticas públicas educacionais ocorridas a partir da década de 1990 até 2016, apresentamos alguns conceitos teóricos dentre os quais destacam-se: estado, governo, políticas públicas sociais e políticas públicas educacionais.

Segundo Höfling (2001, p. 31), estado é “o conjunto de instituições permanentes – como órgãos legislativos, tribunais, exército e outras que não formam um bloco monolítico necessariamente – que possibilitam a ação do governo”. Apresenta, também, a definição de governo que se configura como

[...] o conjunto de programas e projetos que parte da sociedade (políticos, técnicos, organismos da sociedade civil e outros) propõem para a sociedade como um todo, configurando-se como orientação política de um determinado governo que assume e desempenha as funções de Estado por um determinado período (HÖFLING, 2001, p. 31).

As políticas públicas não devem ser entendidas apenas como políticas estatais; cabe ao estado a responsabilidade de implementação e manutenção de suas ações. No entanto, as políticas públicas são mais abrangentes, pois agregam órgãos públicos, organismos e agentes dos setores sociais envolvidos. Ultrapassam os limites do estado em si e adentram o campo da sociedade civil. As políticas públicas educacionais pertencem às políticas sociais que

[...] se referem a ações que determinam o padrão de proteção social implementado pelo Estado, voltadas, em princípio, para a redistribuição dos benefícios sociais visando a diminuição das desigualdades estruturais produzidas pelo desenvolvimento socioeconômico (HÖFLING, 2001, p. 31).

A educação pertence à política pública social que é pensada e implementada pelo governo e que sofre influências de outros setores sociais. O presente estudo discorre sobre quais foram as ações estatais que ocorreram a partir da década de 1990 e que interferiram diretamente na legislação do Ensino Médio, sobretudo na disciplina Literatura. Expõe os conceitos de estado e governo com o intuito de apontar que as intervenções ora analisadas ultrapassam o campo das políticas governamentais e partidárias e adentram a esfera de governo, à medida que muitas dessas ações permanecem ativas atualmente.

O estado pode controlar o desenvolvimento da sociedade por meio da qualificação da mão de obra. Nesta perspectiva, ao legislar sobre a educação, a sua qualidade e a parcela da sociedade que terá direito a determinada educação ou a determinado nível de educação, a saber: básico, profissionalizante ou superior. Controla-se, também, o desenvolvimento de uma sociedade por meio do estabelecimento dos critérios que caracterizarão os indivíduos que serão produtivos, os que terão acesso à educação acadêmica, ao ensino técnico e até mesmo qual parcela da sociedade será privada da educação formal ou terá acesso apenas aos anos iniciais de escolarização. Isso pode ser percebido pela formação diferente que é direcionada para cada parcela da sociedade. Tal fato pode ser evidenciado no *Decreto nº 2.208* de 17 de abril de 1997 (revogado pelo *Decreto nº 5.154* de 2004) que regulamenta a educação profissional que deverá ocorrer em três níveis:

Art. 3º A educação profissional compreende os seguintes níveis:

I básico: destinado à qualificação, requalificação e reprofissionalização de trabalhadores, independente de escolaridade prévia;

II técnico: destinado a proporcionar habilitação profissional a alunos matriculados ou egressos do ensino médio, devendo ser ministrado na forma estabelecida por este Decreto;

III tecnológico: correspondente a cursos de nível superior na área tecnológica, destinados a egressos do ensino médio e técnico (BRASIL, 1997).

Essa mudança ocorreu devido ao perfil do profissional exigido pelo mundo do trabalho, uma vez que o avanço da tecnologia implica mão de obra qualificada e com mais anos de escolaridade e competências específicas para cada área. Os profissionais têm que ser capazes de “aprender a aprender”⁸ e acompanhar as mudanças exigidas pelas novas profissões. Assim, tornou-se necessário alterar a legislação do ensino profissionalizante e do Ensino Médio.

Com o ensino profissionalizante dividido em três níveis, foi possível oferecer a capacitação de mão de obra especializada de que o mercado necessita, pois como expõe o artigo 7º do *Decreto nº 2.208* de 17 de abril de 1997:

Art. 7º: Para a elaboração das diretrizes curriculares para o ensino técnico, deverão ser realizados estudos de identificação do perfil de competências necessárias à atividade requerida, *ouvidos os setores interessados, inclusive trabalhadores e empregadores.*

Parágrafo único: Para atualização permanente do perfil e das competências de que trata o *caput*, o Ministério da Educação e do Desporto criará mecanismos institucionalizados, com a participação de professores, *empresários e trabalhadores* (BRASIL, 1997, grifo nosso).

Fica evidente que as políticas instituídas pelo *Decreto nº 2.208/97* alinham-se, diretamente, às tendências do mundo do trabalho e a uma postura utilitarista. Na década de 1990, observa-se uma transferência da responsabilidade do estado com relação à educação para o setor privado. Isso ocorreu por diversos motivos, dentre os quais destacamos a manutenção da qualidade da educação ofertada no mercado, cujo objetivo era ampliar a eficiência administrativa e reduzir os custos com a educação. De acordo com Höfling (2001, p. 38), “o processo de definição de políticas públicas para uma sociedade reflete os conflitos de interesses, os arranjos feitos nas esferas de poder que perpassam as instituições do Estado e da sociedade como um todo”.

Segundo Duarte (2011, p. 6):

[...] ao mesmo tempo em que o processo produtivo exige a elevação do nível intelectual dos trabalhadores para que estes possam acompanhar as mudanças tecnológicas, essa elevação de nível intelectual precisa, sob a ótica das classes dominantes, ser limitada aos aspectos mais imediatamente atrelados ao processo de reprodução da força de trabalho, evitando-se a todo custo que o domínio do conhecimento venha a tornar-se um instrumento de luta contra uma radical transformação das relações sociais de produção.

Diante da necessidade de formar-se, ao mesmo tempo, mão de obra qualificada e demanda para os bens de consumo produzidos, torna-se imprescindível a reforma educacional.

⁸ A expressão “aprender a aprender” está relacionada com o compromisso assumido em Jomtien, na Tailândia em 1990, e está presente nos demais textos referentes à educação, sendo uma das bases dos Parâmetros Curriculares Nacionais e dos demais documentos que orientam a educação brasileira. No decorrer deste capítulo, apresentaremos análises mais aprofundadas desta expressão.

Shiroma e Moraes (2007, p. 73) asseveram que “a reforma dos anos de 1990 também envolveu e comprometeu intelectuais em comissões de especialistas, análise de parâmetros curriculares, elaboração de referenciais e pareceres”. Entretanto, a ênfase era a de assegurar o acesso e a permanência dos alunos na escola. Todavia, tais objetivos nem sempre estiveram associados ao êxito escolar, ou seja, ao desempenho acadêmico e formativo do alunado.

Durante esse período, houve a implementação de intervenções de natureza avaliativa tais como: o Censo Escolar, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e o Exame Nacional de Cursos. Com base nesses dados, iniciamos o estudo da legislação educacional, implementada a partir década de 1990, com destaque para a disciplina Literatura ministrada no Ensino Médio. Observamos uma política de estado comprometida com resultados quantitativos, na qual a ênfase se concentra não necessariamente na qualidade do ensino ofertado, mas na promoção do nível de escolaridade da população.

3.2 POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS PARA O ENSINO MÉDIO

No segundo capítulo desta tese, estudamos a história do Ensino Médio no Brasil, para tanto, analisamos os principais documentos que o regulamentavam. Percebemos que, em sua maioria, tratavam-se de decretos e leis. Todavia, a partir de 1998, são publicados textos governamentais que utilizam em seu título os termos “diretrizes”, “parâmetros” e “orientações”.

Diante disso, acreditamos que alguns esclarecimentos são interessantes. O termo “diretriz”, segundo o dicionário *Aurélio Online*, possui dois significados⁹: “1. Linha a que se deve subordinar a direção de outras linhas ou a de alguma superfície; 2. Norma, indicação ou instrução que serve de orientação”. De acordo com essa mesma fonte, a palavra “parâmetro” possui duas acepções¹⁰: “1. Linha constante que entre na equação ou construção de uma curva e serve de medida fixa para comparar as ordenadas e as abscissas; 2. Característica ou variável que permite definir ou comparar algo”. Para a palavra “orientar” encontramos quatro sentidos¹¹: “1. Ato ou arte de se orientar; 2. Impulso; 3 Direção; 4. Disposição conveniente das velas para bom aproveitamento do vento”.

⁹ Conforme verbete consultado na página: <https://dicionariodoaurelio.com/diretriz>. Acesso em 09 de set. de 2016.

¹⁰ Conforme verbete consultado na página: <https://dicionariodoaurelio.com/parametro>. Acesso em 09 de set. de 2016.

¹¹ Conforme verbete consultado na página: <https://dicionariodoaurelio.com/orientacao>. Acesso em 09 de set. de 2016.

Concluimos que, apesar de os termos utilizados serem distintos e, considerando que não existem sinônimos perfeitos, tanto diretriz quanto parâmetro apresentam em sua acepção o sentido de orientar, dar direção, nortear as ações a serem desenvolvidas na escola. E, como poderemos observar no decorrer deste capítulo, embora não sejam leis, funcionam como tal, à medida em que regulamentam o currículo escolar.

Perrone-Moisés (1996, p. 19) alerta sobre a importância das *Diretrizes Curriculares Nacionais* e dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* para os professores do Ensino Médio e da ausência de pesquisas no âmbito universitário a respeito desses documentos: “[...] seria necessário que os docentes universitários saíssem um pouco de suas pesquisas pessoais e preocupações corporativistas, para se interessarem pelo que ocorre no âmbito oficial e regulador do ensino”. Seguindo tal orientação, esta tese se propõe a preencher essa lacuna, sabendo que, certamente, não esgotaremos todas as questões relevantes ao ensino de Literatura, mas procuramos, principalmente neste capítulo, sistematizar as principais normativas governamentais e analisar os seus possíveis impactos no currículo escolar do Ensino Médio. Visto que,

É fato que as diretrizes são apenas conselhos e sugestões, e não são elas que determinam em última instância, o que ocorre nas milhares de escolas e de salas de aula no país. Mas, se elas não são lidas pelos universitários (a não ser por aqueles que participam das comissões que as elaboram), elas são recebidas pelos diretores de escolas e pelos professores do secundário, como emanando de instâncias supostamente mais competentes, e acabam tendo efeito na prática didática cotidiana (PERRONE-MOISÉS, 1996, p. 19).

Isto posto, considerando a importância desses documentos, publicados a partir de 1998, para a reforma do Ensino Médio e com o intuito de verificar quais são as diretrizes, os parâmetros, ou melhor, as orientações ao ensino de Literatura, estudamos cada um deles para, no quarto capítulo, analisar as questões de Literatura presentes nas avaliações do ENEM, do vestibular da UEM e do Enade.

3.2.1 O Parecer CEB/CNE nº 15/98, a Resolução CEB nº 3/98 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

O Parecer nº 15/98 da Câmara de Educação Básica e do Conselho Nacional de Educação, doravante *Parecer CEB/CNE nº 15/98*, publicado durante o mandato do presidente Fernando Henrique Cardoso, discorre sobre a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais

para o Ensino Médio¹². Apresenta o caráter propedêutico que este nível de ensino possui desde sua origem “até o presente, a organização curricular do ensino médio brasileira teve como referência mais importante os requerimentos do exame de ingresso à educação superior” (BRASIL, 1998a, p. 7). Dessa maneira, o Ensino Médio assume o caráter de porto de passagem entre o Ensino Fundamental e o Ensino Superior. Isso pode ser observado, também, por meio da discrepância entre o número de alunos que concluem o Ensino Fundamental II e os que ingressam no Ensino Médio. No Brasil, durante a década de 1990, conforme o referido documento, apenas 25% da população com idade entre 15 a 18 anos estava cursando ou havia concluído o Ensino Médio, o que significa que 75% desta população não acessou este nível de ensino e, por consequência, não teve oportunidade de cursar o Ensino Superior.

Até meados da década de 1980, o Ensino Médio era destinado à educação das elites e configurava-se como uma via de acesso ao Ensino Superior. Ainda analisando o *Parecer CEB/CNE nº 15/98*, encontram-se informações sobre os possíveis motivos que desencadeavam o não acesso ao Ensino Médio:

Até meados deste século o ponto de ruptura do sistema educacional brasileiro situou-se, na zona rural, no acesso à escola obrigatória e, nas zonas urbanas, na passagem entre o antigo primário e o secundário, ritualizada pelo exame de admissão. Com a quase universalização do ensino fundamental de oito anos, a ruptura passou a expressar-se de outras formas: por diferenciação de qualidade, dentro do ensino fundamental, atestada pelas altíssimas taxas de repetência e evasão; e, mais recentemente, pela existência de uma nova barreira de acesso, agora no limiar e dentro do ensino médio (BRASIL, 1998a, p. 10-11).

O referido documento afirma que está ocorrendo uma ampliação da demanda para o Ensino Médio e que a tendência é que aumente gradativamente a procura por esse nível de ensino, sobretudo por trabalhadores que necessitam voltar a estudar para poderem ascender em seus empregos ou procurar novos postos de trabalho que exigem qualificação profissional, como pode ser evidenciado no *Parecer CEB/CNE nº 15/98*:

O aumento ainda lento, mas contínuo, dos que conseguem concluir a escola obrigatória, associado à tendência para diminuir a idade dos concluintes, vai permitir a um número crescente de jovens ambicionar uma carreira educacional mais longa. Por outro lado, a demanda por ensino médio vai também partir de segmentos já inseridos no mercado de trabalho que aspiram melhoria salarial e social e precisam dominar habilidades que permitam assimilar e utilizar produtivamente recursos tecnológicos novos e em acelerada transformação (BRASIL, 1998a, p. 8).

¹² “Em 1998, o CNE estabeleceu, por força de lei, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Resolução CEB/CNE nº 03/98, baseadas por sua vez, no parecer CEB/CNE nº 15/98). Nessas diretrizes baseiam-se os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio, documento de caráter orientador de conteúdos básicos para as disciplinas escolares. Os PCN são uma referência comum para todo o país, mas podem ser adaptados às características de cada região” (CASTRO e TIEZZI, 2005, p. 126).

O aumento de alunos que se matriculam no Ensino Médio implica em desafios para o sistema de ensino, tais como:

[...] a falta de vagas no ensino médio público; a segmentação por qualidade, aguda no setor privado, mas presente também no público; o aumento da repetência e da evasão que estão acompanhando o crescimento da matrícula gratuita do ensino médio alertam para o fato de que a extensão desse ensino a um número maior e muito mais diversificado de alunos será uma tarefa tecnicamente complexa e politicamente conflitiva (BRASIL, 1998a, p. 11).

Com a finalidade de verificar se os desafios apontados no *Parecer CEB/CNE nº 15/98* ocorreram, realizamos uma averiguação no site do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP sobre as estatísticas educacionais dos anos de 1995 a 2015. A partir desses dados, elaboramos a tabela 18¹³ que apresenta o número de alunos matriculados em todas as séries, os alunos concluintes e os que abandonaram o Ensino Médio no período ora em estudo e o gráfico 4 que sintetiza o número de matrículas realizadas no período de 1995 a 2015. Os dados corroboram com o prognóstico do Conselho Nacional da Educação e da Câmara de Educação Básica realizado em 1998.

Tabela 18: Dados Estatísticos do Ensino Médio de 1995 a 2015

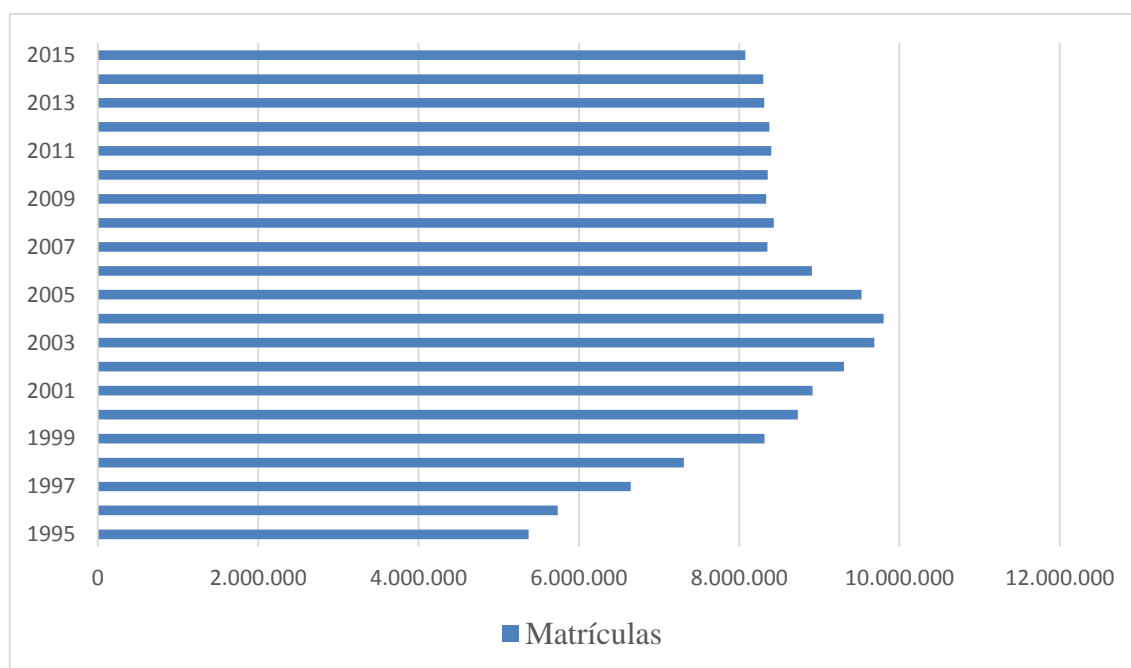
Ano	Matrículas em período normal	Matrículas no decorrer do ano letivo	Total de matrículas	Concluintes	Afastados por abandono
1995	5.374.831	Não consta	5.374.831	1.093.886	Não consta
1996	5.739.077	Não consta	5.739.077	1.163.788	858.778
1997	6.405.057	241.271	6.646.328	1.330.150	784.630
1998	6.968.531	343.772	7.312.303	1.535.943	867.056
1999	7.769.199	546.935	8.316.134	1.786.827	976.925
2000	8.192.948	539.966	8.732.914	1.836.130	1.111.023
2001	8.398.008	519.947	8.917.955	1.855.419	1.073.574
2002	8.710.584	595.617	9.306.201	1.884.874	1.135.009
2003	9.072.942	614.263	9.687.205	1.851.834	1.206.617
2004	9.169.357	634.840	9.804.197	1.879.044	1.392.404
2005	9.031.302	495.546	9.526.848	1.858.615	1.289.568
2006	8.906.820	Indisponível	8.906.820	Indisponível	Indisponível
2007	8.264.816	88.312	8.353.128	1.749.731	1.057.324
2008	8.366.100	66.529	8.432.629	1.761.425	1.018.398
2009	8.337.160	Não consta	8.337.160	1.797.434	11,5%

¹³ É interessante descrever alguns dos procedimentos realizados na elaboração das tabelas 18 e 19 e dos gráficos 4 e 5. Os dados estatísticos foram consultados no site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP (<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>). As planilhas apresentam o número de matrículas referente a cada ano realizadas até março e as matrículas que foram efetuadas após março. A partir do ano de 2007 os dados do Educacenso passaram a ser enviados na última quarta-feira do mês de maio, o que pode ter contribuído para a diminuição das matrículas após maio de 2007 e 2008. Esse fato justifica, também, a ausência de dados sobre as matrículas realizadas no decorrer do ano letivo a partir de 2009. Os dados referentes ao ano letivo de 2006 não estão disponíveis no site do INEP. A partir de 2009, os dados referentes ao número de alunos concluintes, aprovados, reprovados e afastados por abandono passaram a ser apresentados em formato de porcentagem. Os dados referentes ao ano de 2016 não estavam disponibilizados no site do INEP até a data de conclusão desta tese.

2010	8.357.675	Não consta	8.357.675	1.793.167	10,3%
2011	8.400.689	Não consta	8.400.689	1.825.980	9,5%
2012	8.376.852	Não consta	8.376.852	1.877.960	Não consta
2013	8.312.815	Não consta	8.312.815	Não consta	Não consta
2014	8.300.189	Não consta	8.300.189	Não consta	Não consta
2015	8.076.150	Não consta	8.076.150	Não consta	Não consta

Fonte: MEC, INEP, SETEC.

Gráfico 4: Matrículas no Ensino Médio 1995-2015:



Fonte: MEC, INEP, SETEC.

Observamos, por meio do gráfico 4 e da tabela 19, que houve aumento na matrícula no Ensino Médio de 1995 a 2005 e que, a partir de 2006, o número de inscritos tem diminuído. No decorrer da pesquisa, no site do INEP, percebemos que, ao considerar a faixa etária dos alunos matriculados nesse nível de ensino, havia um grande contingente de adultos cursando o Ensino Médio. Por conseguinte, e, em consonância com as políticas governamentais de aceleração da educação, a correção da distorção idade/série e da Educação de Jovens e Adultos, o número de matriculados no Ensino Médio tem diminuído. Salientamos, também, que não consideramos os alunos matriculados na Educação de Jovens e Adultos, mas apenas os dados referentes ao Ensino Médio regular, pois nossa pesquisa concentra-se na legislação e currículo do Ensino Médio regular, visto que o Ensino Médio Técnico ou Profissionalizante e a Educação de Jovens e Adultos possuem legislação e currículo próprios, os quais não foram contemplados nesta tese.

Outro dado que merece ser considerado é o referente à avaliação e aos índices de aprovação e reprovação. Para tanto, elaboramos a tabela 19.

Tabela 19: Índice de aprovação e reprovação do Ensino Médio 1995-2015

Ano	Total de matrículas	Aprovados em todas as séries	Reprovados em todas as séries	Reprovados na 3ª série	Reprovados na 4ª série
1995	5.374.831	3.634.660	540.854	59.678	Não consta
1996	5.739.077	4.211.849	559.052	62.117	Não consta
1997	6.646.328	4.928.101	467.712	51.523	5.201
1998	7.312.303	5.484.217	437.519	55.371	4.002
1999	8.316.134	6.004.808	568.025	82.127	5.754
2000	8.732.914	6.094.895	612.093	97.154	3.929
2001	8.917.955	6.196.666	648.902	106.246	2.192
2002	9.306.201	6.334.050	747.000	122.837	1.685
2003	9.687.205	6.535.898	879.037	141.402	1.584
2004	9.804.197	6.583.114	956.763	169.561	1.925
2005	9.526.848	6.468.517	1.014.903	187.620	2.093
2006	8.906.820	Não consta	Não consta	Não consta	Não consta
2007	8.353.128	5.900.336	1.010.984	186.347	1.753
2008	8.432.629	5.953.128	976.353	167.527	1.934
2009	8.337.160	75,9%	12,6%	7,4%	3,4%
2010	8.357.675	77,2%	12,5%	7,1%	4,9%
2011	8.400.689	77,4%	13,1%	7,5%	4,2%
2012	8.376.852	Não consta	Não consta	Não consta	Não consta
2013	8.312.815	Não consta	Não consta	Não consta	Não consta
2014	8.300.189	Não consta	Não consta	Não consta	Não consta
2015	8.076.150	Não consta	Não consta	Não consta	Não consta

Fonte: MEC, INEP, SETEC.

A expansão do Ensino Médio pode ser explicada por dois fatores: “a melhoria do fluxo escolar do ensino fundamental” com a diminuição das taxas de repetência; e as “inovações tecnológicas” que demandam profissionais mais qualificados e com grau de escolaridade mais elevado (CASTRO e TIEZZI, 2005, p. 118-120). No âmbito do Ensino Médio, houve uma considerável queda no índice de reprovação o que corroborou para a diminuição do número de alunos matriculados em todas as séries e a correção da distorção idade/série. Isso está em consonância com a reforma implementada pelo Ministério da Educação cujos objetivos eram a melhoria e a expansão do Ensino Médio em sintonia “com as demandas do setor produtivo e com as necessidades de desenvolvimento do país, da sociedade e dos cidadãos” (CASTRO e TIEZZI, 2005, p. 121). Essa etapa da educação escolar possibilita ao aluno a continuidade ou a terminalidade dos estudos, a ênfase é no acesso e permanência dos alunos neste nível de ensino, mas a qualidade da educação ofertada é discutível. Ao concluir o Ensino Médio, o aluno pode escolher entre os cursos profissionalizantes e o ingresso no Ensino Superior, todavia, independentemente de sua escolha, ele já pode se inserir no mundo do trabalho.

Considerando o seu caráter propedêutico, reiteradamente citado neste estudo, confrontamos o número de egressos do Ensino Médio com as vagas oferecidas no Ensino Superior, a fim de verificar se há vagas disponíveis para todos que pretendem cursá-lo. Os dados estão sintetizados na Tabela 20 e no Gráfico 5.

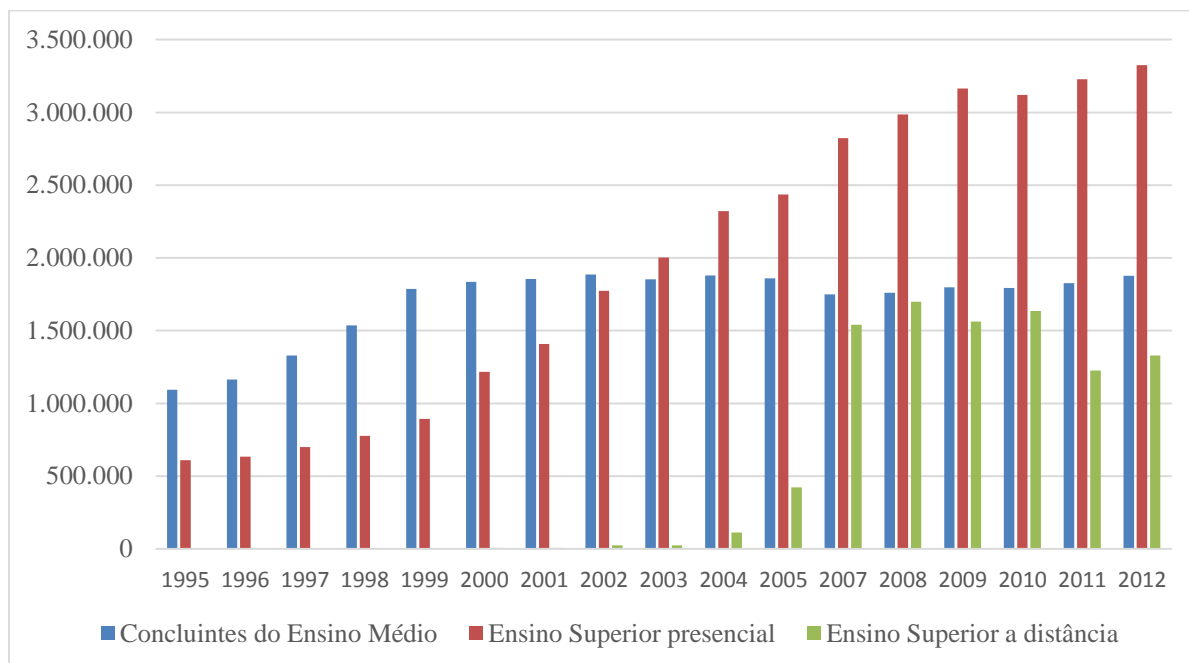
Tabela 20: Relação entre concluintes do Ensino Médio e vagas disponíveis no Ensino Superior

Ano	Concluintes do Ensino Médio	Vagas oferecidas em cursos presenciais	Vagas oferecidas em cursos a distância	Concluintes do Ensino Superior presencial	Concluintes do Ensino Superior a distância
1995	1.093.886	610.355	Não consta	254.401	Não consta
1996	1.163.788	634.236	Não consta	260.224	Não consta
1997	1.330.150	699.198	Não consta	274.384	Não consta
1998	1.535.943	776.031	Não consta	300.761	Não consta
1999	1.786.827	894.390	Não consta	324.734	460
2000	1.836.130	1.216.287	6.430	352.305	131
2001	1.855.419	1.408.492	6.856	466.260	1.712
2002	1.884.874	1.773.087	24.389	528.223	4.005
2003	1.851.834	2.002.733	24.025	626.617	6.746
2004	1.879.044	2.320.421	113.079	717.858	12.626
2005	1.858.615	2.435.987	423.411	736.829	25.804
2006	Indisponível	2.629.598	813.550	756.799	29.812
2007	1.749.731	2.823.942	1.541.070	800.318	70.068
2008	1.761.425	2.985.137	1.699.489	826.928	132.269
2009	1.797.434	3.164.679	1.561.715	829.286	144.553
2010	1.793.167	3.120.192	1.634.118	865.161	151.552
2011	1.825.980	3.228.671	1.224.760	876.091	174.322
2012	1.877.960	3.324.407	1.329.407	829.938	161.072
2013	Não consta	3.429.715	1.638.427	837.304	189.788
2014	Não consta	3.545.294	2.800.358	Não consta	Não consta
2015	Não consta	Não consta	Não consta	Não consta	Não consta

Fonte: MEC, INEP, SETEC.

A tabela 20 compila os dados referentes ao número de vagas oferecidas no Ensino Superior nos anos de 1995 a 2015; entretanto, salientamos que há uma discrepância entre as vagas oferecidas e os alunos matriculados, pois nem todas as vagas oferecidas, principalmente em cursos a distância, foram preenchidas. Todavia, optamos por apresentar o número de vagas e não o de alunos matriculados, pois pretendemos demonstrar que apesar do crescimento na oferta do Ensino Superior, sobretudo, a partir de 2000, com a intensificação dos cursos superiores a distância, esse nível de escolaridade ainda não é acessível a todos os egressos do Ensino Médio, por inúmeras razões inclusive econômicas e sociais. O gráfico 5 sintetiza a relação entre o número de egressos do Ensino Médio e as vagas oferecidas no Ensino Superior presencial e a distância.

Gráfico 5: Relação entre concluintes do Ensino Médio e vagas oferecidas no Ensino Superior presencial e a distância



Fonte: MEC, INEP, SETEC.

Por meio do gráfico 5, demonstramos que a partir de 2003 houve um aumento considerável no número de vagas oferecidas no Ensino Superior suplantando o número de concluintes do Ensino Médio em cada ano. Todavia, há que se considerar que o Ensino Superior era inatingível para grande parte da população e que, além dos concluintes do Ensino Médio de cada ano, existem, ainda, os egressos dos anos anteriores que ainda não ingressaram no Ensino Superior. Segundo dados do censo do IBGE de 2010, apenas 10,8% da população brasileira com 25 anos ou mais possui nível superior completo.

A título de exemplificação, analisamos os dados referentes ao ano letivo de 2014 (o mais recente no site do INEP até a data de conclusão desta tese). Neste ano, foram ofertadas 6.345.652 vagas somando-se os cursos presenciais e a distância, em contrapartida, houve 3.110.848 ingressantes no Ensino Superior por processo seletivo e outras formas, sendo 548.542 na esfera pública e 2.562.306 na privada, conseqüentemente, 3.234.804 vagas ficaram ociosas. Isso demonstra que um dos problemas apontados no *Parecer CEB/CNE 15/98* que era a falta de vagas, tanto no Ensino Médio quanto no Ensino Superior parece ter sido resolvido.

Entretanto, ao confrontarmos as vagas oferecidas por meio de vestibular e/ou processo seletivo e o número de inscritos, encontramos dados significativos. Em 2014, foram oferecidas 3.545.294 vagas para todo o Brasil, houve 13.245.796 inscritos; destes 2.110.766 ingressaram

no Ensino Superior. Verificamos que apesar de existirem vagas ociosas em todas as esferas administrativas (federal, estadual, municipal e privada), 11.135.030 de candidatos não ingressaram no Ensino Superior. Pode-se notar que o número de inscritos para processos seletivos para o Ensino Superior (mais de 13 milhões) revela uma demanda represada deste nível de ensino que, portanto, fica apagada nas estatísticas educacionais. O número de vagas do Ensino Superior parece ser suficientes quando se olha apenas o número de egressos do Ensino Médio. No entanto, considerando tal demanda represada, percebe-se, claramente, que há uma enorme defasagem entre os postulantes ao nível superior e as vagas existentes.

Em vista disso, seria interessante realizar um estudo mais detalhado para verificar os motivos que inviabilizaram o ingresso de mais de 11 milhões de vestibulandos no Ensino Superior, além de determinar quantos desses candidatos não haviam concluído o Ensino Médio (os “treineiros”) e, por essa razão, mesmo sendo aprovados não poderiam ingressar no Ensino Superior. Outro dado que poderia ser estudado, diz respeito aos cursos em que há menor procura e quais os motivos de essas vagas não serem ocupadas. Entretanto, o que nos parece evidente é que apenas aumentar o número de vagas no Ensino Superior não é o suficiente para que todos tenham acesso a este nível de escolaridade. Além disso, nota-se uma discrepância entre o número de ingressantes e de concluintes o que, a princípio, demonstra a dificuldade de grande parte dos acadêmicos em concluir o curso que iniciaram, o que nos permitiria conjecturar a respeito da qualidade do Ensino Médio brasileiro, já que este parece não oferecer subsídios adequados para que os seus egressos consigam realizar os estudos de nível superior.

No entanto, nesta tese, nós nos concentraremos na apreciação do currículo da disciplina Literatura no Ensino Médio e, por isso, ressaltamos que essas informações são de caráter exemplificativo, de modo que as análises sobre as causas da existência de vagas ociosas no Ensino Superior não é objeto de nossa pesquisa, muito embora ela tenha relações muito próximas com nosso tema.

Retornando ao nosso objeto de estudo, as orientações para o novo formato do Ensino Médio são propostas pela *LDBEN nº 9.394/96* ao destacar o seu caráter de educação geral, integrando-o à Educação Básica. Como explicitado no artigo 21, “a educação escolar compõem-se de: I. educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio; II. educação superior” (BRASIL, 1996a). Desta forma, ao incluí-lo na Educação Básica, legaliza o que preconiza a Constituição de 1988, no artigo 208, inciso II, de que é dever do Estado a “progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio” (BRASIL, 1988). O referido inciso foi alterado em 1996 pela *Emenda Constitucional nº 14/96* (BRASIL,

1996b) com a seguinte redação: “progressiva universalização do ensino médio gratuito” o que não altera a função do ensino médio como educação básica e direito de todo cidadão, sendo, portanto, como assevera o *Parecer CEB/CNE 15/98*, alicerce “para o exercício da cidadania, base para o acesso às atividades produtivas, inclusive para o prosseguimento nos níveis mais elevados e complexos de educação, e para o desenvolvimento pessoal” (BRASIL, 1998a, p. 13).

A *LDBEN nº 9.394/96* estabelece as diretrizes gerais para a organização curricular do Ensino Médio e delibera sobre sua finalidade ao definir o que o educando deveria saber ao concluir essa etapa da Educação Básica:

Artigo 35 – O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:

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

Artigo 36 – O currículo do ensino médio observará o disposto na Seção I deste Capítulo e as seguintes diretrizes:

- I. destacará a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania;

[...]

Parágrafo primeiro – Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação serão organizados de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre:

- I. domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna;
- II. conhecimento das formas contemporâneas de linguagem;
- III. domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania.

Parágrafo segundo – O ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas.

Parágrafo terceiro – Os cursos de ensino médio terão equivalência legal e habilitarão ao prosseguimento de estudos.

Parágrafo quarto – A preparação geral para o trabalho e, facultativamente, a habilitação profissional, poderão ser desenvolvidas nos próprios estabelecimentos de ensino médio ou em cooperação com instituições especializadas em educação profissional (BRASIL, 1996a, grifo nosso).

Considerando a gênese do Ensino Médio como etapa preparatória para o ingresso no Ensino Superior e seu caráter propedêutico, as alterações propostas pela Constituição Federal de 1988 e pela *LDBEN nº 9.394/96* caracterizam uma mudança de paradigmas. Amplia-se a função de ensino preparatório para a de formação básica e geral, expressa como a “consolidação

e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos”, mas também como “a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando” e, dentre outras, “a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes”. Nesta perspectiva, a disciplina de Língua Portuguesa (da qual a Literatura faz parte) é entendida como “instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania”, assim como o “conhecimento das formas contemporâneas de linguagem”. Outra especificidade do Ensino Médio é a de preparar o educando “para o exercício de profissões técnicas”, e, simultaneamente, “os cursos de ensino médio terão equivalência legal e habilitarão ao prosseguimento de estudos” (BRASIL, 1996a). Ao ser incluído na Educação Básica e ao adquirir o caráter de educação geral podendo ser também profissionalizante e sendo universalizado, ou seja, tornando-se direito de todo cidadão, instaura-se um desafio para os sistemas de ensino que receberão alunos com objetivos distintos para a sua formação.

Essa etapa da educação escolar assume, ao menos nas normativas governamentais, caráter de educação geral e não apenas propedêutico. O aluno que frequentar o Ensino Médio poderá utilizá-lo como via de acesso ao Ensino Superior, mas também poderá encerrar a sua escolaridade nessa etapa ou fazer outros cursos de caráter profissionalizante pós-médio ou concomitante ao Ensino Médio. Isso demanda e, ao mesmo tempo, justifica a reformulação do currículo do Ensino Médio que precisa se adequar às necessidades dos alunos, do mundo do trabalho e das finalidades desta etapa escolar e da escassez de vagas para ingresso no Ensino Superior, visto que o Ensino Médio mantém a sua função propedêutica e assume, também a função de terminalidade.

Os alunos que passam a cursar este nível de ensino têm origens e objetivos distintos: alguns já são trabalhadores e estão retornando à escola; outros estão estudando e buscando um espaço no mundo do trabalho; para alguns o Ensino Médio é a última etapa de escolarização; para outros é forma de ingresso no Ensino Superior. Todavia, a reforma do Ensino Médio propõe certa unificação dos currículos, respeitando as peculiaridades de cada localidade.

A partir das mudanças propostas, percebe-se que, para essa modalidade de ensino, instaura-se como premissa a continuação dos estudos, o desenvolvimento da capacidade de “aprender a aprender” e não o mero acúmulo de conhecimentos próprios da educação de caráter conteudista. Sobre este assunto, Duarte (2011, p. 5) assevera que “as pedagogias centradas no lema ‘aprender a aprender’ são antes de mais nada pedagogias que retiram da escola a tarefa de transmissão do conhecimento objetivo, a tarefa de possibilitar aos educandos o acesso à verdade”. Sendo assim, espera-se que o aluno seja capaz de interagir com os conteúdos

curriculares de maneira a prosseguir estudando e aprendendo mesmo que opte por não ingressar no Ensino Superior. O Ensino Médio é concebido como consolidação dos conteúdos estudados e aprendidos no Ensino Fundamental e o seu aprofundamento.

Todavia, Duarte (2011, p. 10) alerta que “a essência do ‘aprender a aprender’ é exatamente o esvaziamento do trabalho educativo escolar, transformando-o num processo sem conteúdo. Em última instância o lema ‘aprender a aprender’ é a expressão, no terreno educacional, da crise cultural da sociedade atual”. Por conseguinte, em seus quatro pilares: aprender a viver juntos (a viver com os outros); aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a ser, promove a manutenção da “população em níveis intelectuais que permitam o controle de suas necessidades e aspirações” e, concomitantemente, fornece a apenas a uma parcela da população, “uma educação de um nível intelectual mais elevado e mais complexo” como tem ocorrido desde o início do processo de escolarização no Brasil. A aplicação deste lema possibilita a reprodução e a manutenção da força de trabalho e justifica a “necessidade de formação altamente qualificada das elites intelectuais que têm a tarefa de tentar gerenciar o processo econômico e político do capitalismo contemporâneo” (DUARTE, 2011, p. 7-8).

Tudo isso têm sido possível porque, historicamente, o Ensino Médio brasileiro não tem identidade social devido a seu caráter propedêutico e pela falta de oferta do curso. A partir das diretrizes implantadas em 1998, ele tem a possibilidade de adquirir sua identidade e autonomia. Conforme ressalta Nunes (2002, p. 17), “expandiu-se o ensino médio, portanto, sem identidade física, no que diz respeito aos prédios, nem identidade em termos de concepção e formação”. Este fato também foi destacado por Guiomar Namó de Mello, relatora do *Parecer CEB 15/98*:

Já se disse que, salvo exceções das grandes escolas da elite, acadêmicas ou técnicas, o ensino público médio no Brasil não tem identidade institucional própria. Expandiu-se à custa de espaços físicos e recursos financeiros e pedagógicos do ensino fundamental, qual passageiro clandestino de um navio de carências. Contraditoriamente, essa distorção pode agora ser uma vantagem (BRASIL, 1998a, p. 32).

Embora a afirmação da Câmara da Educação Básica e do Conselho Nacional da Educação seja a de que “o significado de educação geral no nível médio, segundo o espírito da LDB, nada tem a ver com o ensino enciclopedista e academicista dos currículos de ensino médio tradicionais, reféns do exame vestibular” (BRASIL, 1998a, p. 74). Percebe-se que o ensino de Literatura e, principalmente, a escolha dos livros que serão lidos durante o Ensino Médio estão intimamente vinculados às listas de livros exigidos pelos vestibulares das universidades em que os alunos pretendem cursar o Ensino Superior.

Considerando a assertiva de Goodson de que “los propios ‘sistemas’ educativos están sometidos a los flujos históricos¹⁴” (1991, p. 20), analisaremos os documentos que instituem os conteúdos que devem ser aprendidos durante o Ensino Médio na disciplina Literatura em consonância com o contexto histórico e político em que a reforma do Ensino Médio ocorreu. Portanto, teceremos considerações sobre os fatos históricos, sociais e políticos quando se fizerem necessárias para a compreensão da legislação educacional. Visto que,

Lo que debemos comprender fundamentalmente es que nuestro estudio de las materias escolares debe centrarse en la fuerza interrelacionada de forma y contenido. Además, el estudio de la forma y el contenido de las materias deben situarse en una perspectiva histórica¹⁵ (GOODSON, 1991, p. 34).

A *Resolução CEB nº 3/98* que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, em seu artigo 4º, determina que:

Art. 4º. As propostas pedagógicas das escolas e os currículos constantes dessas propostas incluirão competências básicas, conteúdos e formas de tratamento dos conteúdos, previstas pelas finalidades do ensino médio estabelecidas pela lei:
[...] III. Compreensão do significado das ciências, das letras e das artes e do processo de transformação da sociedade e da cultura, em especial as do Brasil, de modo a possuir as competências e as habilidades necessárias ao exercício da cidadania e do trabalho;
[...] V. competência no uso da língua portuguesa, das línguas estrangeiras e outras linguagens contemporâneas como instrumento de comunicação e como processos de constituição do conhecimento e de exercício da cidadania (BRASIL, 1998b).

Verificamos que o termo Literatura nem sequer é citado nesse documento, podendo-se intuir que esteja subentendido nos termos “letras” e “artes” no item III e “língua portuguesa” no item V. Porém, destacamos que, no ensino de Língua Portuguesa e nas demais linguagens, enfatiza-se o fato de serem objetos de estudo “como instrumento de comunicação e como processos de constituição do conhecimento e de exercício da cidadania” (BRASIL, 1998b). Percebemos a inexistência do termo Literatura no texto legal.

A *Resolução CEB nº 3/98* delibera, também, sobre a organização do currículo escolar, conforme o Artigo 5º:

Art. 5º. Para cumprir as finalidades do ensino médio previstas pela lei, as escolas organizarão seus currículos de modo a:
[...] II. Ter presente que as linguagens são indispensáveis para a constituição de conhecimentos e competências; (BRASIL, 1998b).

¹⁴ Livre tradução: os próprios sistemas educativos estão submetidos aos fluxos históricos (GOODSON, 1991, p. 20).

¹⁵ Livre tradução: O que devemos compreender fundamentalmente é que nosso estudo das matérias escolares deve centrar-se na força inter-relacionada de forma e conteúdo. Ademais, o estudo da forma e do conteúdo das matérias deve situar-se em uma perspectiva histórica (GOODSON, 1991, p. 34).

Consequentemente, a ênfase do ensino é transferida do domínio de conteúdos, conceitos e da lista de assuntos a serem estudados para o desenvolvimento de habilidades e competências. Este documento é de extrema importância, pois, pela primeira vez, após inúmeras tentativas, desde o período imperial, ocorre a proposição de uma base nacional comum dos currículos do Ensino Médio, expresso no

Art. 10. A base nacional comum dos currículos do ensino médio será organizada em áreas de conhecimento, a saber:

I. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, objetivando a constituição de competências e habilidades que permitam ao educando:

- a) Compreender e usar os sistemas simbólicos das diferentes linguagens como meios de organização cognitiva da realidade pela constituição de significados, expressão, comunicação e informação.
- b) Confrontar opiniões e pontos de vista sobre diferentes linguagens e suas manifestações específicas.
- c) Analisar, interpretar e aplicar os recursos expressivos das linguagens, relacionando textos com seus contextos, mediante a natureza, função, organização, estrutura das manifestações, de acordo com as condições de produção e recepção (BRASIL, 1998b).

Entretanto, verificamos, novamente, a supressão da disciplina Literatura e do termo literário e seus afins. A Língua Portuguesa assume o caráter de comunicação e expressão e os textos literários começam a ser substituídos por outros gêneros discursivos/textuais. Outro fato a ser destacado é que as *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio* instituem os objetivos a serem alcançados, mas não delimitam quais serão os conteúdos que deverão ser ministrados nesse nível da Educação Básica. Goodson (1991, p. 10) afirma que

[...] es políticamente ingenuo y conceptualmente inadecuado argumentar que «lo que importa es la práctica en el aula» (lo, que sería tan desatinado como pretender mantener la política fuera de la educación). Así mismo es importante, y de modo especialmente obvio en este caso, comprender los parámetros anteriores para la práctica. No obstante, lo que debe quedar claro también es que las definiciones intelectuales que emanan del currículum escrito no son las únicas que tienen fuerza¹⁶.

Precisamos considerar, não apenas o que está expresso nos documentos que orientam a educação brasileira, mas também as questões sociais, políticas e econômicas que perpassam as políticas públicas educacionais e, especificamente, neste estudo, as questões de Literatura presentes nos exames que serão analisados. Pois, como enfatiza Apple (2006, p. 37):

Acho que estamos começando a enxergar mais claramente as coisas que antes eram obscuras. À medida que aprendemos a entender a maneira pela qual a educação atua

¹⁶ Livre tradução: [...] é politicamente ingênuo e conceitualmente inadequado argumentar que ‘o que importa é a prática na aula’ (o, que seria tão desatinado como pretender manter a política fora da educação). Assim mesmo é importante, e de modo especialmente óbvio neste caso, compreender os parâmetros anteriores para a prática. Não obstante, o que deve ficar claro também é que as definições intelectuais que emanam do currículo escrito não são as únicas que têm força (GOODSON, 1991, p. 10).

no setor econômico de uma sociedade, reproduzindo aspectos importantes de sua desigualdade, também aprendemos a desvendar uma segunda esfera em que a escolarização opera. Não há apenas a propriedade econômica; há também a propriedade simbólica – capital cultural –, que as escolas preservam e distribuem. Assim podemos agora começar a entender mais perfeitamente como as instituições de preservação e distribuição cultural, como as escolas, criam e recriam formas de consciência que permitem a manutenção do controle social sem a necessidade de os grupos dominantes terem de apelar a mecanismos abertos de dominação.

No caso específico da Literatura, ao ser vinculada pragmaticamente ao exame vestibular e ao ingresso no Ensino Superior, retira-se dela a sua função humanizadora, de ser uma “experiência de auto-distanciamento e relativização do vivido imediato”, por meio da qual seja possível ter uma atitude crítica de reflexão e autoconhecimento, ter consciência da sua realidade e da realidade do país (HANSEN, 2005, p. 42). Da maneira como tem sido apresentada nos currículos escolares, a Literatura tem reforçado o seu caráter elitista. Estudam-se os textos que compõem as listas dos vestibulares e com a finalidade de ser bem sucedido nesses exames. Entretanto, segundo Hansen (2005, p. 42),

[...] a leitura literária teria a função de desautomatização de hábitos, formação crítica do imaginário, esclarecimento democrático, aculturação e socialização do estudante. Contrastando tecnicamente com a leitura pragmática e a leitura científica, seria antes de tudo crítica, opondo-se politicamente à ideologia.

Portanto, associar a leitura dos textos literários apenas aos exames vestibulares é privar os alunos, inclusive aqueles que não têm a pretensão de cursar o Ensino Superior ou que são impedidos (por vários motivos), de ingressarem neste nível de ensino de terem uma formação cultural ampla, de conhecerem e de compreenderem os textos literários.

Segundo Apple (2006, p. 40, grifos do autor), as escolas “produzem” as pessoas e os conhecimentos que serão ou não disponibilizados para determinados grupos sociais. Conseqüentemente, ao estudarmos a disciplina Literatura nos documentos que orientam e regulamentam o Ensino Médio, precisamos considerar, também, “as questões que envolvem o conhecimento que é de fato ensinado nas escolas, que envolvem o que é considerado como conhecimento socialmente *legítimo*”, visto que isso nos permitirá compreender “a posição cultural, econômica e política da escola”. Segundo este autor, “o ato fundamental envolve tornar problemáticas as formas de currículo encontradas nas escolas de maneira que seu conteúdo ideológico latente possa ser desvelado”, para tanto, algumas questões precisam ser consideradas: “De quem é o conhecimento? Quem o selecionou? Por que é organizado e selecionado dessa forma? E a este grupo em particular?” Essas indagações precisam ser conectadas a “concepções concorrentes de poder econômico e social e de ideologias”. Isso nos

permitirá “começar a ter uma apreciação mais concreta das conexões entre poder econômico e político e o conhecimento *que é disponibilizado* (e o *que não é disponibilizado*) aos alunos”.

Em vista disso, tão importante quanto analisar as concepções de leitura literária presentes nos documentos e nos exames estudados nesta pesquisa, é considerar a ausência de conteúdos de leitura literária e até mesmo do termo Literatura e seus afins. Pois,

El currículum escrito no es sino el testimonio visible, público y cambiante de los fundamentos racionales seleccionados y la retórica legitimadora de la escolarización. Como tal, promulga y sostiene ciertas intenciones básicas de la escolarización materializadas en estructuras e instituciones¹⁷ (GOODSON, 1991, p. 10).

Isso posto, verificamos que as DCNEM (BRASIL, 1998b) constituem-se como documento balizador e, ao mesmo tempo, legitimador das políticas educacionais implementadas a partir do final do século XX. No período ora em investigação, sobretudo, a partir da primeira década do século XXI, houve uma intensificação na publicação de documentos governamentais que orientam e regulamentam a Educação Básica brasileira. Por isso, a apreciação de cada um deles se faz necessário para que possamos compreender os fundamentos e as intenções básicas veiculadas nestas publicações.

3.2.2 Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

Por meio da apreciação dos *Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio* – PCNEM (BRASIL, 1999), percebemos que a disciplina Língua Portuguesa deverá ser ensinada/estudada como forma de comunicação e expressão (em consonância com os documentos ora pesquisados), conforme explicitado: “a novidade está em antever a disciplina, no eixo interdisciplinar: o estudo da língua materna na escola aponta para uma reflexão sobre o uso da língua na vida e na sociedade” (BRASIL, 1999, p. 137). Observa-se, portanto, que a Literatura constitui-se como um apêndice da disciplina Língua Portuguesa, ou seja, ela se configura como um dos conteúdos, entre tantos outros, a serem ministrados nas aulas que tem como objeto de estudo o texto, dos mais diferentes gêneros discursivos/textuais. Destacamos o trecho que se refere à abordagem metodológica que deveria ser implementada:

Os estudos literários seguem o mesmo caminho. A história da literatura costuma ser o foco da compreensão do texto; uma história que nem sempre corresponde ao texto que lhe serve de exemplo. O conceito de texto literário é discutível. Machado de Assis

¹⁷ Livre tradução: O currículo escrito é o testemunho visível, público e passível de mudança dos fundamentos racionais selecionados e a retórica legitimadora da escolarização. Como tal, promulga e sustenta certas intenções básicas da escolarização materializadas em estruturas e instituições (GOODSON, 1991, p. 10).

é literatura, Paulo Coelho não. Por quê? As explicações não fazem sentido para o aluno (BRASIL, 1999, p. 137).

De acordo com Perrone-Moisés (1996, p. 22), “essas explicações não fazem sentido para o aluno, exceto se o professor for capaz de fornecê-las de modo acessível e convincente. Afinal, não é essa a função do professor de literatura?” Conforme já afirmamos, a ênfase exagerada no aluno e em seus anseios pode promover uma educação descompromissada com o saber acadêmico. Levar em consideração o que o aluno sabe, suas preferências, seu contexto social e seus anseios é interessante e pode ser utilizado como ponto de partida para a elaboração do planejamento educacional da escola e do professor. Entretanto, esses fatores não devem condicionar os conteúdos que serão ministrados pelo professor. O aluno tem o direito de conhecer os textos canônicos, de ler Machado de Assis e de comparar esses textos com os da cultura de massa. Assim como é função do professor de Língua Portuguesa e Literatura ensinar os alunos a lerem textos literários, o aluno só terá condições de saber a diferença entre os textos se ele os ler. Não há escolha quando não se tem opções. O aluno pode não gostar dos textos de Machado de Assis e se tornar um leitor de Paulo Coelho (para nos atermos nos exemplos utilizados nos PCNEM), mas o professor não pode privá-lo de conhecer os textos canônicos e de aprender as especificidades da leitura de textos literários.

Deste modo, ao preconizar que se deve valorizar os conhecimentos que o aluno já possui e, a partir deles, desenvolver as habilidades e competências elencadas, o texto permite uma infinidade de interpretações e divagações sobre o que deveria ser ensinado e de que maneira, conforme evidenciado no excerto a seguir:

Sem dúvida que, em vista desse quadro, fica o questionamento sobre como organizar o currículo da disciplina no Ensino Médio. Bem sabemos que graves são os problemas oriundos do domínio básico e instrumental, principalmente da língua escrita, que o aluno deveria ter adquirido no Ensino Fundamental. Como resolvê-los? O diagnóstico sensato daquilo que o aluno sabe e do que não sabe deverá ser o princípio das ações, entretanto as finalidades devem visar a um saber linguístico amplo, tendo a comunicação como base das ações (BRASIL, 1999, p. 138).

A ênfase no aluno, no conhecimento que ele possui e no seu contexto é latente nos PCNEM (BRASIL, 1999) e nos documentos subsequentes. O professor deve ou deveria, segundo o discurso oficial desses documentos, observar a realidade concreta de sua sala de aula e, a partir dela e dos anseios e necessidades de seus alunos, elaborar atividades que promovessem “um saber linguístico amplo, tendo a comunicação como base das ações” (BRASIL, 1999, p. 138). Concordamos com a importância do aluno no processo de ensino e aprendizagem que pressupõe um ser que ensina e outro que aprende. O fato de haver alguém

ensinando não garante que o outro irá aprender, assim como, a pessoa que ensina também está em constante aprendizado. Todavia, como alerta Perrone-Moisés (1996, p. 22-23):

Fala-se muito, nesse documento, da "socialização do aluno", mas um acordo social básico é esquecido: a relação professor-aluno. O aluno está naquele lugar para aprender, isto é, adquirir conhecimentos e competências. O professor está naquele lugar para ensinar, já que supostamente ele já adquiriu certos conhecimentos e competências transferíveis, postos a prova em várias etapas de sua carreira: diplomas, concursos, teses, cursos de especialização etc. Ouvir o aluno não significa oferecer ao aluno exatamente o que esse deseja, o que lhe dá prazer imediato, o que confirma suas opiniões e gostos individuais. Ouvir o aluno significa compreender o patamar de conhecimento em que ele se encontra, o repertório de que ele dispõe, não para "respeitar" e confirmar sua "individualidade" irredutível, mas para, a partir desses dados, estimulá-lo a ascender a um patamar superior, mais amplo, mais informado. O maior respeito pelo aluno consiste em considerá-lo apto, qualquer que seja sua extração social e suas carências culturais, a adquirir maiores conhecimentos e competências.

Destacamos a importância de o professor ter uma formação acadêmica consistente, pois cabe a ele interpretar os documentos oficiais que regulamentam a educação brasileira, a realidade de seus alunos para, a partir disso, e de seus conhecimentos teóricos, determinar quais são os conteúdos mais pertinentes e como devem ser estudados por seus alunos. Em consonância, Apple (2006, p. 44) assevera que

[...] a ênfase exagerada no indivíduo em nossa vida educacional, emocional e social é idealmente designada, tanto para manter uma ética bastante manipulativa do consumo quanto para aprofundar mais o enfraquecimento da sensibilidade política e econômica. Os efeitos latentes da absolutização do indivíduo e da definição de nosso papel como sendo o de técnicos neutros a serviço do aperfeiçoamento fazem com que seja praticamente impossível para os educadores e outros desenvolverem uma boa análise da ampla injustiça social e econômica. Fazem com que suas práticas curriculares e de ensino sejam relativamente impotentes na compreensão da natureza da ordem social de que são partes.

Portanto, a suposta autonomia do professor para decidir quais conteúdos são mais significativos para seus alunos está atrelada à questão da injustiça social e econômica e da distribuição desigual do conhecimento e dos bens culturais. Para Apple (2006, p. 49), “podemos pensar sobre o conhecimento como algo distribuído de maneira desigual entre as classes sociais e econômicas, grupos profissionais, diferentes grupos étnicos e grupos com diferentes poderes”. Desta maneira, cada grupo social tem acesso a determinados conhecimentos, mas não a todos os tipos de conhecimento de todos os outros grupos. Dependendo da posição que “determinado grupo se encontra no complexo processo de preservação cultural e de distribuição – se relaciona, sem dúvida, à ausência, no mesmo grupo, de determinados tipos de poderes político e econômico na sociedade” (APPLE, 2006, p. 49).

Nesta perspectiva, a Literatura, enquanto bem cultural, deveria e poderia ser disponibilizada a todos os grupos sociais, independentemente da posição que ocupam na sociedade. Todos os alunos deveriam e poderiam aprender a leitura literária, pois, como afirma Hansen (2005, p. 21), “felizmente, não há correspondência simétrica entre a situação social e o desempenho do leitor: há excelentes leitores de classes populares e leitores burgueses medíocres”. No entanto, ao atrelar o ensino às preferências dos alunos, corre-se o risco de negar-lhes o contato com textos de qualidade estética que exigem um maior engajamento do leitor e que, por vezes, causam estranhamento, dificuldade de leitura, mas que, ao final de um trabalho de mediação adequado, podem levar à transformação, à criticidade, e mesmo ao incômodo e, ao mesmo tempo, ao encantamento. A arte não é elitista. A Literatura destina-se a todos independentemente da classe social, política ou econômica. Perrone-Moisés (1996, p. 28) enfatiza que,

Ora, o ensino da literatura, de qualquer nacionalidade, não é elitista, mas democratizante. O livro ainda é o objeto cultural mais barato e acessível, e o texto do Dom Quixote ou de Dom Casmurro é o mesmo, num volume encadernado em papel bíblia ou num exemplar de banca de jornal. Além disso, sem o ensino específico da leitura literária, haveria uma contradição entre as louváveis iniciativas governamentais e as diretrizes oficiais para o ensino: o paradoxo da criação de bibliotecas sem que a escola se preocupe em formar leitores. Se os leitores de literatura constituem uma elite, esta é aberta a todos os alfabetizados, cabendo aos professores apenas mostrar o objeto sob sua melhor luz.

Ensinar a ler e, principalmente, ensinar a ler literariamente é função do professor, os alunos não podem ser privados desse conhecimento, apenas por que o rejeitam, por que esses autores não fazem parte do seu contexto e são descritos como “difíceis” ou “elitistas”. O aluno precisa aprender a ler textos literários independentemente da sua classe social e/ou do fato de pretender ingressar no Ensino Superior. Pois,

Talvez o subversivo, hoje, seja ensinar os "autores canônicos" (Dante, Cervantes, Shakespeare, Goethe, Balzac, Machado de Assis, Guimarães Rosa, Carlos Drummond de Andrade ...), porque a literatura de massa está disponível aos alunos sem que eles precisem de "introdução", e as informações superficiais sobre a realidade contemporânea estão em todos os jornais e televisões, ou na internet (PERRONE-MOISÉS, 1996, p. 29).

Embora Perrone-Moisés destaque exemplos da literatura canônica, tenha uma perspectiva que privilegia esses textos e que, de certa maneira, poderia ser considerada tradicional e elitista a sua concepção de leitura literária se coaduna com os pressupostos defendidos neste texto. Aparentemente, o que tem prevalecido, sobretudo na escola, é a máxima do “não li e não gostei”. Os livros que são lidos à revelia da escola não são considerados pelos professores enquanto as leituras propostas na escola são refutadas pelos alunos. Com a ênfase

no aluno, proposta nos documentos governamentais, pode-se pensar que o professor deve escolher os livros que os alunos querem ler, mas será que essa é realmente a melhor escolha? Ressaltamos, novamente, a importância da formação do professor de Língua Portuguesa que precisa ser um leitor competente e ávido para que possa escolher os textos que serão estudados por seus alunos de maneira que promova a ampliação do repertório de leitura deles.

Considerando o pressuposto de que “el currículum escrito nos proporciona un testimonio, una fuente documental, un mapa variable del terreno: es también una de las mejores guías oficiales sobre la estructura institucionalizada de la escolarización¹⁸” (GOODSON, 1991, p. 10), torna-se preocupante a perda de espaço da disciplina Literatura no documento que orienta a prática docente, como enfatizam os PCNEM:

O trabalho do professor centra-se no objetivo de desenvolvimento e sistematização da linguagem interiorizada pelo aluno, incentivando a verbalização da mesma e o domínio de outras utilizadas em diferentes esferas sociais. Os conteúdos tradicionais de ensino de língua, ou seja, nomenclatura gramatical e *história da literatura*, são deslocados para um segundo plano. O estudo da gramática passa a ser uma estratégia para a compreensão/interpretação/produção de textos e *a literatura integra-se à área da leitura* (BRASIL, 1999, p. 139, grifo nosso).

Este excerto sintetiza explicitamente que o estudo da Literatura fica relegado a “um segundo plano”. A afirmação de que “a literatura integra-se à área de leitura” é preocupante, pois, partindo de uma definição básica de que a Literatura é a arte da palavra não é possível dissociá-la da leitura escolar. Destarte, “o ensino da literatura é tolerado, mas apenas como uma das diversas formas de texto, um exemplo entre outros” (PERRONE-MOISÉS, 1996, p. 23). O texto literário passa a ser estudado da mesma maneira que qualquer outro gênero textual desde que se possibilite o desenvolvimento das competências e habilidades preconizadas nos PCNEM (BRASIL, 1999).

Tal fato pode ser comprovado na assertiva: “[...]a simples inversão de um adjetivo modifica o significado de uma frase. *O texto literário se apropria desse jogo do possível com maestria*. A propaganda faz o mesmo. A ambiguidade da linguagem faz os juristas provarem o dito pelo não dito e vice-versa” (BRASIL, 1999, p. 142-143, grifo nosso). O texto literário, a propaganda e o discurso de juristas são produzidos em contextos distintos e com objetivos diferentes, portanto, cada um deles pressupõe formas de leitura que considerem as suas especificidades. Ao compará-los é necessário considerar as suas características. Percebemos que está ocorrendo um esvaziamento da educação, seu “grande objetivo é tornar os indivíduos

¹⁸ Livre tradução: o currículo escrito nos proporciona um testemunho, uma fonte documental, um mapa variável do terreno: é também uma das melhores guias oficiais sobre a estrutura institucionalizada da escolarização (GOODSON, 1991, p.10).

dispostos a aprender qualquer coisa, não importando o que seja, desde que seja útil à sua adaptação incessante aos ventos do mercado” (DUARTE, 2011, p. 64).

Conquanto os PCNEM (BRASIL, 1999) preconizem que o ensino de Literatura deva ocorrer de maneira diferente, ao sugerirem abordagens do texto literário, percebemos ecos das metodologias utilizadas anteriormente. O texto literário e suas especificidades são desconsideradas, ele passa a ser usado como pretexto, como ilustração para se estudar outras questões relacionadas à Língua Portuguesa. Dentre as competências e habilidades a serem desenvolvidas em Língua Portuguesa destaca-se a que se refere ao texto literário. De acordo com os PCNEM (BRASIL, 1999, p. 145), o aluno deve “recuperar, pelo estudo do texto literário, as formas instituídas de construção do imaginário coletivo, o patrimônio representativo da cultura e as classificações preservadas e divulgadas, no eixo temporal e espacial”. Este excerto evidencia que, embora o ensino da Literatura pelo viés historiográfico seja combatido, neste documento, o próprio texto o apresenta como um dos objetivos a serem alcançados, aspecto enfatizado na assertiva:

Ao ler este texto, muitos educadores poderão perguntar onde está a literatura, a gramática, a produção de 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, 1999, p. 144).

Entretanto, precisamos considerar que “a leitura de um texto literário lembra a leitura do documento histórico: não predetermina o que se deva dizer, mas deve impedir que se diga muita coisa” (HANSEN, 2005, p. 37). Salientamos que nem toda interpretação realizada de um texto literário é válida, assim como não há apenas uma análise possível e esta é uma das razões pelas quais se pressupõe uma formação consistente do professor de Literatura que precisa ser um leitor competente para poder ensinar a leitura literária a seus alunos.

Os documentos publicados, a partir da década de 1990, que orientam a Educação Básica estão pautados no lema “aprender a aprender”, preconizado, sobretudo, na *Declaração de Jomtien* (UNESCO, 1990). Para Duarte (2011, p. 9),

[...] o núcleo definidor do lema “aprender a aprender” reside na desvalorização da transmissão do saber objetivo, na diluição do papel da escola em transmitir esse saber, na descaracterização do papel do professor como alguém que detém um saber a ser transmitido aos seus alunos, na própria negação do ato de ensinar.

Nos documentos analisados, há ênfase na definição de objetivos de aprendizagem, habilidades e competências a serem desenvolvidas pelos educandos no decorrer de seu processo de escolarização, porém os conteúdos a serem ensinados não estão delimitados. Os PCNEM

(BRASIL, 1999), no que tange ao ensino de literatura, apresentam várias lacunas e algumas incongruências teóricas. O texto desconsidera as especificidades da leitura literária, utiliza o conceito bakhtiniano de dialogismo como se fosse um espaço “entre locutores que se comunicam” (BRASIL, 1999, p. 144). Diante disso, foi publicado em 2002 um documento que visava preencher as lacunas e rever algumas questões teóricas o qual passamos a analisar.

3.2.3 Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais

Como o próprio título sugere, as *Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais*, doravante PCNEM+, (BRASIL, 2002b) visam, dentre outros objetivos, complementar os PCNEM publicados em 1999:

Esta publicação traz orientações educacionais que, sem qualquer pretensão normativa, buscam contribuir para a implementação das reformas educacionais definidas pela nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, 1996) e regulamentadas por Diretrizes do Conselho Nacional de Educação. *Entre seus objetivos centrais está o de facilitar a organização do trabalho escolar na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias.* Para isso, explicita a articulação das competências gerais que se deseja promover com os conhecimentos disciplinares e seus conceitos estruturantes e apresenta, ainda, um conjunto de sugestões de práticas educativas e de organização dos currículos, coerentes com essa articulação. Além de abrir um diálogo sobre o projeto pedagógico escolar e de apoiar o professor em seu trabalho nas disciplinas, o texto traz elementos para a continuidade da formação profissional docente na escola (BRASIL, 2002b, p. 7, grifo nosso).

Este documento foi publicado durante o mandato do presidente Fernando Henrique Cardoso, período em que Paulo Renato Costa era Ministro da Educação. Dentre os objetivos da área de Linguagens Códigos e suas Tecnologias, destacamos a ênfase em “trazer elementos de utilidade para o professor de cada disciplina, na *definição de conceitos estruturantes, conteúdos e na adoção de opções metodológicas*”, ou seja, destina-se ao professor e define os conceitos, os conteúdos e a metodologia a ser aplicada tendo como uma de suas funções a formação continuada e em serviço dos profissionais da educação. Apresenta, portanto, sugestões do que pode ser trabalhado em cada disciplina e de como esses conteúdos podem ser abordados, possui uma dimensão prática de “apontar *direções e alternativas* para a *formação continuada* dos professores do ensino médio, no sentido de garantir-lhes permanente *instrumentação e aperfeiçoamento* para o trabalho que deles se espera (BRASIL, 2002b, p. 13, grifo nosso). Os PCNEM+ se propõem a organizar o trabalho docente por meio da sugestão de práticas educativas e da organização dos currículos ampliando as orientações expressas nos PCNEM (BRASIL, 1999). Desta maneira, questionamos: qual é a concepção de ensino de Literatura e de leitura literária que são apresentadas por meio das sugestões de práticas educativas? As

práticas educativas para o ensino de literatura veiculadas nesse documento estão em consonância com as teorias em voga?

Não obstante afirme que os conteúdos apresentados não constituem “uma lista única de tópicos que possa ser tomada como currículo mínimo. Trata-se de uma proposta, que não é obrigatória nem única, construída com base em uma visão ampla do trabalho em cada disciplina” (BRASIL, 2002b, p. 13) e que os conceitos “podem e devem ser modificados de acordo com o ritmo e com as características da escola ou da turma. Tais conceitos e temas estruturadores são uma sugestão de trabalho, não um modelo fechado” (BRASIL, 2002b, p. 17), não é isso que se tem observado. Uma vez que, considerando que o texto é uma publicação governamental que regulamenta e orienta o trabalho docente e, principalmente, é utilizado pelos escritores e editores dos livros didáticos como documento balizador dos conteúdos a serem ensinados, o termo “sugestão” pode extrapolar o seu significado e ser compreendido, por alguns, como “modelo” a ser seguido. Salientamos que não analisaremos os materiais didáticos, mas é fato que os livros didáticos são elaborados em consonância com os documentos oficiais e as sugestões ora apresentadas são consideradas tanto pelos manuais quanto pelos professores. Por esta razão, verificaremos quais encaminhamentos metodológicos são sugeridos para o ensino de Literatura:

A Literatura, particularmente, além de sua específica constituição estética, é um campo riquíssimo para *investigações históricas* realizadas pelos estudantes, estimulados e orientados pelo professor, *permitindo reencontrar o mundo sob a ótica do escritor de cada época e contexto cultural*: Camões ou Machado de Assis; Cervantes ou Borges; Shakespeare ou Allan Poe; Goethe ou Thomas Mann; Dante ou Guareschi; Molière ou Stendhal. Esse exercício com a literatura pode ser acompanhado de outros, com as artes plásticas ou a música, *investigando as muitas linguagens de cada período*. *Alguns alunos poderão pesquisar, em romances ou em pinturas, a história dos esportes, dos transportes, das comunicações, dos recursos energéticos, da medicina, dos hábitos alimentares, dos costumes familiares, das organizações políticas* (BRASIL, 2002b, p. 19, grifo nosso).

Este trecho demonstra, novamente, que a ênfase recai sobre o ensino de Literatura como pretexto para adquirir conhecimentos históricos e culturais. O aluno deverá utilizar o texto literário como fonte de pesquisa referente ao contexto histórico seja da obra, do autor ou de qualquer outro assunto. Ocorre um esvaziamento do discurso estético, as especificidades da leitura literária nem sequer são citadas e conhecimentos que poderiam ser acessórios (história dos esportes, dos transportes, da medicina, história de hábitos alimentares) passam a ser o objetivo do estudo, deixando-se de lado a exploração do texto literário enquanto modalidade específica de arte que é capaz de promover um deslocamento das visões usuais de mundo.

Evidenciamos, como propõe Candido (1981, p. 36) que, na leitura do texto literário, os aspectos sociais e biográficos são acessórios e não primordiais:

Em suma, importa no estudo da literatura o que o texto exprime. A pesquisa da vida e do momento vale menos para estabelecer uma verdade documentária, frequentemente inútil, do que para ver se nas condições do meio e na biografia há elementos que esclareçam a realidade superior do texto, por vezes uma gloriosa mentira, segundo os padrões usuais.

Salientamos a importância da leitura do texto literário com objetivos definidos e claros para os alunos, visando à compreensão do texto em si e não como pretexto para outras atividades. O professor de literatura deve ter consciência de que

Para que uma leitura se especifique como leitura literária, é consensual que o leitor deva ser capaz de ocupar a posição semiótica do destinatário do texto, refazendo os processos autorais de invenção que produzem o efeito de fingimento. Idealmente o leitor deve coincidir com o destinatário para receber a informação de modo adequado. Essa coincidência é prescrita pelos modelos dos gêneros e pelos estilos, que funcionam como reguladores sociais da recepção, compondo destinatários específicos dotados de competências diversificadas; mas a coincidência é apenas teórica, quando observamos o intervalo temporal e semântico existente entre destinatário e leitor. Assim, a leitura literária é uma poética parcial ou uma produção assimétrica de sentido (HANSEN, 2005, p. 19-20).

Por conseguinte, o professor de Literatura precisa ser um leitor competente, conhecer os gêneros literários e suas características, além de possuir conhecimentos metodológicos que possibilitem o acesso do aluno às especificidades necessárias para a efetuação da leitura literária. Cabe ao professor de Literatura, a função de selecionar os conteúdos mais pertinentes a seus alunos, visto que, uma das questões que é amplamente debatida desde o início da reforma do Ensino Médio é a substituição de um currículo enciclopédico por outro capaz de propiciar o aprendizado dos conceitos e dos conteúdos mais pertinentes ao mundo contemporâneo. A esse respeito, selecionamos o trecho dos PCNEM+:

Priorizar a aquisição e o desenvolvimento de competências implica limitar o tempo destinado à mera assimilação do saber, à aquisição do conhecimento meramente declarativo. Implica também questionar uma organização curricular composta de disciplinas autocentradas. Entretanto, ao contrário do que alguns imaginam, a eleição dessa prioridade não desvincula as competências dos saberes (conteúdos), já que a aquisição ou desenvolvimento daquelas só pode se processar por meio destes [...] (BRASIL, 2002b, p. 31).

Os PCNEM+ (BRASIL, 2002b) defendem a concepção de que “não se desenvolvem competências sem recorrer a conteúdos – a menos que se queira, de forma caricatural, restringir a noção de competência a práticas que mobilizam apenas os saberes do senso comum, aqueles derivados da experiência” (BRASIL, 2002b, p. 31). Da mesma maneira, não se aprende a ler literariamente sem a leitura de textos literários e sem a mediação do professor. Portanto, a forma

como é sugerida a abordagem do texto literário nos preocupa, pois as especificidades estéticas não são contempladas. Embora o texto literário permaneça na escola, ele é utilizado como pretexto para atividades interdisciplinares e transdisciplinares que ao objetivarem o desenvolvimento de habilidades e competências relegam o conteúdo literário a um segundo plano. Ressaltamos que é possível ler textos literários sem ter os conhecimentos das especificidades estéticas e das convenções de leitura que cada texto pressupõe. Porém, defendemos, nesta tese, não apenas o ensino da decodificação do texto literário, mas sim o ensino das especificidades da leitura literária, de maneira que o aluno, independentemente de sua classe social ou de suas preferências de leitura seja capaz de ler literariamente os textos aos quais tiver acesso. Nesse sentido, concordamos com a afirmação de Saviani (2011, p. 437) de que

Em suma, a ‘pedagogia das competências’ apresenta-se como outra face da ‘pedagogia do aprender a aprender’, cujo objetivo é dotar os indivíduos de comportamentos flexíveis que lhes permitam ajustar-se às condições de uma sociedade em que as próprias necessidades de sobrevivência não estão garantidas. Sua satisfação deixou de ser um compromisso coletivo, ficando sob a responsabilidade dos próprios sujeitos que, segundo a raiz etimológica dessa palavra, se encontram subjugados à ‘mão invisível do mercado’.

Ao aluno cabe aprender a decodificar os textos dos mais diferentes gêneros discursivos/textuais, sobretudo os que circulam com maior frequência nos ambientes de trabalho. Tal fato justifica a perda de espaço dos textos literários nos documentos oficiais, pois a sua leitura não se ancora em atividades práticas. A leitura literária é associada ao ócio, ao lazer e, por essa razão, não se traduz como atividade relevante para a sociedade capitalista.

No âmbito do ensino, ocorre uma transferência da responsabilidade do estado para a escola que a repassa ao professor que a transfere para o aluno. Sendo assim, o estado “cumpriu” o seu dever ao elaborar as normativas por meio das diretrizes e dos parâmetros e de disponibilizar esses documentos à escola e aos professores. De posse desses encaminhamentos e considerando a impossibilidade de se ensinar todos os conteúdos sistematizados, é função do professor selecionar os que são mais significativos para os seus alunos. Todavia, caso o aprendizado não ocorra, transfere-se a responsabilidade para o indivíduo: o professor não selecionou os conteúdos e a metodologia correta ou o alunado não está preparado para esses conteúdos, a “culpa” é do contexto social do aluno ou do sistema, ou seja, o problema persiste.

Segundo os PCNEM+ (BRASIL, 2002b, p. 31), ao selecionar os conteúdos, o professor precisa “distinguir entre os conteúdos assimiláveis pela vivência extraescolar e aqueles cuja assimilação requer um planejamento específico” os quais devem ser contemplados

nos currículos. A leitura de textos literários pode ocorrer em outros espaços além do escolar, porém é na escola que as suas especificidades precisam ser estudadas. É necessário considerar que “num país de tradições coloniais como o Brasil, ler é luxo; e a leitura literária o suprássimo dele” (HANSEN, 2005, p. 23). Os conhecimentos associados à leitura literária não podem ser mensurados e, em muitos casos, apenas conferem *status* a quem os domina. Na escola, aprender a ler textos literários está relacionado ao vestibular, pois “o que parece como efetivamente importante no ensino secundário que valoriza a leitura de ficção como atividade é que as coisas que os estudantes são *obrigados* a memorizar da leitura ‘caem no vestibular’” (HANSEN, 2005, p. 42-43, grifo nosso).

Destacamos o termo “obrigados”, pois ele sintetiza a experiência com a leitura literária de muitos alunos, cujo contato com os textos literários são impostos pelo professor ou pelas listas de livros dos vestibulares. Entretanto, apesar de o vestibular ser “o *telos* da leitura secundária de ficção” nem todos os alunos almejam prestá-lo (HANSEN, 2005, p. 43). Destarte, ao vincular explicitamente o seu ensino ao vestibular, desconsidera-se a Literatura enquanto instrumento de formação, como forma de conhecimento de si e do mundo à sua volta. Visto que, “mais tático é determinar porque a função crítica suposta na leitura de ficção não funciona mais ou funciona mal também na escola secundária e pensar se há interesse em produzir condições de novas formas para ela na barbárie neoliberal” (HANSEN, 2005, p. 43).

Saber ler textos ficcionais e, sobretudo, saber ler literariamente está além de apenas decodificar os textos ou de compreender mensagens simples. A leitura literária pode ampliar a visão de mundo do leitor, pode ajudá-lo a compreender o seu contexto e pensar em outras alternativas para a sua vivência. Nesta perspectiva, ensinar os alunos a lerem os textos canônicos nos dias atuais pode ser considerado como subversivo, uma vez que os alunos têm acesso à cultura de massa, mas não à chamada cultura erudita. Privá-los da leitura de determinado texto, por considerá-lo difícil, complexo ou alheio aos interesses dos alunos é lhes retirar o direito à Literatura, ao acesso aos bens culturais. Paraphraseando Perrone-Moisés (1996, p. 26) por que ensinar Literatura nas escolas do Ensino Médio?

1) porque, exatamente por ser complexo, a leitura do texto literário exige uma aprendizagem que deve ser iniciada na juventude; 2) porque os textos literários podem incluir todos os outros tipos de texto que o aluno deve conhecer; 3) porque a literatura, quando o leitor dispõe de uma capacidade de leitura que não é inata mas adquirida, dá prazer e auto-estima (e a função do professor é exatamente a de demonstrá-lo).

Observamos que os motivos elencados por Perrone-Moisés para o ensino de Literatura são similares aos utilizados para retirá-la das salas de aula. Os textos literários são complexos e podem ser taxados de difíceis? A resposta é afirmativa e é exatamente por isso, por ser um

ato complexo que não pode dispensar uma aprendizagem formal, portanto, que deve ser adquirida na escola. Ler na escola e com funções didáticas é diferente de ler em outros ambientes sociais, entretanto quando se aprende a ler criticamente na escola e textos de diferentes gêneros, sobretudo, os literários, passamos a compreender e a interpretar os outros textos que lemos em outros ambientes. Todavia, em uma sociedade capitalista e neoliberal, cujos documentos orientadores da educação são baseados no lema “aprender a aprender” e em competências e habilidades, que em suma, objetivam formar cidadãos aptos a se adaptarem ao mercado de trabalho, o discurso de se formar cidadãos críticos e participativos, sem a formação do leitor é uma falácia.

Outra assertiva que merece análise é a de que “sem conteúdos não há desenvolvimento de competências” (BRASIL, 2002b, p. 32). O aluno precisa de conteúdos organizados sistematicamente para poder desenvolver as suas competências e habilidades. No que tange especificamente ao ensino de Literatura, destacamos o excerto que demonstra a diferença e, ao mesmo tempo, a interdependência da aprendizagem de fatos e de conceitos:

Fatos e dados são aprendidos pela memorização, pela reprodução, pela repetição. Pode-se aprendê-los pela observação direta, pela leitura, pelo recurso a fontes diversas. Por exemplo, o aluno pode aprender o título da obra *O cortiço*, saber o nome do seu autor (Aluísio Azevedo), conhecer detalhes da biografia desse autor – que era um excelente desenhista, por exemplo. E pode automatizar essas informações. Já os conceitos só se adquirem pela aprendizagem significativa. Os dados só contribuem para a aprendizagem de conceitos quando adquirem sentido. Saber o título do romance mais importante de Aluísio Azevedo é uma coisa. Relacionar esse título com o sério problema habitacional do final do século 19 [*sic*] no Rio de Janeiro é coisa bem diferente. Ao fazer essa relação, o dado adquire significado e o aluno amplia seu conhecimento do conceito de literatura, por exemplo. Saber que Aluísio Azevedo era um excelente desenhista é conhecer um dado biográfico curioso e a informação pode esgotar-se nesta curiosidade. Saber que, antes de descrever suas personagens, o autor costumava desenhá-las dá sentido à primeira informação. Ao relacioná-las, ativa-se o conceito de descrição literária, por exemplo (BRASIL, 2002b, p. 35).

Por meio dessa explanação, percebemos que apesar de o foco do trabalho ser o texto literário, o documento enfatiza sua utilização como fonte de pesquisa para compreender o contexto histórico, social, econômico e político do Rio de Janeiro do século XIX. Por meio da intervenção docente, outras informações são agregadas e servem de suporte para se ampliar a compreensão do texto e de possibilitar uma análise do texto literário. Entretanto, a leitura literária é desconsiderada e as características do discurso estético não são mencionadas. A ênfase recai sobre a biografia de Aluísio de Azevedo e a relação entre os conhecimentos a respeito do autor com a compreensão do texto narrativo. Todavia,

Uma obra é uma realidade autônoma, cujo valor está na fórmula que obteve para plasmar elementos não literários: impressões, paixões, idéias, fatos, acontecimentos,

que são a matéria-prima do criador. A sua importância quase nunca é devida à circunstância de exprimir um aspecto da realidade, social ou individual, mas à maneira por que o faz. No limite, o elemento decisivo é o que permite compreendê-la e apreciá-la, mesmo que não soubéssemos onde, quando, por quem foi escrita. Esta autonomia depende, antes de tudo, da eloquência do sentimento, penetração analítica, força de observação, disposição das palavras, seleção e invenção das imagens; do jogo de elementos expressivos, cuja síntese constitui a sua fisionomia, deixando longe os pontos de partida não-literários (CANDIDO, 1981, p. 34).

Os elementos extraliterários podem ser objeto de estudo nas aulas de Literatura, desde que ampliem a compreensão e interpretação, porém o conteúdo principal da aula é o discurso literário e suas especificidades. O aluno pode ler textos literários fora da escola, entretanto é na escola que aprenderá a ler literariamente, pois, esta é uma experiência do imaginário do leitor feita em liberdade condicional, conforme aponta Hansen (2005). Assim sendo, o aluno precisa aprender a ler, aprender a refazer essas convenções simbólicas compreendendo que são “procedimentos técnicos de um ato de fingir” (HANSEN, 2005, p. 26).

Embora, o aluno possa e deva ler textos literários fora da escola, é neste ambiente que ele terá a oportunidade de aprender sobre Literatura e a ler textos ficcionais de acordo com as convenções da leitura literária. Por “convenções simbólicas”, Hansen (2005) compreende tanto os estilos estéticos particulares segundo os quais os textos foram produzidos quanto os aspectos relativos aos gêneros (formas) típicas construídas ao longo da história literária pelos autores (lírica, épica, dramática, ou mesmo as formas específicas desses gêneros – soneto, tragédia, elegia, narrativa, conto, fábula etc.). Para que o leitor possa fazer uma apreensão especializada do texto literário, é preciso que essas convenções possam ser ensinadas nas aulas de Literatura. Percebe-se que ler literariamente é diferente de ler um texto informativo, uma notícia de jornal ou uma charge, cada gênero textual pressupõe uma estrutura organizacional e, conseqüentemente, formas distintas de se efetivar a leitura.

Nos PCNEM+ (BRASIL, 2002b) são apresentadas três situações-problemas que podem ocorrer em sala de aula como sugestão de trabalho. A Literatura é abordada na terceira situação-problema que apresenta um fragmento do conto “Famigerado¹⁹”, de Guimarães Rosa, com o seguinte questionamento: “como apreender os efeitos de sentido criados pelas adesões e rupturas ao sistema linguístico da língua portuguesa falada e escrita no Brasil?” (BRASIL, 2002b, p. 56). De acordo com os PCNEM+:

¹⁹ O trecho utilizado nos PCNEM+ é: “[...] Aquele homem, para proceder de forma, só podia ser um brabo sertanejo, jagunço até na escuma do bofe. Senti que não me ficava útil dar cara amena, mostras de temeroso. Eu não tinha arma ao alcance. Tivesse, também, não adiantava. Com um pingão no i, ele me dissolvia. O medo é a extrema ignorância em momento muito agudo. O medo. O. O medo me miava. Convidei-o a desmontar, a entrar. Disse de não, conquanto os costumes. [...]” (BRASIL, 2002b, p. 56).

A leitura do texto literário – e a conseqüente percepção dos recursos expressivos de que se vale o autor para constituir seu estilo – mobiliza uma série de relações: entre texto e contexto sociocultural de produção e recepção; entre escolhas do autor, temáticas abordadas, estruturas composicionais e estilo, apenas para citar algumas. O trecho de Guimarães Rosa requer um leitor capaz de identificar o tratamento que uma temática universal (o medo) recebe de um autor que se vale de alguns recursos ímpares: um léxico inspirado na cultura oral do interior mineiro e uma sintaxe que freqüentemente rompe os padrões estabelecidos pela norma. A leitura da obra literária poderá assim fazer muito mais sentido para os estudantes, pois passa a ser entendida não como mero exercício de erudição e estilo, mas como caminho para se alcançar, por meio da fruição, a representação simbólica das experiências humanas. Mesmo que nem todos tenham consciência disso, é constante a interação com discursos de outras pessoas, manifestos em textos falados ou escritos – sem contar os produzidos em outras linguagens (que não a verbal), com suas formas de representação e expressão peculiares (BRASIL, 2002b, p. 58).

Da mesma maneira que cada gênero textual pressupõe características e formas de leitura distintas, o objetivo da leitura também interfere na interpretação do texto. Lê-se de formas diferentes o mesmo texto se os objetivos da leitura forem distintos. Portanto, o que nos chama a atenção na situação-problema ora apresentada é exatamente o objetivo da leitura do conto “Famigerado”: “como apreender os efeitos de sentido criados pelas adesões e rupturas ao sistema linguístico da língua portuguesa falada e escrita no Brasil?” (BRASIL, 2002b, p. 56). Esse questionamento é mais próximo do ensino de Língua Portuguesa do que de Literatura. Nota-se que o objetivo da leitura é verificar as diferenças entre a linguagem oral e a escrita e desconsidera os aspectos particulares do conto, sua estrutura e sua(s) temática(s). Enfim, há um esvaziamento do tratamento estético da linguagem.

Os PCNEM+ (BRASIL, 2002b), em consonância com os PCNEM (BRASIL, 1999), as DCNEM (BRASIL, 1998a) e a *Declaração de Jomtien* (UNESCO, 1990), propõem o ensino baseado no desenvolvimento de habilidades e competências. De acordo com Saviani (2011, p. 438), o intuito de se institucionalizar a pedagogia das competências seja nas escolas ou nas empresas “moveu-se pelo intento de ajustar o perfil dos indivíduos, como trabalhadores e como cidadãos, ao tipo de sociedade decorrente da reorganização do processo produtivo”. Nas empresas, o conceito de qualificação é substituído pelo de competência enquanto que nas escolas objetiva-se substituir o ensino tradicionalmente centrado nas disciplinas pela aquisição de habilidades e competências. Tanto nas escolas quanto nas empresas objetiva-se “maximizar a eficiência, isto é, tornar os indivíduos mais produtivos tanto em sua inserção no processo de trabalho como em sua participação na vida da sociedade” (SAVIANI, 2011, p. 438). Há, dessa maneira, um esvaziamento dos conteúdos escolares e da função do professor. No concernente à disciplina Língua Portuguesa, ocorre a subdivisão em: representação e comunicação; investigação e compreensão; contextualização sociocultural. Para cada um desses

conhecimentos são apresentados os conceitos, as habilidades e as competências a serem desenvolvidas, conforme a tabela 21:

Tabela 21: Competências e Conhecimentos Gerais a serem Desenvolvidos em Língua Portuguesa

Conhecimentos	Conceitos	Competências e Habilidades
Representação e Comunicação	<ol style="list-style-type: none"> 1. Linguagens: verbal, não-verbal e digital 2. Signo e símbolo 3. Denotação e conotação 4. Gramática 5. Texto 6. Interlocução, significação, dialogismo 7. Protagonismo 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Utilizar linguagens nos três níveis de competência: interativa, gramatical e textual 2. Ler e interpretar 3. Colocar-se como protagonista na produção e recepção de textos 4. Aplicar tecnologias da comunicação e da informação em situações relevantes
Investigação e Compreensão	<ol style="list-style-type: none"> 1. Correlação 2. Análise e síntese 3. Identidade 4. Integração 5. Classificação 6. Informação versus redundância 7. Hipertexto 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Analisar e interpretar no contexto de interlocução 2. Reconhecer recursos expressivos das linguagens 3. Identificar manifestações culturais no eixo temporal, reconhecendo os momentos de tradição e de ruptura 4. Emitir juízos críticos sobre manifestações culturais 5. Identificar-se como usuário e interlocutor de linguagens que estruturam uma identidade cultural própria 6. Analisar metalinguisticamente as diversas linguagens
Contextualização Sociocultural	<ol style="list-style-type: none"> 1. Cultura 2. Globalização versus localização 3. Arbitrariedade versus motivação dos signos e símbolos. 4. Negociação de sentidos. 5. Significado e visão de mundo 6. Desfrute (fruição) 7. Ética 8. Cidadania 9. Conhecimento: construção coletiva e dinâmica 10. Imaginário coletivo 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Usar as diferentes linguagens nos eixos da representação simbólica – expressão, comunicação e informação – nos três níveis de competências 2. Analisar as linguagens como fontes de legitimação de acordos sociais 3. Identificar a motivação social dos produtos culturais na sua perspectiva sincrônica e diacrônica 4. Usufruir do patrimônio cultural nacional e internacional 5. Contextualizar e comparar esse patrimônio, respeitando as visões de mundo nele implícitas 6. Entender, analisar criticamente e contextualizar a natureza, o uso e o impacto das tecnologias de informação

Fonte: Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – PCNEM+ (BRASIL, 2002, p. 59-70).

Os PCNEM+ (BRASIL, 2002b) apresentam uma explicação de cada um dos conceitos, das habilidades e das competências que resumimos na tabela 21. No decorrer da explanação, expõem abordagens de ensino dentre as quais selecionamos algumas das que se referem ao trabalho com o texto literário em sala de aula. Destacamos a que sugere a maneira como deveria ocorrer a análise e a síntese do texto literário, enfatizando a investigação do contexto de época e das características mais marcantes de determinado autor ou da escola literária a que o texto pertence, como podemos verificar em:

A análise do contexto da época, que dá contorno à situação de produção e às escolhas efetivadas pelo autor de um texto, propicia o levantamento de elementos inter e intratextuais. A percepção de que textos produzidos em uma mesma época ou por um mesmo autor carregam marcas comuns pode conduzir a uma atividade de síntese, na qual se abstraem os pontos principais da análise. Essa é a forma em que se conduzem ou deveriam ser conduzidos os estudos sobre estilos de época na literatura (BRASIL, 2002b, p. 63).

Tanto os conceitos de análise e síntese quanto o de identidade utilizam como escopo o contexto extraliterário: elementos intertextuais e intratextuais; o processo de elaboração do texto; o estilo de época; as características do autor, como se fossem os pontos principais para a análise literária. No entanto, o mais importante na leitura literária é compreender o texto que, por meio de sua estrutura, nos revela o seu mundo e, concomitantemente, ajuda-nos a conhecer e a organizar a nossa vida, o nosso mundo (CANDIDO, 1981). Um texto literário ou uma sucessão de textos podem suscitar inúmeros níveis de compreensão de acordo com os objetivos determinados para a leitura. De acordo com Candido (1981, p. 34, grifos do autor), existem os fatores externos que vinculam a obra literária ao tempo designados de *sociais*; há “o fator individual, isto é, o autor, o homem que a intentou e realizou, e está presente no resultado; finalmente, este resultado, o *texto*, contendo os elementos anteriores e outros, específicos que os transcendem e não se deixam reduzir a eles”. Portanto, os fatores extraliterários podem ser considerados na leitura de textos literários, todavia “uma obra é uma realidade autônoma, cujo valor está na fórmula que obteve para plasmar elementos não literários: impressões, paixões, idéias, fatos, acontecimentos, que são a matéria-prima do criador” (CANDIDO, 1981, p. 34, grifos do autor). A questão a ser considerada é a maneira como ela transpõe aspectos da realidade, individual ou social, pois,

No limite, o elemento decisivo é o que permite compreendê-la [a obra literária] e apreciá-la, mesmo que não soubéssemos onde, quando, por quem foi escrita. Esta autonomia depende, antes de tudo, da eloquência do sentimento, penetração analítica, força de observação, disposição das palavras, seleção e invenção das imagens; do jogo de elementos expressivos, cuja síntese constitui a sua fisionomia, deixando longe os pontos de partida não-literários (CANDIDO, 1981, p. 34).

Todavia, a compreensão dessa especificidade estética somente é possível por meio do processo de ensino e aprendizagem da leitura literária na escola. O professor precisa utilizar o texto literário como ponto de partida e de chegada de suas aulas, o objetivo da aula deve ser o de aprender as especificidades da leitura literária e tudo o que se fizer necessário para a sua compreensão poderá ser utilizado, mas sempre visando o aprendizado da leitura e não a utilização do texto como pretexto para a apreciação do contexto histórico, das escolas literárias ou da biografia do autor. Conforme, Candido (1981, p. 35), a leitura literária não se resume a

estudar apenas a estrutura do texto, “consiste nisso e mais em analisar a visão que a obra exprime do homem, a posição em face dos temas, através dos quais se manifestam o espírito ou a sociedade”. O texto literário vale, “não por copiar a vida, como pensaria, no limite, um crítico não-literário; nem por criar uma expressão sem conteúdo, como pensaria, também no limite, um formalista radical”, mas porque inventa “uma vida nova, segundo a organização formal, tanto quanto possível nova, que a imaginação exprime ao seu objeto” (CANDIDO, 1981, p. 35).

No que tange ao conceito identidade, são estudadas as manifestações culturais e suas singularidades, pois “espera-se que o aluno do ensino médio consiga reconhecer e saiba respeitar produtos culturais tão distintos quanto um soneto árcade ou um romance urbano contemporâneo” (BRASIL, 2002b, p. 63). A integração ocorre por meio do reconhecimento de identidades e pela percepção de que “um texto escrito originariamente para teatro, como o *Auto da compadecida*, de Ariano Suassuna, integra-se a outras linguagens quando transposto para a televisão ou o cinema” (BRASIL, 2002b, p. 63, grifos do autor). Acreditamos que o aluno somente será capaz de reconhecer textos de gêneros e contextos tão distintos, conforme o exposto nesta citação, se ele tiver a oportunidade de conhecer um repertório significativo (tanto em quantidade quanto em qualidade e diversidade) de autores e obras. Entretanto,

A excessiva preocupação com o "contexto social" e a "identidade", que aparece em todos os documentos do MEC, assim como o temor de um "elitismo" que caracterizaria o ensino dos textos "canônicos", deu origem a uma desconfiança com relação a esses textos no ensino secundário. Cavou-se assim um buraco entre o secundário anticanônico e os programas canônicos dos vestibulares. O resultado é o artificialismo dos estudos literários nos cursinhos, baseados muitas vezes em resumos de "grandes" obras e de apreciações gerais a respeito delas (PERRONE-MOISÉS, 1996, p. 28).

Como não é possível (ou não se quer) ler todos os textos que constam nas listas dos vestibulares, a opção é ler os resumos, os excertos presentes nos livros didáticos e resolver as questões dos exames anteriores. Visto que o objetivo das aulas de Literatura não é ensinar a ler literariamente, mas sim instrumentalizar o aluno para que possa ser bem sucedido nos exames que prestar para o ingresso no Ensino Superior. Nesta perspectiva, não há necessidade de se ensinar os conteúdos, mas que os alunos adquiram as habilidades referentes à leitura que lhe permitirão alcançar os seus objetivos mais imediatos.

Por meio da apreciação dos documentos legais, percebemos a ênfase nos procedimentos que exploram o contexto de época e as escolas literárias como orientadores da leitura e interpretação do texto literário. Tal fato pode ser comprovado pela análise das habilidades e competências que devem ser desenvolvidas pelos alunos no decorrer do Ensino

Médio e que se configuram como premissas para a elaboração das questões do ENEM, conforme verificaremos no decorrer dessa pesquisa.

Dentre as habilidades e competências explicitadas nos PCNEM+ (BRASIL, 2002b, p. 65) destacamos: “identificar manifestações culturais no eixo temporal, reconhecendo os momentos de tradição e de ruptura”. Objetiva-se que o egresso do Ensino Médio seja capaz de “identificar obras com determinados períodos, percebendo-as como típicas de seu tempo ou antecipatórias de novas tendências. Para isso, é preciso exercitar o reconhecimento de elementos que identificam e singularizam tais obras [...]” (BRASIL, 2002b, p. 65). Logo, para que o aluno possa reconhecer os elementos que singularizam os textos literários, ele precisa aprender a ler literariamente. Portanto, o conhecimento das especificidades da leitura literária e a leitura dos textos é imprescindível. No entanto, caso o seu objetivo seja apenas ser bem sucedido no ENEM, talvez isso não seja necessário, como verificaremos no quarto capítulo.

Mesmo quando explica uma especificidade da leitura literária: a fruição, o documento apresenta uma visão peculiar sobre o prazer estético, conforme evidenciado no excerto que reproduz o quinto conceito da contextualização sociocultural:

5. Desfrute (fruição)

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

A fruição, por meio da assertiva ora apresentada, parece estar muito mais relacionada ao ambiente em que a leitura é realizada e à maneira que ela é proposta, como algo descompromissado, descontraído e passível de interpretações equivocadas sobre o ensino de Literatura. A fruição é uma questão estética que envolve o gosto. Fruir tem a ver com aproveitar, gostar, sentir prazer em algo. A fruição da Literatura não é automática, sobretudo dos textos canônicos, pois para compreender e “sentir” tais obras, o aluno precisa passar por um longo processo de conhecimento. Só depois de conhecer é que, talvez, ele venha a gostar, a fruir o texto. Portanto, a fruição emerge do contato do leitor com o texto e independe do ambiente em que a leitura ocorre. Ao propor que a leitura seja realizada em “momentos voluntários”, sem um trabalho efetivo sobre o que está sendo lido, pode promover interpretações equivocadas que desconsiderem o ensino das especificidades do texto literário e, ao mesmo tempo, o trabalho do professor. Para Antunes (2008, p. 149-150):

Ensinar a ler literatura – e, da perspectiva do professor de literatura, a escola deve fazer isso – passa pela educação do gosto. O espontâneo, socialmente falando, não precisa ser cultivado na escola. Acreditar que se transmite o gosto pela literatura deixando os alunos lerem livremente é conveniente para quem já é leitor e não tem obrigação de formar outros leitores. Para o professor de literatura, essa concepção é insuficiente, pois ele aposta que na escola seja possível aperfeiçoar o ser humano, formá-lo para a vida.

Por esta razão, insistimos na importância de uma formação consistente do professor de Língua Portuguesa que precisa dominar tanto os conteúdos de Língua Portuguesa (Linguística) quanto os de Literatura. Quando se trata de Literatura, não são apenas os conhecimentos teóricos que são imprescindíveis, mas principalmente, a leitura dos textos literários. Embora isso possa parecer estranho, há muitos professores que ensinam textos literários que nunca leram. E é nesse sentido que a definição equivocada de fruição nos PCNEM+ (BRASIL, 2002b), documento que se autodenomina como suporte para a formação continuada e em serviço dos professores, causa-nos estranhamento e preocupação.

No entanto, a fruição do texto literário “diferentemente do prazer, implica a ruptura, e resulta da intenção crítica do sujeito, nada tendo a ver com a satisfação ligeira ou com o mergulho na aventura romanesca” (BRITTO, 2003, p. 86). De acordo com Barthes, o texto de prazer é “aquele que contenta, enche, dá euforia; aquele que vem da cultura, não rompe com ela, está ligado a uma prática confortável de leitura”, ou seja, “aquele que põe em estado de perda, aquele que desconforta (talvez até um certo enfado), faz vacilar as bases históricas culturais, psicológicas, do leitor, a consciência de seus gostos, de seus valores e de suas lembranças, faz entrar em crise sua relação com a linguagem” (BARTHES, 1997, p. 22).

O conceito de fruição não pode ser reduzido a uma leitura prazerosa, descompromissada, realizada “de preferência fora da sala de aula”, como se o espaço escolar por si só já tornasse a leitura enfadonha e o simples fato de ser realizada em outro local promovesse a fruição. Talvez, o mais importante não seja o local em que a leitura ocorre, mas sim a forma como ela se realiza, e é neste ponto que o professor é imprescindível. Ele é o responsável pela escolha do texto, pela motivação da leitura, pela maneira como ela será realizada e será avaliada. Cabe ao professor ensinar aos alunos a lerem literariamente e, talvez, por meio de um bom trabalho, o aluno possa chegar à leitura de fruição, uma vez que esta implica a questão do gosto e este, a escola não pode impor,

A seleção do conteúdo a ser ministrado “cabe a cada escola e ao corpo de professores que compõem a área” entretanto, precisam elaborar “uma proposta de trabalho a partir da abordagem por competências e habilidades” (BRASIL, 2002b, p. 70). Em vista disso, é

necessário que os conteúdos selecionados sejam articulados às competências e habilidades, que se estabeleça “uma progressão que perpassasse os três anos do ensino médio”, considerando a “realidade social dos alunos” (BRASIL, 2002b, p. 70). O ensino de Língua Portuguesa está organizado em quatro eixos: a literatura, a gramática, a produção de textos e a oralidade. Apesar de, no decorrer do texto, enfatizar atividades que explorem a articulação do texto literário com o contexto histórico em que foi produzido e a escola literária a que pertence, o documento preconiza que se “dê especial atenção à formação de leitores, inclusive das obras clássicas de nossa literatura, do que mantenha a tradição de abordar minuciosamente todas as escolas literárias, com seus respectivos autores e estilos” (BRASIL, 2002b, p. 71).

Malard (s/d, p. 25), ressalta que “é fundamental trabalhar com um número maior de textos, diversificá-los quanto à autoria e à época, gêneros e espécies. Montar exercícios comparativos intertextuais e marcar tarefas desse tipo para execução pelos próprios estudantes”. O mais importante é que o aluno tenha acesso ao texto literário, conheça sua estrutura, suas especificidades, pois

[...] podemos afirmar que a leitura literária não participa da vida cultural do brasileiro, ao contrário dos países socialistas e dos de capitalismo desenvolvido. É claro que muitos fatores contribuem com essa falta de participação, como por exemplo a precariedade das condições sócio-econômicas da população, as deficiências da escolarização, o preço do livro (dos mais elevados do mundo), a falta de incentivo por parte do Estado, a desconsideração pelas próprias atividades culturais como forma de lazer (MALARD, s/d, p. 25).

Diante disso, a importância da escola e, sobretudo do professor de Literatura, amplia-se à medida em que é na escola que grande parte dos alunos terá acesso à Literatura e se esse bem cultural lhes é negado ou apresentado de maneira rarefeita, como será possível formar leitores? Considerar a realidade social do aluno não pode ser sinônimo de adequar as aulas às preferências deles, cabe ao professor promover-lhes o acesso aos bens culturais independentemente de sua classe social. Uma vez que,

[...] A coisa é política, evidentemente. Se o estilo é o homem e se o homem é revelado, como se ouve dizer, nas grandes obras canônicas que todos devemos necessariamente conhecer para a máxima elevação espiritual de nós mesmos e da nação, qual será a humanidade dos alunos da escola pública que hoje, porque mal conseguem ler textos pragmáticos simples, são classificados – e por professores de literatura que deveriam ter a mais radical consciência do arbitrário da cultura – como exemplares zoológicos de rebaixamento do nível? (HANSEN, 2005, p. 38)

As aulas de Literatura precisam ser aulas de leitura literária, os alunos têm o direito de conhecer e saber ler os textos canônicos, independentemente de almejem ingressarem no Ensino Superior. A máxima constantemente repetida de que “você precisa ler esse livro porque

cai no vestibular” jamais deveria ser dita em sala de aula. Os alunos, de fato, não precisam ler, mas eles têm o direito de ler, de conhecer os textos literários e de aprenderem a lerem criticamente para se compreenderem e compreenderem a sociedade em que vivem.

Todavia, a função do professor de mediador entre a realidade social do aluno e as competências e habilidades que devem ser desenvolvidas é reiteradamente expressa nos PCNEM+ (BRASIL, 2002b, p. 71):

Esses critérios tornam claro que esta proposta não abre absolutamente mão de conteúdos, mas os atrela às competências. Para além de um planejamento fechado e estático, é desejável que a disciplina incorpore também as demandas do alunado detectadas pelos professores, sem perder de vista as competências e habilidades que deseja atingir por meio de abordagens e atividades diversas.

Cabe ao docente conhecer os seus alunos, suas demandas, seus anseios e elaborar aulas que visem atingir os objetivos propostos nos documentos oficiais. O professor precisa estar muito bem preparado e dispensar tempo e esforço no planejamento de suas aulas, o que nem sempre é possível, considerando que o mesmo professor leciona em escolas diferentes e cumpre uma extensa carga horária. De acordo com o Censo da Educação Básica de 2014, divulgado no site do INEP, dos 524.315 professores do Ensino Médio, 443.628 lecionam em apenas um estabelecimento de ensino, 65.143 em dois estabelecimentos, 11.817 em três, 2.693 em quatro e 1.034 em cinco estabelecimentos ou mais. Isso significa que 80.687 professores devem ou deveriam conhecer o contexto social, cultural e econômico dos alunos de mais de uma escola e elaborar o seu planejamento de acordo com as peculiaridades de cada um dos estabelecimentos de ensino em que leciona.

Os PCNEM+ (BRASIL, 2002b) reforçam que o ensino de Língua Portuguesa deve ocorrer por meio dos gêneros textuais em conformidade com as Matrizes Curriculares de Referência do SAEB. Portanto, o egresso do Ensino Médio, dentre outras habilidades, deve ser capaz de:

- reconhecer características típicas de uma narrativa ficcional (narrador, personagens, espaço, tempo, conflito, desfecho);
- reconhecer recursos prosódicos frequentes em um texto poético (rima, ritmo, assonância, aliteração, onomatopéia);
- [...]
- avaliar a complexidade do núcleo dramático de uma narrativa e das ações dele decorrentes;
- relacionar o narrador ao foco narrativo (ponto de vista);
- relacionar a organização do cenário (tempo e espaço) com o enredo e a ação das personagens;
- avaliar a propriedade da incorporação de dados da realidade na construção do universo ficcional (BRASIL, 2002b, p. 78-79).

As habilidades selecionadas sintetizam as especificidades do texto literário, portanto a escola é considerada como um espaço de mediação entre o leitor em formação e a leitura literária, conseqüentemente, o papel do professor é fundamental, pois se configura como aquele que ensina a ler. Dessa maneira, ensinar a ler literariamente pressupõe um trabalho efetivo com o texto literário, conhecer a sua estrutura, sua autonomia, sua fisionomia e, principalmente, “analisar a visão que a obra exprime do homem, a posição em face dos temas, através dos quais se manifestam o espírito ou a sociedade” (CANDIDO, 1981, p. 35).

Considerando as habilidades elencadas no documento em análise, percebemos que o professor tem uma função primordial, pois precisa planejar a sua aula com objetivos claros e bem definidos visando promover o aprendizado do leitor em formação. Em consonância, os PCNEM+ (BRASIL, 2002b, p. 79 grifos do autor) ressaltam “a importância do reconhecimento, pelo aluno, do *texto como objeto sócio-historicamente construído*”, para tanto, utilizará alguns procedimentos:

- distinguir texto literário de texto não-literário, em função da forma, finalidade e convencionalidade;
- comparar dois textos literários, percebendo semelhanças ou diferenças decorrentes do momento histórico da produção de cada um deles;
- diferenciar, em textos, marcas de valores e intenções de agentes produtores, em função de seus comprometimentos e interesses políticos, ideológicos e econômicos;
- identificar, na leitura de um texto literário, as implicações do tratamento temático e do estilo relativas ao contexto histórico de produção e recepção do texto;
- relacionar o universo narrativo com estilo de época, bem como com estereótipos e clichês sociais (BRASIL, 2002b, p. 80).

Portanto, nas aulas de Literatura o texto deve ser o ponto de partida e o ponto de chegada visando a produção de sentido. Logo, “aquele que ensina a ler deve compreender que tem um esforço a fazer diante daquele que aprende” (LEAL, 2003, p. 265). É importante que o professor tenha clareza de seus objetivos para que possa trabalhar efetivamente com as especificidades da leitura literária, pois o aluno somente será capaz de “distinguir texto literário de texto não literário”, de “comparar dois textos literários”, de perceber os valores, as intenções, as temáticas e as convencionalidades presentes nos textos literários se a leitura for efetivamente trabalhada em sala de aula (BRASIL, 2002b, p. 80). Para poder comparar dois ou mais textos é necessário que sejam lidos (de preferência na íntegra) e compreendidos. E, especificamente no ensino de Literatura, que sejam ensinadas as peculiaridades da leitura literária e do gênero que está sendo trabalhado para que o leitor possa compreender os efeitos de sentido que emanam do texto.

Comparando os PCNEM (BRASIL, 1999) e os PCNEM+ (BRASIL, 2002b), podemos verificar que o primeiro documento apresenta as informações de maneira mais concisa e

genérica enquanto que os PCNEM+ ampliam a explicação dos PCNEM e sugerem formas de trabalho interdisciplinares. Ao enfatizar o trabalho interdisciplinar e intradisciplinar, apresentam algumas sugestões de abordagem de conteúdos, porém percebe-se que desconsideram as pesquisas e teorias referentes ao ensino de Literatura como apontamos.

3.2.4 Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

Em 2006, durante o mandato do presidente Luís Inácio Lula da Silva, são publicadas as *Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio* (BRASIL, 2006) que apresentam, em capítulos distintos, os “Conhecimentos de Língua Portuguesa” e os “Conhecimentos de Literatura” a serem estudados no Ensino Médio. Este documento faz uma análise dos PCNEM (BRASIL, 1999) e dos PCNEM+ (BRASIL, 2002), demonstrando os equívocos e preenchendo as lacunas dos documentos anteriores, principalmente no que se refere ao ensino de Literatura.

As OCNEM propõem-se a ser “um instrumento de apoio à reflexão do professor a ser utilizado em favor do aprendizado” e “como estímulo à revisão de práticas pedagógicas, em busca da melhoria do ensino” (BRASIL, 2006, p. 6). As OCNEM apresentam uma crítica aos PCNEM que “ao incorporarem no estudo da linguagem os conteúdos de Literatura, 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 volume das OCNEM sobre Linguagens, Códigos e suas Tecnologias está organizado em seis capítulos: “Conhecimentos de Língua Portuguesa”; “Conhecimentos de Literatura”; “Conhecimentos de Línguas Estrangeiras”; “Conhecimentos de Espanhol”; “Conhecimentos de Arte”; “Conhecimentos de Educação Física”. Um dos pontos a ser considerado, em termos quantitativos, é o fato de serem dedicadas trinta e sete, das duzentas e quarenta páginas do documento, ao ensino de Literatura. Isso, por si só, já sinaliza uma mudança, talvez uma retomada da importância dessa disciplina na última etapa da Educação Básica. Entretanto, para comprovar ou refutar essa hipótese, faz-se necessária a análise do segundo capítulo das OCNEM (BRASIL, 2006): “Conhecimentos de Literatura”. O texto foi organizado em quatro seções: Por que a literatura no Ensino Médio?; A Formação do leitor: do Ensino Fundamental ao Ensino Médio; A leitura literária; Possibilidades de Mediação.

As OCNEM, em consonância com o artigo 35 da *LDB nº 9.394/96* (BRASIL, 1996a), com os PCNEM (BRASIL, 1999) e com os PCNEM+ (BRASIL, 2002b), afirmam que, para cumprir com os objetivos de aprendizagem expostos na atual LDBEN, “não se deve

sobrecarregar o aluno com informações sobre épocas, estilos, características de escolas literárias, etc., como até hoje tem ocorrido”. Porém, trata-se de promover o letramento literário do aluno “fazendo-o apropriar-se daquilo a que tem direito” (BRASIL, 2006, p. 54). Para tal, propõe o contato direto do leitor com o texto literário, ou seja, pressupõe-se a leitura do texto integral e sua decodificação. Desconsideram que a leitura do texto literário necessita de um grande processo de mediações e que ela pressupõe um leitor com alto grau de especialização. O professor, considerando que o Ensino Médio ocorre em três anos e que a carga horária da disciplina é pequena, deve realizar “uma seleção que permita uma formação o mais significativa possível para os alunos”. Portanto, o livro didático “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).

Dentre as estratégias apontadas nas OCNEM (BRASIL, 2006, p. 65), como orientadoras da seleção dos textos que serão estudados, ressaltamos a escolha baseada na formação do próprio professor que poderá selecionar as obras “cuja leitura deseja partilhar com os alunos” e a ênfase na “leitura integral da obra literária” (BRASIL, 2006, p. 64). Condicionar a escolha do texto literário à preferência de leitura do professor talvez não seja a melhor solução, pois dos 524.315²⁰ professores que lecionaram no Ensino Médio no ano de 2014, segundo dados do Censo da Educação Básica de 2014, 284.647, eram graduados, 179.341 especialistas e 19.780 mestres. Todavia, 40.547 professores não possuem sequer a graduação; destes 182 possuem apenas o Ensino Fundamental, 33.773 o Ensino Médio e 3.039 o Normal/Magistério. Por conseguinte, nem todos os professores que lecionam no Ensino Médio possuem uma formação básica adequada para realizar uma seleção de textos literários, o que justifica a insistência na formação continuada dos professores.

Um dos objetivos das OCNEM (BRASIL, 2006) é o de possibilitar a reflexão dos professores sobre suas práticas pedagógicas e a sua formação continuada. A terceira seção: “A leitura literária” apresenta alguns conceitos sobre a leitura do texto literário e sobre o perfil de leitor que a escola brasileira objetiva formar:

A leitura do texto literário é, pois, um acontecimento que provoca reações, estímulos, experiências múltiplas e variadas, dependendo da história de cada indivíduo. Não só a leitura resulta em interações diferentes para cada um, como cada um poderá interagir de modo diferente com a obra em outro momento de leitura do mesmo texto (BRASIL, 2006, p. 67).

²⁰ Esse número refere-se a professores que lecionam em todas as disciplinas, pois não possuímos dados específicos sobre os que ministram as aulas de Língua Portuguesa.

Todavia, existem distinções entre a leitura realizada nas diversas esferas da sociedade. Cada situação e cada ambiente social pressupõem formas distintas, inclusive para o mesmo texto. Há que se considerar que a leitura de um texto literário realizada com fins educacionais é diferente da leitura do mesmo texto, pelo mesmo leitor em outra situação. Pois,

não há como ter escola sem ter escolarização de conhecimentos, saberes, artes: o surgimento da escola está indissociavelmente ligado à constituição de ‘saberes escolares’, que se corporificam e se formalizam em currículos, matérias e disciplinas, programas metodologias, tudo isso exigido pela invenção, responsável pela criação da escola, de um *espaço* de ensino e de um *tempo* de aprendizagem (SOARES, 2003, p. 20, grifos da autora).

Considerando as diversas leituras possíveis de um mesmo texto realizadas por leitores distintos ou pelo mesmo leitor em momentos diferentes de sua trajetória, qual seria o leitor formado pela escola brasileira? As OCNEM, de maneira didática, apresentam dois tipos: o “vítima” e o “crítico”:

Não obstante a multiplicidade e os diferentes níveis de leitura, um leitor crítico pode ser, pois, também um leitor vítima. Entretanto, pode um leitor predominantemente vítima ser um leitor crítico? Sobretudo, poderá ele ser um leitor de obras mais complexas e mais elaboradas esteticamente? Como leitores críticos, adquirimos a enorme liberdade de percorrer um arco maior de leituras, o que faz toda a diferença. Qual o perigo de sermos apenas leitores vítimas? O perigo é consumirmos obras que busquem agradar a um maior número de leitores, oferecer ao leitor uma gama já consumida de elementos, aquela literatura voltada para o consumo de que falamos, desprovida de potencial de reflexão, que apenas confirma o que já sabemos, e que por isso nos entretém, sacia nossa necessidade mais imediata de fantasia (BRASIL, 2006, p. 69).

A escola objetiva, ou pelos menos deveria objetivar, formar o leitor crítico e participativo na sociedade em que vive. Todavia, as OCNEM (BRASIL, 2006, p. 69) propõem não apenas a formação do leitor crítico, mas também “formar para o gosto literário, conhecer a tradição literária local e oferecer instrumentos para uma penetração mais aguda nas obras”. Entretanto, faz-se necessário questionar quais são os métodos que têm sido utilizados no ensino de leitura literária? Quais obras devem ser selecionadas? De acordo com as OCNEM,

O desafio será levar o jovem à leitura de obras diferentes desse padrão – sejam obras da tradição literária, sejam obras recentes, que tenham sido legitimadas como obras de reconhecido valor estético – capazes de propiciar uma fruição mais apurada, mediante a qual terá acesso a uma outra forma de conhecimento de si e do mundo. É bom lembrar que nem sempre a leitura literária, como experiência estética, flui de modo espontâneo. Há pontos de resistência no aluno-leitor (seu repertório, os lugares-comuns em que se assenta sua experiência de leitor), como há tensões de difícil desvendamento em certos textos, especialmente o poético (BRASIL, 2006, p. 70).

Não basta apenas disponibilizar os textos aos alunos, mas é necessário ensinar-lhes a pensar e a falar sobre o que leem. É preciso que se faça uma leitura interpretativa que utilize,

quando necessário, conhecimentos externos ao texto ou da estrutura textual que possibilitem a compreensão dos sentidos implícitos (COLOMER, 2001, p. 14). Mas, sobretudo, é necessário que os alunos leiam, que tenham contato com o texto integral e não apenas pelos excertos apresentados nas questões do ENEM, dos vestibulares ou do livro didático. Ensinar a ler textos literários pressupõe a leitura integral do texto, o conhecimento da estrutura textual, das convenções utilizadas pelo autor para suscitar os efeitos de sentido pretendidos pelo autor.

Se nos PCNEM (BRASIL, 1999) e nos PCNEM+ (BRASIL, 2002b) havia excessiva ênfase no aluno, nas suas escolhas e anseios e a leitura literária era proposta como “desfrute”, como deleite, a citação anterior apresenta uma concepção diferente. O texto selecionado pelo professor não precisa, necessariamente, agradar ao aluno ou à maioria dos alunos, a leitura literária de alguns textos pode ser desafiadora e, por isso mesmo, promover a formação do leitor. É função da escola possibilitar ao aluno o acesso ao conhecimento historicamente sistematizado, inclusive os artifícios da escrita e da leitura literárias. O aluno não pode ser privado desse conhecimento por que a maioria não gosta ou não quer ler determinado texto.

É possível não gostar do que conhecemos, em contrapartida é impossível gostar do que não conhecemos. E, para grande parte dos alunos, sobretudo os da escola pública, o contato com livros e com a leitura literária ocorre prioritariamente na escola. Todavia, se o professor deixa de ensinar lhes a leitura literária, onde eles irão adquirir esse conhecimento?

Ao realizar a seleção dos conteúdos a serem estudados e dos livros a serem lidos, a equipe escolar deve considerar alguns aspectos, de acordo com as OCNEM:

[...] o dos tempos escolares, que levam à necessidade de organização sistemática (o que supõe um projeto pedagógico para os três anos do ensino médio); o dos gêneros (noção também ela tributária a Bakhtin, como condição básica de inserção dos sujeitos no mundo letrado) e dos autores que serão lidos pelos alunos (organização imprescindível para que se garanta uma sequência lógica, não necessariamente cronológica) com uma margem para outras leituras não previstas e, por que não, “anárquicas” (BRASIL, 2006, p. 72).

A escola é uma instituição cujas tarefas e ações são organizadas por meio de procedimentos formalizados que viabilizam a seleção, a ordenação e a exclusão dos conteúdos a serem ensinados, assim como, a(s) metodologia(s) utilizada(s) no processo de planejamento educacional. No que tange à escolha dos conteúdos a serem ministrados, o referido documento ratifica a importância que os livros didáticos vêm assumindo no Brasil desde o início do processo de escolarização:

No Brasil, como se sabe, o processo de legitimação do que se deve e do que não se deve ler tem se realizado principalmente por meio de livros didáticos, pela via fragmentada dos estilos de época, os quais historicamente vêm reproduzindo não só

autores e textos característicos dos diferentes momentos da história da Literatura brasileira e portuguesa, como os modos de ler a seleção. Reproduzem-se, assim, formas de apropriação da Literatura que não pressupõem uma efetiva circulação e recepção de livros no ambiente escolar, como vimos anteriormente, prevalecendo um modelo artificial – tanto pelos aspectos de integridade textual quanto pela materialidade do suporte – de leitura do texto literário (BRASIL, 2006, p. 72-73).

O documento governamental enfatiza a importância da leitura do texto literário integralmente pelos alunos e apresenta alguns fatores inerentes ao contexto escolar que precisam ser considerados no momento da escolha dos textos que serão estudados: “o primeiro deles é o uso ou não de livro didático na escola, o que pode direcionar o projeto pedagógico que se discute”. Entretanto, o fato de se considerar o livro didático adotado pela escola e o seu modo de organização não significa que o projeto a ser desenvolvido pela equipe escolar deva ficar limitado a ele (BRASIL, 2006, p. 73). Diante disso, sugere algumas perguntas orientadoras da elaboração do projeto de leitura literária:

Quais são as obras e os autores que devem fazer parte do “acervo básico”, aqui entendido como livros que serão lidos integralmente durante os três anos do ensino médio? (seleção que pode ser reavaliada periodicamente – talvez de três em três anos –, desde que não comprometa o fluxo proposto inicialmente aos alunos).

Que projetos desenvolver com vistas a possibilitar que os alunos leiam outros livros além das indicações do “acervo básico”? (nessa vertente de discussões, inclui-se a possibilidade de realização de projetos interdisciplinares, que levem à reflexão sobre os gêneros literários e outros gêneros, sobre a linguagem literária e as outras linguagens, entre outras relações possíveis) (BRASIL, 2006, p. 73).

Isto posto, percebe-se que o planejamento educacional deveria ser mais amplo, ultrapassar o ano letivo e contemplar os três anos do Ensino Médio, determinando quais conteúdos e quais livros seriam lidos nesse período. Todavia, para que isso se efetive seria necessário que o corpo docente da escola fosse estável e, de preferência, composto por professores concursados que pudessem permanecer na mesma escola por anos consecutivos podendo implementar e avaliar o planejamento realizado a longo prazo.

Outro encaminhamento proposto nas OCNEM (BRASIL, 2006, p. 73-74) que merece destaque é a importância dada à Literatura Brasileira e à abertura do cânone ao propor que sejam incluídas nos programas de leitura obras “contemporâneas significativas”. Todavia, isso não significa que textos de outras nacionalidades não sejam objetos de estudo, ao contrário, “é desejável, que obras de outras nacionalidades, se isso responder às necessidades do currículo de sua escola, sejam também selecionadas” (BRASIL, 2006, p. 73-74).

A relação de intertextualidade entre a Literatura e as outras artes é apresentada sob uma perspectiva multicultural, visando manter “as especificidades e o modo de ser de cada uma delas, pois só assim, *não pejorativamente escolarizados*, serão capazes de oferecer fruição e

conhecimento, binômio inseparável da arte” (BRASIL, 2006, p. 74, grifo nosso). Enfatizamos que os conteúdos selecionados para serem estudados na escola são escolarizados e isso não pode pressupor uma visão pejorativa. Há diferenças significativas entre a apreciação da obra de arte sem fins educacionais e a que é realizada na escola e o fato de se escolarizar a obra de arte não a minimiza ou a torna enfadonha.

Ressalta-se, também, a importância do professor de Literatura e da sua formação, demonstrando a necessidade do vínculo entre o Ensino Superior e a Educação Básica:

Nesse sentido, além dos esforços para mudar as orientações teóricas e metodológicas da Literatura no livro didático, chama-se a atenção para a necessidade de formação literária dos professores de Português, sobretudo no âmbito da proximidade com a pesquisa e, conseqüentemente, do vínculo com a universidade, em percurso de mão dupla, já que essa não pode jamais esquecer seu compromisso com a educação básica. Além de mediador de leitura, portanto leitor especializado, também se requer do professor um conhecimento mais especializado, no âmbito da teoria literária. Há, contudo, um assunto não debatido aqui e que certamente paira quando pensamos em seleção de textos literários: o vestibular. Não há por que o vestibular ser visto como um problema incontornável para o currículo do ensino médio (BRASIL, 2006, p. 75).

Percebemos que essa assertiva está em consonância com a nossa pesquisa, pois ao estudarmos o ensino de Literatura no Ensino Médio, precisamos considerar o perfil dos alunos que frequentam esse nível de ensino, os professores que ministram as aulas e a sua formação, assim como a influência das avaliações externas aqui sistematizadas como o vestibular e o ENEM para o egresso do Ensino Médio e o Enade para o Ensino Superior. Exige-se do professor de Literatura um conhecimento mais especializado, não basta ser leitor, é preciso ser leitor especializado de Literatura, conhecer as especificidades do texto literário e as ensinar aos alunos. Todavia, o objetivo dessas aulas não deve ser o vestibular ou o ENEM, mas sim a formação do leitor.

Em se tratando do tempo escolar e da sua adequação aos conteúdos selecionados o referido documento assevera:

Entretanto, é preciso primeiro aliviar – como se disse – o programa oficial extenso da disciplina, retirando dele o que não for essencial, e segundo, ter claro que o aluno deve se preparar ao longo da escolaridade para, ao final do ensino médio, ter se tornado autônomo em relação à leitura de obras mais complexas. O professor não pode submeter seu programa ao programa do vestibular: ele deve oferecer ao aluno condições satisfatórias de aprendizagem para que possa sair-se bem em provas que exijam um conhecimento compatível ao que foi ensinado (BRASIL, 2006, p. 76).

O professor de Literatura precisa considerar o que é ensinar a ler literariamente, de maneira que o aluno se torne um leitor competente e que possa utilizar esses conhecimentos nas leituras que realizar em outros momentos e de textos literários mesmo que eles não tenham sido objeto de estudo em sala de aula. Entretanto, é preciso tomar cuidado com a preocupação

excessiva em aliviar o currículo da disciplina para que isso não se torne uma desculpa para excluir do planejamento e das aulas conteúdos que são importantes para a formação humanística dos alunos. De acordo com Hansen (2005, p. 24-25),

A expressão “prática de leitura” significa, assim, a formalidade de um trabalho particular e datado de apropriação e transformação de produtos simbólicos particulares e datados, por isso também aponta para a questão política da produção social de significações novas e de novos sentidos contingentes para o indivíduo que se constitui como sujeito-leitor quando lê. Como sujeito leitor, usa e transforma um objeto cultural que também o transforma ao ser lido. Porque não lemos, apenas, mas somos lidos ativamente pelos textos literários, e de maneira oposta ao sentido passivo dos leitores do kitsch. O texto literário nos lê ativamente, e geralmente contra nós, porque questiona o familiar das legítimidades do hábito que rotiniza a nossa experiência como natureza imutável. É o que ocorre principalmente quando é grande o intervalo temporal e semântico entre sujeito-leitor e o objeto-texto a que me referi.

A leitura de textos literários precisa transcender os espaços escolares e a exigência dos vestibulares. Ela precisa ser ensinada com o objetivo de formar cidadãos leitores capazes de compreender o que leem. A importância da leitura literária se expande para os ambientes sociais, para a compreensão da sociedade e de si mesmo.

As OCNEM (BRASIL, 2006, p. 76) apontam, também, algumas questões que podem ser ao mesmo tempo positivas e negativas sobre a maneira que tem sido realizado o ensino de Literatura no Ensino Médio por meio da historicização e das escolas literárias. De acordo com esse documento, estudar a Literatura pelo viés histórico “resolve o problema da seleção de obras, pois constitui um *corpus* definido e nacionalmente instituído, mas elimina as peculiaridades regionais;”, ou seja, o aluno estuda as principais obras literárias, porém não tem a oportunidade de conhecer os autores e os textos do contexto em que vive. Em segundo lugar,

2. 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, porém esse procedimento 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 (BRASIL, 2006, p. 76).

Nessa perspectiva, o professor não precisa ser um leitor especializado e pode até não ter lido o texto a ser ensinado, pois todas as considerações a ser realizadas em sala de aula estão explicitadas no livro didático o que pode implicar na anulação da interpretação tanto do professor quanto dos alunos sobre sentidos possíveis que emanam do texto lido. Consequentemente,

3. permite cobrir um tempo extenso, numa linha que vai do século XII ao século XXI, destacando momentos reconhecidos da tradição literária, porém tal extensão torna-se matéria para simplesmente decorar, e características barrocas, românticas, naturalistas, etc. confundem-se freneticamente, sem nada ensinar;

4. permite tomar conhecimento de um grande número de títulos e autores, mas, em virtude da quantidade e variedade, a leitura do livro é inviabilizada e entendida como secundária (BRASIL, 2006, p. 76).

O aluno precisa estudar em pouco tempo uma quantidade imensa de obras que lhes são apresentadas por meio de excertos, pois a leitura integral e a análise crítica dos textos é inviabilizada por conta da carga horária da disciplina e “permite ao aluno o reconhecimento de características comuns a um grande número de obras, porém obriga a obra a se ajustar às peculiaridades da crítica e não o contrário” (BRASIL, 2006, p. 76). Todavia, é fato que em se tratando de Literatura não se pode “engavetar” os textos em escolas literárias, pois ela é dinâmica e composta de textos que se contrapõem aos que são produzidos naquele momento, outros que antecipam o próximo movimento e os que retomam escolas anteriores. A forma como se tem ensinado Literatura no Ensino Médio privilegia a leitura de excertos de obras consagradas tanto pela crítica literária quanto pelos manuais didáticos que, salvo algumas exceções, apresentam de maneira similar os períodos literários e suas respectivas obras em ordem cronológica ascendente. A ênfase recai, muitas vezes, sobre o contexto histórico e as características dos períodos literários do que na leitura integral dos textos. No entanto, as OCNEM (BRASIL, 2006) instituem que o estudo deve partir do texto literário, pois,

Quando propomos a centralidade da obra literária, não estamos descartando a importância do contexto histórico-social e cultural em que ela foi produzida, ou as particularidades de quem a produziu (até porque tudo isso faz parte da própria tessitura da linguagem), mas apenas tomando – para o ensino da Literatura – o caminho inverso: o estudo das condições de produção estaria subordinado à apreensão do discurso literário (BRASIL, 2006, p. 76-77).

A ênfase recai sobre a leitura do texto literário, sobre a experiência do aluno leitor, as outras questões como história da Literatura, escolas literárias, contexto de produção, biografia do autor, são acessórias. Portanto, “a escola não precisa cobrir todos os estilos literários” (BRASIL, 2006, p. 79). As OCNEM asseveram que “se quisermos que o aluno leia e considerarmos que esse é o meio mais eficiente para ele conseguir o saber que a escola almeja, então é preciso mudar o currículo, retirar dele o que é excessivo e não essencial” (BRASIL, 2006, p. 79). Todavia, há que se ter cuidado com essa assertiva, pois quais conteúdos serão retirados do currículo? De que maneira os conteúdos tidos como essenciais serão selecionados? Quais serão as entidades responsáveis pela escolha dos conteúdos que serão excluídos e os que comporão o currículo do Ensino Médio?

Este documento propõe, também, outras medidas, em consonância com a teoria dos letramentos, que viabilizem a leitura e a formação de leitores nas escolas: diversificação dos espaços de leitura, “a estruturação de um sistema de trocas contínuo, sustentado por uma

biblioteca com bom acervo e por outros ambientes de leitura e circulação de livros”. Pois ao ampliar os espaços de leitura, ampliam-se, também, os tempos de leitura na escola para além das aulas de Literatura “além de possibilitar trocas menos artificiais, já que colaboram para a criação de uma comunidade de leitores tão importante para a permanência da Literatura, sobretudo em contextos sociais que não dispõem de uma biblioteca pública e/ou livraria” (BRASIL, 2006, p. 80).

A leitura literária na escola é um conteúdo e “um instrumento de aprendizagem”, sendo assim “deve persistir a dimensão social desse conteúdo, uma vez que se forma para o mundo, para fornecer ao aluno recursos intelectuais e linguísticos para a vida pública” e não apenas para passar no vestibular ou ter um bom desempenho no ENEM (BRASIL, 2006, p. 81).

Ao compararmos as OCNEM de 2006 com os documentos anteriores, percebemos que houve um avanço no que se refere aos objetivos do ensino de literatura, porém nem todas as lacunas foram preenchidas. A ênfase no aluno e no seu contexto prevalece, o professor é considerado como essencial no planejamento e na escolha dos textos a serem trabalhados. Todavia, o documento sinaliza para mudanças futuras no currículo do Ensino Médio, com a exclusão de conteúdos considerados “desnecessários” e a diminuição do currículo que será composto apenas do que é essencial. Isso posto, questionamos, esses conteúdos são essenciais para quem? Apoiados nos ensinamentos de Apple (2006) de que cada classe social tem acesso a determinados conteúdos, mas não a todos, qual classe social será designada para a escolha dos conteúdos que são essenciais? Os anseios dos professores e alunos serão ouvidos durante o processo de definição do novo currículo? A julgar pelos movimentos políticos do último ano (2016) e que levaram à publicação de medida provisória como processo de implantação da reforma do Ensino Médio brasileiro, pode-se inferir que as mudanças não acontecerão de forma democrática. De posse dessas e de tantas outras angústias e dúvidas, passamos à análise das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica.

3.2.5 Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica

Em 2013, durante o mandato da presidente Dilma Vana Rousseff, foram publicadas as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica, por meio do *Parecer CNE/CEB nº 5/2011*, aprovado em 4 de maio de 2011 e da *Resolução nº 2*, de 30 de janeiro de 2012 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Na apresentação das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica, o Ministro da Educação, Aloizio

Mercadante, resalta os motivos que determinaram a elaboração deste documento e de como foi construído:

A necessidade da atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais surgiu da constatação de que as várias modificações – como o Ensino Fundamental de nove anos e a obrigatoriedade do ensino gratuito dos quatro aos 17 anos de idade – deixaram as anteriores defasadas. Estas mudanças ampliaram consideravelmente os direitos à educação das nossas crianças e adolescentes e também de todos aqueles que não tiveram oportunidade de estudar quando estavam nessa fase da vida. Diante dessa nova realidade e em busca de subsídios para a formulação de Novas Diretrizes Curriculares Nacionais, a Câmara da Educação Básica do Conselho Nacional de Educação promoveu uma série de estudos, debates e audiências públicas, com a anuência e participação das entidades representativas dos dirigentes estaduais e municipais, professores e demais profissionais da educação, instituições de formação de professores, mantenedoras do ensino privado e de pesquisadores da área (BRASIL, 2013c, p. 4).

Dentre os motivos que justificam a alteração das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, doravante DCNEM, destacam-se: as “novas exigências educacionais decorrentes da aceleração da produção de conhecimentos” associada à “ampliação do acesso às informações” intensificado por meio “da criação de novos meios de comunicação”, bem como, as “alterações do mundo do trabalho” e as consequentes “mudanças de interesse dos adolescentes e jovens, sujeitos dessa etapa educacional” (BRASIL, 2013c, p. 146). Mudam-se os sujeitos e os objetivos, promovendo uma adequação das legislações educacionais ao novo contexto socioeducativo.

Esse discurso está em consonância com o lema “aprender a aprender”, amplamente divulgado nos documentos orientadores da educação brasileira desde a década de 1990. Porém, essa postura “não produz a autonomia intelectual e moral e nem o espírito crítico; produz uma maior adaptabilidade às alterações do capitalismo” (DUARTE, 2011, p. 187). Associado a esse lema, está o discurso das mudanças, seja “na tecnologia, nas relações de trabalho, nas relações culturais, nas atividades cotidianas, nas relações econômicas e políticas internacionais. Mudança é a palavra da moda” (DUARTE, 2011, p. 187). Portanto, o sistema educacional deve preparar o aluno para viver em uma sociedade permeada pela mudança e a aprender a se adequar e a se adaptar às necessidades do mundo do trabalho. Assim,

O professor deve aprender a conviver com mudanças constantes em seu trabalho e a participar ativamente dessas mudanças. Os pesquisadores devem estar sempre dispostos a abandonar seus paradigmas e abraçar os paradigmas da moda. O trabalhador deve estar sempre disposto a mudar de um trabalho para outro, tendo o desemprego constantemente intercalando essa passagem. O consumidor deve estar sempre apto a comprar um modelo mais novo de um determinado produto, a experimentar outra marca, a sentir necessidade de um outro tipo de produto (DUARTE, 2011, p. 187).

Por conseguinte, o ensino permeado pelo lema “aprender a aprender” propicia a adaptabilidade tanto do aluno quanto do professor às possíveis alterações do currículo, pois se a sociedade está em constante mudança se torna necessário, também, implementar mudanças no sistema de ensino. Este fato que pode ser comprovado pelos oito documentos publicados a partir de 1996 sobre a educação, conforme o quadro explicativo 1:

Quadro explicativo 1: Documentos orientadores do Ensino Médio 1996 - 2016

Ano	Documento
1996	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96
1998	Parecer CEB/CNE nº 15/98 referente à implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – DCNEM
1998	Resolução CEB nº 3/98 institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – DCNEM
1999	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – PCNEM
2002	Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – PCNEM+
2006	Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – OCNEM
2012	Resolução CNE/CEB nº 2/2012 institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – DCNEM
2016/2017	Medida Provisória nº 746 de 22 de setembro de 2016 / Projeto de Conversão de Lei n.º 34/2016 / Lei n.º 13.415/2017
Em andamento	Discussão / Elaboração da Base Nacional Comum Curricular

Verificamos que, em um curto espaço de tempo, foram publicados oito documentos orientadores do funcionamento do Ensino Médio, isso sem considerar os que versam sobre o Ensino Médio Técnico ou o Ensino Médio realizado por meio da Educação de Jovens e Adultos. O termo mudança está presente tanto no texto escrito quanto na própria implantação dessas propostas. Entretanto, algumas considerações permanecem em todos os documentos, tais como: a ampliação de acesso ao Ensino Médio, a formação e capacitação dos professores, o lema “aprender a aprender”, a vinculação da educação com a sociedade e a mudança no currículo de caráter academicista e enciclopédico para um currículo mais pragmático.

As DCNEM (BRASIL, 2013c) sugerem que, para que as alterações propostas sejam efetivadas com qualidade são necessárias medidas como:

[...] efetiva ampliação do acesso ao Ensino Médio e de medidas que articulem a formação inicial dos professores com as necessidades do processo ensino-aprendizagem, ofereçam subsídios reais e o apoio de uma eficiente política de formação continuada para seus professores – tanto a oferecida fora dos locais de trabalho como as previstas no interior das escolas como parte integrante da jornada de trabalho – e dotem as escolas da infraestrutura necessária ao desenvolvimento de suas atividades educacionais (BRASIL, 2013c, p. 146).

Portanto, faz-se necessária uma ação conjunta para que seja promovida a qualidade da Educação Básica brasileira. Percebemos a importância conferida ao papel do professor que, de acordo com o lema “aprender a aprender”, deve estar em constante aprendizado, fazendo cursos de capacitação tanto os promovidos nas escolas, durante as semanas pedagógicas, por exemplo, quanto os cursos escolhidos pelos próprios professores. Desta maneira, transfere-se para o docente a responsabilidade pela qualidade na educação e pelo aprendizado dos alunos, conseqüentemente, caso haja fracasso nesse processo, que é determinado pelas avaliações externas (ENEM, PISA, vestibulares), este é transferido para o professor e não para o sistema de ensino.

Considerando que vivemos na chamada “sociedade da informação”, espera-se que o aluno, egresso da Educação Básica, seja capaz de transformar informação em conhecimento, pois “a sobrevivência nesse ambiente requer o aprendizado contínuo ao longo de toda a vida” e que ele “além de adquirir determinadas informações e desenvolver habilidades para realizar certas tarefas, deve aprender a aprender, para continuar aprendendo” (BRASIL, 2013c, p. 163). Sendo assim, os professores devem assumir uma nova postura, “devem deixar de ser transmissores de conhecimentos para serem mediadores, facilitadores da aquisição de conhecimentos; devem estimular a realização de pesquisas, a produção de conhecimentos e o trabalho em grupo” (BRASIL, 2013c, p. 163).

O docente possui função primordial nesta atualização das DCNEM (BRASIL, 2013c, p. 171), pois “exige-se do professor que ele seja capaz de articular os diferentes saberes escolares à prática social e ao desenvolvimento de competências para o mundo do trabalho”. Ele deve ter consciência de que “toda ação educativa é intencional. Disso decorre que todo processo educativo se fundamenta em pressupostos e finalidades, a partir do que se infere que não há neutralidade nesse processo” (SILVA, 2013, p. 71). Conseqüentemente, ao selecionar os conteúdos que serão ministrados e os que não serão contemplados no currículo está implícita uma visão social de mundo e dos sujeitos envolvidos no processo educacional. Portanto, a formação inicial e continuada é de extrema importância para que se possa realizar a leitura crítica dos documentos que lhe são impostos e para que se possa escolher com segurança os conteúdos mais pertinentes a serem ensinados.

As DCNEM (BRASIL, 2013c), assim como os documentos analisados anteriormente, possuem como público alvo os profissionais da educação, sobretudo os professores, expõem alguns conceitos teóricos e, de certa maneira, contribuem para a formação continuada dos

professores. Com relação ao currículo, apresentam uma contextualização teórica e discriminam duas dimensões:

I – uma dimensão prescritiva, na qual se explicitam as intenções e os conteúdos de formação, que constitui o currículo prescritivo ou formal; e

II – uma dimensão não explícita, constituída por relações entre os sujeitos envolvidos na prática escolar, tanto nos momentos formais, como informais das suas atividades e nos quais trocam ideias e valores, constituindo o currículo oculto, mesmo que não tenha sido pré-determinado ou intencional (BRASIL, 2013c, p. 179-180).

A partir dessas duas dimensões, surge uma terceira, “real, que concretiza o currículo vivo ou em ação, que adquire materialidade a partir das práticas formais prescritas e das informais espontâneas vivenciadas nas salas de aula e nos demais ambientes da escola” (BRASIL, 2013c, p. 180). Nesta pesquisa, concentramo-nos na dimensão prescritiva do currículo do Ensino Médio, pois analisamos os documentos oficiais que legislam, orientam e ditam os parâmetros e diretrizes a serem seguidos nos estabelecimentos de ensino. Por meio da análise das questões de Literatura do ENEM e do vestibular da UEM procuramos determinar quais são os conteúdos de Literatura considerados imprescindíveis para o egresso do Ensino Médio. As avaliações do Enade de Letras Português são utilizadas com o intuito de verificar quais conhecimentos são exigidos do professor de Língua Portuguesa. Analisando comparativamente esses três exames, objetivamos pesquisar quais as concepções de leitura literária presentes nessas avaliações.

A dimensão “não explícita” e a “real” do currículo não serão estudadas, pois, para tanto, torna-se necessário a apreciação de situações concretas de aplicação do currículo o que não se configura como objetivo desta pesquisa de caráter documental e bibliográfico.

O conhecimento se articula com os mais diferentes e variados interesses, portanto, não é neutro, assim como a ação educativa também não é neutra; ao contrário, é uma ação política e, como tal, envolve posicionamentos e escolhas que estão intrinsecamente vinculados à maneira que se compreende o mundo e nas formas de agir nele. Por conseguinte, o currículo, o planejamento educacional, as avaliações e as demais ações educativas que ocorrem na e para a escola são ações intencionais que estão condicionadas “pela subjetividade dos envolvidos, marcados, enfim, pelas distintas visões de mundo de propositores e de executores” (SILVA, 2013, p. 73). De acordo com as DCNEM (BRASIL, 2013c, p. 180):

O currículo possui caráter polissêmico e orienta a organização do processo educativo escolar. Suas diferentes concepções, com maior ou menor ênfase, refletem a importância de componentes curriculares, tais como os saberes a serem ensinados e aprendidos; as situações e experiências de aprendizagem; os planos e projetos pedagógicos; as finalidades e os objetivos a serem alcançados, bem como os processos de avaliação a serem adotados. Em todas essas perspectivas é notável o propósito de

se organizar e de se tornar a educação escolar mais eficiente, por meio de ações pedagógicas coletivamente planejadas.

Nesta perspectiva, o currículo é compreendido “como o conjunto de experiências escolares que se desdobram a partir do conhecimento, em meio às relações sociais que se travam nos espaços institucionais, e que afetam a construção das identidades dos estudantes” (BRASIL, 2013c, p. 180). Enfatiza que o currículo deve ser construído coletivamente em consonância com o projeto político-pedagógico institucional, levando em consideração a comunidade escolar e seus saberes. Com relação ao diálogo entre saberes, este “precisa ser desenvolvido, de modo a propiciar a todos os estudantes o acesso ao indispensável para a compreensão das diferentes realidades no plano da natureza, da sociedade, da cultura e da vida” (BRASIL, 2013c, p. 181). Por meio dessas assertivas, percebemos a retomada da discussão a respeito do currículo academicista e, supostamente, muito extenso e redundante do Ensino Médio. Esse documento já sinaliza para as mudanças nos componentes curriculares a serem propostas por meio da Base Nacional Comum Curricular e da *Medida Provisória nº 746* de 22 de setembro de 2016, questões que serão melhor analisadas no próximo item deste capítulo.

O discurso oficial e insistente de valorização do contexto e da realidade do aluno, da sua cultura e de seus anseios, pode não passar, como alerta Duarte (2011, p. 64), “de uma forma eufemística de aceitar, sem questionamentos, o cotidiano alienado e fetichizado dos indivíduos”. Neste ínterim, a discussão sobre o caráter academicista e enciclopédico do currículo do Ensino Médio ressurge e utiliza a falta de interesse do aluno pelos conteúdos ministrados como pretexto para a reforma curricular, pois conforme as DCNEM:

Mais do que o acúmulo de informações e conhecimentos, há que se incluir no currículo um conjunto de conceitos e categorias básicas. Não se pretende, então, oferecer ao estudante um currículo enciclopédico, repleto de informações e de conhecimentos, formado por disciplinas isoladas, com fronteiras demarcadas e preservadas, sem relações entre si. A preferência, ao contrário, é que se estabeleça um conjunto necessário de saberes integrados e significativos para o prosseguimento dos estudos, para o entendimento e ação crítica acerca do mundo. Associado à integração de saberes significativos, há que se evitar a prática, ainda frequente, de um número excessivo de componentes em cada tempo de organização do curso, gerando não só fragmentação como o seu congestionamento (BRASIL, 2013c, p. 181).

Em vista disso, “é precisamente no aprender a aprender que deve se centrar o esforço da ação pedagógica, para que, mais que acumular conteúdos, o estudante desenvolva a capacidade de aprender, de pesquisar e de buscar e (re)construir conhecimentos” (BRASIL, 2013c, p. 181). Dessa maneira, “deve ser levado em conta o que os estudantes já sabem, o que eles gostariam de aprender e o que se considera que precisam aprender” (BRASIL, 2013c, p. 181). Todavia, isso precisa ser visto com cautela, pois ancorado no discurso de retirar do

currículo do Ensino Médio “o acúmulo de informações” que o caracterizam como enciclopédico e no lema “aprender a aprender” pode ocorrer um esvaziamento das disciplinas e dos conteúdos estudados nesta etapa escolar. E, como verificaremos no próximo item, a extinção de disciplinas que, de acordo com a ótica governamental, são desnecessárias para a formação do aluno do Ensino Médio. Duarte (2011, p. 186-187) alerta que por meio do lema “aprender a aprender”,

[...] em vez de a educação escolar formar indivíduos que sabem algo, ela passa a ter como objetivo formar indivíduos predispostos a aprender qualquer coisa, desde que aquilo a ser aprendido mostre-se útil ao processo de adaptação do indivíduo à vida social, isto é, ao mercado. Assim como ao trabalhador é negada a propriedade dos meios de produção, só restando-lhe vender sua força de trabalho; assim como toda a produção é dirigida pelo valor de troca e não pelo valor de uso das mercadorias; assim também os conhecimentos transmitidos pela escola passam a ter valor apenas na medida em que sua aprendizagem, isto é, o conteúdo aprendido é valorizado não pelo conhecimento nele contido, mas pela forma que é aprendido, desde que tal forma gere o “aprender a aprender”. O indivíduo torna-se assim mais facilmente adaptável às exigências do mercado de trabalho e às flutuações da ideologia dominante, flutuações essas necessárias à constante recomposição da hegemonia das classes dominantes e ao permanente esforço de escamoteamento das contradições do capitalismo.

Há ênfase nas disciplinas e nos conteúdos de caráter utilitaristas e pragmáticos. Somente são dignos de serem estudados os conteúdos que podem ser aplicados objetivamente na sociedade. Consequentemente, qual seria o futuro das disciplinas de caráter humanista que, dentre outras funções, possibilitam o pensamento crítico, a compreensão da sociedade e das leis que a regem de maneira explícita e implicitamente? No que se refere especificamente ao ensino de Literatura, o que deveria ser aprendido? Qual(is) conhecimento(s) deveria(m) ser estudado(s) baseado em seu “valor de troca”? Ou em outros termos, quais textos devem ser lidos e por quê? Seguindo essa linha de raciocínio, a utilidade da Literatura, nos currículos do Ensino Médio, pode ser vinculada ao vestibular ou ao ENEM. Logo os textos “dignos” de serem lidos serão os que usualmente compõem esses exames e a forma de se realizar essa leitura, seus objetivos, também serão determinados pelas questões de Literatura dessas provas. Entretanto, se a resolução dessas provas não necessitarem do conhecimento das especificidades da leitura literária, qual será o espaço destinado a essa disciplina nos currículos das escolas de Ensino Médio?

Por conseguinte, as DCNEM (BRASIL, 2013c) propõem que se utilizem metodologias inovadoras que promovam a atuação ativa dos alunos no processo de aprendizagem, bem como descreve, sucintamente, o processo de constituição do conhecimento escolar e o processo de adequação do conhecimento produzido cientificamente ao ambiente escolar. No que se refere à organização curricular do Ensino Médio, destaca que “toda ação educativa é intencional. Daí decorre que todo processo educativo fundamenta-se em pressupostos e finalidades, não

havendo neutralidade possível nesse processo” (BRASIL, 2013c, p. 182). Consequentemente, “ao determinar as finalidades da educação, quem o faz tem por base uma visão social de mundo, que orienta a reflexão bem como as decisões tomadas” (BRASIL, 2013c, p. 182). Por esta razão, o planejamento curricular da escola precisa ser compreendido, tendo como base que a escolha dos conteúdos a serem ensinados estão vinculados à comunidade escolar e a suas convicções, ao contexto histórico-cultural da sociedade a qual ela se destina. Pois,

O currículo não se limita ao caráter instrumental, assumindo condição de conferir materialidade às ações politicamente definidas pelos sujeitos da escola. Para concretizar o currículo, essa perspectiva toma, ainda, como principais orientações os seguintes pontos:

I – a ação de planejar implica na participação de todos os elementos envolvidos no processo;

II – a necessidade de se priorizar a busca da unidade entre teoria e prática;

III – o planejamento deve partir da realidade concreta e estar voltado para atingir as finalidades legais do Ensino Médio e definidas no projeto coletivo da escola;

IV – o reconhecimento da dimensão social e histórica do trabalho docente (BRASIL, 2013c, p. 182).

Uma concepção é latente nos documentos oficiais que orientam e regulamentam a Educação Básica brasileira: a autonomia ou a suposta autonomia da equipe escolar para selecionar os conteúdos curriculares que serão trabalhados. A lista de conteúdos inexiste e deve ser elaborada pela equipe escolar a partir do projeto político pedagógico da escola, das diretrizes estaduais, da análise das necessidades dos alunos, do contexto sociocultural no qual a escola se insere, tendo como escopo o desenvolvimento das habilidades e competências descritas nos documentos oficiais. O que os alunos querem aprender, mas também o que eles precisam aprender. Entretanto, nem todos os professores estão preparados para exercer essa autonomia e podem utilizar como balizador dos conteúdos a serem selecionados os materiais didáticos e as provas oficiais.

A fim de orientar a escolha dos professores na seleção dos componentes e conteúdos curriculares, as DCNEM asseveram que “ninguém mais do que os participantes da atividade escolar em seus diferentes segmentos, conhece a sua realidade e, portanto, está mais habilitado para tomar decisões a respeito do currículo que vai levar à prática” (BRASIL, 2013c, p. 183). A questão da definição do currículo, dos conteúdos e da sua organização são questões complexas e não podem ser delegadas apenas à comunidade escolar como propõem as DCNEM (BRASIL, 2013c). Determinar o que, quando e como deverá ser ensinado pressupõe um trabalho intenso, como expõe Apple (2006, p. 83-84):

Quero defender aqui a ideia de que o *problema* do conhecimento educacional, do que se ensina nas escolas, tem de ser considerado como uma forma de distribuição mais ampla de bens e serviços de uma sociedade. Não é meramente um problema analítico

(o que devemos construir como conhecimento?), nem simplesmente um problema técnico (como organizar e guardar o conhecimento de forma que as crianças possam ter acesso a ele e ‘dominá-lo’?), nem, finalmente, um problema puramente psicológico (como fazer com que os alunos aprendam x?). Em vez disso o estudo do conhecimento educacional é um estudo ideológico, a investigação do que determinados grupos sociais e classes, em determinadas instituições em determinados momentos históricos, consideram conhecimento legítimo (seja esse conhecimento do tipo lógico ‘que’, ‘como’ ou ‘para’).

Considerando a questão ideológica que perpassa as relações sociais, sobretudo em ambiente escolar, o professor precisa ter consciência da importância dos conteúdos selecionados. No que tange especificamente à disciplina Literatura, qual ou quais conteúdos são mais pertinentes? Por que escolher este(s) e não outro(s) dentre os possíveis? Mais do que se concentrar em qual conteúdo selecionar e em como desenvolver esse conteúdo em sala de aula, o professor precisa conscientemente e criticamente considerar como esse conhecimento poderá contribuir na formação dos alunos. A organização escolar, bem como os conteúdos trabalhados na escola implicam relações de poder e ideologia e são perpassados por questões políticas e econômicas “que oferecem regras do senso comum para o pensamento e ação dos educadores” (APPLE, 2006, p. 84).

Acerca da seleção dos conteúdos, é interessante verificar o que asseveram as DCNEM (BRASIL, 2013c, p. 184):

No que concerne à seleção dos conteúdos disciplinares, importa também evitar as superposições e lacunas, sem fazer reduções do currículo, ratificando-se a necessidade de proporcionar a formação continuada dos docentes no sentido de que se apropriem da concepção e dos princípios de um Ensino Médio que integre sua proposta pedagógica às características e desenvolvimento das áreas de conhecimento. Igualmente importante é organizar os tempos e os espaços de atuação dos professores visando garantir o planejamento, implementação e acompanhamento em conjunto das atividades curriculares.

Este documento destaca a importância do professor e da equipe escolar na definição tanto dos conteúdos quanto da proposta pedagógica integrando o que ensinar, como ensinar, quando ensinar e com quais objetivos, tornando a formação continuada dos professores imprescindível. O que nos preocupa é que em um país com a extensão territorial como a do Brasil e com características regionais tão distintas não seja determinada uma organização curricular mínima e que possibilite a todos os alunos uma formação mínima básica à qual se agreguem outros conhecimentos necessários e pertinentes a cada realidade escolar.

Com relação à organização da Base Nacional Comum Curricular e da parte diversificada no currículo do Ensino Médio, destaca que

Cada escola/rede de ensino pode e deve buscar o diferencial que atenda às necessidades e características sociais, culturais, econômicas e a diversidade e os

variados interesses e expectativas dos estudantes, possibilitando formatos diversos na organização curricular do Ensino Médio, garantindo sempre a simultaneidade das dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura (BRASIL, 2013c, p. 185).

Os componentes curriculares que são obrigatórios e que, portanto, devem compor o currículo são definidos na *LDBEN n° 9.394/96*, conforme já explicitado neste estudo. Todavia, a equipe escolar possui autonomia para elencar quais serão efetivamente trabalhados de acordo com a realidade de cada instituição de ensino.

Outra contribuição importante das DCNEM (BRASIL, 2013c) é referente à valorização do professor e do reconhecimento de sua importância no processo de transformação da Educação Básica brasileira e na implementação das melhorias tão almejadas na qualidade do ensino brasileiro. As DCNEM sugerem que

[...] quanto aos professores, embora repetitivo, cabe reiterar a necessidade de efetivação da sua valorização, tanto no referente a remuneração, quanto a plano de carreira, condições de trabalho, jornada de trabalho completa em única escola, organização de tempos e espaços de sua atuação para garantia de planejamento, implementação e acompanhamento conjunto das atividades curriculares, formação inicial e continuada, inclusive para que se apropriem da concepção e dos princípios do Ensino Médio proposto nestas diretrizes e no respectivo projeto político pedagógico, incorporando atuação diversificada, com estratégias, metodologias e atividades integradoras, contextualizadas e interdisciplinares ou diversamente articuladores de saberes (BRASIL, 2013c, p. 191).

Verificamos que o texto governamental sinaliza para uma possível valorização do professores e a elaboração de uma Base Nacional Comum Curricular que deveria determinar os conteúdos a serem estudados no Ensino Médio em todo o território nacional.

As DCNEM (BRASIL, 2013c) apresentam encaminhamentos similares aos documentos anteriores, sobretudo ao ensino de literatura, à importância do professor e da equipe pedagógica na elaboração do projeto político pedagógico da escola e do currículo de cada disciplina, permanece a ênfase no aluno e em seu contexto social. A educação é voltada para a formação do cidadão apto a se adaptar ao mundo do trabalho e a “aprender a aprender”. No entanto, talvez, uma das questões mais importantes abordadas neste documento é a referente à reorganização curricular do Ensino Médio que aponta para a diminuição de disciplinas e conteúdos, por meio da elaboração da Base Nacional Comum Curricular.

3.2.6 A Medida Provisória N.º 746/2016 e o Futuro do Ensino Médio

O cenário político e econômico do Brasil, nos últimos anos, tem sido bastante conturbado. No dia 02 de dezembro de 2015, teve início o processo de impedimento da

continuidade do mandato do Presidente Dilma Vana Rousseff. Em 12 de maio de 2016, o Senado Federal aprovou o seu afastamento até a conclusão do processo que ocorreu em 31 de agosto de 2016. A partir de 12 de maio, o vice-presidente Michel Miguel Elias Temer Lulia assumiu a presidência da República Federativa do Brasil com o final do mandato previsto para 2018. O processo de *impeachment* foi longo e tumultuado, permeado de intervenções jurídicas e políticas, além de ter sido amplamente debatido na mídia e nas redes sociais. No decorrer do processo, ocorreram várias manifestações contrárias e a favor do afastamento da presidente Dilma Rousseff e, apesar de sua conclusão, ainda não há unanimidade com relação a estes acontecimentos. Nesse contexto de turbulência política, foi publicada a *Medida Provisória n.º 746* de 22 de setembro de 2016, relativa à reforma do Ensino Médio, nível de ensino a partir do qual tecemos nossas considerações sobre o ensino de literatura.

O governo do presidente Michel Temer tem elaborado uma série de medidas e de propostas de reformas em diferentes setores da sociedade, inclusive na educação. Em setembro de 2016, foi anunciada pelo MEC e pelo Ministro de Estado da Educação José Mendonça Filho a *Medida Provisória n.º 746*, de 22 de setembro de 2016. Mesmo em um contexto ainda incerto com relação às mudanças que serão efetivadas na estrutura do Ensino Médio, apesar da aprovação desta medida provisória e de sua conversão na Lei n.º 13.415/2017, cremos ser importante discutir esta medida que

Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei n.º 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências (BRASIL, 2016a, grifos do autor).

O anúncio da reforma do Ensino Médio, via medida provisória, causou grande indignação em diversos setores sociais, principalmente entre os profissionais da educação e os alunos. Foram organizados, rapidamente, diversos eventos científicos (seminários, palestras, mesas-redondas), passeatas, manifestações nas ruas e ocupações em escolas e universidades que demonstravam o descontentamento e, principalmente, a preocupação com o futuro do Ensino Médio brasileiro. Todos esses eventos são recentes e presentes, portanto, torna-se complexo analisá-los, visto que, a *Medida Provisória n.º 746/2016* foi aprovada com alterações no dia 30 de novembro de 2016, com a denominação de *Projeto de Lei de Conversão n.º 34* de 2016, doravante *PLC n.º 34/2016*, foi remetido ao Senado Federal em 14 de dezembro de 2016 e aprovado em caráter de urgência em 08 de fevereiro de 2017, foi sancionada pelo presidente

Michel Temer em 16 de fevereiro de 2017 e transformada na Lei n.º 13.415/2017. Diante do exposto, procederemos a uma análise do que se propõe para o Ensino Médio nos próximos anos.

Primeiramente, gostaríamos de destacar um ponto que consideramos positivo: o desconforto e a indignação que a *MP n.º 746/2016* (BRASIL, 2016a) suscitou nos profissionais da educação e nos alunos. Isso promoveu, de certa forma, a cooperação entre os diferentes níveis de escolarização, os professores universitários se uniram aos professores e alunos secundaristas, a fim de discutirem as medidas propostas e de apontarem os prejuízos que algumas delas podem acarretar aos alunos e à sociedade brasileira. Dentre as propostas mais polêmicas, destacamos: a não obrigatoriedade das disciplinas de Arte, Educação Física, Sociologia e Filosofia; a contratação de professores com ‘notório saber’; a obrigatoriedade do ensino de Língua Inglesa, relegando à Língua Espanhola e demais idiomas o caráter optativo; as alterações na organização do Ensino Médio que poderá ser composto de módulos ou sistema de créditos ou disciplinas.

O texto aprovado no Congresso Nacional, em 30 de novembro de 2016 e no Senado Federal em 08 de fevereiro de 2017, apresenta algumas alterações, principalmente nas propostas ora apresentadas. As disciplinas de Arte, Educação Física, Sociologia e Filosofia são elencadas como obrigatórias, conforme § 2º do artigo 26 e § 2º do artigo 35-A, respectivamente.

Todavia, o § 4º do artigo 35-A determina que “os currículos do ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino” (BRASIL, 2016b). O Brasil é um país latino-americano, sendo assim, a Língua Espanhola é tão importante quanto à Língua Inglesa e, principalmente, nas cidades fronteiriças, o seu aprendizado é mais necessário do que qualquer outro idioma. Portanto, o que nos preocupa não é a obrigatoriedade do ensino de Língua Inglesa, mas o “caráter optativo”, vinculado à “disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino” de outros idiomas. Essa medida impactará significativamente as escolas brasileiras, pois existem diversas comunidades que optaram pelo ensino de outros idiomas como o alemão, o italiano, o ucraniano, o polonês e tantos outros de acordo com a importância dessa língua para a comunidade escolar atendida. Há que se discutir, também, o futuro das licenciaturas que formam professores para ministrarem aulas de Espanhol ou de outros idiomas que foram retirados dos currículos escolares.

A qualidade da educação brasileira é discutível e, em muitas escolas, precária, faltam professores, faltam salas de aula, faltam recursos materiais, portanto, se garantir o que é

determinado como obrigatório nem sempre é possível, quando se utiliza, na lei, termos como “optativo”, “poderão” ou “disponibilidade”, resta-nos indagar: será que alguma escola terá condições para ofertar outros idiomas? Ou, ainda, as escolas que conseguem ofertar outro idioma são destinadas a qual parcela da sociedade? Extrapolando o ambiente escolar, questionamos: considerando que o Brasil é um país latino-americano, por que a obrigatoriedade da Língua Inglesa em detrimento da Língua Espanhola?

O inciso IV do artigo 61 do *PLC n.º 34/2016* (BRASIL, 2016b) determina alguns critérios para a contratação de professores com notório saber:

IV – profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado, exclusivamente para atender ao inciso V do caput do art. 36;

A redação final, aprovada pela Câmara dos Deputados e pelo Senado Federal, amplia o texto proposto na *MP n.º 746/2016* (BRASIL, 2016a) que assim dispunha: “IV – profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação para atender ao inciso V do caput do art. 36”. Ao incluir o trecho: “[...] ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado, exclusivamente [...]” o *PLC n.º 34/2016* (BRASIL, 2016b) especifica, de maneira ampla, como podem ser atestados os profissionais com notório saber, embora sejam necessárias determinações mais explícitas dos critérios a serem utilizados, dos meios e dos órgãos responsáveis pela contratação destes profissionais. Houve, também, a inclusão do termo “exclusivamente”, portanto, somente poderão ser contratados profissionais com notório saber para atuar no itinerário formativo da formação técnica e profissional.

Além das alterações mais debatidas, o § 10 do artigo 26 nos preocupa, principalmente no texto do *PLC n.º 34/2016*, por conta da arbitrariedade implícita. O texto da *MP n.º 746/2016* estava redigido da seguinte forma:

§ 10. A inclusão de novos componentes curriculares de caráter obrigatório na Base Nacional Comum Curricular dependerá da aprovação do Conselho Nacional de Educação e de homologação pelo Ministro de Estado da Educação, ouvidos os Conselho Nacional de Secretários de Educação – Consed e a União Nacional de Dirigentes de Educação – Undime (BRASIL, 2016a).

A *MP n.º 746/2016* determinava que o Consed e a Undime analisariam a inclusão de novos componentes curriculares na BNCC, todavia o texto aprovado pelo Congresso Nacional retirou a participação destes órgãos, conforme exposto no “§ 10. A inclusão de novos

componentes curriculares de caráter obrigatório na Base Nacional Comum Curricular dependerá da aprovação do Conselho Nacional de Educação e de homologação pelo Ministro de Estado da Educação” (BRASIL, 2016b). Isso indica a maneira como a reforma do Ensino Médio será proposta: de forma impositiva, antidemocrática e sem consultar as entidades relacionadas à educação.

Muito se tem debatido a respeito da reforma do Ensino Médio e estamos longe de entrarmos em consenso. As leis, decretos, pareceres, diretrizes e parâmetros se acumulam. Os textos governamentais enfatizam o lema “aprender a aprender”, ressaltam o aprendizado de competências e habilidades, defendem uma melhoria na qualidade da educação, a valorização dos profissionais da educação e a necessidade de maior investimento na educação, contudo, na prática, no dia a dia das escolas brasileiras, os problemas e as dificuldades persistem.

Este estudo apresenta a história da disciplina Literatura no Ensino Secundário brasileiro desde a Reforma Pombalina e, conseqüentemente, abordamos a legislação que regulamenta este nível de ensino e as constantes mudanças em sua organização e em seu currículo. No decorrer das reformas, dois fatos são insistentemente retomados: a baixa qualidade do ensino e a mudança de um currículo de caráter academicista e enciclopédico para um currículo que contemple as reais necessidades dos alunos e torne o Ensino Médio mais atrativo e mais significativo para os alunos. Essas assertivas, também, são apresentadas pelo atual Ministro de Estado e Educação, José Mendonça Bezerra Filho, na carta encaminhada ao Presidente da República anexa à *MP n.º 746/2016* (BRASIL, 2016a) que justifica, por meio de 24 itens, a necessidade de implementar a Reforma do Ensino Médio via medida provisória.

O item 4, desta carta, evidencia a alteração do currículo e determina qual parcela da sociedade brasileira a reforma pretende atingir:

4. Atualmente o ensino médio possui um currículo extenso, superficial e fragmentado, que não dialoga com a juventude, com o setor produtivo, tampouco com as demandas do século XXI. Uma pesquisa realizada pelo Centro Brasileiro de Análise e Planejamento – Cebrap, com o apoio da Fundação Victor Civita – FVC, evidenciou que *os jovens de baixa renda não veem sentido no que a escola ensina* (BRASIL, 2016a).

Analisando as 24 justificativas da reforma, evidenciamos a estreita ligação proposta entre a escola e o mundo do trabalho, desvelando os ideais que a orientam e o público que pretende atingir: “os jovens de baixa renda”. Sendo assim, ao invés de se propor medidas que possibilitem a inclusão de todos os estudantes em escolas de qualidade que atendam aos seus anseios, mas que lhes possibilitem que se desenvolvam cognitivamente e que ampliem seus conhecimentos e sua visão de mundo, opta-se por diminuir as disciplinas e os conteúdos, com

a “desculpa” de que a diminuição do currículo tornará a escola mais atrativa aos alunos. Conforme exposto no item:

13. Isso é reflexo de um modelo prejudicial que não favorece a aprendizagem e induz os estudantes a não desenvolverem suas habilidades e competências, pois são forçados a cursar, no mínimo, treze disciplinas obrigatórias que não são alinhadas ao mundo do trabalho, situação esta que, aliada a diversas outras medidas, esta proposta visa corrigir, sendo notória, portanto, a relevância da alteração legislativa (BRASIL, 2016a).

Existem inúmeros estudos e pesquisas sobre a baixa qualidade da educação brasileira, assunto amplamente debatido desde o período colonial e que perpassa toda a história do Ensino Médio, muitos são os fatores estudados. Portanto, relacionar essa realidade apenas ao número de disciplinas obrigatórias não pode justificar a reforma que propõe a extinção de conteúdos e disciplinas e a diminuição da carga horária destinada à Base Nacional Comum Curricular. Este mesmo argumento é retomado pelo senador Pedro Chaves, relator do *MP n.º 746/2016* (BRASIL, 2016a) na Comissão Mista, que assevera:

[...] Não se pode ignorar que, neste exato momento, *há jovens dentro de salas de aula precarizadas, ouvindo aulas maçantes e enciclopédicas, sem perspectiva para o futuro*. Há ainda muitos outros que nem mesmo matriculados estão, pois precisam trabalhar. Há um terceiro grupo para o qual os horizontes são ainda mais nebulosos, pois não trabalham nem estudam, constituindo a chamada “geração nem-nem”. Em suma, a mudança no ensino médio precisa começar o mais rápido possível, pois é a partir dela que esboçaremos novos padrões para a plena realização dos potenciais de nossa juventude, fenômeno essencial para o desenvolvimento sustentável do País. A utilização de medida provisória como instrumento legislativo, dentro desse contexto, não se configura como inadequada (BRASIL, 2017, grifo nosso).

Destacamos, no decorrer desta pesquisa, que existem vários fatores que contribuem para o quadro atual da educação brasileira, muitos dos quais são apontados pelos documentos governamentais ora analisados. No entanto, a reforma proposta para o Ensino Médio ancore-se, sobretudo, no aumento da carga horária total, por meio da implantação de escolas em tempo integral, de caráter profissionalizante, e na diminuição da carga horária de disciplinas da Base Nacional Comum Curricular. Conforme evidenciamos nos textos do Ministro de Estado da Educação Mendonça Filho e do senador Pedro Chaves que, de certa maneira, sintetizam os ideais dessa reforma ao ressaltarem que o currículo é enciclopédico e desvinculado ao mundo do trabalho. Sob essa ótica, a baixa qualidade da educação brasileira no Ensino Médio reflete a insatisfação dos alunos que são “forçados” a cursar treze disciplinas ou a assistir aulas “maçantes”. Diante disso, opta-se por diminuir a carga horária da BNCC que não pode ser superior a 60% e implementar os itinerários formativos a serem escolhidos pelos alunos de acordo com suas expectativas para o futuro.

Com relação ao currículo, a *MP n.º 746/2016* (BRASIL, 2016a) assim determina:

Art. 36. O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos específicos, a serem definidos pelos sistemas de ensino, com ênfase nas seguintes áreas de conhecimento ou de atuação profissional:

- I – linguagens;
- II – matemática;
- III – ciências da natureza;
- IV – ciências humanas; e
- V – formação técnica e profissional.

Alterando significativamente o artigo 36 da *LDBEN n.º 9.394/96* (BRASIL, 1996a) que determinava:

Artigo 36 – O currículo do ensino médio observará o disposto na Seção I deste Capítulo e as seguintes diretrizes:

- I. destacará a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania;
- II. adotará metodologias de ensino e de avaliação que estimulem a iniciativa dos estudantes;
- III. será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição
- IV. serão incluídas a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias em todas as séries do ensino médio.

A versão aprovada pela Câmara dos Deputados e pelo Senado Federal por meio do *PLC n.º 34/2016*, manteve as disposições da *MP n.º 746/2016* com poucas alterações:

Art. 36. O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber:

- I – linguagens e suas tecnologias;
- II – matemática e suas tecnologias;
- III – ciências da natureza e suas tecnologias;
- IV – ciências humanas e sociais aplicadas;
- V – formação técnica e profissional (BRASIL, 2016b).

Na versão final, foram retirados nos itens I a IV do artigo 36 da *LDBEN n.º 9394/96* (BRASIL, 1996a) que especificavam as áreas de conhecimento do currículo do Ensino Médio e substituídos pela denominação de tais áreas. Se, na versão da *LDBEN n.º 9394/96* (BRASIL, 1996a), não havia menção à disciplina Literatura, que ficava subentendida nos termos “letras”, “artes”, “cultura” e “língua portuguesa”, na versão em tramitação, resume-se a “linguagens e suas tecnologias”, ou seja, não há delimitação/especialização de nenhuma das disciplinas. Observando os demais artigos, evidenciamos a presença da Língua Portuguesa que deverá ser ministrada nos três anos do curso, porém não há menção alguma à Literatura.

Houve a inclusão na *LDBEN n.º 9.394/96* (BRASIL, 1996a) do artigo 35-A que estabelece:

A Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento:

I – linguagens e suas tecnologias;

II – matemática e suas tecnologias;

III – ciências da natureza e suas tecnologias;

IV – ciências humanas e sociais aplicadas; (BRASIL, 2016b).

Nos parágrafos seguintes, determina a obrigatoriedade das disciplinas de Educação Física, Arte, Sociologia, Filosofia, Língua Inglesa, Língua Portuguesa e Matemática, estas duas últimas a serem ministradas nos três anos do curso. Todavia, a redação original da *MP n.º 746/2016* estabelecia a redução da carga horária destinada às disciplinas da BNCC, de acordo com o § 6º do artigo 36: “A carga horária destinada ao cumprimento da Base Nacional Comum Curricular não poderá ser superior a mil e duzentas horas da carga horária total do ensino médio, de acordo com a definição dos sistemas de ensino” (BRASIL, 2016a). Este parágrafo foi alterado no *PLC n.º 34/2016* (BRASIL, 2016a) com a seguinte redação: “§ 6º A critério dos sistemas de ensino, a oferta de formação com ênfase técnica e profissional considerará:”. No entanto, a alteração da carga horária está expressa no parágrafo primeiro do artigo 24:

A carga horária mínima anual de que trata o inciso I do caput deverá ser ampliada de forma progressiva, no ensino médio, para mil e quatrocentas horas, devendo os sistemas de ensino oferecer, no prazo máximo de cinco anos, pelo menos mil horas anuais de carga horária, a partir da publicação desta Lei (BRASIL, 2016b).

Embora seja previsto aumento da carga horária total do Ensino Médio de 2.400 horas (divididas em três anos letivos com 800 horas) para 4.200 horas (divididas em três anos letivos com 1.400 horas cada um), o Artigo 35-A do *PLC n.º 34/2016*, determina no “§5º A carga horária destinada ao cumprimento da Base Nacional Comum Curricular *não poderá ser superior a mil e oitocentas horas do total da carga horária do ensino médio*, de acordo com a definição dos sistemas de ensino” (BRASIL, 2016b, grifo nosso). Portanto, das 4.200 horas referente à carga horária total do Ensino Médio, 2.400 horas são destinadas à formação técnica e profissional. Observamos uma ênfase nas disciplinas de caráter técnico e profissional e a diminuição da carga horária das disciplinas da BNCC.

Nesta perspectiva, o futuro das disciplinas de caráter humanista no Ensino Médio está ameaçado. No início de nossa pesquisa, a ênfase era na maneira como o ensino de literatura estava ocorrendo, similar ao estudo de outros gêneros textuais muito mais próximo da leitura referencial dos textos do que dos conhecimentos da especificidade do discurso estético. No entanto, analisando a *MP n.º 746/2016* e o *PLC n.º 34/2016*, observamos que, ancorados na

concepção de que é necessário reformular o currículo do Ensino Médio, retirando dele o seu caráter enciclopédico e academicista, tornando-o mais atrativo para o aluno, a reforma concentrou-se nas disciplinas de caráter humanista. A princípio, seriam retiradas do currículo do Ensino Médio as disciplinas de Arte, Educação Física, Filosofia e Sociologia todas da área de humanas e as duas primeiras pertencentes à área de Linguagens Códigos e suas Tecnologias.

Neste sentido, esta reforma assemelha-se à realizada na década de 1970, por meio da *LDB n.º 5.692/71* (BRASIL, 1971a), que transformou todo o Ensino Médio em ensino técnico com a finalidade de formar mão de obra qualificada para o mercado de trabalho. Naquele contexto, o MEC implementou uma reconfiguração da educação brasileira por meio dos Acordos MEC-USAID, conforme averiguamos no segundo capítulo desta tese. Segundo Jélvez (2013, p. 120):

Esse acordo de cooperação se traduziu numa série de projetos que foram desenvolvidos entre o MEC e a United States Agency for International Development (Usaid)/ Conselho de Cooperação Técnica da Aliança para o Progresso (Contap), acordados a partir de 26 de junho de 1964, que consistiram basicamente na contratação de assessores americanos para o aperfeiçoamento do Ensino Primário, para o planejamento do Ensino Médio, com vistas a sua melhoria; em treinamento de técnicos brasileiros nos Estados Unidos; treinamento de técnicos rurais; assessoria americana para a expansão e o aperfeiçoamento de quadro de professores de Ensino Médio no Brasil; na delimitação de responsabilidades e competências legais com todo o controle sobre a produção dos livros até a ilustração, editoração, distribuição sob a orientação quanto à compra de direitos autorais de editores não brasileiros (ou seja, americanos). O produto desses acordos, decretos e leis, objetivando colocar o caráter legal das reformas, passou a ser estudado numa disciplina obrigatória em todas as licenciaturas, denominada Estrutura e Funcionamento de Ensino.

Essa reforma pretendia formar cidadãos capazes de se inserirem no mercado de trabalho, a fim de produzir e de consumir os bens gerados por meio do processo de expansão da internacionalização da economia baseado na industrialização e sob a ótica e a ideologia dos técnicos da USAID. Com o ensino de caráter técnico seria possível ter um fluxo contínuo de profissionais qualificados, preparando, desta maneira, os egressos do Ensino Médio para entrarem no mercado de trabalho com qualificação técnica e, em contrapartida, diminuir a demanda para o Ensino Superior (JÉLVEZ, 2013, p. 123-124). Assim, formava-se a estrutura social e a mão de obra necessárias para atuarem nas empresas, principalmente as de origem norte-americana, que seriam instaladas no Brasil.

No concernente à disciplina de Língua Portuguesa, a partir da *LDB n.º 5.692/71* (BRASIL, 1971a), passou a ser denominada de Comunicação e Expressão, outros gêneros textuais, além do literários, foram inseridos no currículo e houve uma mudança nos objetivos de ensino. As disciplinas, de uma maneira geral, passam a ter uma conotação mais prática,

atrelada ao mundo do trabalho, concepção que se intensificou na década de 1990 com o lema “aprender a aprender”.

Neste contexto, é fato que a Literatura constitui-se uma disciplina minorizada na escola, no sentido de disciplina que não goza de prestígio. De acordo com Bordini, isso ocorre por dois motivos: “primeiro, porque implica um uso social não pragmático. Segundo, porque os saberes humanísticos costumam ficar num plano inferior quando se trata de educação formal num enfoque desenvolvimentista” (BORDINI, s/d, p. 4). Ocorre, dessa maneira, uma supremacia das disciplinas científicas em detrimento das de caráter humanístico no qual se insere a Literatura. Isso é comprovado quando se observa a materialidade do ensino dessa disciplina, pois:

A consequência dessa deturpação, no caso do ensino de literatura, é que este só obtém alguma ênfase quando se torna pré-requisito para atingir o saber científico-tecnológico originalmente visado pela sociedade. Como os concursos vestibulares para ingresso na universidade exigem algum domínio de linguagem e algum conhecimento da tradição literária nacional, as escolas do nível imediatamente inferior tentam habilitar o jovem a vencer as provas – e os alunos as pressionam a cumprirem essa tarefa, desde que não ultrapassem as fronteiras dos programas dos vestibulares. (BORDINI, s/d, p. 5)

O debate entre humanistas e utilitaristas, no ensino, remonta ao século XIX e à dualidade do homem moderno que, ao mesmo tempo, é cidadão e homem, como assevera Lucas (2007, p. 92):

Enfim, a ciência para educar o homem, as humanidades para educar o cidadão. A consciência da necessidade de oferecê-las concomitantemente revela a dualidade contraditória do homem moderno de ser, ao mesmo tempo, homem e cidadão. Enquanto homem, precisa desenvolver todas as suas forças físicas e intelectuais com as quais enfrenta individualmente a luta pela vida, mas, enquanto cidadão, carece de virtudes sociais que o façam respeitar o próximo, zelar pela harmonia social e respeitar as leis e as instituições. A escola pública surge com essa difícil e contraditória tarefa.

Observamos, nos documentos ora analisados, que o embate entre disciplinas de caráter científico e as de caráter humanístico permanece, visto que, há ênfase nas questões práticas do ensino e de sua vinculação com o mundo do trabalho. Neste sentido, optamos por verificar na Base Nacional Comum Curricular quais são as propostas para o ensino de literatura. A segunda versão deste documento está disponibilizada no site do MEC para consulta desde abril de 2016 e possui 652 páginas. No entanto, esta é uma versão preliminar que está no Ministério da Educação aguardando a aprovação da reforma do Ensino Médio para iniciar as etapas de análises e adaptações, para, posteriormente, ser encaminhada ao Conselho Nacional de Educação e aos demais órgãos que, também, poderão alterá-la. Portanto, este texto sinaliza para o que pode vir a ser o currículo do Ensino Médio, mas não é a versão final. Ressaltamos,

também, que esta versão foi publicada em abril de 2016, ou seja, é anterior à *MP n.º 746/2016* (BRASIL, 2016a) e à proposta de reforma do Ensino Médio.

Em vista disso, faremos, apenas, algumas considerações sobre o ensino de literatura, conforme exposto na segunda versão da BNCC (BRASIL, 2016d), com a ressalva de que este documento está em elaboração e que algumas dessas propostas podem ser alteradas ou excluídas, portanto, não o analisamos com o mesmo rigor e detalhamento dos outros documentos.

A abordagem destinada ao ensino de literatura é pertinente e atual, o texto da BNCC retoma os documentos anteriores como os parâmetros e as diretrizes, mantendo a organização da disciplina de Língua Portuguesa em seus quatro eixos: oralidade, escrita, leitura e conhecimentos sobre a língua e sobre a norma padrão e são inseridos os campos de atuação: literário, político cidadão e investigativo. De acordo com este documento:

[...] A organização por campos de atuação corresponde a três importantes dimensões de formação do sujeito do Ensino Médio: uma formação estética, que envolve o contato com o literário; uma formação para o exercício mais direto da cidadania, que envolve a condição de se inteirar dos fatos do mundo, opinar e agir sobre eles; uma formação que contempla a produção do conhecimento e a pesquisa (BRASIL, 2016d, p. 506).

Observamos uma atenção especial ao ensino de literatura que perpassa os três anos do curso com uma abordagem que contempla os textos contemporâneos, no primeiro ano, os produzidos nos séculos XIX e XX, no segundo ano, e as obras representativas da constituição da Literatura Brasileira publicadas nos séculos XVI a XVIII, no terceiro ano, utilizando-se, portanto, da ordem cronológica inversa. Há ênfase no texto literário como centro das aulas.

Os objetivos de aprendizagem expressos na BNCC (BRASIL, 2016d) contemplam as especificidades do discurso estético, determinam o estudo das características das escolas literárias, dos principais autores e obras da Literatura em Língua Portuguesa e das demais que influenciaram a Literatura Nacional. Todavia, há que se considerar o que está expresso nos documentos oficiais, associando essas informações à carga horária da disciplina e aos conteúdos que são avaliados nos exames vestibulares e no ENEM. Apenas o fato de os documentos governamentais assegurarem a presença dos conteúdos de Literatura nos currículos não é o suficiente para que sejam realmente contemplados nas aulas. Pois, como temos enfatizado, os exames de acesso ao Ensino Superior se configuram como determinantes dos conteúdos que serão ministrados no Ensino Médio, devido ao caráter propedêutico deste nível de ensino.

3.3 CONSIDERAÇÕES PARCIAIS

Salientamos que optamos por analisar o maior número possível de documentos, diretrizes, pareceres e parâmetros para que possamos ter uma visão panorâmica e a mais completa possível sobre as concepções que norteiam os currículos do Ensino Médio e, dessa maneira, verificar qual é o percurso que tem sido trilhado para a disciplina Literatura. Para tanto, recorreremos à assertiva de Goodson de que:

[...] el currículum escrito establece casi siempre parámetros importantes para la práctica en el aula (no siempre, no en todo momento, no en todas las aulas, pero sí «casi siempre»). En primer lugar, el estudio del currículum escrito aumentará nuestra comprensión de las influencias e intereses que intervienen en el nivel preactivo. En segundo, esa comprensión favorecerá nuestro conocimiento de los valores y objetivos representados en la escolarización y del modo en que la definición preactiva, a pesar de las variaciones individuales y locales, puede establecer parámetros para la realización y negociación interactivas en el aula y en la escuela²¹ (1991, p. 31).

Nesta pesquisa, não estudamos atividades práticas do ensino de Literatura, todavia, analisamos algumas avaliações externas que podem ser utilizadas pelos professores em suas aulas como material didático e como balizadoras na escolha dos conteúdos a serem trabalhados com seus alunos. Salientamos que esses exames se configuram como avaliações externas que visam verificar, dentre outros objetivos, se o aluno, que presta o exame, internalizou os conhecimentos definidos como essenciais ou básicos para o egresso da Educação Básica e, no caso específico do vestibular, para o aluno que deseja ingressar no Ensino Superior.

Por meio da análise dos documentos arrolados neste capítulo, pudemos verificar que, em alguns, o termo Literatura nem sequer é utilizado, em outros, há uma tentativa de desmistificar o ensino de literatura, retirando a sua “aura” de canônica ou símbolo de cultura para compará-la com o ensino de leitura de outros gêneros textuais. Portanto, verifica-se que a leitura do texto literário se configura como similar à leitura dos demais textos que circulam socialmente, privando o aluno do conhecimento das especificidades da leitura literária.

O ensino brasileiro está permeado pelo lema “aprender a aprender” que propicia a adaptabilidade, tanto do aluno quanto do professor, às possíveis alterações do currículo. A partir de 1996, foram publicados oito documentos orientadores do Ensino Médio (sem considerar os

²¹ Livre tradução: [...] o currículo escrito estabelece quase sempre parâmetros importantes para a prática em de sala de aula (nem sempre, nem em todos os momentos, não em cada sala de aula, mas "quase sempre"). Em primeiro lugar, o estudo do currículo escrito aumentará a nossa compreensão das influências e interesses envolvidos no nível pró-ativo. Em segundo lugar, esse entendimento favorecerá a nossa compreensão dos valores e objetivos representados na escola e o modo como a definição pró-ativa, apesar das variações individuais e locais, pode estabelecer parâmetros para a condução de negociações interativas em sala de aula e na escola (1991, p. 31).

que versam sobre o Ensino Médio Técnico ou o Ensino Médio realizado por meio da Educação de Jovens e Adultos): a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 (BRASIL, 1996a); o Parecer CEB/CNE nº 15/98 referente à implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – DCNEM (BRASIL, 1998a); a Resolução CEB nº 3/98 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – DCNEM (BRASIL, 1998b); os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – PCNEM (BRASIL, 1999); as Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – PCNEM+ (BRASIL, 2002b); as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – OCNEM (BRASIL, 2006); a Resolução CNE/CEB nº 2/2012 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – DCNEM (BRASIL, 2012); Medida Provisória nº 746 (BRASIL, 2016a) convertida na Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017) e a discussão e elaboração da Base Nacional Comum Curricular. Sendo assim, o conceito de mudança e de adaptabilidade está presente tanto nos documentos governamentais quanto em sua implantação.

Todavia, algumas considerações permanecem em todos os documentos, tais como: a ampliação de acesso ao Ensino Médio, a formação e capacitação dos professores, o lema “aprender a aprender”, a vinculação da educação com a sociedade e a mudança no currículo de caráter academicista e enciclopédico para um currículo mais pragmático.

Os PCNEM (BRASIL, 1999) são mais concisos no que se refere ao ensino de Literatura, os PCNEM+ (BRASIL, 2002b) ampliam a explicação dos PCNEM e sugerem formas de trabalho interdisciplinares. Ao enfatizar o trabalho interdisciplinar e intradisciplinar, apresentam algumas sugestões de abordagem de conteúdos, porém percebe-se que essas abordagens desconsideram as pesquisas e teorias referentes ao ensino de Literatura como apontamos.

Em contrapartida, as OCNEM de 2006, apresentam um avanço no que se refere aos objetivos do ensino de literatura, porém nem todas as lacunas foram preenchidas. A ênfase no aluno e no seu contexto prevalece, o professor é considerado como essencial no planejamento e na escolha dos textos a serem trabalhados. Todavia, o documento sinaliza para mudanças futuras no currículo do Ensino Médio, com a exclusão de conteúdos considerados “desnecessários” e a diminuição do currículo que será composto apenas do que é essencial.

As DCNEM (BRASIL, 2013c) apresentam encaminhamentos similares aos documentos anteriores, sobretudo ao ensino de literatura, à importância do professor e da equipe pedagógica na elaboração do projeto político pedagógico da escola e do currículo de cada

disciplina, permanece a ênfase no aluno e em seu contexto social. A educação é voltada para a formação do cidadão apto a se adaptar ao mundo do trabalho e a “aprender a aprender”. Todavia, talvez, uma das questões mais importantes abordadas neste documento é a referente à reorganização curricular do Ensino Médio que aponta para a diminuição de disciplinas e conteúdos, por meio da elaboração da Base Nacional Comum Curricular.

A *Medida Provisória n.º 746* de 22 de setembro de 2016 (BRASIL, 2016a) propôs a redução das disciplinas no Ensino Médio, com a não obrigatoriedade da oferta dos componentes curriculares de Arte, Educação Física, Filosofia e Sociologia. Todavia, talvez em consonância com o clamor dos estudantes e dos profissionais de educação, o *Projeto de Lei de Conversão n.º 34* (BRASIL, 2016b), aprovado pela Câmara dos Deputados, em 30 de novembro de 2016, e pelo Senado Federal, em 08 de fevereiro de 2017, manteve a obrigatoriedade dessas disciplinas. No entanto, a reforma do Ensino Médio está em fase de discussão e elaboração, portanto, ainda, não foram disponibilizados todos os documentos que a orientarão.

No capítulo IV, analisaremos as questões que abordam textos literários na prova de Linguagens Códigos e suas Tecnologias nas avaliações do Exame Nacional do Ensino Médio ENEM, dos vestibulares da Universidade Estadual de Maringá e das provas do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes Enade de Letras Português, aqui considerados como práticas de leitura escolarizadas que efetivam as políticas de estado.

Ressaltamos que as análises foram realizadas tomando como base as questões de Literatura dos referidos exames e objetivaram determinar qual ou quais competências e habilidades são requeridas para a resolução de cada uma das questões. A partir disso, verificamos se o conhecimento das especificidades do texto literário e de outras questões relacionadas ao ensino de Literatura são necessários para a resolução das questões, bem como os conceitos de leitura literária, pressupostos nessas avaliações e nos documentos oficiais, que balizam o ensino de Língua Portuguesa/Literatura no Ensino Médio brasileiro contemporâneo.

CAPÍTULO IV - A LITERATURA NAS AVALIAÇÕES EXTERNAS: O VESTIBULAR, O ENEM E O ENADE

Nos capítulos anteriores, retomamos a história do Ensino Médio, no Brasil, com a finalidade de demonstrar o processo de transição da disciplina Literatura Clássica para a Literatura Brasileira e a inclusão desta última na disciplina de Língua Portuguesa. Expusemos o caráter propedêutico das disciplinas estudadas no Ensino Secundário, uma vez que sua finalidade era preparar o aluno para prestar os exames de acesso ao Ensino Superior, fossem os exames preparatórios, anteriormente, ou os exames vestibulares, ou o ENEM, atualmente. Elencamos, no início de nossa jornada, a seguinte pergunta de pesquisa: atualmente, a quem o conhecimento literário se destina? O fato de os textos literários se constituírem como conteúdos programáticos no Exame Nacional do Ensino Médio, nas provas dos exames vestibulares e de serem citados nos documentos oficiais, garantem que o seu ensino realmente ocorra?

A nossa hipótese de pesquisa, expressa no primeiro capítulo, era a de que, muito embora os exames vestibulares e o ENEM apresentassem a disciplina de Literatura como um dos conteúdos de avaliação do aluno, na realidade, as provas pressupunham uma leitura que não demanda o conhecimento das especificidades do texto literário. Consequentemente, o que essas provas exigem do aluno é o conhecimento de leitura por meio do qual se iguala o texto literário aos demais textos referenciais. Neste sentido, o ensino de Literatura de forma mais especializada, no qual se observem as particularidades do discurso estético acaba sendo um estudo que só vai ser patrocinado e efetivamente solicitado daqueles alunos que fazem o curso de Letras. Desta forma, o ensino de Literatura passa a ocupar um espaço muito reduzido, a academia, e atinge um público também diminuto, os licenciados em Letras e os profissionais que se especializam nos estudos literários.

Objetivando verificar a pertinência desta hipótese de pesquisa, analisamos, neste capítulo, as seis últimas edições do ENEM (2013, 2014, 2015 – 1ª e 2ª aplicação e 2016 – 1ª e 2ª aplicação), do vestibular de inverno e de verão da UEM (2013, 2014, 2015 e 2016) e do Enade de Letras Português (2008, 2011 e 2014). A análise dessas avaliações servirá de base para que se possa observar como a disciplina Literatura tem sido apropriada nos testes de acesso ao Ensino Superior e no Enade, que, de certa maneira, normatizam os conhecimentos básicos que o licenciado em Letras deve saber ao concluir a graduação. Portanto, objetivamos verificar se há diferenças significativas entre os conhecimentos de leitura literária exigidos do professor de Literatura e os dos alunos que serão avaliados nas provas de acesso ao Ensino Superior.

Enfatizamos que existem três dimensões básicas da avaliação: de aprendizagem; avaliação institucional interna e externa; e de redes de ensino. Nesta tese, a que nos interessa é a que se refere às redes de ensino, realizada pela União e/ou pelos demais entes federados. O Ensino Médio é subordinado ao “Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), que informa sobre os resultados de aprendizagem estruturados no campo da Língua Portuguesa e da Matemática, lembrando-se o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)”, que utiliza como base o “desempenho do estudante em avaliações do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP) e em taxas de aprovação” (BRASIL, 2013c, p. 175-176). Neste contexto, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), de acordo com as DCNEM (BRASIL, 2013c, p. 176), “gradativamente, assume funções com diferentes especificidades estratégicas para estabelecer procedimentos voltados para a democratização do ensino e ampliação do acesso a níveis crescentes de escolaridade”.

Na primeira parte deste capítulo, são analisados os documentos referentes à implantação e à organização do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM: *Matriz de Referência para o ENEM 2009* (BRASIL, 2009b), *Enem Exame Nacional do Ensino Médio: eixos cognitivos do Enem* (BRASIL, 2002a), *Matriz de Referência para o ENEM* (BRASIL, 2009b), o *Guia de Elaboração e Revisão de Itens* (BRASIL, 2010a), as provas de Linguagens Códigos e suas Tecnologias aplicadas nos anos de 2013, 2014, 2015 (1ª e 2ª aplicação) e 2016 (1ª e 2ª aplicação).

Em seguida, estudamos o vestibular da Universidade Estadual de Maringá, para tanto, utilizamos o *Manual do Candidato* e as questões de Literaturas em Língua Portuguesa aplicadas nos vestibulares de inverno e de verão dos anos de 2013 a 2016, totalizando 8 provas e 40 questões. Enfatizamos que a escolha desta instituição se deveu ao fato de ser seu vestibular organizado segundo os moldes característicos de outras IES do país, abarcando os diversos conteúdos do Ensino Médio, a partir de provas elaboradas por professores da própria instituição.

Na terceira parte, analisamos o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes – Enade de Letras por meio da *Lei nº 10.861/2003* (BRASIL, 2004a), do *Guia de Elaboração e Revisão de Itens - Banco Nacional de Itens – Enade* (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2011), *Manual do Enade de 2014* (BRASIL, 2014a) e das provas aplicadas nos anos de 2008, 2011 e 2014.

4.1 EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO: HISTÓRICO E ANÁLISES

Durante década de 1990, ocorreu o início de um novo ciclo na educação brasileira com a democratização de acesso ao Ensino Fundamental e a expansão do Ensino Médio, embora não tenha ocorrido a sua universalização. Contudo, para verificar se os egressos desta etapa da escolarização haviam adquirido as competências consideradas básicas foi implantado em 1998 o Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM. De acordo com o *Parecer CEB/CNE 15/98*, o objetivo deste exame, naquele contexto, consistia-se na

[...] análise dos resultados das avaliações e dos indicadores de desempenho [que] deverá permitir às escolas, com apoio das demais instâncias dos sistemas de ensino, avaliar seus processos, verificar suas debilidades e qualidades, e planejar a melhoria do processo educativo. Da mesma forma deverá permitir aos organismos responsáveis pela política educacional desenvolver mecanismos de compensação que superem gradativamente as desigualdades educacionais (BRASIL, 1998a, p. 30).

O ENEM caracteriza-se como parte das políticas públicas educacionais da década de 1990. Antes de sua implantação não havia informações oficiais sobre o aprendizado dos alunos que, muitas vezes, eram medidos pelos exames vestibulares das universidades. A partir desse momento, são instauradas também as avaliações do SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica), o Censo Escolar e o Exame Nacional de Cursos que foi substituído em 2004 pelo Exame Nacional de Desempenho de Estudantes – Enade.

O *Parecer CEB/CNE nº 15/98* destaca a importância e os objetivos das avaliações institucionais, conforme evidenciado no primeiro capítulo desta tese:

Mesmo não dispondo de correspondência lingüística precisa, é disto que trata esta diretriz: “responsabilização”, avaliação de processos e de resultados, participação dos interessados, divulgação de informações, que imprimam transparência às ações dos gestores, diretores, professores, para que a sociedade em geral e os alunos e suas famílias em particular, participem e acompanhem as decisões sobre objetivos, prioridades e uso dos recursos. Mais uma vez, portanto destaca-se a importância dos sistemas de avaliação de resultados e de indicadores educacionais que já estão sendo operados, ou os que venham a se instituir. Para a identidade e a diversidade, a informação é indispensável na garantia da igualdade de resultados. Para a autonomia ela é condição de transparência da gestão educacional e clareza da responsabilidade pelos resultados. Mas os sistemas de avaliação e indicadores educacionais só cumprirão satisfatoriamente essas duas funções complementares, se todas as informações por eles produzidas – resultados de provas de rendimento, estatísticas e outras – forem públicas, no sentido de serem apropriadas pelos interessados, dos membros da comunidade escolar à opinião pública em geral (BRASIL, 1998a, p. 33, grifos do autor).

Nesta perspectiva, o ENEM surge com o compromisso de avaliar o desempenho individual dos alunos do Ensino Médio e de disponibilizar esses resultados o que tem se intensificado a cada edição e ampliado a sua importância no contexto educacional brasileiro.

Enfatizamos a diferença entre as avaliações do SAEB (Prova Brasil, Provinha Brasil e Censo Escolar) e o ENEM. Este “produz um amplo diagnóstico do perfil dos alunos, o SAEB produz um profundo diagnóstico dos sistemas de ensino, da matriz organizacional da escola e um perfil detalhado dos professores e diretores do sistema” (CASTRO e TIEZZI, 2005, p. 132). Desta forma, por meio dos resultados obtidos pelos alunos no ENEM, possibilita ao poder público “dimensionar e localizar as lacunas que debilitam o processo de produção da sociedade. De outro lado, como instrumento de política pública, busca diretamente em seu público alvo subsídios para avaliação das orientações a serem seguidas” (CASTRO e TIEZZI, 2005, p. 132). De acordo com Travitzki (2011, p. 115 [nota de rodapé]),

[...] apenas 21% das médias das escolas no ENEM não pode ser explicado por fatores externos a elas, podendo então ser atribuído a seu próprio mérito. No nível dos alunos, este número aumenta para 80%, sugerindo que o ENEM pode ser um bom indicador de qualidade individual, mas apresenta sérias limitações no nível da escola.

Considerando que o ENEM pode ser utilizado como um indicador da qualidade educacional dos alunos, torna-se necessário compreender a sua estrutura, desde a sua implantação, em 1998, até 2016. No primeiro modelo deste exame, a Matriz de Referência estava organizada em cinco competências e 21 habilidades, propunha-se como interdisciplinar e não havia a divisão por disciplinas ou áreas do conhecimento. A prova possuía 63 questões cuja organização previa que cada habilidade fosse avaliada por três itens com graus de dificuldade fácil, médio e difícil. A nota do aluno correspondia à soma dos acertos em consonância com a Teoria Clássica dos Testes, assim eram fornecidas dez notas por aluno, sendo cinco da prova objetiva e cinco da redação. O exame tinha a duração de 5 horas e era realizado em um dia.

A partir de 2009, foi remodelado, ficou mais extenso e passou a ser realizado em dois dias. No primeiro dia, os alunos resolvem as questões de Ciências Humanas e suas Tecnologias e Ciências de Natureza e suas Tecnologias com 45 questões em cada área do conhecimento em até 4 horas e 30 minutos. No segundo dia, ocorrem as provas de Redação, Linguagens Códigos e suas Tecnologias, doravante LCT, e Matemática e suas Tecnologias perfazendo um total de 90 questões objetivas e uma redação a serem resolvidas em até 5 horas e 30 minutos. Os itens são divididos por áreas de conhecimento, mas não por disciplinas, portanto, das 45 questões de LCT, são avaliadas habilidades e competências referentes à Língua Portuguesa, Literatura, Arte, Educação Física, Espanhol ou Inglês e Tecnologias da Comunicação e Informação. A prova de LCT está organizada em três partes: na primeira, há a proposta de redação; na segunda,

as questões de Língua Estrangeira (Inglês ou Espanhol); e, na terceira parte, os itens referentes às demais disciplinas que compõem esta área.

Consideramos que os conhecimentos referentes à produção textual e à Língua Estrangeira são importantíssimos, porém, optamos por não analisar essas questões devido não se configurarem como o escopo desta pesquisa, necessitarem de outra abordagem teórica e por comporem uma parte específica da prova. Isto posto, sempre que nos referirmos às questões do exame, consideraremos a partir do item 96²².

Após a reforma de 2009, o número de competências aumentou para 30 e as habilidades para 120, cada área do conhecimento possui 30 habilidades. As cinco competências que eram utilizadas na versão anterior passaram a ser os “eixos cognitivos”. Atualmente, o exame gera quatro notas referentes a cada uma das quatro áreas do conhecimento e a redação possui o valor de cinco pontos, a nota final do aluno é gerada por meio da Teoria de Resposta ao Item. O quadro explicativo 2 sintetiza as principais alterações ocorridas no ENEM em 2009, comparando-o com a versão de 1998:

Quadro explicativo 2: Características do ENEM de 1998 e pós reforma de 2009:

Característica	ENEM 1998 a 2008	ENEM pós reforma de 2009
Objetivos específicos	<p>3 objetivos:</p> <p>a. Oferecer uma referência para que cada cidadão possa proceder a sua auto-avaliação com vista às suas escolhas futuras, tanto em relação ao mercado de trabalho quanto em relação à continuidade de estudos;</p> <p>b. Estruturar uma avaliação da educação básica que sirva como modalidade alternativa ou complementar aos processos de seleção nos diferentes setores do mundo do trabalho;</p> <p>c. Estruturar uma avaliação da educação básica que sirva como modalidade alternativa ou complementar aos exames de acesso aos cursos profissionalizantes pós-médios e ao ensino superior (BRASIL, 2002, p. 7-8).</p>	<p>7 objetivos:</p> <p>I – oferecer uma referência para que cada cidadão possa proceder à sua auto-avaliação com vistas às suas escolhas futuras, tanto em relação ao mundo do trabalho quanto em relação à continuidade de estudos;</p> <p>II – estruturar uma avaliação ao final da Educação Básica que sirva como modalidade alternativa ou complementar aos processos de seleção nos diferentes setores do mundo do trabalho;</p> <p>III – estruturar uma avaliação ao final da Educação Básica que sirva como modalidade alternativa ou complementar a processos seletivos de acesso aos cursos de Educação Profissional e Tecnológica posteriores ao Ensino Médio e à Educação Superior;</p> <p>IV – possibilitar a participação e criar condições de acesso a programas governamentais;</p>

²² As questões que compõem as provas do ENEM são enumeradas de 1 a 180, a prova de Linguagens Códigos e suas Tecnologias é composta por 45 questões, iniciando na questão 91 e encerrando na questão 135.

		<p>V – promover a certificação de jovens e adultos no nível de conclusão do Ensino Médio nos termos do art. 38, § 1º e § 2º da Lei nº 9.394/96 (LDBEN);</p> <p>VI – promover avaliação do desempenho acadêmico das escolas de Ensino Médio, de forma que cada unidade escolar receba o resultado global;</p> <p>VII – promover avaliação do desempenho acadêmico dos estudantes ingressantes nas Instituições de Educação Superior (BRASIL, 2013, p. 176).</p>
Matriz de referência	5 competências 21 habilidades	4 áreas do conhecimento 5 eixos cognitivos 30 competências 120 habilidades
Formato da prova	1 prova com 63 questões (sem divisão por disciplinas ou áreas do conhecimento) e 1 redação	2 provas divididas pelas 4 áreas do conhecimento com 45 questões em cada parte e 1 redação
Duração da prova	5 horas em apenas 1 dia	2 dias: no primeiro dia são 4 horas e 30 minutos e no segundo dia 5 horas e 30 minutos
Análise dos resultados	Teoria Clássica dos Testes	Teoria da Resposta ao Item
Questões	Fornecem informações necessárias para a resolução	Fornecem informações necessárias para a resolução, porém algumas questões pressupõem domínio prévio dos conteúdos

Fonte: INEP

Com as mudanças implementadas, a partir de 2009, o ENEM tem se demonstrado mais próximo dos processos de seleção para o Ensino Superior do que como preparação para o exercício da cidadania. Os três primeiros objetivos do exame atual são similares aos que foram elencados para a primeira versão do ENEM. Este exame possui sete objetivos distintos: ele pode ser utilizado como autoavaliação; como forma de ingresso no Ensino Superior, substituindo ou complementando o vestibular; forma de inserção no mundo do trabalho; participar de programas governamentais; certificar alunos que não concluíram o Ensino Médio²³; apresentar o desempenho das escolas; e avaliar os alunos ingressantes no Ensino Superior. Outro objetivo, que não compõe esta lista, mas que é reiteradamente exposto nos documentos governamentais, é a reformulação do currículo do Ensino Médio por meio dos conteúdos que são avaliados neste exame.

Todavia, “quando uma avaliação tem vários objetivos, é necessário um pouco de cautela. Normalmente, precisa-se de instrumentos diferentes de medida para cada objetivo, ou

²³ Este foi o objetivo apontado pela maioria das pessoas privadas de liberdade que fizeram o ENEM em 2015 e 2016, conforme disponibilizado no site do INEP.

diferentes desenhos de uso do mesmo instrumento, que incorporem os objetivos” (TRAVITZKI, 2011, p. 168). Isto posto, analisaremos as funções que esses objetivos delineiam e o formato de questões que são mais pertinentes para que sejam alcançados.

De acordo com Travitzki (2011, p. 198-199), quando o objetivo do exame é avaliar a qualidade da educação ele precisa conter questões que abordem todas as habilidades e que seja “mais informativo nos pontos onde se encontra a maioria da população avaliada”. Em contrapartida, quando pretende selecionar os melhores candidatos para ingresso no Ensino Superior, deve ser composto de questões “difíceis” para que possa separar os “bons” candidatos dos “excelentes”. Sendo assim “um bom exame de seleção deve ser muito informativo na parte superior da escala de habilidade” (TRAVITZKI, 2011, p. 198).

O MEC tem ampliado gradativamente as funções do ENEM e isso promove uma maior adesão de inscritos. Em 1998, segundo dados disponíveis no site do INEP, foram 156.000 inscritos e, em 2009, após a reestruturação desse exame, foram 4,6 milhões, em 2015, foram 8.478.096 e, em 2016, 8,8 milhões de inscritos no ENEM. De acordo com as DCNEM (BRASIL, 2013c, p. 176), “à medida que se garantir participação de amostragem expressiva do sistema, incluindo diferentes segmentos escolares, se estará aproximando de uma percepção mais fiel do sistema, na perspectiva do direito dos estudantes”. Esses dados corroboram para a compreensão da abrangência deste exame e de sua importância no contexto educacional brasileiro.

Existem vários fatores que interferem na adesão dos estudantes, principalmente os relacionados aos usos do exame como forma de ingresso no Ensino Superior, seja pela substituição do vestibular ou pela sua obrigatoriedade para o financiamento estudantil via FIES e PROUNI. Além desses estímulos, que são focados nos alunos, o governo federal tem disponibilizado convênios e programas às universidades que destinam parte de suas vagas para alunos que prestaram o ENEM.

Este exame tem sido utilizado pelos estudantes como uma forma alternativa de acesso ao Ensino Superior. Nesta perspectiva, há o SISU (Sistema de Seleção Unificada) por meio do qual os alunos se candidatam a uma vaga em qualquer um dos cursos disponíveis, podendo, inclusive verificar por meio da nota de corte se o seu desempenho no ENEM é o suficiente para ingressar naquele curso, caso não seja, pode mudar a sua opção inúmeras vezes dentro do prazo destinado à inscrição no SISU. Isso possibilita que os alunos possam se candidatar a vagas em cursos em outros estados da federação sem se deslocarem para fazer o vestibular nesses locais. Diante do exposto, passamos a estudar a estrutura dos exames selecionados para esta tese.

4.1.1 A estrutura do Exame Nacional do Ensino Médio

Antes de iniciarmos as análises das questões de Literatura da prova de LCT do ENEM, precisamos compreender a estrutura deste exame, para tanto, utilizaremos o *Guia de Elaboração e Revisão de Itens – Volume 1* (BRASIL, 2010a) publicado pelo MEC, pelo INEP e pela DAEB (Diretoria de Avaliação da Educação Básica) em 2010. Este documento está disponível no site do INEP para consultas e *download* e objetiva estabelecer as diretrizes para a elaboração das questões que serão armazenadas no Banco Nacional de Itens – BNI e que poderão ser utilizadas na elaboração das avaliações nacionais em larga escala.

O INEP é o órgão responsável pela elaboração e aplicação de todas as avaliações nacionais em larga escala. Existem as avaliações diagnósticas realizadas a cada dois anos pela Diretoria de Avaliação da Educação Básica, Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB e Prova Brasil; e as realizadas anualmente: Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos – ENCCEJA e a Provinha Brasil. Para que essas avaliações sejam realizadas, torna-se imprescindível a existência de um banco de questões com “qualidade técnico-pedagógica e psicométrica” (BRASIL, 2010a, p. 5). Assim,

O BNI define-se, portanto, como uma coleção de itens de testes de natureza específica – organizada segundo determinados critérios – disponíveis para a construção de instrumentos de avaliação. A manutenção do BNI depende da entrada constante de itens de qualidade. Para tanto, educadores e pesquisadores da educação brasileira são chamados a colaborar nessa construção, elaborando itens que possam fazer parte desse banco. Em atividades dessa natureza, a experiência docente é de fundamental importância para que se possam elaborar itens em consonância com o contexto educacional (BRASIL, 2010a, p. 5-6).

O *Guia de Elaboração e Revisão de Itens* está estruturado em sete tópicos: 1. Definições e conceitos; 2. Estrutura do item de múltipla escolha; 3. Etapas para a elaboração de item; 4. Especificações para apresentação do item; 5. Etapas para a validação do item; 6. Protocolo de revisão de item; e 7. Referências bibliográficas. Desta maneira, possibilita ao interessado a submeter itens ao BNI, aos educadores e aos pesquisadores conhecer os pré-requisitos das questões.

O nosso objetivo é analisar as questões de Literatura presentes na prova de LCT do ENEM, por isso, estudaremos o *Guia de Elaboração e Revisão de Itens* que esclarece que “item pode ser considerado sinônimo de questão, termo mais popular e utilizado com frequência nas escolas” (BRASIL, 2010a, p. 7). Os itens são elaborados de acordo com a Matriz de Referência que é “uma referência tanto para aqueles que irão participar do teste, garantindo transparência

ao processo e permitindo-lhes uma preparação adequada, como para a análise dos resultados do teste aplicado” (BRASIL, 2010a, p. 7). O ENEM é composto por uma redação e 180 questões de múltipla escolha. De acordo com o documento ora analisado, cada item deve ser composto por texto-base, enunciado e alternativas. Outra exigência é a de que

O item deve ser estruturado de modo que se configure uma unidade de proposição e *contemple uma única habilidade da Matriz de Referência*. Para tanto, devem ser observadas a coerência e a coesão entre suas partes (texto-base, enunciado e alternativas), de modo que haja uma articulação entre elas e se explicita uma única situação-problema e uma abordagem homogênea de conteúdo (BRASIL, 2010a, p. 9, grifo nosso).

Essa afirmação pode inviabilizar a interdisciplinaridade como ocorria na versão inicial deste exame, pois limita que seja avaliada apenas uma habilidade em cada questão. Todavia, observamos que há ocorrências em que são utilizados textos mais direcionados a uma disciplina, porém o enunciado e as alternativas referem-se à outra. Para exemplificar, utilizamos a questão 128 do ENEM²⁴ de 2014:

QUESTÃO 128

Tarefa

Morder o fruto amargo e não cuspir
 Mas avisar aos outros quanto é amargo
 Cumprir o trato injusto e não falhar
 Mas avisar aos outros quanto é injusto
 Sofrer o esquema falso e não ceder
 Mas avisar aos outros quanto é falso
 Dizer também que são coisas mutáveis...
 E quando em muitos a não pulsar
 — do amargo e injusto e falso por mudar —
 então confiar à gente exausta o plano
 de um mundo novo e muito mais humano.

CAMPOS, G. *Tarefa*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1981.

Na organização do poema, os empregos da conjunção “mas” articulam, para além de sua função sintática,

- A a ligação entre verbos semanticamente semelhantes.
- B a oposição entre ações aparentemente inconciliáveis.
- C a introdução do argumento mais forte de uma sequência.
- D o reforço da causa apresentada no enunciado introdutório.
- E a intensidade dos problemas sociais presentes no mundo.

Fonte: INEP - ENEM 2014e, p. 17a

O texto-base é o poema *Tarefa* de Geir Nuffer Campos (1924-), pertencente à esfera literária, porém o enunciado explora a análise linguística ao propor que se determine o efeito

²⁴ Com a finalidade de manter uma organização, optamos por selecionar o caderno de provas azul do ENEM. As questões seguem o mesmo formato e tamanho utilizadas nos exames, e, por vezes, ocuparão uma página inteira.

de sentido da repetição da conjunção “mas”. Ainda que, ao analisar as questões, percebêssemos que poderiam ser avaliadas duas ou mais habilidades, fomos cautelosas ao definir qual delas era mais latente. Por conseguinte, a habilidade avaliada, nesta questão, é a 18, mais pertinente aos conteúdos de Língua Portuguesa do que de Literatura. Embora a repetição da conjunção “mas” promova efeitos de sentido no poema, a elaboração do enunciado e das alternativas não aborda essa especificidade do texto estético e o poema é utilizado como pretexto para a análise linguística.

A obrigatoriedade de que cada item tenha um texto-base, enunciado e cinco alternativas contribui para que a prova seja extensa, pois cada questão possui um texto diferente. Nas edições analisadas, foram utilizados 42 textos (incluindo os textos verbais e não-verbais/imagens) em 2013; 43 em 2014; 42 textos em 2015, tanto na primeira quanto na segunda aplicação, 44 na primeira aplicação de 2016 e 42 na segunda aplicação.

Com relação ao texto-base, o *Guia de Elaboração e Revisão de Itens* determina que deve motivar ou compor a situação-problema e que pode ser formulado pelo elaborador ou de publicações de apropriação pública desde que devidamente referenciados. De acordo com este documento,

Esta parte inicial do item deve apresentar as informações necessárias para a resolução da situação-problema proposta, suprimindo-se elementos de caráter meramente acessório, que possam conferir ambiguidade à interpretação da tarefa a ser realizada ou que demandem dispendioso tempo de leitura. Deve-se evitar a exigência de informações simplesmente decoradas, como fórmulas, datas, termos, nomes, enfim, detalhes que não avaliam a habilidade, mas privilegiam a memorização (BRASIL, 2010a, p. 10).

Analisando os textos-base, verificamos que, na maioria dos casos, a sua leitura é importante na resolução da questão. Todavia, há itens em que o texto figura como acessório, mera motivação para o enunciado e as alternativas que o seguem, conforme evidenciado na questão 118 do ENEM de 2013 que avalia a habilidade 26 “Relacionar as variedades linguísticas a situações específicas de uso social”. Portanto, o participante precisa selecionar dentre as alternativas a única que apresenta linguagem informal e a leitura do texto se torna desnecessária.

QUESTÃO 118**Futebol: "A rebeldia é que muda o mundo"**

Conheça a história de Afonsinho, o primeiro jogador do futebol brasileiro a derrotar a cartolagem e a conquistar o Passe Livre, há exatos 40 anos

Pelé estava se aposentando pra valer pela primeira vez, então com a camisa do Santos (porque depois voltaria a atuar pelo New York Cosmos, dos Estados Unidos), em 1972, quando foi questionado se, finalmente, sentia-se um homem livre. O Rei respondeu sem titubear:

— Homem livre no futebol só conheço um: o Afonsinho. Este sim pode dizer, usando as suas palavras, que deu o grito de independência ou morte. Ninguém mais. O resto é conversa.

Apesar de suas declarações serem motivo de chacota por parte da mídia futebolística e até dos torcedores brasileiros, o Atleta do Século acertou. E provavelmente acertaria novamente hoje.

Pela admiração por um de seus colegas de clube daquele ano. Pelo reconhecimento do caráter e personalidade de um dos jogadores mais contestadores do futebol nacional. E principalmente em razão da história de luta — e vitória — de Afonsinho sobre os cartolas.

ANDREUCCI, R. Disponível em: <http://carosamigos.terra.com.br>. Acesso em: 19 ago. 2011.

O autor utiliza marcas linguísticas que dão ao texto um caráter informal. Uma dessas marcas é identificada em:

- A "[...] o Atleta do Século acertou."
- B "O Rei respondeu sem titubear [...]"
- C "E provavelmente acertaria novamente hoje."
- D "Pelé estava se aposentando pra valer pela primeira vez [...]"
- E "Pela admiração por um de seus colegas de clube daquele ano."

Fonte: INEP - ENEM 2013c, p. 13a

O enunciado desconsidera o conteúdo do texto-base e o utiliza como pretexto, como mera motivação, para avaliar os conhecimentos do participante sobre o uso informal da linguagem. Desta maneira, o texto adquire caráter meramente acessório e são exigidos, do candidato, conhecimentos prévios a respeito de variações linguísticas e uso formal e informal da linguagem em detrimento da compreensão e interpretação do texto.

De acordo com o *Guia de Elaboração e Revisão de Itens* (BRASIL, 2010a, p. 10), o enunciado “não deve apresentar informações adicionais ou complementares ao texto-base; ao contrário, deverá considerar exatamente a totalidade das informações previamente oferecidas”. Em vista disso, tudo o que o aluno precisa saber sobre o conteúdo da questão deve estar presente

nela, seja no texto-base ou no enunciado. Portanto, saber ler e interpretar textos é fundamental para se ter um bom desempenho nos exames, pois em grande parte das questões analisadas nesta tese, mesmo que o aluno desconhecesse o conteúdo específico, por meio de uma leitura atenta do texto-base, do enunciado e das alternativas poderia inferir qual a resposta correta, conforme a questão 129 do ENEM de 2014:

QUESTÃO 129

Óia eu aqui de novo xaxando
Óia eu aqui de novo para xaxar

Vou mostrar pr'esses cabras
Que eu ainda dou no couro
Isso é um desaforo
Que eu não posso levar
Que eu aqui de novo cantando
Que eu aqui de novo xaxando
Óia eu aqui de novo mostrando
Como se deve xaxar

Vem cá morena linda
Vestida de chita
Você é a mais bonita
Desse meu lugar
Vai, chama Maria, chama Luzia
Vai, chama Zabé, chama Raque
Diz que eu tou aqui com alegria

BARROS, A. Óia eu aqui de novo. Disponível em: www.luziagonzaga.mus.br. Acesso em: 5 maio 2013 (fragmento).

A letra da canção de Antônio de Barros manifesta aspectos do repertório linguístico e cultural do Brasil. O verso que singulariza uma forma característica do falar popular regional é:

- A "Isso é um desaforo".
- B "Diz que eu tou aqui com alegria".
- C "Vou mostrar pr'esses cabras".
- D "Vai, chama Maria, chama Luzia".
- E "Vem cá morena linda, vestida de chita".

Fonte: INEP - ENEM 2014e, p. 17a

O participante precisa escolher dentre as alternativas a única que apresenta um exemplo do “falar popular regional”. Em vista disso, o texto-base configura-se, novamente, como motivação para o enunciado e a sua leitura e compreensão são desnecessárias para a resolução da situação-problema proposta. Todavia, esse formato de item está em consonância com o lema “aprender a aprender” o participante precisa demonstrar que é capaz de distinguir exemplos de linguagem coloquial da regional, independentemente de ter compreendido ou não o texto-base que, tal qual o utilizado na questão 118 do ENEM de 2013, configura-se como pretexto para a elaboração do enunciado.

Em seguida, são apresentadas, no *Guia de Elaboração e Revisão de Itens* as características atribuídas às cinco alternativas que se configuram como possibilidades de resposta ao enunciado. Elas são divididas em: gabarito que “indica, inquestionavelmente, a única alternativa correta que responde a situação-problema proposta”; e distratores que, apesar de serem incorretos, devem parecer corretos para os participantes que ainda não desenvolveram a habilidade avaliada no item (BRASIL, 2010a, p. 11). Tomando como base a questão 129 do ENEM de 2014, podemos verificar que em todos os distratores existem exemplos de linguagem coloquial, porém somente na letra “C” há uma frase típica do falar regional nordestino.

Para os elaboradores são exigidas, também, as justificativas que indicam a resposta correta e “oferecer elementos que permitam compreender o acerto ou o equívoco implícito na resolução da situação-problema abordada no item” (BRASIL, 2010a, p. 11). Assim, deverão justificar tanto o gabarito quanto cada um dos distratores determinando os motivos que as caracterizam como corretas ou incorretas.

No *Guia de Elaboração e Revisão de Itens* (BRASIL, 2010a, p. 12-14) são definidos, também, as quinze etapas para a elaboração das questões, das quais destacamos a primeira: “Selecione uma habilidade da Matriz de Referência”, ou seja, cada questão avaliará apenas uma habilidade, portanto, não deveria haver interdisciplinaridade. Entretanto, algumas questões poderiam ser utilizadas para avaliar mais de uma habilidade, fato que pode ser comprovado por meio do item 114 da prova de 2013:

QUESTÃO 114

TEXTO I

Andaram na praia, quando saímos, oito ou dez deles; e daí a pouco começaram a vir mais. E parece-me que viriam, este dia, à praia, quatrocentos ou quatrocentos e cinquenta. Alguns deles traziam arcos e flechas, que todos trocaram por carapuças ou por qualquer coisa que lhes davam. [...] Andavam todos tão bem-dispostos, tão bem feitos e galantes com suas tinturas que muito agradavam.

CASTRO, S. A carta de Pero Vaz de Caminha. Porto Alegre: L&PM, 1996 (fragmento).

TEXTO II



PORTINARI, C. O descobrimento do Brasil. 1956. Óleo sobre tela, 199 x 169 cm

Disponível em: www.portinari.org.br. Acesso em: 12 Jun. 2013.

Pertencentes ao patrimônio cultural brasileiro, a carta de Pero Vaz de Caminha e a obra de Portinari retratam a chegada dos portugueses ao Brasil. Da leitura dos textos, constata-se que

- A a carta de Pero Vaz de Caminha representa uma das primeiras manifestações artísticas dos portugueses em terras brasileiras e preocupa-se apenas com a estética literária.
- B a tela de Portinari retrata indígenas nus com corpos pintados, cuja grande significação é a afirmação da arte acadêmica brasileira e a contestação de uma linguagem moderna.
- C a carta, como testemunho histórico-político, mostra o olhar do colonizador sobre a gente da terra, e a pintura destaca, em primeiro plano, a inquietação dos nativos.
- D as duas produções, embora usem linguagens diferentes — verbal e não verbal —, cumprem a mesma função social e artística.
- E a pintura e a carta de Caminha são manifestações de grupos étnicos diferentes, produzidas em um mesmo momento histórico, retratando a colonização.

Neste item, há o texto pertencente à literatura de informação: *A carta de Pedro Vaz de Caminha* e a tela de Portinari: *O descobrimento do Brasil*, ambos retratam a mesma temática, porém com enfoques distintos. Estudando as habilidades referentes à disciplina de Arte, elencamos a 14 como a avaliada por meio desta questão: “Reconhecer o valor da diversidade artística e das inter-relações de elementos que se apresentam nas manifestações de vários grupos sociais e étnicos”. Todavia, poderíamos relacionar à H 15, referente ao ensino de literatura, “Estabelecer relações entre o texto literário e o momento de sua produção, situando aspectos do contexto histórico, social e político”. Mas, também, apresenta similaridade com a H 22: “Relacionar em diferentes textos, opiniões, temas, assuntos e recursos linguísticos”. Para determinar qual habilidade é avaliada em cada questão, fizemos várias leituras atentas dos exames, concomitantemente ao *Guia Explicativo da Matriz de Competências e Habilidades do ENEM* (BRASIL, 2010b). Verificamos a recorrência nos enunciados das questões de termos presentes na explicação de cada uma das habilidades.

As etapas 5 e 15 são complementares, pois determinam, respectivamente, que se “evite a utilização de textos muito extensos, levando em consideração o tempo de leitura do item durante a realização do exame” e “considere o tempo médio de três minutos para resolução do item” (BRASIL, 2010a, p. 12). Verificamos a quantidade de textos presentes nas provas que varia de 42 a 44 dos diferentes gêneros, cada questão apresenta ao menos um texto-base. Embora seja sugerido que o elaborador faça três questões abordando habilidades diferentes para o mesmo texto, não houve nenhuma ocorrência, nos seis exames analisados, em que o mesmo texto fosse utilizado em mais de um item na mesma edição do ENEM.

Ainda com relação ao texto-base, a terceira etapa sugere: “Dê preferência a fontes primárias, originais e sem adaptações, caso utilize textos-base referenciados, de acordo com a ABNT” (BRASIL, 2010a, p. 12). Entretanto, observamos o uso considerável de textos adaptados e/ou fragmentados, conforme sistematizado na tabela 22. Esses dados correspondem às referências dos textos que continham os termos adaptado ou fragmento, todavia, algumas questões utilizaram excertos de textos literários e não incluíram nas referências o termo fragmento.

Tabela 22: Formato dos textos utilizados na prova de Linguagens Códigos e suas Tecnologias do ENEM de 2013 a 2016

Ano	Textos	Fragmento	Adaptado	Elaborado
2013	42	7	13	0
2014	43	10	12	0
2015 – 1ª aplicação	42	3	14	0
2015 – 2ª aplicação	42	2	8	0
2016 – 1ª aplicação	44	12	16	0
2016 – 2ª aplicação	42	1	16	0

Fonte: INEP - ENEM 2013c, 2014e, 2015c, 2015d, 2016a e 2016b

Após a submissão da questão pelo elaborador, iniciam-se as etapas de validação de item:

1. Revisão técnico-pedagógica;
2. Aceite do Inep;
3. Revisão linguística;
4. Pré-testagem (Teoria Clássica dos Testes – TCT e Teoria de Resposta ao Item – TRI);
5. Leitura pedagógica com base nos parâmetros psicométricos;
6. Inserção no BNI (BRASIL, 2010a, p. 15).

Considerando toda a expectativa com relação ao ENEM, a importância que esse exame possui há mais de uma década e sua dupla função atual de avaliação do Ensino Médio e de via de acesso ao Ensino Superior, analisaremos as competências e habilidades avaliadas por meio da prova de LCT.

4.1.2 A prova de Linguagens Códigos e suas Tecnologias do ENEM: competências e habilidades

Ponderando a importância do ENEM, insistentemente reiterada nesta tese, recorreremos ao texto oficial que apresenta as competências que devem ser adquiridas por meio dos conteúdos ministrados na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias na qual se inserem a Língua Portuguesa e a Literatura:

Na área de LINGUAGENS E CÓDIGOS estão destacadas as competências que dizem respeito à constituição de significados que serão de grande valia para a aquisição e formalização de todos os conteúdos curriculares, para a constituição da identidade e o exercício da cidadania. As escolas certamente identificarão nesta área as disciplinas, atividades e conteúdos relacionados às diferentes formas de expressão das quais a *língua portuguesa é imprescindível*. Mas é importante destacar que o agrupamento das linguagens busca estabelecer correspondência não apenas entre as formas de comunicação – das quais as artes, as atividades físicas e a informática fazem parte inseparável – como evidenciar a *importância de todas as linguagens* enquanto constituintes dos conhecimentos e das identidades dos alunos, de modo a *contemplar*

as possibilidades artísticas, lúdicas e motoras de conhecer o mundo. A utilização dos códigos que dão suporte às linguagens não visa apenas o domínio técnico, mas principalmente a competência de desempenho, o *saber usar as linguagens em diferentes situações ou contextos*, considerando inclusive os interlocutores ou públicos (BRASIL, 1998a, p. 60-61, grifo nosso).

Transferindo essa afirmação para o campo da Literatura questiona-se: E a Literatura? Qual é o real espaço do ensino de Literatura dentro da Língua Portuguesa? Essa incerteza aumenta ao analisar o caráter pragmático que é atribuído à Língua Portuguesa que deve ser vista como forma de acessar os conhecimentos, exercer a cidadania, compreender as linguagens contemporâneas, adquirir conhecimentos sobre as tecnologias e não apenas como expressão e comunicação. Considerando a quantidade de aulas destinada a esta disciplina e a exigência expressa na lei, seria possível haver um estudo consistente das obras literárias ou haveria apenas um percurso sobre as escolas literárias e a leitura de excertos literários fragmentados e descontextualizados? Apesar da proposta de mudança, a Literatura continua perdendo espaço nos documentos oficiais que orientam o ensino e, conseqüentemente, nas salas de aula. Neste excerto, por exemplo, ela nem sequer é citada. A Literatura estaria implícita nos termos Língua Portuguesa e possibilidades artísticas?

Em consonância, o mesmo documento apresenta os objetivos da área Linguagem Códigos e suas Tecnologias dos quais destacamos:

Compreender e usar os sistemas simbólicos das diferentes linguagens como meios de: organização cognitiva da realidade pela constituição de significados, expressão, comunicação e informação.

Confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes linguagens e suas manifestações específicas.

Analisar, interpretar e aplicar os recursos expressivos das linguagens, relacionando textos com seus contextos, mediante a natureza, função, organização, estrutura das manifestações, de acordo com as condições de produção e recepção (BRASIL, 1998a, p. 63-4).

Novamente percebemos a ausência do termo Literatura, entretanto, podem-se ampliar algumas expressões como “recursos expressivos das linguagens” às especificidades da Literatura. Isto posto, procuramos compreender como essas habilidades e competências foram exigidas nas questões dos referidos exames.

A *Matriz de Referência para o ENEM 2009* (BRASIL, 2009b) organiza a composição da prova em quatro grandes áreas e determina os eixos cognitivos que são comuns a todas elas, as competências e as trinta habilidades a serem avaliadas em cada uma das áreas do conhecimento. São considerados eixos cognitivos comuns a todas as áreas do conhecimento:

I. Dominar linguagens (DL): dominar a norma culta da Língua Portuguesa e fazer uso das linguagens matemática, artística e científica e das línguas espanhola e inglesa.

II. **Compreender fenômenos (CF)**: construir e aplicar conceitos das várias áreas do conhecimento para a compreensão de fenômenos naturais, de processos histórico-geográficos, da produção tecnológica e das manifestações artísticas.

III. **Enfrentar situações-problema (SP)**: selecionar, organizar, relacionar, interpretar dados e informações representados de diferentes formas, para tomar decisões e enfrentar situações-problema.

IV. **Construir argumentação (CA)**: relacionar informações, representadas em diferentes formas, e conhecimentos disponíveis em situações concretas, para construir argumentação consistente.

V. **Elaborar propostas (EP)**: recorrer aos conhecimentos desenvolvidos na escola para elaboração de propostas de intervenção solidária na realidade, respeitando os valores humanos e considerando a diversidade sociocultural (BRASIL, 2009b, p. 1, grifos do autor).

Este documento institui nove competências para a área do conhecimento de Linguagens Códigos e suas Tecnologias, das quais a quinta é a que melhor se aplica à Literatura. Todavia, apontamos outras habilidades que, a princípio, poderiam ser atribuídas a outras disciplinas, mas que também se aplicam ao texto estético:

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

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

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

H14 - Reconhecer o valor da diversidade artística e das inter-relações de elementos que se apresentam nas manifestações de vários grupos sociais e étnicos (BRASIL, 2009b, p. 4, grifos do autor).

Essas habilidades podem ser desenvolvidas nas aulas de Arte, mas também, por meio do estudo do texto literário, afinal Literatura é arte e pode ser utilizada para compreender “diferentes culturas, padrões de beleza e preconceitos”, assim como as “manifestações de vários grupos sociais e étnicos”. Além de possibilitar a reflexão sobre as “diferentes funções da arte, do trabalho da produção dos artistas em seus meios culturais”. A Literatura, entendida enquanto arte, extrapola a mera decodificação do texto. A questão 126 do ENEM de 2014 possui, como texto-base, um excerto do texto dramático de Martins Pena: *Quem casa quer casa*:

QUESTÃO 126 =====

FABIANA, *arrepelando-se de raiva* — Hum! Ora, eis aí está para que se casou meu filho, e trouxe a mulher para minha casa. É isto constantemente. Não sabe o senhor meu filho que quem casa quer casa... Já não posso, não posso, não posso! (*Batendo com o pé*). Um dia arreberto, e então veremos!

PENA, M. *Quem casa quer casa*. www.dominiopublico.gov.br. Acesso em: 7 dez. 2012.

As rubricas em itálico, como as trazidas no trecho de Martins Pena, em uma atuação teatral, constituem

- A necessidade, porque as encenações precisam ser fiéis às diretrizes do autor.
- B possibilidade, porque o texto pode ser mudado, assim como outros elementos.
- C preciosismo, porque são irrelevantes para o texto ou para a encenação.
- D exigência, porque elas determinam as características do texto teatral.
- E imposição, porque elas anulam a autonomia do diretor.

Fonte: INEP - ENEM 2014e, p. 16a

Analisando esta questão, poderíamos vinculá-la tanto à disciplina de Arte quanto à de Literatura, pois ao explorar um aspecto do texto dramático, ou seja, as rubricas, este item se aproxima dos conteúdos das duas disciplinas em uma relação de interdisciplinaridade. A habilidade avaliada poderia ser a 13: “Analisar as diversas produções artísticas como meio de explicar diferentes culturas, padrões de beleza e preconceitos”, pois, por meio desta habilidade, espera-se que o aluno seja capaz de analisar os aspectos constitutivos da obra de arte, os aspectos estéticos, neste caso as rubricas, e relacioná-los às diferentes culturas e suas manifestações. Todavia, a orientação é a de que cada questão aborde apenas uma habilidade, consequentemente consideramos que a habilidade 16, referente ao estudo do texto literário seja a mais pertinente para esta questão, pois objetiva: “Relacionar informações sobre concepções artísticas e procedimentos de construção do texto literário”.

Ressaltamos que encontramos várias ocorrências de possibilidades de interdisciplinaridade nas questões, contudo, precisamos optar por apenas uma das habilidades para realizar as classificações que constam nesta tese. Entretanto, o fato de uma questão abordar mais de uma habilidade não pode ser visto como falha, pelo contrário, pois os conteúdos e as disciplinas não são isolados, são interdependentes e essa interdependência, a intertextualidade e a interdisciplinaridade estão presentes nas provas de LCT que analisamos.

Outra competência que poderia ser entendida como aplicável à Literatura é a 6, principalmente se considerarmos a interdisciplinaridade:

Competência de área 6 - Compreender e usar os sistemas simbólicos das diferentes linguagens como meios de organização cognitiva da realidade pela constituição de significados, expressão, comunicação e informação.

H18 - Identificar os elementos que concorrem para a progressão temática e para a organização e estruturação de textos de diferentes gêneros e tipos.

H19 - Analisar a função da linguagem predominante nos textos em situações específicas de interlocução.

H20 - Reconhecer a importância do patrimônio linguístico para a preservação da memória e da identidade nacional (BRASIL, 2009b, p. 4-5, grifos do autor).

Embora a competência dedicada especificamente à Literatura seja a 5, a de número 6 trata de “sistemas simbólicos das diferentes linguagens”, e pode se aplicar à Literatura que é representada por meio de um sistema simbólico que é o verbal (escrito). Existem inúmeros textos literários brasileiros (para nos atermos apenas à Literatura Nacional) que exploram diferentes artifícios e arranjos composicionais ou que utilizam as figuras de linguagem ou expressões linguísticas que não sejam da norma culta com o intuito de promover a fruição estética e a reflexão sobre determinado aspecto social ou cultural. Os textos regionalistas, mas não só eles, são exemplos de “preservação da memória e da identidade nacional”.

A habilidade 18: “Identificar elementos que concorrem para a progressão temática e para a organização e estruturação de textos de diferentes gêneros e tipos”, talvez por ser a mais abrangente em termos técnicos, apresentou grande recorrência nos exames analisados. A título de exemplificação destacamos a questão 125 do ENEM de 2014:

QUESTÃO 125 =====

A História, mais ou menos

Negócio seguinte. Três reis magrinhos ouviram um plá de que tinha nascido um Guri. Viram o cometa no Oriente e tal e se flagraram que o Guri tinha pintado por lá. Os profetas, que não eram de dar cascata, já tinham dicado o troço: em Belém, da Judeia, vai nascer o Salvador, e tá falado. Os três magrinhos se mandaram. Mas deram o maior fora. Em vez de irem direto para Belém, como mandava o catálogo, resolveram dar uma incerta no velho Herodes, em Jerusalém. Pra quê! Chegaram lá de boca aberta e entregaram toda a trama. Perguntaram: *Onde está o rei que acaba de nascer? Vimos sua estrela no Oriente e viemos adorá-lo.* Quer dizer, pegou mal. Muito mal. O velho Herodes, que era um oligão, ficou grilado. Que rei era aquele? Ele é que era o dono da praça. Mas comeu em boca e disse: *Joia. Onde é que esse guri vai se apresentar? Em que canal? Quem é o empresário? Tem baixo elétrico? Quero saber tudo.* Os magrinhos disseram que iam flagrar o Guri e na volta dicavam tudo para o coroa.

VERÍSSIMO, L. F. *O nartz e outras ordéias*. São Paulo: Ática, 1994.

Na crônica de Verissimo, a estratégia para gerar o efeito de humor decorre do(a)

- A linguagem rebuscada utilizada pelo narrador no tratamento do assunto.
- B inserção de perguntas diretas acerca do acontecimento narrado.
- C caracterização dos lugares onde se passa a história.
- D emprego de termos bíblicos de forma descontextualizada.
- E contraste entre o tema abordado e a linguagem utilizada.

Fonte: INEP - ENEM 2014e, p. 16a

Neste item, há como texto-base um fragmento da crônica de Luís Fernando Veríssimo: *A História, mais ou menos*. No enunciado, destaca-se o reconhecimento da estratégia utilizada para provocar o efeito de humor. Embora o texto pertença à esfera literária, a abordagem feita na questão está mais relacionada ao ensino de Língua Portuguesa ao explorar a relação entre a temática e o uso da linguagem. Em consonância com o que ocorreu em outras questões, o texto estético é utilizado como pretexto para a realização de atividades em que “a literatura integre-se à área da leitura” como preconizam os PCNEM (BRASIL, 1999, p. 139).

Apesar de o texto-base ser literário, o enunciado apresenta uma situação-problema que avalia outra habilidade da área de Linguagens Códigos e suas Tecnologias e não aquelas relacionadas especificamente ao ensino de literatura. Por esta razão, é necessário que se tenha cautela ao analisar as questões, pois nem todas as que apresentam excertos de textos literários podem ser consideradas como questões que abordem as especificidades do discurso estético.

Em muitos casos, como explicitamos no decorrer deste capítulo, a obra literária figura como *corpus* ao qual se aplicam atividades de interpretação e compreensão textual que poderiam ser realizadas com outros gêneros textuais, relegando a segundo plano os conteúdos pertinentes ao ensino de literatura.

Outra competência que pode ser correlacionada, com ressalvas, ao ensino de literatura é a:

Competência de área 7 - Confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes linguagens e suas manifestações específicas.

H21 - Reconhecer em textos de diferentes gêneros, recursos verbais e não-verbais utilizados com a finalidade de criar e mudar comportamentos e hábitos.

H22 - Relacionar, em diferentes textos, opiniões, temas, assuntos e recursos linguísticos.

H23 - Inferir em um texto quais são os objetivos de seu produtor e quem é seu público alvo, pela análise dos procedimentos argumentativos utilizados.

H24 - Reconhecer no texto estratégias argumentativas empregadas para o convencimento do público, tais como a intimidação, sedução, comoção, chantagem, entre outras (BRASIL, 2009b, p. 4-5, grifos do autor).

Na redação desta competência e de suas respectivas habilidades é insistentemente repetida a expressão “em diferentes textos” ou “em textos de diferentes gêneros”. Dentre esses diferentes textos ou gêneros, é possível incluir os literários, pois eles podem apresentar diversos pontos de vista, intimidar, persuadir, chantagear, seduzir, convencer, podem utilizar-se de elementos verbais e não-verbais e são direcionados (ao menos em seu contexto inicial de produção) a determinado público.

Por conseguinte, afirmar que, na *Matriz de Referência para o Enem 2009*, a Literatura é contemplada apenas na Competência de área 5 talvez não seja pertinente para o nosso estudo. É preciso considerar que a proposta oficial é a de que o exame seja elaborado de maneira interdisciplinar, algumas questões apresentam mais de um texto de referência, por esta razão é possível aferir habilidades de leitura literária em outras competências de área como exposto. No entanto, a competência de área 5 é a que melhor se aplica ao trabalho com o texto literário. Em vista disso, iremos nos concentrar mais nas questões que a abordam no próximo item desse capítulo.

4.1.3 Análise das provas de Linguagens Códigos e suas Tecnologias do ENEM de 2013 a 2016

Nas provas de LCT do ENEM, há 45 questões objetivas, das quais as de número 91 a 95 são destinadas à Língua Estrangeira (Inglês ou Espanhol). A partir da questão de número 96,

são avaliadas as disciplinas de Arte, Educação Física, Língua Portuguesa, Literatura e Tecnologias da Comunicação e Informação. A partir de 2015, o ENEM passou a ser aplicado em duas edições. A primeira destinada à grande maioria da população e a segunda às pessoas privadas de liberdade e aos casos excepcionais em que não foi possível realizar o exame na data oficial.

Em 2013, das 40 questões, 18 foram sobre Língua Portuguesa, 9 de Literatura, 7 de Tecnologias da Comunicação e Informação, 3 de Arte e 3 de Educação Física.

Na prova de LCT do ENEM de 2014, 18 eram sobre Língua Portuguesa, 9 de Literatura, 6 de Tecnologias da Comunicação e Informação, 5 de Arte e 2 de Educação Física.

No ENEM de 2015²⁵ – 1ª aplicação –, 19 questões eram sobre Língua Portuguesa, 10 de Literatura, 4 de Tecnologias da Comunicação e Informação, 6 de Arte e 1 de Educação Física.

Na prova de LCT do ENEM de 2015 – 2ª aplicação – das 40 questões, 18 eram sobre Língua Portuguesa, 10 de Literatura, 5 de Tecnologias da Comunicação e Informação, 4 de Arte e 3 de Educação Física.

No ENEM de 2016 – 1ª aplicação –, 18 questões eram sobre Língua Portuguesa, 14 de Literatura, 3 de Tecnologias da Comunicação e Informação, 3 de Arte e 2 de Educação Física.

Na prova de LCT do ENEM de 2016 – 2ª aplicação²⁶ – das 40 questões, 20 eram sobre Língua Portuguesa, 7 de Literatura, 5 de Tecnologias da Comunicação e Informação, 5 de Arte e 3 de Educação Física, conforme sintetizado no gráfico 6 e na tabela 23.

²⁵ No site do INEP estão disponíveis as duas versões do ENEM aplicadas no ano de 2015. A primeira aplicação ocorreu nos dias 24 e 25 de outubro em todo o Brasil e nos dias 01 e 02 de dezembro ocorreu a 2ª aplicação destinada às pessoas privadas de liberdade, aos jovens que cumprem medidas socioeducativas e aos alunos que tiveram a prova adiada por motivo excepcional, como ocorreu nas cidades catarinenses de Taió e Rio do Sul devido a enchentes. Foram convocados, também, alunos da cidade mineira de Santa Rita de Sapucaí que tiveram uma hora a mais para realizar a prova sem terem feito a solicitação no ato da inscrição (Disponível em: <http://www.enem2015.net.br/provas-do-enem-2015-ppl-acontecem-em-1o-e-2-de-dezembro.html>. Acesso em 02 de dez. de 2016).

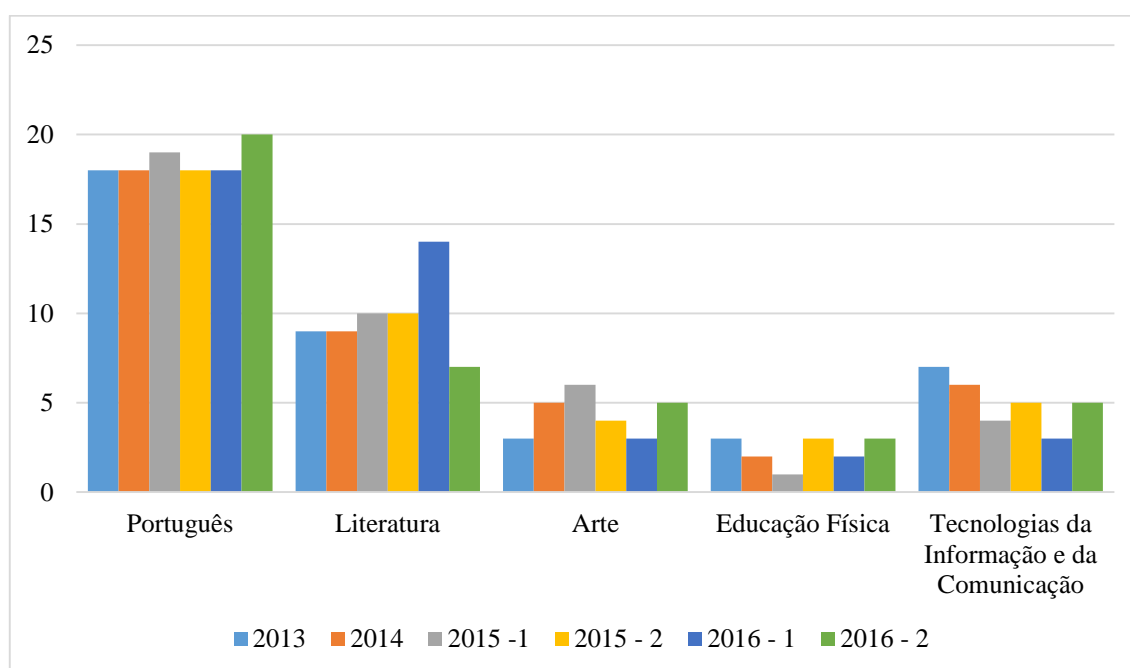
²⁶ A segunda aplicação do ENEM de 2016 foi destinada às pessoas privadas de liberdade, aos jovens que cumprem medidas socioeducativas e aos alunos que tiveram a prova adiada devido às ocupações das escolas e universidades em protesto à reforma do Ensino Médio proposta pela Medida Provisória nº 746 de 22 de setembro de 2016 e da Medida Provisória nº 241 de que “Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal” (Disponível em: http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=99F1CCD8BB0525DB3E4967743A7FE9E3.proposicoesWebExterno2?codteor=1468431&filename=PEC+241/2016. Acesso em: 21 de dez. de 2016).

Tabela 23: Disciplinas avaliadas na prova de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias de 2013 a 2016

Ano de Aplicação do ENEM	Língua Portuguesa	Literatura	Tecnologias da Comunicação e da Informação	Arte	Educação Física
2013	18	9	7	3	3
2014	18	9	6	5	2
2015 1ª aplicação	19	10	4	6	1
2015 2ª aplicação	18	10	5	4	3
2016 1ª aplicação	18	14	3	3	2
2016 2ª aplicação	20	7	5	5	3

Fonte: INEP - ENEM 2013c, 2014e, 2015c, 2015d, 2016a e 2016b

Gráfico 6: Disciplinas avaliadas na prova de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias de 2013 a 2016



Fonte: INEP - ENEM 2013c, 2014e, 2015c, 2015d, 2016a e 2016b

Estudando cada uma das questões que compõem os exames, observamos as habilidades avaliadas, apresentadas de modo descritivo no anexo 1. Em 2013, das 18 questões de Língua Portuguesa, 6 avaliavam a H18; 3 a H22; as habilidades 19, 24, 25 e 26 foram contempladas em duas questões e a habilidade 21, em 1 questão, totalizando sete habilidades

avaliadas. Em Literatura, foram avaliadas as 3 habilidades: a 15 e a 16 com quatro questões cada uma e uma questão sobre a H17.

Em 2014, das 18 questões de Língua Portuguesa, 5 avaliavam a H18; 4 a H24; 3 a H26; 3 a H22 e 1 a H19, totalizando cinco habilidades. Em Literatura, foram avaliadas as 3 habilidades: a H16 em 6 questões; a H15 em duas e a H17 em uma questão.

Na prova de LCT do ENEM de 2015 – 1ª aplicação –, das 19 questões de Língua Portuguesa: 4 avaliavam a H22; 3 questões a H18, a H24 e a H25; 2 itens contemplavam a H20 e a H26; a H19 e a H21 foram avaliadas em uma questão cada, totalizando oito habilidades. Em Literatura, foram avaliadas as 3 habilidades: a H17 em cinco questões, a H16 em quatro e uma questão sobre H15.

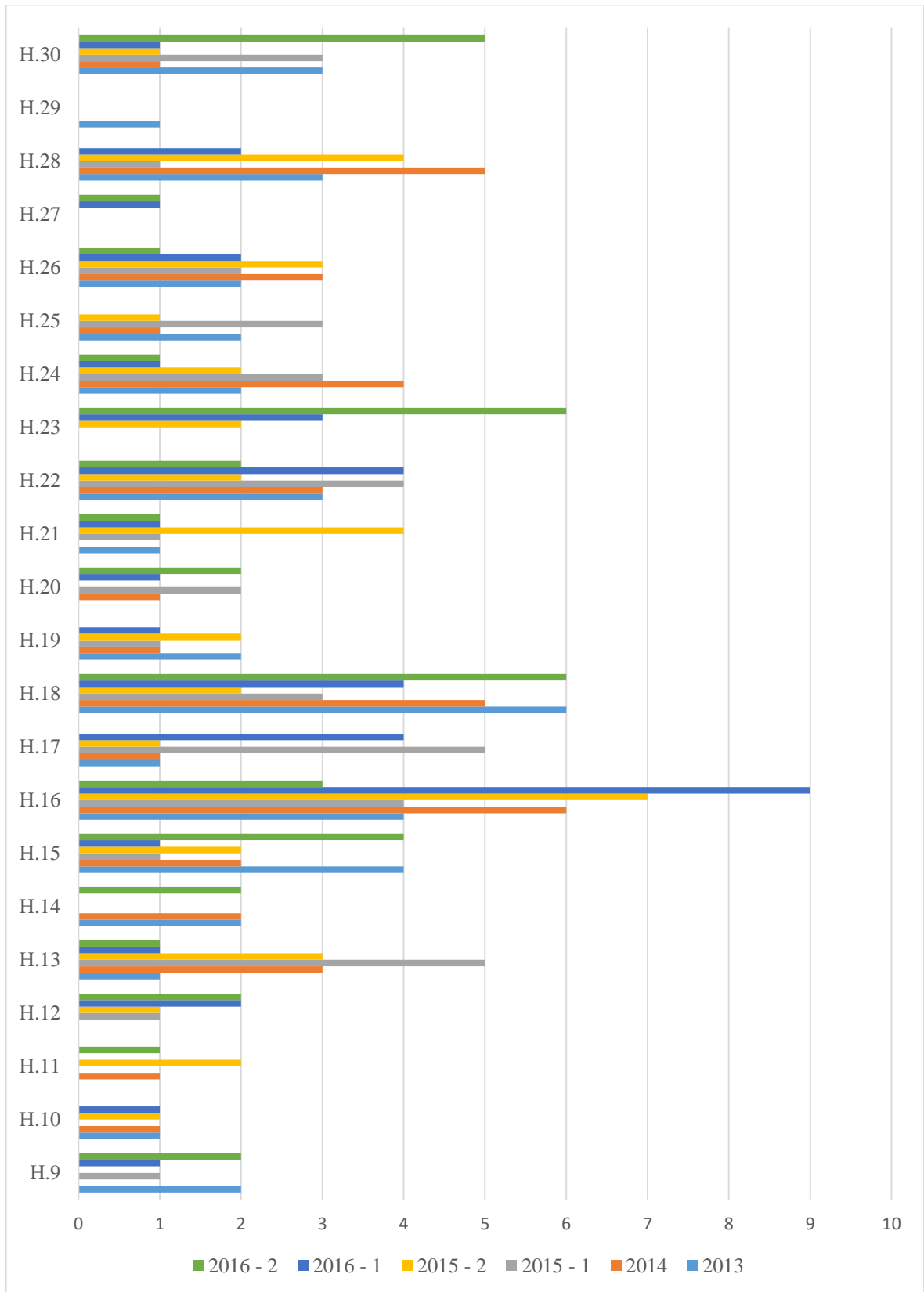
Na 2ª aplicação do ENEM de 2015, das 18 questões de Língua Portuguesa: 4 avaliavam a H21; 3 a H26; as habilidades 18, H19, H22, H23 e H24 foram contempladas em duas questões cada uma; a habilidade 25 foi avaliada em uma questão, totalizando oito habilidades. Em Literatura, foram avaliadas as 3 habilidades: a H16 em sete questões, a H15 em duas e uma questão sobre H17.

No ENEM de 2016 - 1ª aplicação -, das 18 questões de Língua Portuguesa: 4 avaliavam a H18 e a H22; 3 a H23; duas a H26; as habilidades 19, H20, H21, H24 e H27 foram avaliadas em uma questão, totalizando nove habilidades. Em Literatura, foram avaliadas as 3 habilidades: a H16 em nove questões, a H17 em quatro e uma questão sobre H15.

Na 2ª aplicação do ENEM de 2016, das 20 questões de Língua Portuguesa: 6 avaliavam a H18 e a H23; 2 a H20 e a H22; as habilidades 21, H24, H26 e H27 foram contempladas em uma questão, totalizando oito habilidades. Em Literatura, foram avaliadas duas habilidades: a H15 em quatro questões e três questões sobre a H16. Embora as demais disciplinas não sejam contempladas nesta tese, sintetizamos os resultados sobre todas as habilidades²⁷ no gráfico 7.

²⁷ Para fins de organização do gráfico 7 relacionamos as competências e as habilidades às disciplinas em consonância com a *Matriz de Referência para o ENEM 2009* (BRASIL, 2009b), da seguinte maneira: Tecnologias da Comunicação e da Informação: competência 1 H1, H2, H3, H4 e competência 9 H28; H29 e H30; Língua Estrangeira: competência 2 H5, H6, H7 e H8; Educação Física: competência 3 H9, H10 e H11; Arte: competência 4 H12, H13 e H14; Literatura: competência 5 H15, H16 e H17; Português: competência 6 H18, H19 e H20, competência 7 H21, H22, H23 e H24 e competência 8 H25, H26 e H27. No decorrer deste capítulo, analisaremos as competências e as habilidades em consonância com as questões selecionadas para esta pesquisa.

Gráfico 7: Habilidades avaliadas na prova de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias do ENEM de 2013 a 2016



Fonte: INEP - ENEM 2013c, 2014e, 2015c, 2015d, 2016a e 2016b

Verificamos que as habilidades mais presentes nos exames são a 16 e a 18, enquanto que as que se referem às disciplinas de Arte e Educação Física são as menos recorrentes. Há prevalência de questões relacionadas à Língua Portuguesa, Literatura e Tecnologia da Informação e Comunicação com ênfase na capacidade de leitura e compreensão textual, sobretudo das informações explícitas no texto-base.

O escopo desta pesquisa são as questões referentes à Literatura, sendo assim, passamos a estudar a competência de área 5 que avalia o conhecimento das especificidades literárias:

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

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

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

H17 - Reconhecer a presença de valores sociais e humanos atualizáveis e permanentes no patrimônio literário nacional (BRASIL, 2009b, p. 4, grifos do autor).

A forma como o texto foi redigido explicita a relevância do estudo efetivo do texto literário, pois a habilidade 15 pressupõe que o aluno conheça “aspectos do contexto histórico, social e político” do contexto de produção do texto que será objeto da questão, assim como seja capaz de “relacionar informações sobre concepções artísticas e procedimentos de construção do texto literário”. Consequentemente, conclui-se que o aluno deva saber ler literariamente o texto e que tenha um amplo conhecimento de mundo, de história e uma grande bagagem de leitura, uma vez que não há indicação de livros a serem lidos para a avaliação do ENEM como usualmente ocorre nos exames vestibulares.

As questões que avaliam a H15 no exame de 2013 são: 99; 116; 117 e 129. Em 2014 são: 108 e 113. Na primeira aplicação de 2015, a questão 129. Na segunda aplicação de 2015, as questões 100 e 118. Em 2016, na primeira aplicação, apenas a questão 132, e na segunda aplicação, os itens 99; 107; 130 e 134, totalizando 14 questões, conforme sistematizado na tabela 24.

Tabela 24: Questões que avaliam a habilidade 15 na prova de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias de 2013 a 2016

Ano	Questões	Total
2013	99; 116; 117; 129	4
2014	108; 113	2
2015 – 1ª aplicação	129	1
2015 – 2ª aplicação	100; 118	2
2016 – 1ª aplicação	132	1
2016 – 2ª aplicação	99; 107; 130; 134	4

Fonte: INEP - ENEM 2013c, 2014e, 2015c, 2015d, 2016a e 2016b

Nas questões de Literatura, a utilização dos períodos literários nos enunciados é recorrente, principalmente nas que avaliam as habilidades 15 e 16. Iniciaremos pela questão 116 do ENEM de 2013:

QUESTÃO 116

Mal secreto

Se a cólera que espuma, a dor que mora
N'alma, e destrói cada ilusão que nasce,
Tudo o que punge, tudo o que devora
O coração, no rosto se estampasse;

Se se pudesse, o espírito que chora,
Ver através da máscara da face,
Quanta gente, talvez, que inveja agora
Nos causa, então piedade nos causasse!

Quanta gente que ri, talvez, consigo
Guarda um atroz, recôndito inimigo,
Como invisível chaga cancerosa!

Quanta gente que ri, talvez existe,
Cuja ventura única consiste
Em parecer aos outros venturosa!

CORREIA, R. In: PATRIOTA, M. Para compreender Raimundo Correia. Brasília: Alhambra, 1996.

Coerente com a proposta parnasiana de cuidado formal e racionalidade na condução temática, o soneto de Raimundo Correia reflete sobre a forma como as emoções do indivíduo são julgadas em sociedade. Na concepção do eu lírico, esse julgamento revela que

- A a necessidade de ser socialmente aceito leva o indivíduo a agir de forma dissimulada.
- B o sofrimento íntimo torna-se mais ameno quando compartilhado por um grupo social.
- C a capacidade de perdoar e aceitar as diferenças neutraliza o sentimento de inveja.
- D o instinto de solidariedade conduz o indivíduo a apiedar-se do próximo.
- E a transfiguração da angústia em alegria é um artifício nocivo ao convívio social.

Fonte: INEP - ENEM 2013c, p. 12b

Neste item, percebemos que, embora o texto-base seja um soneto apresentado na íntegra, sendo em seu enunciado utilizados os termos: “parnasiana”, “soneto” e “eu lírico” que remetem ao universo semântico da teoria literária, não houve uma abordagem de aspectos estéticos do texto. As alternativas apresentam interpretações possíveis deste soneto, porém a mais adequada é a letra “A”. Para resolver esta questão, o aluno precisa compreender e

interpretar o texto, de modo que o conhecimento das características do Parnasianismo não são suficientes para responder corretamente o enunciado. O aluno precisa articular seu conhecimento textual e linguístico a fim de refazer as sequências sintáticas das frases para compreender a temática do poema, a saber, a dissimulação dos sentimentos humanos como forma de camuflar os infortúnios e tristezas. Ou seja, a temática do uso de máscaras sociais, tal como aparece literalmente, na ordem direta da oração, nos dois primeiros versos do segundo quarteto: “Se se pudesse ver o espírito que chora através da máscara da face”. Sendo assim, observa-se que, se o aluno tiver o conhecimento linguístico requisitado, conseguirá resolver a questão.

A questão 113 do ENEM de 2014 também utiliza como texto-base um soneto:

QUESTÃO 113 =====

Quando Deus redimiu da tirania
Da mão do Faraó endurecido
O Povo Hebreu amado, e esclarecido,
Páscoa ficou da redenção o dia.

Páscoa de flores, dia de alegria
Àquele Povo foi tão afligido
O dia, em que por Deus foi redimido;
Ergo sois vós, Senhor, Deus da Bahia.

Pois mandado pela alta Majestade
Nos remiu de tão triste cativo,
Nos livrou de tão vil calamidade.

Quem pode ser senão um verdadeiro
Deus, que veio estirpar desta cidade
O Faraó do povo brasileiro.

DAMASCENO, D. (Org.). *Melhores poemas: Gregório de Matos*. São Paulo: Globo, 2008.

Com uma elaboração de linguagem e uma visão de mundo que apresentam princípios barrocos, o soneto de Gregório de Matos apresenta temática expressa por

- A visão cética sobre as relações sociais.
- B preocupação com a identidade brasileira.
- C crítica velada à forma de governo vigente.
- D reflexão sobre os dogmas do cristianismo.
- E questionamento das práticas pagãs na Bahia.

Neste item, tal qual no exemplo anterior, o texto-base é apresentado na íntegra e há no enunciado a utilização do termo “barroco”. O objetivo da questão é avaliar se o aluno, após ler o texto, é capaz de determinar qual é a sua temática que se relaciona, necessariamente, ao barroco, embora seja um tema muito significativo no caso de Gregório de Matos. Mais uma vez, a leitura das informações linguísticas auxiliam o candidato na resolução da questão. Entretanto, o conhecimento das temáticas abordadas na obra de Gregório de Matos (poesia sacra, satírica e amorosa), o conhecimento de sua crítica ferrenha ao governador da Bahia e à sociedade daquela época permite ao leitor uma exploração mais efetiva do poema que relaciona o evento bíblico do Êxodo à situação do povo baiano e a figura de Faraó ao governante baiano, fazendo com que, facilmente, o candidato associe o texto à crítica do governo baiano. Assim, apesar de não explorar a forma e o processo de construção do poema, há uma especificidade maior no trato da temática, exigindo do leitor um conhecimento literário um pouco mais refinado do que na questão anterior. Em seguida, passamos à análise da questão 118 da 2ª aplicação do ENEM de 2015:

QUESTÃO 118

Quem não se recorda de Aurélia Camargo, que atravessou o firmamento da corte como brilhante meteoro, e apagou-se de repente no meio do deslumbramento que produzira seu fulgor? Tinha ela dezoito anos quando apareceu a primeira vez na sociedade. Não a conheciam; e logo buscaram todos com avidez informações acerca da grande novidade do dia. Dizia-se muita coisa que não repetirei agora, pois a seu tempo saberemos a verdade, sem os comentários malévolos de que usam vesti-la os noveleiros. Aurélia era órfã; tinha em sua companhia uma velha parenta, viúva, D. Firmina Mascarenhas, que sempre a acompanhava na sociedade. Mas essa parenta não passava de mãe de encomenda, para condescender com os escrúpulos da sociedade brasileira, que naquele tempo não tinha admitido ainda certa emancipação feminina. Guardando com a viúva as deferências devidas à idade, a moça não declinava um instante do firme propósito de governar sua casa e dirigir suas ações como entendesse. Constava também que Aurélia tinha um tutor; mas essa entidade era desconhecida, a julgar pelo caráter da pupila, não devia exercer maior influência em sua vontade, do que a velha parenta.

ALENCAR, J. *Senhora*. São Paulo: Ática, 2006.

O romance *Senhora*, de José de Alencar, foi publicado em 1875. No fragmento transcrito, a presença de D. Firmina Mascarenhas como “parenta” de Aurélia Camargo assimila práticas e convenções sociais inseridas no contexto do Romantismo, pois

- Ⓐ o trabalho ficcional do narrador desvaloriza a mulher ao retratar a condição feminina na sociedade brasileira da época.
- Ⓑ o trabalho ficcional do narrador mascara os hábitos sociais no enredo de seu romance.
- Ⓒ as características da sociedade em que Aurélia vivia são remodeladas na imaginação do narrador romântico.
- Ⓓ o narrador evidencia o cerceamento sexista à autoridade da mulher, financeiramente independente.
- Ⓔ o narrador incorporou em sua ficção hábitos muito avançados para a sociedade daquele período histórico.

Fonte: INEP - ENEM 2015d, p. 13b

Para a correta resolução deste item, o participante precisa interpretar o texto, independentemente de seus conhecimentos sobre as características do Romantismo, ou ter lido esse romance na íntegra. A resposta correta pode ser inferida a partir do trecho “Mas essa parenta não passava de mãe de encomenda, para condescender com os escrúpulos da sociedade brasileira, que naquele tempo não tinha admitido ainda certa emancipação feminina”. Por conseguinte, apesar de utilizar um texto literário e de avaliar a habilidade 15, essa questão

também poderia avaliar a habilidade 22 “Relacionar, em diferentes textos, opiniões, temas, assuntos e recursos linguísticos”, pois se exige do participante que localize uma informação presente no texto-base e escolha a alternativa que melhor se adequa a ela. Mais uma vez, nota-se que para a resolução da questão, não são acionados conhecimentos específicos do texto literário. Apenas o conhecimento de aspectos linguísticos e textuais são suficientes para a resolução da questão.

Considerando a assertiva expressa nos PCNEM+ (BRASIL, 2002b, p. 63) de que “espera-se que o aluno do ensino médio consiga reconhecer e saiba respeitar produtos culturais tão distintos quanto um soneto árcade ou um romance urbano contemporâneo”, pode-se compreender a razão do uso de textos literários nas questões do Exame. No entanto, as especificidades do texto estético não se configuram como o escopo do item, visto que os artifícios literários estão expostos no enunciado, sem que o estudante tenha que acionar conhecimentos prévios relativos às convenções particulares do discurso literário. Portanto, ao participante cabe, apenas, a tarefa de ler e interpretar o texto-base a fim de responder adequadamente às questões.

A habilidade 16 “Relacionar informações sobre concepções artísticas e procedimentos de construção do texto literário”, de acordo com o *Guia Explicativo da Matriz de Competências e Habilidades do ENEM* (BRASIL, 2010b, p. 6-7), avalia a capacidade do participante de reconhecer as características dos diversos gêneros literários; de analisar os recursos expressivos presentes nas obras literárias; de relacionar as concepções estilísticas do autor; de comparar textos para identificar os recursos expressivos, podendo relacioná-los ao contexto de produção; de

Reconhecer diferentes modos de representação de imagens femininas na literatura, associando-os aos diferentes movimentos literários e/ou concepções estéticas;
Analisar a função de procedimentos descritivos na literatura de diferentes épocas ou movimentos literários;
Analisar os efeitos estéticos da linguagem coloquial em obras literárias de diferentes épocas ou movimentos literários (BRASIL, 2010b, p. 6-7).

Esta habilidade se configura como uma das mais amplas e que mais bem atendem à nossa compreensão do que seja a leitura literária. As questões que a avaliam no exame de 2013 são: 104; 113; 122 e 124. Em 2014 são: 100; 109; 119; 120; 124 e 126. Na primeira aplicação de 2015, são as questões 104; 119; 126 e 130. Na segunda aplicação de 2015, são as questões 104; 110; 116; 121; 126; 127 e 131. Em 2016, são os itens: 99; 110; 112; 113; 116; 119; 121; 133 e 135 na primeira aplicação, e os itens: 116; 119 e 120 na segunda aplicação. Dentre as

habilidades avaliadas nas provas de LCT nos anos de 2013 a 2016 esta foi a que obteve maior recorrência, conforme exposto na tabela 25.

Tabela 25: Questões que avaliam a habilidade 16 na prova de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias de 2013 a 2016

Ano	Questões	Total
2013	104; 113; 122; 124	4
2014	100; 109; 119; 120; 124; 126	6
2015 – 1ª aplicação	104; 119; 126; 130	4
2015 – 2ª aplicação	104; 110; 116; 121; 126; 127; 131	7
2016 – 1ª aplicação	99; 110; 112; 113; 116; 119; 121; 133; 135	9
2016 – 2ª aplicação	116; 119; 120	3

Fonte: INEP - ENEM 2013c, 2014e, 2015c, 2015d, 2016a e 2016b

Nas questões analisadas, é latente a referência aos movimentos literários e às concepções estéticas, conforme evidenciado no enunciado da questão 119 do ENEM aplicado em 2014:

QUESTÃO 119 =====**Psicologia de um vencido**

**Eu, filho do carbono e do amoníaco,
Monstro de escuridão e rutilância,
Sofro, desde a epigênese da infância,
A influência má dos signos do zodiaco.**

**Profundíssimamente hipocondríaco,
Este ambiente me causa repugnância...
Sobe-me à boca uma ânsia análoga à ânsia
Que se escapa da boca de um cardíaco.**

**Já o verme — este operário das ruínas —
Que o sangue podre das carnificinas
Come, e à vida em geral declara guerra,**

**Anda a espreitar meus olhos para roê-los,
E há de deixar-me apenas os cabelos,
Na frialdade inorgânica da terra!**

ANJOS, A. *Obra completa*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994.

A poesia de Augusto dos Anjos revela aspectos de uma literatura de transição designada como pré-modernista. Com relação à poética e à abordagem temática presentes no soneto, identificam-se marcas dessa literatura de transição, como

- A** a forma do soneto, os versos metrificados, a presença de rimas e o vocabulário requintado, além do ceticismo, que antecipam conceitos estéticos vigentes no Modernismo.
- B** o empenho do eu lírico pelo resgate da poesia simbolista, manifesta em metáforas como “Monstro de escuridão e rutilância” e “influência má dos signos do zodiaco”.
- C** a seleção lexical emprestada ao cientificismo, como se lê em “carbono e amoníaco”, “epigênese da infância” e “frialdade inorgânica”, que restitui a visão naturalista do homem.
- D** a manutenção de elementos formais vinculados à estética do Parnasianismo e do Simbolismo, dimensionada pela inovação na expressividade poética, e o desconcerto existencial.
- E** a ênfase no processo de construção de uma poesia descritiva e ao mesmo tempo filosófica, que incorpora valores morais e científicos mais tarde renovados pelos modernistas.

Todo esse item se baseia no reconhecimento e determinação das características estéticas do período literário ao qual o texto pertence. Seja no enunciado ou em cada uma das alternativas há a presença de termos que remetem às diferentes estéticas literárias. Em vista disso, torna-se necessário que o participante conheça as características dos períodos literários, marcadamente, das linhas de força do pré-modernismo para poder escolher a alternativa que se adequa de modo mais apropriado à resolução do enunciado. No entanto, destaca-se que este conhecimento está dissociado do texto, uma vez que para perceber a alternativa correta, o candidato não necessita perscrutar o(s) sentido(s) ou a forma do poema. Ele precisa apenas conhecer alguns aspectos temáticos do pré-modernismo a fim de escolher a alternativa que não contenha equívocos quanto ao Pré-modernismo (seleção lexical científicista, que é particular de A. dos Anjos – alternativa C; poesia com valores morais - alternativa E; vocabulário requintado como marca do Modernismo – alternativa A; resgate do Simbolismo - alternativa B.

Em consonância, a questão 124 do ENEM de 2013 avalia o conhecimento do participante sobre as concepções estilísticas de Clarice Lispector:

QUESTÃO 124

Tudo no mundo começou com um sim. Uma molécula disse sim a outra molécula e nasceu a vida. Mas antes da pré-história havia a pré-história da pré-história e havia o nunca e havia o sim. Sempre houve. Não sei o quê, mas sei que o universo jamais começou.

[...]

Enquanto eu tiver perguntas e não houver resposta continuarei a escrever. Como começar pelo início, se as coisas acontecem antes de acontecer? Se antes da pré-pré-história já havia os monstros apocalípticos? Se esta história não existe, passará a existir. Pensar é um ato. Sentir é um fato. Os dois juntos — sou eu que escrevo o que estou escrevendo. [...] Felicidade? Nunca vi palavra mais doída, inventada pelas nordestinas que andam por aí aos montes.

Como eu irei dizer agora, esta história será o resultado de uma visão gradual — há dois anos e meio venho aos poucos descobrindo os porquês. É visão da iminência de. De quê? Quem sabe se mais tarde saberei. Como que estou escrevendo na hora mesma em que sou lido. Só não inicio pelo fim que justificaria o começo — como a morte parece dizer sobre a vida — porque preciso registrar os fatos antecedentes.

LISPECTOR, C. *A hora da estrela*. Rio de Janeiro: Rocco, 1998 (fragmento).

A elaboração de uma voz narrativa peculiar acompanha a trajetória literária de Clarice Lispector, culminada com a obra *A hora da estrela*, de 1977, ano da morte da escritora. Nesse fragmento, nota-se essa peculiaridade porque o narrador

- A observa os acontecimentos que narra sob uma ótica distante, sendo indiferente aos fatos e às personagens.
- B relata a história sem ter tido a preocupação de investigar os motivos que levaram aos eventos que a compõem.
- C revela-se um sujeito que reflete sobre questões existenciais e sobre a construção do discurso.
- D admite a dificuldade de escrever uma história em razão da complexidade para escolher as palavras exatas.
- E propõe-se a discutir questões de natureza filosófica e metafísica, incomuns na narrativa de ficção.

Fonte: INEP - ENEM 2013c, p. 15a

O texto-base utiliza dois fragmentos do romance *A Hora da Estrela* que é contextualizado no enunciado da questão, as alternativas apresentam características de narradores diferentes e, mesmo que o participante nunca tenha lido este romance ou não tenha nenhum conhecimento a respeito do estilo de Clarice Lispector, ele pode ser capaz de resolver corretamente este item ao comparar o texto-base e as alternativas. Dentre os distratores, consideramos que apenas o “E” poderia se aproximar mais do gabarito “C”. Mas, o dado mais significativo sobre esta questão é que ela apresenta, em seu próprio enunciado e no excerto selecionado, a chave de sua resposta. Ao observar que o narrador diz: “Como eu irei dizer agora, esta história será o resultado de uma visão gradual” ou “Só não inicio pelo fim que justificaria o começo”, o leitor pode, facilmente, inferir de que se trata de uma narrativa que fala do próprio

ato de narrar, ou seja, é metanarrativa e corrobora o enunciado da alternativa “C” “reflete sobre a construção do discurso”. Portanto, o aluno não precisa, necessariamente, ter um conhecimento prévio sobre o modo de narrar da autora. Embora a questão se refira a um conteúdo estritamente literário, ela não requisita um conhecimento específico sobre literatura, mas sim, de leitura.

Diferentemente da questão 124, que aborda um conteúdo de literatura, o texto-base da questão 100 do ENEM de 2014, retirado de *Grande sertão: veredas*, é utilizado material linguístico para testagem do conhecimento sobre aforismo, ou seja, sobre um gênero que, sequer, tem grande relevância no conjunto da produção literária. Assim, em lugar do texto de Rosa, a questão poderia ser elaborada com qualquer outro texto, já que o fato de ser literário não tem implicações na resolução do problema proposto pela questão.

QUESTÃO 100

O correr da vida embrulha tudo. A vida é assim: esquenta e esfria, aperta e daí afrouxa, sossega e depois desinquieta. O que ela quer da gente é coragem.

ROSA, J. G. *Grande sertão: veredas*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

No romance *Grande sertão: veredas*, o protagonista Riobaldo narra sua trajetória de jagunço. A leitura do trecho permite identificar que o desabafo de Riobaldo se aproxima de um(a)

- A diário, por trazer lembranças pessoais.
- B fábula, por apresentar uma lição de moral.
- C notícia, por informar sobre um acontecimento.
- D aforismo, por expor uma máxima em poucas palavras.
- E crônica, por tratar de fatos do cotidiano.

Fonte: INEP - ENEM 2014e, p. 8a

Além disso, cada uma das alternativas apresenta o gênero textual e sua breve descrição, cabendo ao participante eliminar os distratores que não se aplicam ao texto-base, portanto, embora utilize um fragmento do romance *Grande sertão: veredas*, não avalia o conhecimento de leitura literária, além de oferecer os subsídios para que o candidato relacione o excerto em destaque e a descrição que mais bem se adéqua a ele, caracterizando-se como uma forma de avaliar a capacidade de inferência do candidato. Observam-se, também, falhas na estrutura do item, pois não menciona que o trecho utilizado é um fragmento do romance.

Na questão 104, da 2ª aplicação do ENEM de 2015, são apresentados dois textos-base para que o participante os compare e determine a temática por eles abordada:

QUESTÃO 104**TEXTO I****Versos de amor**

A um poeta erótico

Oposto ideal ao meu ideal conservas.
Diverso é, pois, o ponto outro de vista
Consoante o qual, observo o amor, do egoísta
Modo de ver, consoante o qual, o observas.

Porque o amor, tal como eu o estou amando,
É Espírito, é éter, é substância fluida,
É assim como o ar que a gente pega e cuida,
Cuida, entretanto, não o estar pegando!

É a transubstanciação de instintos rudes,
Imponderabilíssima, e impalpável,
Que anda acima da carne miserável
Como anda a garça acima dos açudes!

ANJOS, A. *Obra completa*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1996 (fragmento).

TEXTO II**Arte de amar**

Se queres sentir a felicidade de amar, esquece a tua
alma.

A alma é que estraga o amor.

Só em Deus ela pode encontrar satisfação.

Não noutra alma.

Só em Deus — ou fora do mundo.

As almas são incomunicáveis.

Deixa o teu corpo entender-se com outro corpo.

Porque os corpos se entendem, mas as almas não.

BANDEIRA, M. *Estrela da vida inteira*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.

Os Textos I e II apresentam diferentes pontos de vista sobre o tema amor. Apesar disso, ambos definem esse sentimento a partir da oposição entre

- A** satisfação e insatisfação.
- B** egoísmo e generosidade.
- C** felicidade e sofrimento.
- D** corpo e espírito.
- E** ideal e real.

O enunciado deste item expressa: “Os Textos I e II apresentam diferentes pontos de vista sobre o tema amor. Apesar disso, ambos definem esse sentimento a partir da oposição entre (...)” O elaborador da questão desconsiderou as características estéticas dos textos e de seus autores que nem sequer foram citadas. Utilizou, nas alternativas, termos que estão expressos nos poemas, entretanto, apenas o gabarito “D: corpo e espírito” possui os dois termos que foram utilizados nos dois poemas. A palavra “corpo” está presente no poema *Arte de amar* em oposição a “alma” enquanto que no poema *Versos de Amor*, há o antagonismo entre “espírito” e “carne”.

Novamente, percebemos que a resolução do item demanda a capacidade de leitura e compreensão textual do participante e de modo independente de seus conhecimentos sobre a especificidade estética do texto literário ou dos efeitos de sentido que emanam do texto. Visto que o enunciado sintetiza uma análise dos textos, aproximando-os por meio da temática abordada e solicitando do candidato que escolha, dentre as alternativas, a que apresenta o tema dos dois poemas. O gabarito (letra “D: corpo e espírito”), reproduz os mesmos termos que estão expressos nos poemas, exigindo do candidato, apenas a capacidade de leitura e decodificação do texto, pois os conhecimentos específicos relacionados à leitura literária não são avaliados nesta questão.

Portanto, mesmo quando avalia uma habilidade associada ao ensino de literatura, utilizando-se de texto(s) da esfera literária, a abordagem da questão nem sempre exige do participante os conhecimentos de literatura e de leitura literária. Enfatizamos que, em algumas questões, o texto estético figura como acessório, como motivação, como pretexto para a avaliação da capacidade de leitura e inferência do aluno em detrimento dos conhecimentos específicos da disciplina Literatura.

Com relação à averiguação da habilidade 17: “reconhecer a presença dos valores sociais e humanos atualizáveis e permanentes no patrimônio literário nacional”, observamos que, quando há uma demarcação de que o patrimônio literário a ser conhecido é o nacional, impõe-se um limite. E a Literatura Portuguesa? E os textos literários de Língua Portuguesa, mas de origem africana? O aluno precisa conhecer apenas os textos literários nacionais? E quando um texto nacional dialoga diretamente com outro estrangeiro? Os questionamentos são muitos. Ao mesmo tempo, temos consciência de que uma avaliação sempre tem seus limites, de modo que dificilmente conseguiria abarcar todos os aspectos de uma disciplina ou conteúdo.

Entretanto, essas são algumas indagações que evidenciam lacunas no ENEM quanto ao *corpus* literário eleito nas questões. Nas avaliações pesquisadas foram utilizados apenas três

textos de autores estrangeiros: um trecho sem título de *Um rio chamado tempo, uma casa chamada terra* do autor moçambicano Mia Couto (INEP, 2015d); *Receita* do autor português José Saramago (INEP, 2016a); e *O amante* da autora francesa Marguerite Duras (INEP, 2016a).

No exame de 2013, a H17 foi avaliada por meio da questão 101. Em 2014, pelo item 99. Na primeira aplicação de 2015 houve cinco questões que abordaram essa habilidade: 98; 99; 107; 109; 127. Na segunda aplicação de 2015, apenas a questão 102. Em 2016, foram os itens: 100; 107; 117; e 120 na primeira edição e não houve nenhuma questão que abordasse esta habilidade na segunda aplicação. Considerando todas as provas, a H17 foi contemplada em doze questões, conforme sistematizado na tabela 26.

Tabela 26: Questões que avaliam a habilidade 17 na prova de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias de 2013 a 2016

Ano	Questões	Total
2013	101	1
2014	99	1
2015 – 1ª aplicação	98; 99; 107; 109; 127	5
2015 – 2ª aplicação	102	1
2016 – 1ª aplicação	100; 107; 117; 120	4
2016 – 2ª aplicação	-	0

Fonte: INEP - ENEM 2013c, 2014e, 2015c, 2015d, 2016a e 2016b

De acordo com o *Guia Explicativo da Matriz de Competências e Habilidades do ENEM* (BRASIL, 2010b, p. 7), a H17 “visa aferir o reconhecimento do participante do teste de valores tais como solidariedade, liberdade e igualdade de direitos abordados em obras literárias nacionais”. Portanto, deve ser capaz de reconhecer a valorização da sociedade brasileira nas diferentes obras literárias “por meio da análise de temas e situações representativas da cultura nacional”; assim como, ser capaz de “reconhecer a promoção de valores humanos e sociais em obras literárias por meio da interpretação de um ou mais textos de diferentes épocas”; comparar textos produzidos em diferentes contextos a fim de reconhecer denúncias implícitas ou explícitas de atitudes contra os seres humanos; “reconhecer a valorização de grupos historicamente marginalizados em obras literárias representativas dessa abordagem por meio da análise de um ou mais textos de diferentes épocas”.

Observamos na descrição da habilidade 17 e em seus objetivos a ênfase em obras literárias nacionais, representativas da cultura brasileira, tal ressalva justifica a ocorrência diminuta de textos literários estrangeiros, mesmo que pertençam à Literatura em Língua Portuguesa. Isso pode apontar para as mudanças no currículo do Ensino Médio a serem

implementadas com a Base Nacional Comum Curricular (em processo de elaboração), pois se o ENEM não aborda textos representativos da Literatura em Língua Portuguesa, produzidos em outros contextos que não seja o brasileiro, a tendência é que as aulas de Literatura concentrem-se apenas nos textos nacionais.

Isto posto, iniciaremos a análise da H 17 por meio da questão 99 do ENEM de 2014:

QUESTÃO 99 =====**TEXTO I**

João Guedes, um dos assíduos frequentadores do boliche do capitão, mudara-se da campanha havia três anos. Três anos de pobreza na cidade bastaram para o degradar. Ao morrer, não tinha um vintém nos bolsos e fazia dois meses que saíra da cadeia, onde estivera preso por roubo de ovelha.

A história de sua desgraça se confunde com a da maioria dos que povoam a aldeia de Boa Ventura, uma cidadezinha distante, triste e precocemente envelhecida, situada nos confins da fronteira do Brasil com o Uruguai.

MARTINS, C. *Porteira fechada*. Porto Alegre: Movimento, 2001 (fragmento).

TEXTO II

Comecei a procurar emprego, já topando o que desse e viesse, menos complicação com os homens, mas não tava fácil. Fui na feira, fui nos bancos de sangue, fui nesses lugares que sempre dão para descolar algum, fui de porta em porta me oferecendo de faxineiro, mas tava todo mundo escabreado pedindo referências, e referências eu só tinha do diretor do presídio.

FONSECA, R. *Feliz Ano Novo*. São Paulo: Cia. das Letras, 1989 (fragmento).

A oposição entre campo e cidade esteve entre as temáticas tradicionais da literatura brasileira. Nos fragmentos dos dois autores contemporâneos, esse embate incorpora um elemento novo: a questão da violência e do desemprego. As narrativas apresentam confluência, pois nelas o(a)

- A criminalidade é algo inerente ao ser humano, que sucumbe a suas manifestações.
- B meio urbano, especialmente o das grandes cidades, estimula uma vida mais violenta.
- C falta de oportunidades na cidade dialoga com a pobreza do campo rumo à criminalidade.
- D êxodo rural e a falta de escolaridade são causas da violência nas grandes cidades.
- E complacência das leis e a inércia das personagens são estímulos à prática criminosa.

Esta questão apresenta dois fragmentos, o primeiro de *Porteira fechada* de Cyro Martins e o segundo de *Feliz Ano Novo* de Rubem Fonseca. Os trechos não possuem título, o primeiro foi retirado do segundo livro da trilogia *Gaúcho a pé*, o segundo pertence a um dos contos do livro *Feliz Ano Novo*, mas não há indicação de seu título ou da página, o que possibilitaria a localização do excerto.

Os fragmentos são pequenos e impossibilitam uma compreensão mais verticalizada dos textos e uma análise comparativa por parte do participante. Todavia, o elaborador da questão apresenta a sua síntese no enunciado: “A oposição entre *campo* e *cidade* esteve entre as temáticas tradicionais da literatura brasileira. Nos fragmentos dos dois autores contemporâneos, esse embate incorpora um elemento novo: a questão da violência e do desemprego. As narrativas apresentam confluência, pois, nelas, o(a):” (INEP, 2014e, p. 7b, grifo nosso). Por meio do enunciado, o participante é instigado a ler os dois textos e a compará-los a fim de determinar a “confluência” das narrativas por meio da(s) temática(s) abordada(s). No entanto, os trechos são tão pequenos que não apresentam informação suficiente para comprovar a assertiva expressa no enunciado. O texto I utiliza o termo regionalista “campanha”, para se referir ao campo e “confins da fronteira do Brasil com o Uruguai” para situar a Aldeia de Boa Ventura no interior do Brasil. O texto II, no trecho selecionado pelo elaborador da questão, apresenta termos como “feira”, “bancos de sangue”, “faxineiro” que sugerem que se trata de um ambiente urbano, porém essas informações não são suficientes para uma análise comparativa. Deste modo, cabe ao participante selecionar, dentre as alternativas, a que melhor sintetize a interpretação exposta no enunciado, uma vez que a leitura dos textos não fornece todas as informações necessárias para sua resolução. Assim, o raciocínio a ser utilizado pelo estudante é o de escolher a alternativa que não contenha algum erro ou desacordo com as informações trazidas pelos textos (criminalidade inerente ao ser humano, complacência das leis, falta de escolaridade) mencionadas nas alternativas, mas não abordadas nos textos.

A questão 107 do ENEM de 2015, apresenta como texto-base o poema *A pátria* de Olavo Bilac:

QUESTÃO 107 ◆◆◆◆◆

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.

Fonte: INEP - ENEM 2015c, p. 10a (alternativa correta B)

Este item utiliza como texto-base o poema *A pátria* do autor parnasiano Olavo Bilac que veicula valores ufanistas. O enunciado sugere uma relação de interdisciplinaridade com a História ao afirmar que “o poema *A pátria* harmoniza-se com um projeto ideológico em construção na Primeira República”. Destarte, é solicitado ao participante que recorde qual é o projeto ideológico deste período, ou seja, um conteúdo da disciplina de História, mas também uma característica desse autor, e estabeleça uma relação com o texto poético. Consequentemente, o poema é utilizado como motivação para se avaliar o conhecimento do

aluno sobre o contexto ideológico da Primeira República em detrimento das especificidades da literatura que nem sequer são citadas. A questão desconsidera que este texto pertence à literatura infanto-juvenil e que possui uma função pedagógica de ensinar a criança a amar e respeitar a pátria em que nasceu e de ser uma pessoa disciplinada e trabalhadora em consonância com ideais republicanos.

Embasados nos estudos realizados, elaboramos o quadro explicativo 3 que sintetiza os autores, os textos, os períodos literários, as habilidades e os gêneros textuais utilizados nas provas de LCT do ENEM de 2013 a 2016.

Para a elaboração do quadro explicativo, utilizamos as informações disponibilizadas nas provas e optamos por seguir a mesma organização proposta. No que tange à classificação dos períodos literários, os termos que estão entre aspas foram retirados das respectivas questões e os demais foram determinados pela pesquisadora de acordo com a convenção estabelecida nos manuais de ensino de literatura e crítica literária. Todavia, salientamos que esta é uma organização didática e que quando se trata do texto estético, nem sempre essas classificações são as ideais. Destacamos, também, que o quadro explicativo 3 foi elaborado tomando como base os itens que apresentavam ao menos um texto da esfera literária, portanto, ele não se refere a todas as questões das provas de LCT, mas apenas as que supostamente seriam de Literatura.

Quadro Explicativo 3: Síntese dos textos utilizados nas questões da prova de Linguagens Códigos e suas Tecnologias do ENEM de 2013 a 2016

ENEM	Item	Título do texto	Autor	Período	Habilidade	Gênero textual
2013	99	<i>Olá! Negro</i>	Jorge de Lima (1893-1953)	Modernismo	15	Poema
2013	100	<i>Até quando?</i>	Gabriel O Pensador (1973)	Contemporâneo	26	Canção
2013	101	<i>Manta que costura causos e histórias no seio de uma família serve de metáfora da memória em obra escrita por autora portuguesa</i>	Lasevicius A.	Contemporâneo	17	Narração adaptada pelo elaborador do item
2013	104	<i>Lusofonia</i>	Nuno Júdice (1949) (Português)	Contemporâneo	16	Poema
2013	113	<i>A diva</i>	Adélia Prado (1935)	Contemporâneo	16	Poema
2013	114	<i>A carta de Pero Vaz de Caminha</i>	Pero Vaz de Caminha (1450-1500)	Literatura de informação	14	Carta
2013	115	<i>Querô</i>	Plínio Marcos (1935-1999)	Contemporâneo	18	Romance
2013	116	<i>Mal secreto</i>	Raimundo Correia (1859-1911)	“Paranasianismo”	15	Poema
2013	122	<i>Capítulo LIV – A pêndula (Memórias Póstumas de Brás Cubas)</i>	Machado de Assis (1839-1908)	Realismo	16	Romance
2013	124	<i>A hora da estrela</i>	Clarice Lispector (1920-1977)	Modernismo	16	Romance
2013	129	<i>Brasilidade em construção</i>	Oswald de Andrade (1890-1954)	Modernismo	15	Poema
2014	99	<i>Porteira fechada E Feliz Ano Novo</i>	Cyro Martins (1908-1995) Rubem Fonseca (1925-)	“Contemporânea”	17	Romance
2014	100	<i>Grande sertão: veredas</i>	Guimarães Rosa (1908-1967)	Modernismo (3ª fase)	16	Romance
2014	108	<i>Camelôs</i>	Manuel Bandeira (1886-1968)	“Modernismo”	15	Poema
2014	109	<i>Memórias Póstumas de Brás Cubas</i>	Machado de Assis (1839-1908)	“Realismo”	16	Romance
2014	110	<i>O exercício da crônica</i>	Vinicius de Moraes (1913-1980)	Modernismo	19	Crônica

ENEM	Item	Título do texto	Autor	Período	Habilidade	Gênero textual
2014	113	Sem título In: <i>Melhores poemas: Gregório de Matos</i>	Gregório de Mattos (1633-1696)	“Barroco”	15	Poema (Soneto)
2014	119	<i>Psicologia de um vencido</i>	Augusto dos Anjos (1884-1914)	“Pré-modernismo”	16	Poema (Soneto)
2014	120	<i>O negócio (Mistérios de Curitiba)</i>	Dalton Trevisan (1925)	Contemporâneo	16	Crônica
2014	124	<i>Vida obscura</i>	Cruz e Sousa (1861-1898)	“Simbolismo”	16	Poema (Soneto)
2014	125	<i>A História, mais ou menos</i>	Luís Fernando Veríssimo (1936)	Contemporâneo	18	Crônica
2014	126	<i>Quem casa quer casa</i>	Martins Pena (1815-1848)	Romantismo	16	Peça teatral
2014	128	<i>Tarefa</i>	Geir Campos (1924-1999)	Contemporâneo	18	Poema
2014	129	<i>Óia eu aqui de novo</i>	Antônio de Barros (1930)	Contemporâneo	20	Canção
2014	132	<i>Folclore literário e linguístico Uma vida em segredo</i>	Antônio Henrique Weitzel Autran Dourado (1926-2012)	Contemporâneo Contemporâneo	22	Informativo Peça teatral
2015 1ª	98	<i>15 cenas do descobrimento de Brasília</i>	Fernando Bonassi (1962)	“Contemporâneo”	17	Conto
2015 1ª	99	<i>Cântico VI</i>	Cecilia Meireles (1901-1964)	Simbolismo	17	Poema
2015 1ª	100	<i>Essa pequena</i>	Chico Buarque (1944)	Contemporâneo	26	Canção
2015 1ª	101	<i>Carta ao Tom 74</i>	Vinicius de Moraes (1913-1980) e Toquinho (1946)	Não se aplica	18	Canção
2015 1ª	104	<i>Da sua memória</i>	Arnaldo Antunes (1960)	“Concretismo”	16	Poema
2015 1ª	107	<i>A pátria</i>	Olavo Bilac (1865-1918)	Parnasianismo	17	Poema
2015 1ª	109	<i>Yaô</i>	Gastão Viana (1900-1959) e Pixinguinha (1897-1973)	Não se aplica	17	Canção
2015 1ª	116	<i>Assum preto</i>	Luiz Gonzaga (1912-1989) e Humberto Teixeira (1915-1979)	Não se aplica	25	Canção

ENEM	Item	Título do texto	Autor	Período	Habilidade	Gênero textual
2015 1ª	119	<i>À garrafa</i>	José Paulo Paes (1926-1998)	“Contemporânea”	16	Poema
2015 1ª	126	<i>Casa dos contos</i>	Affonso Ávila (1928-2012)	“Contemporânea”	16	Poema
2015 1ª	127	<i>O Ateneu</i>	Raul Pompéia (1863-1895)	Naturalismo	17	Romance
2015 1ª	129	<i>Aquarela</i>	Cacaso (1944-1987)	Contemporâneo	15	Poema
2015 1ª	130	<i>A estrutura da bolha de sabão</i>	Lígia Fagundes Telles (1923)	“Contemporâneo”	16	Conto
2015 2ª	96	<i>Da timidez</i>	Luís Fernando Veríssimo (1936-)	Contemporâneo	18	Crônica
2015 2ª	100	<i>Voluntário</i> <i>Relato de um certo oriente</i>	Inglês de Sousa (1853-1918) Milton Hatoum (1952)	Naturalismo Contemporâneo	15	Conto Romance
2015 2ª	102	<i>O peru de Natal</i>	Mário de Andrade (1893-1945)	Modernismo	17	Conto
2015 2ª	103	<i>Sem título (Poesia e prosa)</i>	Carlos Drummond de Andrade (1902-1987)	Modernismo	25	Conto
2015 2ª	104	<i>Versos de amor</i> <i>Arte de amar</i>	Augusto dos Anjos (1884-1914) Manuel Bandeira (1886-1968)	Pré-modernismo Modernismo	16	Poema Poema
2015 2ª	110	<i>Famigerado</i>	Guimarães Rosa (1908-1967)	Modernismo (3ª fase)	16	Romance
2015 2ª	116	<i>Ai se sêsse</i>	Zé da Luz (1904-1965)	Não se aplica	16	Poema (Cordel)
2015 2ª	118	<i>Sem título (Senhora)</i>	José de Alencar (1829-1877)	“Romantismo”	15	Romance
2015 2ª	121	<i>Sem título (Poesia reunida)</i>	Adélia Prado (1934-)	“Modernismo”	16	Poema
2015 2ª	126	<i>Sem título (Hip hop: da rua para a escola)</i>	Souza, J.; Fialho, V. M. e Araldi, J.	Não se aplica	16	Informativo
2015 2ª	127	<i>Veí, a Sol (Macunaíma)</i>	Mário de Andrade (1893-1945)	“Modernismo (1ª fase)”	16	Romance
2015 2ª	131	<i>Sem título (Dona Flor e seus dois maridos)</i>	Jorge Amado (1912-2001) Mia Couto (moçambicano) (1955)	Modernismo Contemporâneo	16	Romance Romance

ENEM	Item	Título do texto	Autor	Período	Habilidade	Gênero textual
		<i>Sem título (Um rio chamado tempo, uma casa chamada terra)</i>				
2016 1ª	99	<i>O Santo e a Porca</i>	Ariano Suassuna (1927-2014)	Contemporâneo	16	Peça teatral
2016 1ª	100	<i>Soneto VII</i>	Cláudio Manuel da Costa (1729-1789)	Arcadismo	17	Poema (Soneto)
2016 1ª	107	<i>Nihonjin</i>	Oscar Fusato Nakasato (1963)	Contemporâneo	17	Romance
2016 1ª	110	<i>Pérolas absolutas</i>	Helóisa Seixas (1952)	Contemporâneo	16	Romance
2016 1ª	111	<i>Querido Diário</i>	Chico Buarque de Holanda (1944)	Contemporâneo	18	Canção
2016 1ª	112	<i>Galinha cega (In: Contos e novelas)</i>	João Alphonsus Guimaraens (1901-1944)	Modernismo	16	Conto
2016 1ª	113	<i>Sem acessórios nem som</i>	Armando Freitas Filho (1940)	Contemporâneo	16	Poema
2016 1ª	116	<i>Primeira lição</i>	Ana Cristina César (1952-1983)	Poesia Marginal	16	Poema
2016 1ª	117	<i>Você pode não acreditar</i>	Affonso Romano de Sant'anna (1937)	Contemporâneo	17	Crônica
2016 1ª	119	<i>A partida do trem</i>	Clarice Lispector (1920-1977)	Modernismo	16	Conto
2016 1ª	120	<i>Esses chopes dourados</i>	Jorge Wanderely (1938-1999)	Contemporâneo	17	Poema
2016 1ª	121	<i>Antiode</i>	João Cabral de Melo Neto (1920-1999)	Modernismo (3ª fase)	16	Poema
2016 1ª	124	<i>De domingo</i>	Luís Fernando Veríssimo (1936)	Contemporâneo	26	Crônica
2016 1ª	125	<i>Receita</i>	José Saramago (1922-2010)	Contemporâneo	18	Poema
2016 1ª	131	<i>Bons dias (14 de junho de 1889)</i>	Machado de Assis (1839-1908)	Realismo	28	Crônica
2016 1ª	132	<i>Três estudos para um autorretrato O amante</i>	Francis Bacon (1909-1992) Marguerite Duras (1914-1996)	Contemporâneo Contemporâneo	12	Tela Romance

ENEM	Item	Título do texto	Autor	Período	Habilidade	Gênero textual
2016 1ª	133	<i>Lições de Motin</i>	Hugo Zorzetti	Contemporâneo	16	Peça teatral
2016 1ª	135	<i>L.J.C.</i>	Coelho, M.	Não localizado	16	Miniconto
2016 2ª	99	Sem título In: <i>Poesias completas</i>	Mário de Andrade (1893-1945)	Modernismo	15	Poema
2016 2ª	105	<i>Mama África</i> <i>Família</i>	Chico César (1964) IBGE	Não se aplica	22	Canção Infográfico
2016 2ª	107	<i>Descobrimento</i>	Mário de Andrade (1893-1945)	“Modernista”	15	Poema
2016 2ª	114	<i>Poema tirado de uma notícia de jornal</i>	Manuel Bandeira (1886-1968)	Modernismo	23	Poema
2016 2ª	116	<i>Esau e Jacó</i>	Machado de Assis (1839-1908)	Realismo	16	Romance
2016 2ª	119	<i>Casamento</i>	Adélia Prado (1934)	“Moderna”	16	Poema
2016 2ª	120	Sem título Trecho do conto “Retábulo de Santa Joana” In: <i>Nove, novena: narrativas</i>	Osman Lins (1924-1978)	Modernismo	16	Conto
2016 2ª	127	Sem título In: <i>Trinta anos de mim mesmo</i>	Millôr Fernandes (1923-2012)	Contemporâneo	18	Memórias
2016 2ª	128	<i>Noites do Bogart</i>	Luís Fernando Veríssimo (1936)	Contemporâneo	27	Conto
2016 2ª	130	<i>Do amor à pátria</i>	Vinicius de Moraes (1913-1980)	“Romântica e modernista”	15	Crônica
2016 2ª	134	<i>Anoitecer</i>	Carlos Drummond de Andrade (1902-1987)	Modernismo	15	Poema

Fonte: INEP - ENEM 2013c, 2014e, 2015c, 2015d, 2016a e 2016b

Por meio destas informações, observamos que, na prova de LCT do ENEM de 2013, havia 11 textos literários. Dentre esses, 8 foram utilizados em questões que abordavam algum aspecto da Literatura. No concernente aos períodos literários, o mais recorrente foi o contemporâneo com quatro ocorrências e o modernismo com três, a literatura de informação sobre o Brasil, o parnasianismo e o realismo foram contemplados em apenas uma questão cada um. Com relação ao gênero textual, houve destaque para o poema com cinco ocorrências, romance com três, enquanto que a narração, a canção e a carta foram contempladas em uma questão cada um. Não houve repetição de autores, foram utilizados 11 textos diferentes de autores distintos. Observamos que tal prova valoriza a produção literária mais recente e, portanto, com a qual o aluno de Ensino Médio terá menor dificuldade em interagir em termos linguísticos, estéticos e históricos, pois a distância temporal entre os leitores (candidatos do ENEM) e os textos literários é menor em relação a períodos literários anteriores com os quais, certamente, teriam maior dificuldade de interação em termos linguísticos, históricos e sociais.

Em 2014, foram utilizados 15 textos, porém havia 9 questões de Literatura que abordavam textos e ou características de 9 períodos literários, com destaque para o período contemporâneo com sete ocorrências, o modernismo com três questões e uma questão para cada uma das seguintes estéticas: realismo, barroco, pré-modernismo, simbolismo e romantismo. Os gêneros mais utilizados foram o romance em três questões, poema em cinco dos quais três eram sonetos, três crônicas, duas peças teatrais, uma canção e um texto informativo sobre literatura. Não houve repetições de textos ou de autores.

Na primeira aplicação do ENEM de 2015, foram utilizados 13 textos literários em dez questões de Literatura. Novamente, o período que apresentou maior recorrência foi o contemporâneo com seis textos, o modernismo com dois e um texto para cada um dos seguintes períodos: concretismo, parnasianismo e naturalismo. Houve prevalência do gênero poema com seis ocorrências, quatro canções, um conto e um romance. Não houve repetição de textos ou de autores.

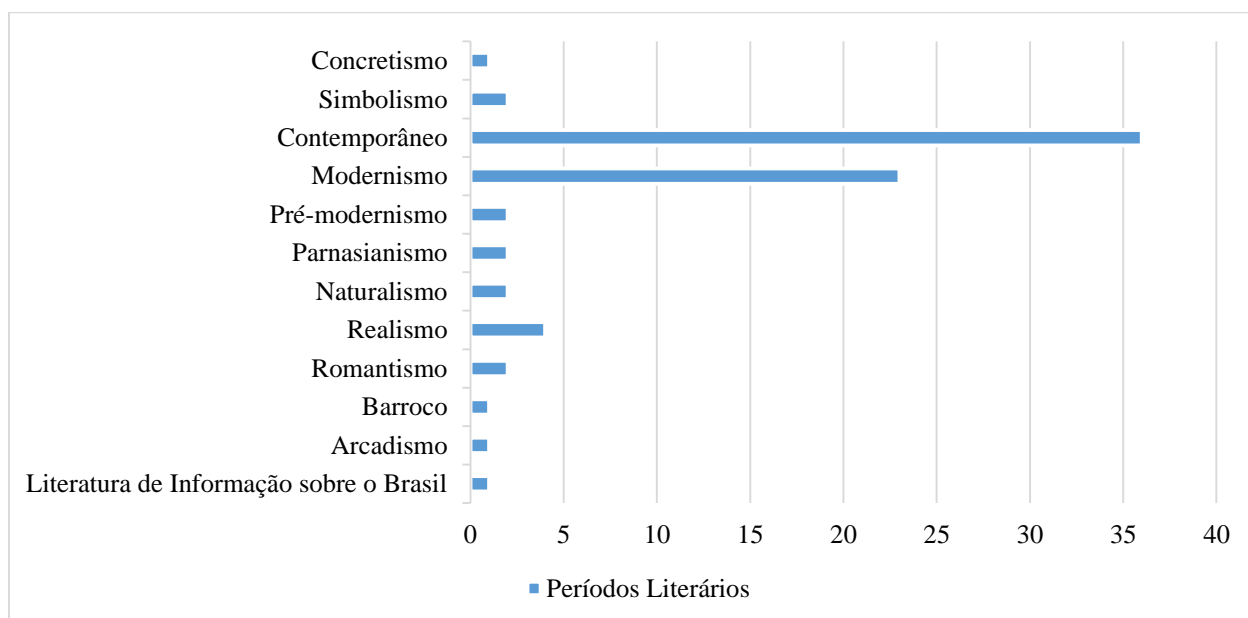
Na segunda aplicação do ENEM de 2015, foram utilizados quinze textos e dez questões de Literatura. Os períodos mais contemplados foram o modernismo com sete ocorrências e o contemporâneo com três, o naturalismo, o pré-modernismo, o romantismo e a literatura de cordel em uma questão cada um. O gênero mais recorrente foi o poema com quatro ocorrências, sendo uma literatura de cordel, três excertos de romance, uma crônica, um conto e um texto informativo sobre literatura. O autor Mário de Andrade teve dois de seus textos utilizados neste exame *O peru de Natal* na questão 102 e *Vei a Sol de Macunaíma* na questão 127.

Na primeira aplicação do ENEM de 2016, foram utilizados 19 textos literários e dez questões de Literatura. Do mesmo modo, o período que apresentou maior recorrência foi o contemporâneo com onze textos, o modernismo com três textos e um texto para cada um dos seguintes períodos: realismo, arcadismo e poesia marginal. Houve prevalência do gênero poema com seis ocorrências, o conto, a crônica e o romance foram contemplados três vezes cada um, a peça teatral duas vezes e a canção e a tela em uma questão. Não houve repetição de textos ou de autores.

Na segunda aplicação do ENEM de 2016, foram utilizados onze textos em sete questões de Literatura. Os períodos avaliados foram o modernismo com sete ocorrências, o contemporâneo com duas e o modernismo em uma questão. O gênero mais recorrente foi o poema com cinco ocorrências, dois contos, um excerto de romance, uma crônica, um excerto de memórias e um infográfico. O autor Mário de Andrade teve dois de seus textos utilizados neste exame, um poema sem título do livro *Poesias Completas*, na questão 99, e o poema *Descobrimento* na questão 107.

Analisando os seis exames do ENEM, procuramos observar quais os períodos literários foram mais recorrentes e sintetizamos essas informações no gráfico 8:

Gráfico 8: Períodos literários contemplados na prova de Linguagens Códigos e suas Tecnologias do ENEM de 2013 a 2016



Fonte: INEP - ENEM 2013c, 2014e, 2015c, 2015d, 2016a e 2016b

A prevalência da utilização dos textos contemporâneos está em consonância com os documentos analisados no terceiro capítulo desta tese que sugerem insistentemente que sejam

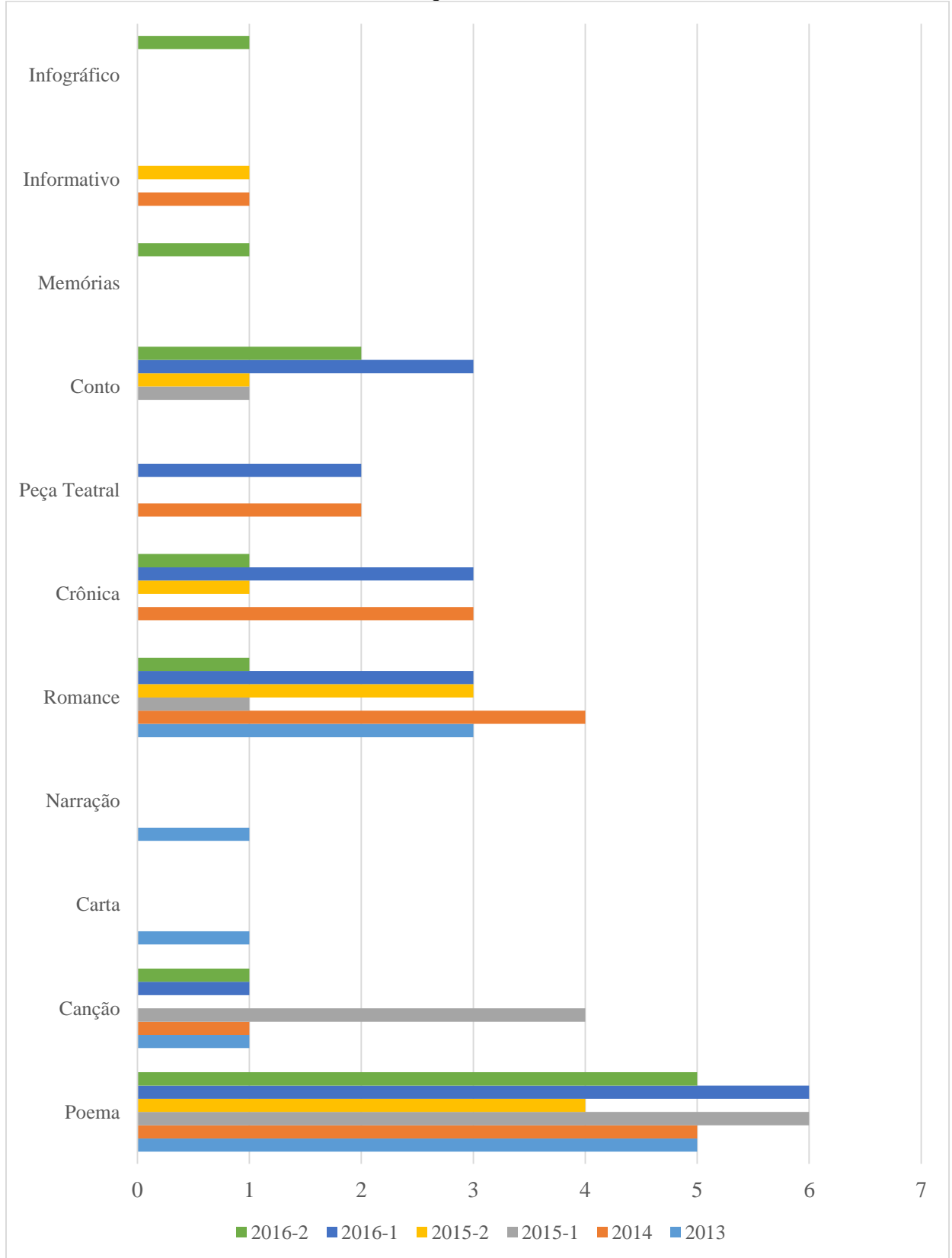
usados textos significativos para os alunos e que de alguma forma remetam ao seu contexto. O *Guia de Elaboração e Revisão de Itens* (BRASIL, 2010a, p. 12) determina, também, que se “utilize, preferencialmente, textos que abordem temas atuais e sejam adequados ao público-alvo”. Considerando essas informações e retomando a leitura das OCNEM (BRASIL, 2006, p. 76), que ressaltam que “é preciso primeiro aliviar – como se disse – o programa oficial extenso da disciplina, retirando dele o que não for essencial”, resta-nos indagar o que é essencial no ensino de literatura?

Observando os textos e os autores utilizados, podemos perceber que, salvo algumas exceções, foram empregados textos produzidos nos séculos XX e XXI. Conseqüentemente, o aluno não precisa conhecer os textos literários publicados no século XIX e nos anteriores? A nossa concepção é de que o aluno tem o direito de conhecer os textos escritos em séculos anteriores, assim como ser capaz de lê-los e de compreendê-los. Por conseguinte, se o ENEM se configura, também, como remodelador do currículo do Ensino Médio qual será o espaço a ser ocupado pelos conteúdos referentes ao estudo da Literatura? Não seria empobrecer o Ensino Médio, oferecendo aos alunos textos literários com os quais possuem uma menor distância temporal, sendo que tal escolha implicaria em um esvaziamento de um rico *corpus* de textos da tradição literária brasileira? As análises realizadas, nesta tese, apontam que o conhecimento dos conteúdos literários são desnecessários para a resolução de grande parte das questões que supostamente seriam de Literatura. Logo, a Literatura, que é um apêndice da disciplina Língua Portuguesa, figura nos currículos do Ensino Médio com uma falsa presença, pois a abordagem utilizada não pressupõe o aprendizado das especificidades do discurso estético.

Por meio da apreciação das questões, observamos que, apenas o fato de ser utilizado um texto estético, não determina que a habilidade avaliada seja referente ao ensino de literatura. Em alguns itens, como apontamos no quadro explicativo 3, o texto literário é utilizado com a finalidade de avaliar habilidades referentes à Língua Portuguesa. Isso demonstra que, apesar das pesquisas acerca do ensino de literatura e da ênfase no texto e em sua interpretação em detrimento da sua utilização como *corpus* para o estudo de gramática, essa abordagem ainda persiste. Retomando as pesquisas compiladas no capítulo dois, observamos que a abordagem realizada em questões do ENEM remete ao ensino de literatura atrelado ao de Língua Portuguesa, de modo a reforçar apenas aspectos linguísticos e não artísticos dos textos.

No concernente aos gêneros textuais mais utilizados, elaboramos o gráfico 9 no qual são apresentados os gêneros empregados em cada exame:

Gráfico 9: Gêneros textuais utilizados nas questões de Literatura do ENEM de 2013 a 2016



Fonte: INEP - ENEM 2013c, 2014e, 2015c, 2015d, 2016a e 2016b

Ressaltamos que as informações sintetizadas no quadro explicativo 3 e nos gráficos 8 e 9 referem-se às questões que apresentavam como texto-base ao menos um texto literário. Portanto, não foram considerados todos os itens das provas de LCT, mas apenas, os que poderiam ser utilizados para avaliar as habilidades referentes à leitura literária por apresentarem ao menos um texto estético.

Nestas questões, observamos que os gêneros textuais mais utilizados são poema, canção e romance com destaque para os sonetos inclusos no gênero poema. A opção por textos pequenos, sobretudo poemas e canções está em consonância com a sugestão do *Guia de Elaboração e Revisão de Itens* (BRASIL, 2010a, p. 12) de que os textos-base não sejam muito extensos. Novamente, observa-se um critério limitador no caso da Literatura, uma vez que grande parte dos textos literários (notadamente as narrativas), se escolhidas pelos avaliadores, precisam ser recortadas em excertos.

Os documentos orientadores do ensino, arrolados no capítulo três, ressaltam a importância da leitura integral da obra literária. Considerando que o ENEM não disponibiliza uma lista de sugestão de leitura, o recurso que tem sido utilizado pelos elaboradores das questões é apresentar como texto-base, poemas e canções que, por terem menor extensão, podem ser disponibilizados na íntegra. Consequentemente, quando o elaborador opta por um romance ou conto, precisa apresentar o fragmento que contextualiza a questão e, geralmente, não considera a totalidade da obra, pois toda a informação de que o candidato precisa para resolver o item deve ser disponibilizado no texto-base ou no enunciado, conforme preconiza o *Guia de Elaboração e Revisão de Itens* (BRASIL, 2010a).

Também analisamos as questões que utilizam o texto literário para avaliar outras habilidades. Na prova de 2013, foram 4 itens; em 2014, cinco; na primeira aplicação de 2015, quatro; na segunda aplicação de 2015, duas questões; em 2016, foram cinco na primeira aplicação e quatro na segunda aplicação. Em vista disso, além de selecionar os itens que utilizam os textos da esfera literária, fez-se necessário analisar o encaminhamento proposto, visto que, em algumas questões, o texto estético é empregado para a resolução de atividades mais relacionadas à análise linguística do que às especificidades da leitura literária. Essa é uma abordagem recorrente desde os primeiros compêndios elaborados para o Ensino Secundário, em que os textos literários figuravam como modelos do bem falar e do bem escrever, conforme exposto no segundo capítulo desta tese.

Os textos literários têm sido utilizados, na escola, como pretexto para o aprendizado de outros conteúdos como: o estudo da língua e da gramática; para ensinamento de ideais cívicos e morais; para educar esteticamente o povo para que saiba valorizar os bens simbólicos;

como forma de erudição e distinção de classe; e, finalmente, como pré-requisito para o ingresso no Ensino Superior. Sendo assim, muito embora os textos literários estejam presentes nos currículos escolares e nas aulas dos cursos de Ensino Médio, o estudo das especificidades da leitura literária nem sempre se configura como o objetivo de sua abordagem.

Observamos nos exames ora analisados que, apesar de utilizarem o texto estético, desconsideram uma leitura mais especializada em que os conhecimentos sobre os elementos reguladores da leitura literária (os artifícios de fingimento característicos do texto artístico e ficcional, as convenções simbólicas do texto em consonância com o estilo/retórica e gênero no qual foi produzido) são negligenciados ou sequer acionado nas próprias questões elaboradas nos exames. Ao contrário, esses avaliam a compreensão pragmática do texto, principalmente, objetivando definir a temática abordada. Por esta razão, o que se avalia não são os conhecimentos relacionados à leitura literária ou à especificidade do texto estético, mas à capacidade de inferência e de síntese do candidato. Ou seja, o que a análise das avaliações parece demonstrar é o apagamento de uma leitura que leve em conta os aspectos composicionais dos textos e a valorização de uma compreensão superficial de características pontuais (temáticas ou gramaticais) dos textos literários.

Uma das nuances que diferencia o ENEM dos vestibulares é não estipular uma lista de livros e ou textos literários como leitura prévia. Em vista disso, procuramos observar quais os autores de textos literários são mais recorrentes nessas avaliações e, para tanto, elaboramos a tabela 27:

Tabela 27: Autores e textos recorrentes na prova de Linguagens Códigos e suas Tecnologias no ENEM de 2013 a 2016

Autor	ENEM	Questão	Texto Literário
Machado de Assis	2013	122	<i>Memórias Póstumas de Brás Cubas</i>
	2014	109	<i>Memórias Póstumas de Brás Cubas</i>
	2016 – 1ª aplicação	131	<i>Bons dias (14 de junho de 1889)</i>
	2016 – 2ª aplicação	116	<i>Esau e Jacó</i>
Carlos Drummond de Andrade	2015 – 2ª aplicação	103	Sem título In: <i>Poesia e Prosa</i>
	2016 – 2ª aplicação	134	<i>Anoitecer</i>
Guimarães Rosa	2014	100	<i>Grande sertão: veredas</i>
	2015 – 2ª aplicação	110	<i>Famigerado</i>
Clarice Lispector	2013	124	<i>A hora da estrela</i>
	2016 – 1ª aplicação	119	<i>A partida do trem</i>
Adélia Prado	2013	113	<i>A diva</i>

	2015 – 2ª aplicação	121	Sem título In: <i>Poesia Reunida</i>
	2016 – 2ª aplicação	119	<i>Casamento</i>
Manuel Bandeira	2014	108	<i>Camelôs</i>
	2015 – 2ª aplicação	104	<i>Arte de amar</i>
	2016 – 2ª aplicação	114	<i>Poema tirado de uma notícia de jornal</i>
Vinicius de Moraes	2014	110	<i>O exercício da crônica</i>
	2015 – 1ª aplicação	101	<i>Carta ao Tom 74</i>
	2016 – 2ª aplicação	130	<i>Do amor à pátria</i>
Augusto dos Anjos	2014	119	<i>Psicologia de um vencido</i>
	2015 – 2ª aplicação	104	<i>Versos de amor</i>
Luís Fernando Veríssimo	2014	125	<i>A História, mais ou menos</i>
	2015 – 2ª aplicação	96	<i>Da timidez</i>
	2016 – 1ª aplicação	124	<i>De domingo</i>
	2016 – 2ª aplicação	128	<i>Noites do Bogart</i>
Mário de Andrade	2015 – 2ª aplicação	102	<i>O peru de Natal</i>
	2015 – 2ª aplicação	127	<i>Vei, a Sol (Macunaíma)</i>
	2016 – 2ª aplicação	99	Sem título In: <i>Poesias Completas</i>
	2016 – 2ª aplicação	107	<i>Descobrimento</i>
Chico Buarque de Holanda	2015 – 1ª aplicação	100	<i>Essa pequena</i>
	2016 – 1ª aplicação	111	<i>Querido diário</i>

Fonte: INEP - ENEM 2013c, 2014e, 2015c, 2015d, 2016a e 2016b

Dos 84 excertos de textos literários, presentes nas provas do ENEM ora analisadas, seja como texto-base ou como alternativas, apenas o romance *Memórias Póstumas de Brás Cubas* foi citado em dois exames diferentes. No concernente aos autores, percebemos, por meio do quadro explicativo 3, que foram utilizados 72 autores diferentes, considerando as coautorias. Destes, onze foram citados em mais de um exame e apenas Mário de Andrade teve dois de seus textos utilizados na mesma prova (ENEM de 2015 – 2ª aplicação). Os autores, cujos textos foram mais utilizados são: Machado de Assis, Luís Fernando Veríssimo e Mario de Andrade com quatro ocorrências cada um.

Diante do exposto, conjecturamos que é preocupante a abordagem dos textos literários no ENEM, principalmente no que se refere ao cânone e aos textos e autores escolhidos. A ênfase recai sobre textos curtos, sobretudo poemas e canções, com destaque para os sonetos que possuem estrutura fixa em 14 versos e foram inclusos na íntegra. Os demais gêneros foram

utilizados em forma de excertos fragmentados ou adaptados. Além disso, como já se observou, a seleção recai sobre textos contemporâneos ou do Modernismo, deixando de lado grande parte da produção literária brasileira que, embora jovem, já possui uma história consistente. Ao abandonar esta tradição, cremos que as avaliações acabam por patrocinar, na escola, a desvalorização deste *corpus*. Ao mesmo tempo, deixa de oferecer aos alunos a possibilidade de confronto com o não-familiar que, saudavelmente, é capaz de provocar deslocamentos do sujeito-leitor, tal como comenta Hansen:

A expressão ‘prática de leitura’ significa, assim, a formalidade de um trabalho particular e datado de apropriação e transformação de produtos simbólicos particulares e datados, por isso também aponta para a questão política da produção social de significações novas e de novos sentidos contingentes para o indivíduo que se constitui como sujeito-leitor quanto lê. Como sujeito leitor, usa e transforma um objeto cultural que também o transforma ao ser lido. [...] O texto literário nos lê ativamente, e geralmente contra nós, porque questiona o familiar das legibilidades do hábito que rotiniza a nossa experiência como natureza imutável. *É o que ocorre principalmente quando é grande o intervalo temporal e semântico entre o sujeito-leitor e o objeto-texto* a que me referi (HANSEN, 2005, p.24-5, grifo nosso).

Como uma das exigências do *Guia de Elaboração e Revisão de Itens* (BRASIL, 2010a) é que todo o conhecimento necessário para a resolução da questão esteja presente nela, seja por meio do texto-base ou do enunciado, as avaliações privilegiam prioritariamente compreensão e interpretação de texto, em detrimento de uma leitura literária produtiva na qual o leitor necessita deslocar-se do contexto concreto de sua história pessoal para poder assumir o lugar de destinatário intratextual, sabendo recompor os procedimentos técnicos do fingimento criado pelo autor. Esta leitura, que não acontece de modo “natural” no mero contato com o texto, pois implica na formação artística do leitor, é, portanto, uma prática de leitura descartada nas avaliações e, por conseguinte, pela escola que passa a ver nessas avaliações os modelos ou práticas de leitura a serem imitadas no espaço escolar.

4.2 VESTIBULAR DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ: HISTÓRICO E ANÁLISES

No segundo capítulo desta tese, destacamos a gênese do Ensino Secundário brasileiro e o seu caráter propedêutico. A princípio tivemos as aulas régias, as aulas avulsas, as aulas preparatórias e os cursos anexos às academias, cujo objetivo era preparar os alunos para o ingresso nos cursos superiores. Em 1838, com a inauguração do Colégio Pedro II, surge, de fato, o Ensino Secundário com uma organização pedagógica mais abrangente e mais complexa, entretanto, as aulas avulsas e os exames preparatórios continuam ocorrendo. Tanto a

organização do Colégio Pedro II quanto o currículo e as disciplinas ofertadas sofreram mudanças significativas, no decorrer dos séculos XIX e XX, culminando com a sua equiparação aos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, em 2012, através da Lei 12.677/12.

O exame vestibular foi instituído pelo ministro Rivadávia Correia, por meio da Lei Orgânica do Ensino Superior e Fundamental da República, em 1911, e continua sendo uma das principais vias de acesso ao Ensino Superior. Dentre os exames vestibulares optamos pelos aplicados na Universidade Estadual de Maringá por se configurar como um exame similar aos das diversas universidades brasileiras com pequenas variações com relação às avaliações realizadas em outras Instituições de Ensino Superior.

A fim de apresentar as regras do vestibular da Universidade Estadual de Maringá, utilizaremos como documento de consulta o *Manual do Candidato* dos anos de 2013, 2014, 2015 e 2016 disponível no site da referida universidade.

O vestibular da UEM é aplicado em três dias consecutivos e composto por três provas a serem realizadas em até quatro horas cada uma. O primeiro exame é de Conhecimentos Gerais com 40 questões objetivas de múltipla escolha no formato de somatória. Os itens são elaborados sob a perspectiva interdisciplinar abrangendo conteúdos referentes às disciplinas de Arte, Biologia, Filosofia, Física, Geografia, História, Matemática, Química e Sociologia. A prova 2 é composta por 10 questões de Língua Portuguesa; 5 de Literaturas em Língua Portuguesa; e 5 de Língua Estrangeira (Espanhol, Francês ou Inglês, de acordo com a opção indicada pelo candidato na Ficha de Inscrição) e a Redação que varia de duas a quatro produções textuais. A prova 3 de Conhecimentos Específicos é composta de 40 questões, para cada curso são elencadas duas disciplinas a serem avaliadas, por exemplo, para o candidato à graduação em Letras são aplicadas, no terceiro dia, as provas de Filosofia e História com 20 questões em cada disciplina. Destacamos, também, que

As provas objetivas são compostas de questões de alternativas múltiplas, com cinco proposições indicadas com os números 01, 02, 04, 08 e 16. A resposta correta será a soma dos números associados às proposições verdadeiras. No caso de todas as proposições serem falsas, a resposta correta, por definição, será 00 (zero zero). O valor máximo atribuído a cada questão de alternativas múltiplas será de seis pontos. Será atribuído valor parcial às questões, desde que se tenha assinalado, pelo menos, uma proposição verdadeira e nenhuma proposição falsa. Esse valor parcial será proporcional ao número de proposições verdadeiras da questão [...] (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ, 2013a, p. 22).

O ENEM e o vestibular possuem um objetivo em comum: selecionar candidatos para o acesso ao Ensino Superior, entretanto, as estruturas dos exames são diferentes. Enquanto o ENEM é elaborado por meio de habilidades e competências e não discrimina conteúdos e obras literárias para serem lidas, o vestibular da UEM delimita os conteúdos pertinentes a cada

disciplina e os textos literários que serão avaliados. De acordo com o *Manual do Candidato*, publicado para cada edição do exame,

As provas avaliam a aptidão e o potencial do candidato para ingressar em um curso superior; *privilegiam o raciocínio em detrimento da memorização mecânica de fórmulas e de definições, valorizando a capacidade de organizar ideias, de estabelecer relações, de criticar e de interpretar dados e fatos*. O candidato ao Concurso Vestibular da UEM deve demonstrar *competência* para a leitura e a compreensão de textos em diferentes áreas, capacidade de expressão escrita de suas ideias e de seus conhecimentos em diferentes gêneros, conhecimentos básicos nas diferentes áreas do saber humano, *capacidade de resolver questões específicas e interdisciplinares* e conhecimento mínimo de uma língua estrangeira (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ, 2013a, p. 33, grifo nosso).

Apesar das diferenças, o termo competência também é utilizado, assim como as capacidades de leitura, interpretação e produção de textos, sob a perspectiva da interdisciplinaridade. Espera-se que o candidato seja capaz de demonstrar, tanto o domínio dos conteúdos específicos estudados no Ensino Médio quanto a capacidade de articulá-los, seja por meio da interpretação e resolução das questões de múltipla escolha ou pela produção textual. Isso demonstra que o vestibular da UEM está em consonância com os documentos oficiais que regulamentam o Ensino Médio brasileiro.

Para resolver as questões de Literaturas em Língua Portuguesa, o *Manual do Candidato* esclarece que

Além das obras literárias indicadas para a leitura, o candidato deverá conhecer algumas noções fundamentais, como:

- o que é e quais são os gêneros literários;
- reconhecer figuras de linguagem (especialmente metáfora), simbologia, tensão, criação de expectativa e ironia;
- na narrativa: elementos como tempo, espaço, personagem, narrador, foco narrativo, intriga, clímax, desfecho, caracterização;
- na poesia: versificação, metrificação, rima, ritmo, sonoridade;
- periodização literária: principais autores e características de cada escola e/ou período na *Literatura Brasileira*;
- Literatura como manifestação da *Cultura Brasileira* (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ, 2013a, p. 40, grifo nosso).

Isso demonstra a ênfase nas convenções simbólicas do texto estético, o candidato precisa evidenciar que conhece a periodização literária e os demais conteúdos pertinentes à Literatura, sobretudo a brasileira. O *Manual do Candidato* estabelece os textos literários que serão avaliados no exame vestibular e salienta que outras obras podem ser abordadas. Destacamos que as cinco questões de Literatura compõem uma parte específica da prova com o título de “Literaturas em Língua Portuguesa”, o fato de se apresentar o termo no plural (literaturas) sinaliza que poderão ser utilizados textos de autores estrangeiros (sobretudo portugueses ou africanos) que produzem obras literárias em Língua Portuguesa, apesar da especificação “Literatura Brasileira” e “Cultura Brasileira” no *Manual do Candidato*.

Os dez textos selecionados, para o vestibular de inverno e de verão aplicados nos anos de 2013 e de 2014, foram: *A falecida* de Nelson Rodrigues, *Contos novos* de Mário de Andrade, *Dois irmãos* de Milton Hatoum, *Dom Casmurro* de Machado de Assis, *Eu e outras poesias* de Augusto dos Anjos, *Iracema* de José de Alencar, *Laços de família* de Clarice Lispector, *Marília de Dirceu* de Tomás Antônio Gonzaga, *Poesias completas* de Cruz e Sousa e *Sermões do Padre Vieira* de Padre Antônio Vieira.

Em 2015, houve algumas alterações na lista de livros a serem lidos, sendo inclusos: *Antologia poética* de Carlos Drummond de Andrade, *Melhores poemas* de Cecília Meireles, *Memórias póstumas de Brás Cubas* de Machado de Assis, *Negrinha* de Monteiro Lobato, *O rei da vela* de Oswald de Andrade; permaneceram os livros: *Dois irmãos* de Milton Hatoum, *Contos novos* de Mário de Andrade, *Eu e outras poesias* de Augusto dos Anjos, *Iracema* de José de Alencar e *Sermões do Padre Vieira* de Padre Antônio Vieira; foram retirados: *A falecida* de Nelson Rodrigues, *Dom Casmurro* de Machado de Assis, *Laços de família* de Clarice Lispector, *Marília de Dirceu* de Tomás Antônio Gonzaga e *Poesias completas* de Cruz e Sousa.

Observando a lista de obras indicadas para a leitura verifica-se que pertencem a diferentes escolas literárias (barroco, arcadismo, realismo, modernismo, entre outras) e abrangem os gêneros narrativo, poético e dramático. Contemplando um grande intervalo temporal tanto entre as obras quanto entre o sujeito leitor (vestibulando) e o texto estético. Percorrendo o caminho inverso, porém o mais usual como temos enfatizado nesta pesquisa, do vestibular para o currículo do Ensino Médio, a leitura do *Manual do Candidato* sugere que a abordagem das questões privilegiam a leitura literária. Sendo assim, pode-se supor que promoveria o ensino da leitura literária nas escolas.

Assumimos a concepção de que para que a leitura literária ocorra de fato, é imprescindível o trabalho do professor que, como mediador, poderá promover uma abordagem que possibilite aos alunos aprenderem as práticas de leitura literária. No caso específico dos textos que compõem o *Manual do Candidato* do vestibular da UEM, há obras cujo intervalo semântico e temporal com os vestibulandos é considerável, demandando um esforço do sujeito-leitor para a compreensão do texto. É neste interim que o professor de Literatura precisa atuar, os conhecimentos a respeito da estrutura textual, do gênero, as características do autor e da escola literária devem instrumentalizar o leitor em formação para a leitura e compreensão do texto. Haverá momentos em que essas nuances ampliarão o entendimento da obra literária, contudo, em outros serão desnecessários. No entanto, é função da escola e do professor de Literatura possibilitar ao aluno os meios para realizar a leitura nos moldes que determinado texto demanda e de lhe apontar os caminhos que podem ser percorridos em leituras futuras.

Nesta perspectiva, acreditamos que ensinar Literatura no Ensino Médio está além de demonstrar quais são as escolas e/ou períodos literários, suas características, seus principais autores e obras, conteúdos que podem ser memorizados sem que nenhuma obra literária tenha sido lida. Ultrapassa, também, a leitura pragmática, decodificadora, em que o principal é determinar qual é o enredo (o famoso resumo da obra), personagens, narrador, tempo, espaço, sem uma leitura que possibilite a reflexão sobre o texto e sobre si mesmo. A prática de leitura literária no Ensino Médio teria, como afirma Hansen (2005, p. 42),

[...] a função de desautomatização de hábitos, formação crítica do imaginário, esclarecimento democrático, aculturação e socialização do estudante. Contrastando tecnicamente com a leitura pragmática e a leitura científica, seria antes de tudo crítica, opondo-se politicamente à ideologia.

De posse dessas concepções passamos a analisar as questões de Literatura do vestibular da UEM que são elaboradas levando em consideração os textos indicados para a leitura em sua integralidade. Das quarenta questões analisadas apenas quinze apresentam texto-base, a maioria delas, sobretudo de 2013 a 2015, iniciam com a estrutura “assinale o que for correto [...]” seguida de cinco alternativas enumeradas com informações verdadeiras e falsas a respeito da situação proposta no enunciado, uma vez que se trata de uma prova de múltipla escolha. A partir de 2016, percebemos uma alteração na estrutura das questões. A prova do vestibular de inverno apresentou quatro questões com texto-base e a de verão duas, os enunciados foram mais elaborados, conforme evidenciamos na questão 12 do vestibular de inverno de 2016:

Leia o fragmento, retirado do conto “As fitas da vida”, integrante da coletânea *Negrinha*, de Monteiro Lobato, e assinale o que for **correto** sobre esse fragmento, sobre o conto ao qual ele pertence, bem como sobre a coletânea como um todo, e seu autor (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ, 2016c, p. 7b, grifos do autor).

Observamos que, na mesma questão, são avaliados vários conteúdos pertinentes à disciplina de Literatura, tanto no que concerne às características do texto, do gênero a que pertence, de seu autor e das escolas literárias, conforme determina o *Manual do Candidato* de cada edição do vestibular. Em contrapartida, isso não ocorre nas questões do ENEM devido à prerrogativa de que seja avaliada apenas uma habilidade em cada item. Apesar de a questão 12 apresentar um excerto do conto “As fitas da vida”, ela não se limita a ele, exigindo do candidato a compreensão de outros conteúdos relacionados à obra e à disciplina de Literatura.

No vestibular de inverno de 2013, as questões 11 e 14 avaliaram, respectivamente, os livros *Laços de família*, de Clarice Lispector e *Contos Novos*, de Mário de Andrade. Cada uma das alternativas destes itens aborda um conto diferente, incluindo a interpretação do texto, as

especificidades do texto estético, as características do período literário a que pertencem e da autoria, fato que pode ser evidenciado na alternativa 02 do item 11:

No conto Amor, a personagem Ana perde o controle de seu ajustado mundo burguês quando vê, do bonde, um cego mascando chicletes (chicles, no texto) no ponto de ônibus. Um evento aparentemente banal desencadeia implicações existenciais para ela. Esse realismo psicológico é uma das marcas da produção de Clarice Lispector (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ, 2013b, p. 11a).

O primeiro período desta alternativa resume o enredo, sugerindo que o aluno precisa ler a obra. A última oração “Esse realismo psicológico é uma das marcas da produção de Clarice Lispector” aciona os conhecimentos sistematizados sobre a produção literária da autora e independe da compreensão do texto literário. As demais alternativas desta questão e da questão 14, sobre o livro *Contos Novos*, de Mário de Andrade, apresentam a mesma estrutura: uma síntese da análise de um dos contos, relacionando-a às especificidades do texto literário e/ou às características da produção literária de seu autor.

As outras questões desta prova possuem abordagem similar. O item 12 expõe cinco das dez obras selecionadas, cada uma em uma alternativa diferente que avalia a leitura do texto, suas características, o período literário a que pertencem e aspectos marcantes de seu autor. As questões 13 e 15 apresentam texto base, a primeira a “Lira XXX” de *Marília de Dirceu* e a segunda “Soneto” de Augusto dos Anjos, apesar de exporem um trecho da obra, as alternativas não se limitam a ele. São avaliados os diversos conteúdos referentes à disciplina Literatura. Destacamos, também, a utilização de termos técnicos como exposto na alternativa 04 da questão 13:

A opção pelo decassílabo sáfico na *Lira XXX* aponta para uma exceção em *Marília de Dirceu*: o uso da métrica regular. A opção por formas livres e ousadas, tônica da produção de Gonzaga, rendeu-lhe o epíteto de “precursor do Romantismo brasileiro” (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ, 2013b, p. 12a, grifos do autor).

Percebemos que, apesar de a afirmação ser falsa, pressupõe que o candidato tenha estudado as especificidades do texto literário e que saiba o que seja um “decassílabo sáfico”, bem como que esta obra pertence ao Arcadismo e não ao Romantismo. Ou seja, para responder corretamente à questão, o candidato precisa saber os erros contidos na afirmativa, a fim de não assinalá-la, o que faria com que zerasse a questão. Isso está em consonância com os conteúdos determinados no *Manual do Candidato*, tais como, versificação, metrificacão, periodização literária, principais autores e as características das escolas literárias.

No vestibular de verão de 2013, a questão 14 avalia os conhecimentos sobre o Pré-modernismo e seus principais autores, as demais abordam os textos literários e seus respectivos autores. As questões utilizam as seguintes obras: questão 11 *Dom Casmurro*; questão 12

Iracema; a questão 13 os sermões “Da sexagésima”, “Pelo bom sucesso das armas de Portugal contra as de Holanda” e “Do bom ladrão”. Apenas a questão 15 apresenta um poema “Sinfonias do acaso” de Cruz e Souza. Seleccionamos a questão 11:

Questão 11

Assinale o que for **correto** em relação a *Dom Casmurro* e a seu autor, Machado de Assis.

- 01) Machado de Assis é considerado um dos maiores ficcionistas brasileiros. Embora tenha escrito romances grandiosos, como *Memórias póstumas de Brás Cubas*, *Quincas Borba* e *Dom Casmurro*, suas demais obras, marcadas por traços do subjetivismo romântico, não alcançaram maturidade estética e permanecem esquecidas pela crítica e pelo público.
- 02) No capítulo II de *Dom Casmurro*, o narrador, ao afirmar que seu fim “evidente era atar as duas pontas da vida, e restaurar na velhice a adolescência”, justifica a construção de uma casa no Engenho Novo, semelhante àquela em que passou a infância em Matacavalos, e também a escritura do romance, com o qual pretendia resgatar, no relato do passado, sua adolescência. Essas atitudes são vistas como tentativas de realização de seus objetivos.
- 04) Os capítulos XXXII e CXXIII recebem o mesmo título – “Olhos de ressaca”. Ambos referem-se ao caráter misterioso e à força do olhar de Capitu, “que arrastava para dentro, como a vaga que se retira da praia, nos dias de ressaca”. Na segunda referência, mais do que mistério, os olhos da personagem, “grandes e abertos, como a vaga do mar lá fora, como se quisesse também tragar o nadador da manhã”, revelam sua determinação em confessar o adultério a Bentinho e a Sancha, esposa de Escobar.
- 08) Em *Dom Casmurro*, Bentinho, retrocedendo no tempo, relata a José Dias, o narrador do romance, como deixou de cumprir sua vocação sacerdotal e a promessa que fizera ao pai de entrar para o seminário, para se casar com Capitu, embora soubesse que, desde criança, ela era apaixonada por Escobar.
- 16) A construção da narrativa em *Dom Casmurro* revela a preocupação do narrador com a análise das personagens, à medida que procura compreender a natureza delas, como se pode observar no fragmento do capítulo final: “O resto é saber se a Capitu da Praia da Glória já estava dentro da de Matacavalos, ou se esta foi mudada naquela por efeito de algum caso incidente”.

A questão não apresenta texto-base, todavia pressupõe a leitura integral de *Dom Casmurro*, bem como o conhecimento sobre Machado de Assis, como exposto na alternativa 01. As alternativas 02, 04 e 08 abordam informações que sintetizam a interpretação do texto, demandam o entendimento da fábula do romance e aspectos de sua construção narrativa, como se nota na alternativa 16 que avalia aspectos relativos à construção ou fatura do texto do texto estético.

Todavia, a interpretação desta obra e as informações sobre o autor Machado de Assis, expressa nas alternativas, é similar às veiculadas nos manuais didáticos e sites especializados em disponibilizar análises de textos literários a alunos secundaristas e vestibulandos. Portanto, apesar de, em uma mesma questão sejam avaliados, tanto os conteúdos referentes às especificidades do texto estético e sua interpretação quanto conhecimentos a respeito do autor e da escola literária, evidenciando uma preocupação dos elaboradores com a estrutura retórica de fingimento a partir da qual o texto foi elaborado, isso não é capaz de avaliar leitura literária, conforme preconiza Hansen (2005, p. 26),

A expressão ‘prática de leitura’ tem ainda a vantagem de indicar não só o indivíduo empírico que lê, como ocorre quando se fala de “ato de leitura” em termos psicológicos, mas principalmente a posição-leitor, entendida como formalidade prática ou ponto de convergência e articulação objetivas de elementos imaginários e simbólicos incoerentes e contraditórios, que compõem padrões culturais de ordenação da experiência muitas vezes não conhecidos do leitor que os ativa. Tais padrões pressupõem, por sua vez, as duas variáveis básicas a que me referi e que estão sempre postas em relação em qualquer ato de leitura: de um lado, os condicionamentos sociais do leitor e sua liberdade relativa de inovação; de outro, a estrutura retórica ou as convenções simbólicas do texto, que sempre constituem o destinatário, prescrevendo-lhe o modo adequado de ler. A leitura literária é uma experiência do imaginário figurado nos textos feita em liberdade condicional. Para fazê-la, o leitor deve refazer - e insisto no ‘deve’ - as convenções simbólicas do texto, entendendo-as como procedimentos técnicos de um ato de fingir.

Toda avaliação tem suas limitações e isso tem sido considerado nesta tese. Nesta perspectiva, observamos, nas questões analisadas, que “as convenções simbólicas do texto” e os “procedimentos técnicos”, assim como a história literária têm sido contemplados. No entanto, ao ponderar sobre a formação do leitor literário, verificamos que tanto a abordagem utilizada no ENEM quando a do vestibular da UEM não são suficientes para viabilizar aulas de literatura que objetivem a práticas de leitura nos moldes apontados por Hansen (2005). O ensino dos conteúdos relacionados à estrutura dos gêneros textuais literários, da historiografia e dos autores deveriam viabilizar a formação do leitor literário que somente pode ocorrer por meio de práticas de leitura que envolvem uma leitura mais verticalizada dos textos na qual o estudo dos aspectos textuais e estéticos (estrutura específica dos diversos gêneros praticados pelos autores, convenções particulares dos estilos artísticos, distinções individuais dos autores, etc.)

pudessem ser conjugados a fim de que o leitor real (aluno) pudesse se colocar minimamente como o leitor intratextual imaginado pelo autor.

Devido ao caráter propedêutico do Ensino Médio, as aulas se limitam aos conteúdos que são avaliados nos exames de acesso ao Ensino Superior, trabalhando de modo superficial as questões estéticas e textuais do texto literário e desconsideram que “a leitura literária teria a função de desautomatização de hábitos, formação crítica do imaginário, esclarecimento democrático, aculturação e socialização do estudante” (HANSEN, 2005, p. 42). Ou seja, o texto literário deixa de ser trabalhado em sua plenitude, substituindo uma leitura reflexiva e especializada por outra de caráter técnico (narrador, personagens, características dos movimentos literários etc.).

Retomando a história do Ensino Secundário brasileiro, detalhada nos capítulos dois e três, e a perda de *status* e de carga horária das disciplinas de caráter humanista, sobretudo na reforma a ser implantada a partir de 2017, podemos indagar se o discurso governamental de formar cidadãos críticos e participativos na sociedade não é uma falácia, uma vez que afastará ainda mais os estudantes de uma formação crítica, já que, as disciplinas e os conteúdos que viabilizam o desenvolvimento do pensamento crítico estão sendo retiradas dos currículos escolares ou figuram como acessórias com uma carga horária pequena (uma hora/aula por semana para Filosofia, por exemplo) ou integrada a outra disciplina (a Literatura é um apêndice da Língua Portuguesa).

Ainda sobre o vestibular, analisamos a questão 14, do concurso de verão de 2013, que versa sobre as características do Pré-modernismo:

Questão 14

Assinale o que for correto sobre o Pré-modernismo no Brasil e sobre seus principais autores.

- 01) Ao contrário do que o nome do movimento pode sugerir, o Pré-Modernismo não precede imediatamente o Modernismo em termos cronológicos, uma vez que seus principais autores produziram suas obras na terceira e na quarta décadas do século XIX.
- 02) Euclides da Cunha, em sua obra *Os sertões*, trata do conflito de Canudos e, para além da representação do embate entre as tropas do governo e os partidários de Antônio Conselheiro, traz um rico painel das dificuldades do povo sertanejo do Nordeste.
- 04) Na obra de Lima Barreto, o Pré-Modernismo brasileiro encontrou terreno fértil para a representação dos subúrbios cariocas, com os dramas de seus habitantes colocados em destaque. Além disso, temas como o racismo e o preconceito não escaparam ao olhar crítico de sua produção literária.
- 08) Uma das obras mais ricas do Pré-Modernismo no Brasil é a de Monteiro Lobato. Embora muito conhecido por sua produção no âmbito da literatura infantil, o autor também esteve atento às questões decorrentes da decadência cafeeira, o que se traduziu em livros que tratam das cidades do interior paulista e de suas mazelas decorrentes dessa decadência.
- 16) Um fato marcante relacionado a autores do Pré-Modernismo brasileiro foi a participação direta de Monteiro Lobato nos primeiros momentos do Modernismo no Brasil. Embora com idade bastante avançada, Lobato apoiou os jovens modernistas, sendo, inclusive, homenageado na Semana de Arte Moderna de 1922.

Fonte: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ, 2013d, p. 12b (Alternativas corretas 02, 04 e 08).

O enunciado desta questão é um dos menores, ainda que seja abrangente, pois objetiva avaliar os conhecimentos sobre o Pré-modernismo brasileiro e seus autores, cada uma das alternativas apresenta considerações sobre esse movimento literário, seu contexto, suas

características, principais obras e autores. Portanto, exige do candidato o conhecimento desta estética literária e de autores como Euclides da Cunha, Lima Barreto e Monteiro Lobato, ou seja, extrapola as obras indicadas como leitura obrigatória. Todavia, não contempla uma leitura crítica desse período ou dessas obras de modo que possa conjugar os aspectos internos do texto com os aspectos externos (autores, relação com a estética na qual foram concebidos os textos, relação com a sociedade etc.).

Na sequência, estudamos os itens de Literaturas em Língua Portuguesa do vestibular de inverno de 2014. As questões 11, 13, e 15 abordam, respectivamente, o autor Augusto dos Anjos e sua obra; o conto *A falecida* e Nelson Rodrigues; o romance *Iracema* e José de Alencar e não apresentam texto-base. A questão 11 reproduz excertos de poemas nas alternativas, assim como o que ocorre na questão 15. Nesta prova, há apenas um texto base, a “Lira XVIII” da obra *Marília de Dirceu* na questão 12. O item 14 avalia os conhecimentos sobre as escolas literárias.

No vestibular de verão de 2014, a questão 11 explora os contos de *Laços de família* e sua autora Clarice Lispector; a 12 avalia os conhecimentos sobre o gênero lírico; a 13 apresenta um excerto do texto *Ah, é?* de Dalton Trevisan e explora os elementos da narrativa; a 14, os conhecimentos sobre as escolas literárias, as principais obras e autores brasileiros; a 15 utiliza o soneto “Beleza morta” de Cruz e Souza.

Assim como a questão 14 do vestibular de verão de 2013, o item 14 da prova de 2014 (tanto do vestibular de verão quanto do vestibular de inverno) também aborda de maneira ampla os conteúdos da disciplina Literatura, conforme exemplificamos:

Questão 14

Assinale o que for **correto**:

- 01) O movimento modernista da literatura brasileira, desencadeado com a realização da Semana de Arte Moderna (1922), costuma ser estudado em três momentos sucessivos: a fase heroica, marcada pela publicação de obras inovadoras bem como por manifestos que procuravam explicar o caráter diferenciado dessa produção; a fase social ou ideológica, cujas obras denunciavam situações típicas do país com acentuada visão crítica; a fase de experimentação e reflexão sobre a linguagem, com obras que visavam ao rigor da expressão formal. No romance, dois principais representantes de cada fase foram, respectivamente: Mário de Andrade e Oswald de Andrade, Graciliano Ramos e José Lins do Rego, Guimarães Rosa e Clarice Lispector.
- 02) *Canãa*, *Os sertões*, *Urupês* e *Triste fim de Policarpo Quaresma*, obras respectivamente de Graça Aranha, Euclides da Cunha, Monteiro Lobato e Lima Barreto, foram publicadas nos anos que antecederam a Semana de Arte Moderna, no chamado período pré-modernista da literatura brasileira. Tais obras caracterizam-se como produções literárias de cunho nacionalista progressista, voltando-se para a denúncia de problemas sociais concretos do país.
- 04) A tendência indianista do Romantismo no Brasil inicia-se com a publicação de obras como o *Manifesto Antropofágico* e *Macunaíma*, ambos de José de Alencar. Os valores estéticos do movimento, expostos no *Manifesto Antropofágico*, e resumidos na célebre frase “tupi or not tupi, that is the question”, materializaram-se na personagem mais representativa do indianismo romântico, Macunaíma, o herói sem nenhum caráter, cujas origens podem ser buscadas na tríplice herança do país: africana, indígena e cabocla.
- 08) O Realismo e o Naturalismo, embora surgissem no mesmo momento no cenário histórico-literário do Brasil, produziram obras de características muito diferentes. No Realismo, cujo maior representante é Machado de Assis, obras como *Memórias póstumas de Brás Cubas* e *Dom Casmurro* procuravam demonstrar a influência do meio sobre as personagens que, submetidas a condições sub-humanas, sofriam processo de zoomorfização, tornando-se dominadas por seus instintos animais. No Naturalismo, notadamente nas obras de Aluísio de Azevedo, *O cortiço* e *O mulato*, as personagens, mais emblemáticas, criticavam a arrogância e o comportamento da sociedade, refletindo o olhar irônico do autor.
- 16) Os versos “Descansem o meu leito solitário/ Na floresta dos homens esquecida,/ À sombra de uma cruz, e escrevam nela:/ – Foi poeta – sonhou – e amou na vida”, de Álvares de Azevedo, revelam a inserção do poeta no chamado grupo ultrarromântico do Romantismo brasileiro, influenciado pelo mal do

século e pelo individualismo, cuja principal marca é o predomínio do negativismo, materializado em versos que valorizam a desilusão e a obsessão pela morte.

Fonte: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ, 2014d, p. 12 (Alternativas corretas 01, 02 e 16).

O enunciado é sucinto e direto: “assinale o que for correto”. Cada uma das alternativas aborda conteúdos de Literatura que abrangem as características de determinado movimento literário, obras significativas e autores que se destacaram em cada um dos períodos, exigindo

do candidato o conhecimento das características da Literatura Brasileira, conforme sistematizado no *Manual do Candidato*. Esses conteúdos, embora sejam representativos dessa disciplina, são disponibilizados nos materiais didáticos e impescindem da leitura dos textos literários. É possível responder corretamente a questões desta natureza sem ter lido uma obra sequer.

Considerando que “o vestibular é o *telos* da leitura secundária de ficção” (HANSEN, 2005, p. 43, grifos do autor), o ensino de literatura, tal qual o das demais disciplinas, é moldado por esses exames (vestibular e ENEM), por conseguinte somente serão ensinados e estudados os conteúdos que compõem essas provas. No caso específico dos textos literários, a sua função de formação crítica, de desautomatização do senso comum e de formação crítica não está sendo avaliada. O que se observa nas questões desses exames é uma leitura pragmática do texto literário e a formação do cidadão crítico, do leitor capaz de compreender e interpretar as obras literárias e a visão de mundo que elas propõem torna-se cada vez mais raro.

Prosseguindo com as análises, verificamos que a prova do vestibular de inverno de 2015 apresenta três textos-base: “Cidadezinha qualquer” de Carlos Drummond de Andrade, na questão 11; “Todos iguais”, de Leonardo Brasiense, na 13; e “Timidez”, de Cecília Meireles, na 15. O item 12 é sobre *Memórias póstumas de Brás Cubas* e seu autor; e o 14 apresenta em cada alternativa informações sobre as especificidades do texto estético e a relação de determinado texto com o seu “suposto” autor (pois há informações erradas nas alternativas incorretas sobre a autoria do texto) e a escola literária a que pertence.

O exame vestibular de verão de 2015 avaliou os conhecimentos sobre os seguintes textos literários e seus autores: *Sermões*, na questão 11 que foi anulada; a peça *O rei da vela*, na 12; *Eu e outras poesias*, na 14; o romance *Iracema*, na questão 15; a 13 avaliava os conhecimentos sobre as escolas literárias, os principais autores e textos produzidos. Nenhuma das questões apresentou texto-base, porém consideraram a integralidade da obra, conforme podemos evidenciar na questão 15:

Questão 15

Assinale o que for correto sobre *Iracema*, sobre a obra de seu autor, José de Alencar, e sobre o Romantismo brasileiro.

- 01) Em consonância com as propostas da primeira geração romântica brasileira, *Iracema* envereda por uma temática nacionalista, utilizando a figura do nativo indígena como um dos elementos fundamentais para essa ideia de nação.
- 02) *Iracema* segue um modelo de simplicidade narrativa presente em outros romances indianistas, como em *O Uruguai*, de Santa Rita Durão, e em *Caramuru*, de Basílio da Gama. O resultado é um texto objetivo, destituído de lirismo.
- 04) O romance indianista foi apenas uma das facetas da produção de José de Alencar, que também possui, como obras representativas, romances de temática urbana, dentre os quais se encontram *Lucíola* e *Senhora*.
- 08) O poeta José de Alencar produziu pelo menos uma obra paradigmática do ultrarromantismo: a peça de teatro *O navio negreiro*. Ficou marcado por ter transitado pela geração condoreira ao compor o poema *Canção do exílio*.
- 16) O Romantismo brasileiro, em função de sua variedade de autores e tendências, teve duração de mais de dois séculos, partindo das décadas finais do século XVIII e chegando ao início do século XX, com autores como Graciliano Ramos e João Cabral de Melo Neto.

Fonte: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ, 2015d, p. 11a (Alternativas corretas 01 e 04).

Ainda que o enunciado seja pequeno, é extremamente abrangente, pois estipula que sejam acessados conhecimentos referentes ao texto literário, ao autor e suas demais obras e o período literário ao qual o romance *Iracema* pertence. As alternativas mesclam informações verdadeiras e falsas que remetem à construção da narrativa, às características do período literário e comparam o romance com outras obras da Literatura nacional. Dessa maneira, exige-se que o candidato utilize os conhecimentos adquiridos nas aulas de Literatura e na leitura integral da obra avaliada.

O vestibular de inverno de 2016 foi o que apresentou o maior número de questões com texto-base. Na questão 11, foi utilizado um fragmento de *Dois irmãos*, de Milton Hatoum; na 12, um excerto do conto “As fitas da vida”, de Monteiro Lobato; na 13, o “Soneto da Esperança Perdida”, de Carlos Drummond de Andrade; na 14, o poema “Há um nome que nos estremece”, de Cecília Meireles; apenas a questão 15 não possui texto-base e avalia os conhecimentos sobre o movimento modernista brasileiro.

A prova do vestibular de verão de 2016 foi a menor, ocupando duas páginas. A questão 11 utilizou como texto-base o soneto “A ideia” de Augusto dos Anjos; a 12 o poema “O quarto em desordem” de Carlos Drummond de Andrade; a 13 avaliava os conhecimentos sobre *O rei da vela* e seu autor Oswald de Andrade; a 14 era sobre *Memórias póstumas de Brás Cubas*; e a 15 apresentava em cada uma das alternativas uma das obras, seu respectivo autor e suas características. Sintetizamos os principais conteúdos abordados em cada uma das questões no quadro explicativo 4.

Quadro explicativo 4: Síntese dos conteúdos avaliados nas questões de Literaturas em Língua Portuguesa nos exames vestibulares da UEM de 2013 a 2016.

Ano	Questão	Conteúdo avaliado conforme exposto no enunciado e nas alternativas
2013 Inverno	11	Cinco contos do livro <i>Laços de família</i> de Clarice Lispector: “A menor mulher do mundo”; “Amor”; “Feliz aniversário”; “O jantar”; “Devaneio e embriaguez duma rapariga”, características do conto e da produção literária da autora.
2013 Inverno	12	Cada uma das alternativas aborda uma das obras selecionadas para a leitura obrigatória, seu autor, suas características (do autor e da obra) e o período literário. Os textos e/ou autores utilizados foram, respectivamente: Padre Antônio Vieira; <i>Iracema</i> e José de Alencar; <i>Dom Casmurro</i> e Machado de Assis; Cruz e Souza; <i>A falecida</i> e Nelson Rodrigues.
2013 Inverno	13	“Lira XXX”, <i>Marília de Dirceu</i> , Tomás Antônio Gonzaga, arcadismo e características do gênero lírico.
2013 Inverno	14	Cada uma das alternativas aborda um conto do livro <i>Contos Novos</i> de Mário de Andrade, avaliando a interpretação dos textos e a estrutura da narrativa. Os contos utilizados foram: “Primeiro de maio”; “O poço”; “Frederico Paciência” e “Peru de Natal”.
2013 Inverno	15	“Soneto Ao meu primeiro filho nascido morto com 7 meses incompletos 2 fevereiro 1911”, as alternativas abordam as características do poema e seu autor e apresentam explicações sobre os períodos literários: romantismo, naturalismo e modernismo.
2013 Verão	11	<i>Dom Casmurro</i> e Machado de Assis, características do texto e do autor.
2013 Verão	12	<i>Iracema</i> e José de Alencar, características do texto, do autor e do romantismo.
2013 Verão	13	Os sermões: “Da sexagésima”; “Pelo bom sucesso das armas de Portugal contra as de Holanda”; “Do bom ladrão” características do texto e de Padre Antônio Vieira.
2013 Verão	14	Pré-modernismo no Brasil e seus principais autores. São citados: Euclides da Cunha, <i>Os Sertões</i> , Lima Barreto e Monteiro Lobato.
2013 Verão	15	O soneto “Sinfonias do acaso” e Cruz e Souza. São avaliados conhecimentos sobre a estrutura do gênero lírico.
2014 Inverno	11	Augusto dos Anjos e sua obra. Cada alternativa avaliava os conhecimentos a respeito de um poema: “Soneto”; “A ideia”; “Queixas noturnas”; “Budismo Moderno” e “O deus verme”.
2014 Inverno	12	Apresenta a “Lira XVIII” de <i>Marília de Dirceu</i> e avalia a interpretação do texto em consonância com as características do arcadismo e da produção literária e biografia de Tomás Antônio Gonzaga.
2014 Inverno	13	Avalia características da obra de Nelson Rodrigues <i>A falecida</i> .
2014 Inverno	14	Cada uma das alternativas apresenta informações sobre as respectivas escolas literárias: literatura de informação no Brasil; barroco; simbolismo; realismo e parnasianismo.
2014 Inverno	15	A interpretação do romance <i>Iracema</i> é avaliada considerando a perspectiva das características de José de Alencar e do romantismo.

2014 Verão	11	São analisados três contos do livro <i>Laços de família</i> de Clarice Lispector: “Uma galinha”; “Amor” e “O búfalo”; a relação entre os contos e as características da autora.
2014 Verão	12	Cada uma das alternativas aborda especificidades do gênero lírico.
2014 Verão	13	Apresenta como texto-base um excerto de <i>Ah, é?</i> de Dalton Trevisan, por meio do qual são avaliados os conhecimentos sobre os elementos que compõem a narrativa.
2014 Verão	14	Avalia os conhecimentos sobre os seguintes períodos literários: modernismo; pré-modernismo; romantismo; realismo; naturalismo. Citando as obras: <i>Canaã</i> ; <i>Os sertões</i> ; <i>Urupês</i> ; <i>Triste fim de Policarpo Quaresma</i> ; <i>Manifesto Antropofágico</i> ; <i>Macunaíma</i> ; <i>Memórias Póstumas de Brás Cubas</i> ; <i>Dom Casmurro</i> ; <i>O cortiço</i> ; <i>O mulato</i> e seus respectivos autores.
2014 Verão	15	Avalia a interpretação do Soneto “Beleza morta” de Cruz e Souza em consonância com as características do simbolismo.
2015 Inverno	11	Utiliza como texto-base o poema “Cidadezinha qualquer” de Carlos Drummond de Andrade cuja interpretação apresentada em cada alternativa remete às características do autor e da estética literária da segunda geração modernista. Cita outros textos do autor: <i>Alguma poesia</i> ; <i>Lição de coisas</i> ; <i>Libertinagem</i> e “No meio do caminho”.
2015 Inverno	12	Analisa a compreensão da obra <i>Memórias Póstumas de Brás Cubas</i> em sua integralidade, as características de Machado de Assis e cita os livros: <i>A mão e a luva</i> , <i>Helena</i> e <i>Dom Casmurro</i> .
2015 Inverno	13	Utiliza como texto-base “Todos iguais” de Leonardo Brasiliense por meio do qual são avaliados os conhecimentos sobre a estrutura da narrativa.
2015 Inverno	14	Cada uma das alternativas apresenta excertos de textos literários e os analisa comparando-os aos movimentos literários aos quais supostamente pertencem.
2015 Inverno	15	Utiliza como texto-base o poema “Timidez” de Cecília Meireles e avalia os conhecimentos sobre as especificidades do gênero lírico.
2015 Verão	11	<i>Sermões</i> e demais obras de Padre Antônio Vieira (esta questão foi anulada).
2015 Verão	12	As alternativas apresentam considerações sobre a <i>O rei da vela</i> , seu autor Oswald de Andrade e o contexto de produção desta obra.
2015 Verão	13	O conteúdo avaliado é referente aos períodos literários, para tanto, são utilizadas informações verdadeiras e falsas sobre os seguintes autores e obras: Monteiro Lobato, João Guimarães Rosa, Clarice Lispector, Mário de Andrade, Oswald de Andrade, Olavo Bilac, Lord Byron, <i>Negrinha</i> , <i>Grande sertão: veredas</i> , <i>A paixão segundo GH</i> , <i>Memórias póstumas de Brás Cubas</i> , <i>Dois irmãos</i> e o poema “Macário”.
2015 Verão	14	Cada uma das alternativas apresenta informações sobre a obra <i>Eu e outras poesias</i> , seu autor Augusto dos Anjos e suas características.
2015 Verão	15	Esta questão avalia os conhecimentos sobre o livro <i>Iracema</i> , José de Alencar e o Romantismo brasileiro. São citadas outras obras como <i>O Uruguai</i> , <i>Caramuru</i> , <i>Lucíola</i> , <i>Senhora</i> , <i>O navio negreiro</i> , <i>Canção do exílio</i> e os autores Santa Rita Durão, Basílio da Gama, Graciliano Ramos e João Cabral de Melo Neto.
2016 Inverno	11	Apresenta um fragmento do romance <i>Dois irmãos</i> e avalia a leitura integral do texto por meio de interpretações de trechos da obra, da sua temática que retoma o texto bíblico sobre a rivalidade entre os irmãos Esaú e Jacó, do romance homônimo de Machado de Assis (<i>Esaú e Jacó</i>) e características do contexto do Realismo-Naturalismo.
2016 Inverno	12	Utiliza como texto-base um fragmento do conto “As fitas da vida” do livro <i>Negrinha</i> de Monteiro Lobato para avaliar os conhecimentos sobre este texto, a coletânea a qual pertence e seu autor. Cada uma das alternativas apresenta considerações sobre o conto em consonância com as características do autor, do período literário pré-modernista e do contexto histórico.
2016 Inverno	13	Apresenta como texto-base o “Soneto da Esperança Perdida” de Carlos Drummond de Andrade, cada alternativa explora os conhecimentos sobre as especificidades da estrutura do poema e sua interpretação.
2016 Inverno	14	É utilizado o poema “Há um nome que estremece” de Cecília Meireles e são avaliados os conhecimentos sobre a construção do texto e seus efeitos de sentido.
2016 Inverno	15	As alternativas apresentam informações sobre o movimento modernista brasileiro, suas características e seus desdobramentos. São citados os autores: Mário de Andrade, Oswald de Andrade, Guilherme de Almeida, Menotti del Picchia, Plínio Salgado, Cassiano Ricardo, Gonçalves Dias e José de Alencar.

2016 Verão	11	O texto-base desta questão é o poema “A ideia” de Augusto dos Anjos, são avaliados os conhecimentos sobre a interpretação do texto e as características de seu autor.
2016 Verão	12	Utiliza como texto-base o poema “O quarto em desordem” de Carlos Drummond de Andrade para avaliar a interpretação deste texto.
2016 Verão	13	Cada uma das alternativas apresenta informações sobre a peça <i>O rei da vela</i> , seu autor Oswald de Andrade, sua obra e o contexto em que se insere.
2016 Verão	14	<i>Memórias póstumas de Brás Cubas</i> , seu autor Machado de Assis, suas demais obras e o contexto em que se inserem são avaliados em cada uma das alternativas que citam: <i>A mão e a luva</i> , <i>Ressurreição</i> e <i>Dom Casmurro</i> .
2016 Verão	15	Cada uma das alternativas apresenta uma afirmação sobre uma das obras selecionadas para a leitura obrigatória, incluindo informações sobre o autor e o contexto de produção. As obras utilizadas, respectivamente, são: <i>Os Sermões</i> , <i>Iracema</i> , <i>Romanceiro da Inconfidência</i> , <i>Contos novos e Dois irmãos</i> .

Fonte: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ, 2013b, 2013d, 2014b, 2014d, 2015b, 2015d, 2016c, 2016e.

Das quarenta questões estudadas, cinco se referem a características do gênero literário como assunto principal a ser avaliado, cinco sobre a periodização literária e trinta sobre os textos elencados como leitura obrigatória. Todavia, é frequente a associação, na mesma questão, de informações referentes ao texto e/ou à obra literária, sua interpretação, relação de intertextualidade, características do texto, do autor ou do movimento literário a que pertence.

Por meio das informações sintetizadas no quadro explicativo 4, percebemos que, apesar de cada edição do vestibular apresentar apenas cinco questões sobre os conhecimentos literários, a elaboração dos itens pressupõe o conhecimento de cada um dos livros indicados para a leitura, dos movimentos literários e dos principais autores brasileiros. O enunciado das questões é sucinto e, em grande parte, não apresenta texto-base, todavia as alternativas são extensas (se comparadas com o enunciado) e mesclam informações verdadeiras e falsas sobre o conteúdo a ser avaliado na questão. Observa-se a associação de autores a obras e/ou períodos literários de maneira errônea nas alternativas falsas, como o exposto na alternativa 08 da questão 12 do vestibular de inverno 2015, evidenciando que os elaboradores enfocam as relações entre os textos literários e a contextualização semântica e retórica de seus sistemas simbólicos implícitos:

08) *Memórias póstumas de Brás Cubas*, embora inaugure o movimento naturalista, período de muita efervescência no cenário cultural brasileiro, é um romance banal sobre uma sucessão de adultérios, uma espécie de narrativa-diário, escrita por um personagem em seu leito de morte, na qual ele faz um balanço de seus relacionamentos e um testamento em favor de Virgília, a única mulher que realmente o amou e a que lhe deu a esperança de um filho. Trata-se, em suma, de um romance de tese sobre a continuidade genética do ser humano conforme as concepções naturalistas de Émile Zola (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ, 2015b, p. 8b).

Nesta alternativa, são apresentadas várias informações falsas sobre o romance *Memórias póstumas de Brás Cubas*, tais como: pertencer ao movimento naturalista, ser uma

espécie de narrativa-diário ou ter sido escrita por um personagem em seu leito de morte, dentre outras. Portanto, mesmo que o candidato não tenha lido o texto, mas que saiba que é a obra que inaugura o realismo brasileiro ou que foi narrada por um “defunto autor”, informações amplamente divulgadas, ele pode excluí-la. Todavia, nas alternativas corretas são utilizadas informações que pressupõem a leitura do texto integralmente, conforme exposto:

02) No enredo de *Memórias Póstumas de Brás Cubas*, o personagem principal tem sua trajetória intimamente ligada a de mulheres: Marcela, a prostituta por quem se apaixonara ainda muito jovem, e responsável por sua ida para Portugal; Eugênia, moça bonita e com problema físico, a quem namora por pouco tempo; Virgília, casada com Lobo Neves, de quem se torna amante; e Eulália, a noiva que falece antes do casamento. Todas elas, cada uma a seu modo, confirmaram o fracasso das relações humanas do protagonista, sintetizado no final da narrativa: “- Não tive filhos, não transmiti a nenhuma criatura o legado da nossa miséria” (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ, 2015b, p. 8b).

Esta explanação aborda a compreensão da integralidade do romance, exigindo a sua leitura e não apenas os conhecimentos sintetizados nos manuais didáticos ou em resumos do enredo. Fato que se repete em outras alternativas desta questão e de outras analisadas anteriormente. Todavia, mesmo quando a leitura do texto literário é exigida ela se iguala à leitura de textos referenciais, ou à associação do texto com características do discurso estético, do autor ou da escola literária.

Nas duas provas aplicadas em 2016, observamos uma mudança na estrutura das questões. Foram utilizados quatro textos-base no vestibular de inverno e dois no vestibular de verão e os conteúdos avaliados remetiam à interpretação com ênfase nas especificidades do texto estético, sobretudo nos poemas. Selecionamos a questão 11 do vestibular de verão 2016:

Questão 11

A partir da leitura do poema “A ideia”, de Augusto dos Anjos, assinale a(s) alternativa(s) correta(s).

A ideia

De onde ela vem?! De que matéria bruta
Vem essa luz que sobre as nebulosas
Cai de incógnitas criptas misteriosas
Como as estalactites numa gruta?!

Vem da psicogenética e alta luta
Do feixe de moléculas nervosas,
Que, em desintegrações maravilhosas,
Delibera, e depois, quer e executa!

Vem do encéfalo absconso que a constringe,
Chega em seguida às cordas do laringe,
Tísica, tênue, mínima, raquítica...

Quebra a força centrípeta que a amarra,
Mas, de repente, e quase morta, esbarra
No mulambo da língua paralítica!

(ANJOS, A. *Eu e outras poesias*. São Paulo: Martin Claret, 2002. p. 39)

Vocabulário

estalactite: formação rochosa alongada que pende do teto de uma caverna.

psicogenética: origem e desenvolvimento dos processos mentais ou psicológicos, da mente ou da personalidade.

encéfalo: parte superior do sistema nervoso central.

absconso: que se encontra escondido, oculto.

- 01) O sofrimento do eu lírico advém do fato de a “ideia” ser uma matéria bruta, que mantém a essência dura ao chegar à língua. A concretização da “ideia” nada mais é do que a representação das criptas misteriosas que preservam a “ideia” como estalactites nas grutas.
- 02) As expressões “psicogenética”, “moléculas nervosas” e “encéfalo absconso” demonstram a predileção de Augusto dos Anjos pelas ciências e pela anatomia humana. Esse vocabulário também está associado ao fato de a origem das “ideias” ser o resultado de um conjunto de atividades físicas e psicológicas, sendo para o eu lírico um maravilhoso mistério.
- 04) A “ideia” passa por um processo de esmagamento desde sua origem. Ela tem como ponto de partida a desintegração das estalactites em uma gruta; em seguida passa pelo “encéfalo absconso” e chega à língua totalmente desfeita, em estado de decomposição.
- 08) Após o surgimento confuso da “ideia”, ainda em estado paralítico, a mesma passa por um percurso de descida das regiões fantasiosas do cérebro e atinge a materialidade dos mecanismos do aparelho fonador no corpo humano. A “ideia” se desgasta em cada estágio de concretização de seu conceito até chegar à produção física do som. No entanto, por meio da língua, que é o ápice da realização da “ideia”, o conceito inicial recupera seu vigor original.
- 16) A “ideia” é classificada no verso onze como “Tísica, tênue, mínima, raquítica...”, termos reveladores da visão pessimista de Augusto dos Anjos em relação ao ser humano. Assim como o corpo do homem sujeita-se a um lento processo de decomposição, a “ideia” também passa pelo mesmo processo de esfacelamento até chegar à língua, que, “paralítica”, não é capaz de cumprir o papel de “libertar” a ideia.



Fonte: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ, 2016e, p. 8a (Alternativas corretas 02 e 16).

Embora utilize como texto-base o poema “A ideia” a questão não se atém apenas a ele, como podemos verificar nas alternativas 02 e 16, que apresentam uma interpretação do texto em consonância com as características literárias de outras obras de Augusto dos Anjos. As demais alternativas exploram a interpretação do texto em si, porém com afirmações errôneas. Neste item observamos que, para responder corretamente, o candidato precisa ser um sujeito-leitor que se põe entre parênteses e aciona os seus conhecimentos teóricos sobre a estrutura do poema, o autor e a estética literária a fim de compreender o poema.

Notamos, por meio da análise das questões de Literatura do vestibular da Universidade Estadual de Maringá, que há, efetivamente, preocupação com uma leitura que possa observar as especificidades do discurso literário, a saber, aspectos da fatura da obra (seu modo de construção) relacionados a fatores externos como a inserção do autor e da própria obra em seu momento de produção. Entretanto, muito embora seja dessa forma, nem sempre a abordagem produzida nas questões permite que a leitura pressuposta ultrapasse os aspectos composicionais das obras a fim de levar a uma interpretação na qual possam ser contempladas a visão de mundo, do homem e da sociedade impressas no objeto estético, suplantando a catalogação de categorias teóricas, tal como assinala Antonio Candido (1981, p. 35) ao se referir à atividade crítica que é, por excelência, um modo de ler caracterizado por sua especialização:

Entende-se agora, porque, embora concentrando o trabalho na leitura do texto, e utilizando tudo mais como auxílio de interpretação, não penso que esta (atividade crítica) se limite a indicar a ordenação das partes, o ritmo da composição, as constantes do estilo, as imagens, fontes, influências. Consiste nisso e mais em analisar a visão que a obra exprime do homem, a posição em face dos temas, através dos quais se manifestam o espírito ou a sociedade.

No currículo do Ensino Médio, a Literatura integra-se à disciplina de Língua Portuguesa, dessa maneira, cabe ao professor formado no curso de Letras a dupla função de ensinar os conteúdos pertinentes à área da Linguística e da Literatura, selecionando e adequando-os ao alunado. Se no âmbito do ensino de nível médio, observamos, por meio da análise das avaliações, que a leitura literária não se concretiza de modo a formar criticamente e esteticamente, os alunos, a compreensão sobre a formação docente pode indicar caminhos sobre as razões deste fato. Diante disso, consideramos importante verificar quais são os conhecimentos exigidos desses profissionais por meio do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes, sobretudo no concernente às especificidades do texto estético e ao ensino de Literatura.

4.3 EXAME NACIONAL DE DESEMPENHO DE ESTUDANTES - ENADE: HISTÓRICO E ANÁLISES

Em 1995, foi promulgada a *Lei nº 9.131* que instituiu o Exame Nacional de Cursos – ENC e recebeu a denominação de Provão, cujo objetivo era avaliar, periodicamente, as instituições e seus respectivos cursos de Ensino Superior. Essa prova foi substituída pelo Exame Nacional de Desempenho de Estudantes - Enade, por meio da *Lei nº 10.861/2004* que instituiu o SINAES Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior.

O Enade configura-se como componente curricular obrigatório nos cursos de Ensino Superior, consta no histórico escolar do aluno, se ele realizou o exame ou se foi dispensado oficialmente, mas a nota individual não é divulgada. É aplicado periodicamente aos alunos ingressantes e aos concluintes dos cursos selecionados para serem avaliados. É realizado por meio de amostragem e, caso o acadêmico não tenha sido selecionado pelo INEP, mas queira prestar o exame, deve notificar a instituição em que estuda para realizar a sua inscrição, porém a sua nota não será utilizada no cálculo da média do curso.

Com relação a sua organização, o primeiro parágrafo do Artigo 5^a da *Lei nº 10.861/2004* determina que:

§ 1º O ENADE aferirá o desempenho dos estudantes em relação aos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares do respectivo curso de graduação, suas habilidades para ajustamento às exigências decorrentes da evolução do conhecimento e suas competências para compreender temas exteriores ao âmbito específico de sua profissão, ligados à realidade brasileira e mundial e a outras áreas do conhecimento (BRASIL, 2004).

Em consonância com esta assertiva, observamos, nas provas analisadas, a prevalência de textos cujos temas referem-se à atualidade, tais como, sustentabilidade, educação, informática, entre outros. São avaliados conhecimentos teóricos de Linguística e Literatura, assim como a compreensão e interpretação de textos de diferentes gêneros.

A *Portaria nº 2.052*, de 9 de julho de 2004, regulamenta, no Artigo 15, os critérios a serem utilizados pelas Comissões Externas de Avaliação das Instituições de Ensino Superior:

Art. 15. As Comissões Externas de Avaliação das Instituições examinarão as seguintes informações e documentos:
 I - O Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI);
 II - relatórios parciais e finais do processo de auto-avaliação, produzidos pela IES segundo as orientações gerais disponibilizadas pelo INEP;
 III - dados gerais e específicos da IES constantes do Censo da Educação Superior e do Cadastro de Instituições de Educação Superior;
 IV - dados sobre o desempenho dos estudantes da IES no Enade, disponíveis no momento da avaliação;
 V - relatórios de avaliação dos cursos de graduação da IES produzidos pelas Comissões Externas de Avaliação de Curso, disponíveis no momento da avaliação;

- VI - dados do *Questionário Socioeconômico dos estudantes*, coletados na aplicação do Enade;
- VII - relatório da Comissão de Acompanhamento do Protocolo de Compromisso, quando for o caso;
- VIII - relatórios e conceitos da CAPES para os cursos de Pós-Graduação da IES, quando houver;
- IX - documentos sobre o credenciamento e o último credenciamento da IES;
- X - outros documentos julgados pertinentes (BRASIL, 2004, grifo nosso).

Dentre os critérios de avaliação dos cursos superiores, dois referem-se ao Enade, fato que justifica a sua importância, sobretudo para a instituição de ensino. Além do exame, são aplicados dois questionários, um direcionado aos alunos e outro aos coordenadores do curso, conforme explicitado no:

Art. 30. O INEP aplicará anualmente aos cursos selecionados a participar do Enade os seguintes instrumentos:

- I - aos alunos, questionário sócio-econômico para compor o perfil dos estudantes do primeiro e do último ano do curso;
- II - aos coordenadores, questionário objetivando reunir informações que contribuam para a definição do perfil do curso.

Parágrafo único. Os questionários referidos neste artigo, integrantes do sistema de avaliação, deverão estar articulados com as diretrizes definidas pela CONAES (BRASIL, 2004).

Desde 2014, o preenchimento do questionário socioeconômico é obrigatório. Por meio desses dados, é possível determinar o perfil dos alunos e dos cursos que estão sendo avaliados e verificar outras variáveis que podem interferir no desempenho dos alunos. Estas informações contribuem para a verificação da realidade de cada instituição e podem auxiliar na definição de intervenções que ampliem a qualidade do ensino ofertado.

De acordo com o *Manual do Enade de 2014* (BRASIL, 2014, p. 10):

Os resultados do Enade, aliados às respostas do Questionário do Estudante, constituem-se insumos fundamentais para o cálculo dos indicadores de qualidade da educação superior: Conceito Enade, Conceito Preliminar de Curso (CPC) e Índice Geral de Cursos Avaliados da Instituição (IGC), todos normatizados pela Portaria Normativa nº40/2007.

Estes indicadores são medidas da qualidade dos cursos e das instituições do país, utilizados, tanto para o desenvolvimento de políticas públicas para a educação superior, quanto como fonte de consultas pela sociedade.

Este fato justifica a análise das provas do Enade de Letras realizadas em 2008, 2011 e 2014. A princípio, estudaríamos apenas as provas direcionadas aos licenciados em Letras, objetivando verificar quais são os conhecimentos de ensino de literatura e de leitura literária que são exigidos destes profissionais. Entretanto, no decorrer da pesquisa, tivemos a necessidade de comparar as provas de licenciatura com as destinadas ao curso de bacharelado e, por esta razão, ampliamos o nosso *corpus*. Partimos do princípio de que

A disciplina é o elemento chave da profissionalização do docente, o que define o conteúdo e o espaço acadêmico de sua profissionalização. Daí, que não se pode estudá-la separadamente, como se fossem dois campos sem relação alguma, a história das disciplinas escolares e a do processo de profissionalização dos docentes (VIÑAO, 2008, p. 205).

Nesta perspectiva, analisamos as provas com o objetivo de verificar quais são as concepções de leitura literária e de ensino de literatura que as perpassam. Considerando que tanto o ENEM quanto o Enade são avaliações externas elaboradas e aplicadas pelo INEP, procuramos observar as semelhanças e as diferenças entre os conteúdos avaliados dos alunos do Ensino Médio e os que se supõe como essenciais para o profissional de Letras e futuro professor de Língua Portuguesa e Literatura na Educação Básica.

Analisamos quatro provas do Enade de Letras, aplicadas respectivamente nos anos de 2008, 2011 e 2014, licenciatura e bacharelado. Considerando as peculiaridades de cada uma das três edições do Enade estudadas nesta pesquisa, optamos por analisá-las separadamente.

O exame aplicado em 2008 era composto por cinco partes: Formação Geral/ Múltipla Escolha questões de 1 a 8 com o peso de 60%; Formação Geral/Discursivas questões 9 e 10 correspondendo a 40%; Componente Específico/Múltipla escolha questões 11 a 37 com o valor de 85%; Componente Específico/Discursivas questões 38 a 40, equivalente a 15% do valor deste componente e as questões 1 a 9 referentes à Percepção sobre a prova. Os participantes tiveram até quatro horas para resolver a prova que possuía 19 páginas.

Observando cada uma das questões, percebemos que foram utilizados 36 textos verbais, incluindo os excertos e os fragmentos de textos publicados em outros meios e os que foram escritos pelo elaborador do item, com a finalidade de contextualizar e/ou explicar o conteúdo a ser avaliado por meio do enunciado e das alternativas, bem como, os excertos apresentados nas alternativas. Foram usadas 25 imagens (reproduções de telas, de esculturas, quadrinhos, charges, cartazes etc.), um infográfico, um mapa e uma tabela, portanto há variedade de gêneros e tipologias textuais, inclusive na mesma questão.

A estrutura das questões é similar à do ENEM com texto-base, enunciado e alternativas, porém o mesmo texto pode ser utilizado em mais de um item, inclusive mesclando conteúdos de Linguística e de Literatura. As imagens utilizadas são coloridas, enquanto, no ENEM, as imagens são em escala de cinza. As questões do Enade são maiores e, por vezes, ocupam uma página, há grande presença de relações de intertextualidade e interdisciplinaridade, principalmente com as disciplinas de Arte, História e Tecnologias da Informação e Comunicação.

Na versão de 2008, houve prevalência de questões que abordavam a interpretação textual e questões teóricas de Linguística e de Literatura, porém apenas duas eram mais

direcionadas ao ensino. A primeira questão do Enade de 2008, referente à formação geral, utiliza como texto-base um excerto de *Esaú e Jacó*, de Machado de Assis:

FORMAÇÃO GERAL
QUESTÃO 1

O escritor Machado de Assis (1839-1908), cujo centenário de morte está sendo celebrado no presente ano, retratou na sua obra de ficção as grandes transformações políticas que aconteceram no Brasil nas últimas décadas do século XIX. O fragmento do romance *Esaú e Jacó*, a seguir transcrito, reflete o clima político-social vivido naquela época.

Podia ter sido mais turbulento. Conspiração houve, decerto, mas uma barricada não faria mal. Seja como for, venceu-se a campanha. (...) Deodoro é uma bela figura. (...) Enquanto a cabeça de Paulo ia formulando essas idéias, a de Pedro ia pensando o contrário; chamava o movimento um crime. — Um crime e um disparate, além de ingratidão; o imperador devia ter pegado os principais cabeças e mandá-los executar.

ASSIS, Machado de. *Esaú e Jacó*. In: *Obras completas*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1979. v. 1, cap. LXVIII (Fragmento).

Os personagens a seguir estão presentes no imaginário brasileiro, como símbolos da Pátria.

I



Disponível em: www.moragolivre.net.br

II



ERMAKOFF, George. Rio de Janeiro, 1840-1900. Uma crônica fotográfica. Rio de Janeiro: G. Ermakoff Casa Editorial, 2006, p. 189.

III



ERMAKOFF, George. Rio de Janeiro, 1840-1900: Uma crônica fotográfica. Rio de Janeiro: G. Ermakoff Casa Editorial, 2006, p. 38.

IV



LAGO, Pedro Comê do; BANDEIRA, Júlio. *Debret e o Brasil: Obra completa 1816-1831*. Rio de Janeiro: Capivara, 2007, p. 78.

V



LAGO, Pedro Comê do; BANDEIRA, Júlio. *Debret e o Brasil: Obra completa 1816-1831*. Rio de Janeiro: Capivara, 2007, p. 93.

Das imagens acima, as figuras referidas no fragmento do romance *Esaú e Jacó* são

 A I e III.

 B I e V.

 C II e III.

 D II e IV.

 E II e V.

1

LETRAS

Fonte: INEP, 2008c, p. 1 (alternativa correta C)

Este item possui uma abordagem interdisciplinar ao propor que se associe o trecho do romance ao contexto de sua produção e às telas que retratam ícones da política brasileira, promovendo a interação entre as disciplinas de Literatura, História e Arte. No entanto, a interpretação do texto literário é desnecessária, basta que se faça uma leitura decodificadora, a fim de localizar os termos “Deodoro” e “imperador” para, em seguida, verificar qual das obras os retratam.

O enunciado fornece as pistas para a correta resolução do texto ao afirmar: “O escritor Machado de Assis [...] retratou na sua obra de ficção as grandes transformações políticas que aconteceram no Brasil *nas últimas décadas do século XIX* [...]” (INEP, 2008c, p. 1, grifo nosso). Observando as referências nas alternativas, apenas as alternativas II e III remetem a esse período; a I não apresenta data, mas pode ser descartada se for comparada com o trecho “o imperador *devia* ter pegado os principais cabeças e mandá-los executar” (INEP, 2008c, p. 1, grifo nosso), o verbo *devia* indica que não foi feito e, portanto, não pode ser Tiradentes; as imagens IV e V remetem à primeira metade do século XIX, sendo assim, não atendem à proposta do enunciado. Deste modo, mesmo que o candidato não tenha nenhum conhecimento sobre o assunto, mas que seja um leitor competente e atento pode resolver esta questão corretamente. Em vista disso, o excerto do romance figura como pretexto, pois a prova foi aplicada em 2008, quando se comemorava o centenário de morte de Machado de Assis e a especificidade literária do texto foi desconsiderada.

Nesta mesma edição do exame, o poema “Canção”, de Cecília Meireles, foi utilizado em três questões:

Texto para as questões de 14 a 16

Canção

1 Nunca eu tivera querido
 Dizer palavra tão louca:
 bateu-me o vento na boca,
 4 e depois no teu ouvido.

Levou somente a palavra,
 6 Deixou ficar o sentido.

O sentido está guardado
 8 no rosto com que te miro,
 neste perdido suspiro
 que te segue alucinado,
 11 no meu sorriso suspenso
 como um beijo malgrado.

13 Nunca ninguém viu ninguém
 que o amor pusesse tão triste.
 Essa tristeza não viste,
 16 e eu sei que ela se vê bem...
 Só se aquele mesmo vento
 fechou teus olhos, também.

Cecília Meireles. *Poesias completas*.
 Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1993, p. 118.

QUESTÃO 14

Com base no poema acima, assinale a opção correta no que diz respeito à especificidade da linguagem literária.

- A Embora o texto seja um poema, sua linguagem não revela transfiguração artística nem opacidade.
- B Da linguagem denotativa do texto depreende-se que o poema é uma declaração de amor à pessoa amada.
- C A palavra, de acordo com o poema, não revela toda a força do sentimento que habita o eu lírico.
- D Sem os versos de sete sílabas e as rimas, a literariedade estaria ausente do poema.
- E Versos como "neste perdido suspiro que te segue alucinado" revelam a dimensão literal das palavras no contexto do poema.

QUESTÃO 15

De acordo com abordagens da análise do discurso, a significação não se restringe apenas ao código linguístico. Que versos evidenciam essa noção?

- A "Nunca eu tivera querido
 Dizer palavra tão louca" (v.1-2)
- B "bateu-me o vento na boca,
 e depois no teu ouvido" (v.3-4)
- C "Levou somente a palavra,
 deixou ficar o sentido" (v.5-6)
- D "Nunca ninguém viu ninguém
 que o amor pusesse tão triste" (v.13-14)
- E "Só se aquele mesmo vento
 fechou teus olhos, também" (v.17-18)

QUESTÃO 16

Em qual das opções a seguir as duas palavras do texto estão sujeitas à redução do ditongo, fenômeno frequente no português falado no Brasil?

- A "eu" e "bateu-me"
- B "guardado" e "viu"
- C "louca" e "beijo"
- D "depois" e "señ"
- E "ninguém" e "bem"

Fonte: INEP, 2008c, p. 8 (alternativa correta, questão 14 C; 15 C e 16 C)

Cada uma das questões avalia conteúdos distintos. O item 14 remete às especificidades do texto estético e à interpretação do poema, considerando o texto e sua leitura. Todavia, a questão 15, referente à Análise do Discurso e a 16 sobre a redução do ditongo no “português falado brasileiro” desconsideram o texto estético e o utilizam como pretexto para o estudo de conteúdos alheios à especificidade literária. Para resolver essas questões não há necessidade de se compreender o texto. Destarte, apesar de ser abordado um poema, a ênfase recai sobre os conteúdos linguísticos e não os literários. De acordo com Viñao (2008, p. 206):

O elemento chave, que configura, organiza e ordena uma disciplina, é o código disciplinar. A ideia do código sugere a existência de regras ou pautas, assim como a de sua imposição com caráter geral. Mas também as de estabilidade, consolidação ou sedimentação e coerência interna. Em todo caso trata-se de um código cujos componentes se transmitem de uma geração a outra, dentro da comunidade de ‘proprietários’ do espaço acadêmico reservado, graças aos já resenhados mecanismos de controle da formação da seleção e do trabalho ou tarefa profissional.

Em vista disso, questionamos a abordagem do texto literário realizada nas questões 15 e 16 que desconsideram as especificidades do discurso estético e o material para avaliação de outros conteúdos. Portanto, essas questões reforçam a falsa presença dos textos literários em sala de aula que, embora sejam contemplados nos documentos governamentais, nos planejamentos, nas aulas e nas avaliações externas, desconsideram suas especificidades e a leitura literária.

Em consonância, quando consideramos a função da Literatura de desautomatização de hábitos, de formação de leitores críticos, de aculturação e socialização, verificamos que os exames ora analisados não contemplam essa faceta do discurso estético e da leitura literária. Dentre as 17 questões que apresentam como texto-base um excerto literário, ou de crítica literária, seis desconsideram a leitura literária e avaliam conhecimentos sobre variação linguística, diferenças entre linguagem oral e escrita e segmentação morfológica. As outras onze

questões abordam a interpretação do texto e os conhecimentos sobre as especificidades literárias, aliás, estes termos e seus afins são repetidos seis vezes indicando uma preocupação com o conhecimento técnico sobre o fazer literário. Foram utilizadas imagens em cinco questões, promovendo a inter-relação entre a Literatura e as outras artes. A este respeito, selecionamos a questão 32:

QUESTÃO 32

Considerando, para além do aspecto temático, a associação entre a forma e o estilo de representação dos textos literários e dos quadros apresentados a seguir, assinale a opção em que **não** se verifica uma inter-relação de semelhança entre literatura e pintura.

- A** Alucinação de mesas
que se comportam como fantasmas
reunidos
solitários
glaciais.

Carlos Drummond de Andrade. *Farewell*. Rio de Janeiro/São Paulo: Record, 1996, p. 33.



Van Gogh. *Café No Turno*.

- B** A perfeição, a graça, o doce jeito,
A Primavera cheia de frescura,
Que sempre em vós floresce;
a que a ventura
E a razão entregaram este peito.

Luis de Camões. *Obras*. Porto: Lello & Irmãos, 1970, p. 50.



Sandro Botticelli. *O nascimento de Vênus*.

- C** A luz de três sóis
ilumina as três luas
girando sobre a terra
varrida de defuntos.
Varrida de defuntos
mas pesada de morte:
como a água parada,
a fruta madura.

João Cabral de Melo Neto. *Poesias completas*. Rio de Janeiro: Sabá, 1966, p. 341.



Vicente do Rego Monteiro. *Paisagem Zero*.

- D** Cidade a fervilhar cheia de sonhos, onde
O espectro, em pleno dia, agarra-se ao
passante!
Flui o mistério em cada esquina, cada
frente,
Cada estreito canal do colosso possante.

Charles Baudelaire. *As flores do mal*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1966, p. 331.



Frans Post. *Povoado no Brasil*.

- E** Não vê que me lembrei lá no norte, meu
Deus!
muito longe de mim,
Na escuridão ativa da noite que caiu,
Um homem (...)
Depois de fazer uma pele com a
borracha do dia,
Faz pouco se deitou, está dormindo.
Esse homem é brasileiro que nem eu...

Mário de Andrade. *Descobrimento*. (Dois poemas acreanos) In: *Poesia completa*. Belo Horizonte/Rio de Janeiro: Villa Rica, 1993, p. 203.



Santa Rosa Madrugada.

Comparando a abordagem da questão 1 com a realizada na 32, percebemos grandes diferenças, pois cada uma das alternativas apresenta um excerto de texto literário relacionando-o com uma tela. Ocorre, desta maneira, uma efetiva relação de interdisciplinaridade e de intertextualidade, os conhecimentos sobre as especificidades de cada uma dessas artes, bem como a sua interpretação são imprescindíveis para a correta resolução da questão. Outro fato relevante é a diversidade de autores e textos, demandando um amplo conhecimento sobre Literatura e Arte e, não apenas a decodificação do texto, como exposto na questão 1.

A prova do ENADE de Letras, aplicada em 2011, estava dividida em sete partes: Formação Geral/Objetivas com as questões de 1 a 8, o valor das questões correspondia a 60% desta parte da prova; Formação Geral/Discursivas, questões D1 e D2 referentes a 40% deste componente; Componente Específico Comum/Objetivas, questões 9 a 25; Componente Específico Comum/Discursivas, questões D3 a D5, perfazendo 15% do valor desta parte da prova; Componente Específico – Licenciatura/Objetivas, questões 26 a 35, Componente Específico – Bacharelado/Objetivas, questões de 36 a 45; Questionário de percepção da prova. As questões objetivas do Componente Específico Comum e de Licenciatura ou Bacharelado correspondem a 85%. A nota final considera que as questões de Formação Geral possuem um peso de 25% e as do Componente Específico 75%.

O participante dispunha de até quatro horas para resolver a prova que possuía no total 31 páginas e 54 questões (somando o questionário de percepção sobre a prova), porém o licenciado em Letras não responde as questões de 36 a 45 das páginas 27 a 31, destinadas aos bacharéis em Letras. Entretanto, nas análises realizadas utilizamos a prova integralmente, a fim de tecer algumas considerações sobre as questões destinadas aos bacharéis e aos licenciados.

Analisando cada uma das 45 questões da prova do Enade de Letras de 2011, observamos que foram utilizados 72 textos verbais, incluindo os escritos pelo elaborador da questão a fim de contextualizá-la ou de apresentar informações teóricas ou situações-problema, para serem resolvidas no enunciado e nas alternativas. Destes, 12 estavam na parte destinada à Formação Geral, 36 no Componente Específico Comum, 9 no Componente Específico de Licenciatura e 14 no Componente Específico de Bacharelado. Havia 8 textos que apresentavam imagens, quatro gráficos (todos na mesma questão), um mapa, um infográfico e uma tabela.

Este exame apresenta cinco questões referentes às Tecnologias de Informação e Comunicação, respectivamente 2, 3, D1, 15 e 32; seis sobre ensino de uma maneira geral: D1 (ensino e TIC), 26, 27, 29, 30 e 33; quatro sobre ensino de Língua Portuguesa: 21, 24, 34 e 35; quatro sobre ensino de Literatura: 18, 22, 25 e 31; e a questão 4 que aborda a Legislação Educacional.

De uma maneira geral, os textos são atuais e apresentam temáticas relacionadas ao mundo contemporâneo, tais como, sustentabilidade, educação e informática. Este exame apresenta excertos de textos teóricos e de textos relacionados à educação como os *Parâmetros Curriculares Nacionais* e a *LDBEN n.º 9.394/96*, com ênfase no ensino, principalmente, nos itens destinados aos licenciados em Letras.

Nesta edição, observamos um aumento nas questões relacionadas ao ensino, inclusive na parte de formação geral e componente específico comum. Das 29 questões, três eram sobre ensino de Literatura e cinco sobre ensino de Língua Portuguesa e Legislação Educacional. No componente específico de licenciatura, foram oito relacionadas ao ensino, destas apenas uma era sobre o ensino de Literatura. Das questões destinadas aos bacharéis, apenas duas avaliavam os conhecimentos sobre o texto estético e oito os conhecimentos da área da Linguística. Portanto, a presença dos textos literários, nesta edição do exame, é pequena. Dentre as questões, selecionamos a 23:

ENADE 2011

EXAME NACIONAL DE DESEMPENHO DOS ESTUDANTES

QUESTÃO 23**Iracema voou**

Iracema voou
Para a América
Leva roupa de lã
E anda lépida
Vê um filme de quando em vez
Não domina o idioma inglês
Lava chão numa casa de chá

Tem saído ao luar
Com um mímico
Ambiciona estudar
Canto lírico
Não dá mole pra polícia
Se puder, vai ficando por lá
Tem saudade do Ceará
Mas não muita
Uns dias, afoita
Me liga a cobrar:
— É Iracema da América

BUARQUE, C. 1998. Disponível em: <www.chicobuarque.com.br/construcao/mestre.asp?pg=iracema_98.htm>. Acesso em: 11 ago. 2011.

A canção de Chico Buarque reproduzida acima mostra que personagens e temas da literatura permanecem presentes em formas e suportes diversos. Nessa perspectiva, como se estabelece a relação entre essa canção e o romance **Iracema**, de José de Alencar?

- A** Ampliado pelo gênero musical, o texto de Chico Buarque apresenta aspectos culturais semelhantes aos da obra alencariana, relacionados ao projeto de construção da identidade nacional, sob a influência do movimento emancipatório iniciado no século XIX.
- B** Os temas viagens, natureza e novo mundo, bem como a linguagem, convergentes tanto na canção quanto na obra de Alencar, retratam anseios nacionalistas em criar uma literatura portadora da identidade brasileira.
- C** Embora a canção reaproveite da obra de Alencar a figura do indígena, exílio e busca pela modernidade, ela o faz em uma perspectiva de desconstrução desses elementos caracterizadores do período.
- D** A (re)valorização e a fixação da identidade nacional constituem a antítese que fundamenta a escrita da canção, o que explica a negação do passado nacional e artístico revelada por Chico Buarque.
- E** A relação de intertextualidade que se estabelece entre o texto contemporâneo e o romântico confirma a predominância da cultura colonizada em relação ao colonizador português na América.

Este item explora a relação de intertextualidade e pressupõe que o graduado tenha conhecimentos sobre o romance *Iracema* de José de Alencar. Nesta perspectiva, o texto-base é essencial para a resolução da questão que avalia a capacidade de síntese do acadêmico, que precisa associar a temática do romance de Alencar com a da canção de Chico Buarque que a desconstrói. Todavia, as alternativas se limitam à formalidade estética e à relação de intertextualidade explícita entre os dois textos (romance e canção) e desconsidera os aspectos de crítica social expressos na canção.

A leitura exigida, nesta questão, é pragmática, a visada de crítica social, da situação de exclusão de Iracema, de se sujeitar a lavar o chão, de fugir da polícia (provavelmente por ser uma imigrante ilegal nos Estados Unidos da América) não são consideradas. Embora trate-se de uma questão de literatura e aborde os aspectos do discurso estético, não avalia uma leitura verticalizada que desvele as ideologias e promova a formação crítica do estudante.

O item 22 aborda o ensino de literatura:

ENADE 2011

EXAME NACIONAL DE DESEMPENHO DOS ESTUDANTES

QUESTÃO 22

Para se formar e poder exercer bem sua profissão, um médico precisa dominar os saberes científicos, obtidos no curso universitário, e os saberes da ação, aprendidos durante o trabalho em hospitais, onde ele compartilha com médicos e enfermeiros o atendimento a pacientes. Se ele tiver somente o saber científico, pode até se tornar um bom conhecedor da medicina, mas jamais será um bom médico. Com os professores, ocorre situação semelhante: sem a prática, o educador não será eficiente em sala de aula.

CHARTIER, Anne-Marie. *Nova Escola*. São Paulo: Abril. n. 236, out./2010.

Estabelecendo a analogia entre as ideias manifestadas pela especialista francesa no texto acima e a formação e prática do professor de literatura em sala de aula, depreende-se que este deve

- A** relacionar os saberes científicos aos saberes da ação, o que lhe permite fazer opções pedagógicas, e, ao aplicar domínios disponibilizados pela teoria, interferir nos objetivos definidores do conhecimento literário.
- B** atualizar sua competência, ao discutir, por exemplo, obras com as quais não teve contato em sua formação, o que permite uma relação simétrica entre professor e aluno, condição indispensável na análise crítica de obras literárias.
- C** reconhecer as diferenças entre o domínio das teorias e os métodos de ensino de literatura, mas concebê-los como irrelevantes frente ao acompanhamento do progresso e das dificuldades dos alunos em leitura de obras literárias.
- D** usar com competência, durante o ano, todo o livro didático, o qual proporciona o domínio teórico necessário para abordar o historicismo literário, indispensável ao entendimento de obras de quaisquer gênero e época.
- E** conceber a formação teórica como instância de abstrações, composta de generalizações e conceitos obrigatórios nos curriculares universitários, mas distanciada da prática escolar.

5

Este item expõe a dicotomia teoria e prática e ressalta, por meio do gabarito A, a importância da formação do professor de Literatura que deve ser capaz de interpretar as teorias a fim de realizar as escolhas pedagógicas, de acordo com a realidade escolar, como asseveram os documentos orientadores da Educação Básica, estudados no capítulo três desta tese.

Nesta questão, é interessante verificar as concepções veiculadas nos distratores que reforçam a dicotomia teoria e prática e apresentam uma visão pessimista da relação dos alunos com obras literárias (“dificuldades dos alunos em leitura de obras literárias”), assim como do ensino do “historicismo literário” ou da utilização dos livros didáticos. Esse discurso reforça o que não deveria ser feito em aulas de Literatura, no entanto, as questões desta mesma prova são lacunares na abordagem do texto literário.

Em vista disso, o discurso sobre o ensino de Literatura, mesmo em avaliações externas destinadas ao professor dessa disciplina como o Enade, reforça o seu suposto desprestígio entre os alunos e a necessidade de tornar a leitura de textos de ficção mais “agradável” e mais pragmática para os alunos. Nesse sentido, retomamos os ensinamentos de Viñao (2008, p. 207),

[...] o código disciplinar não consiste somente em conteúdos. Tanto ou mais importante é o discurso elaborado pelos componentes do campo disciplinar – um discurso que nasce com a mesma disciplina e que se constrói frente a outros similares – sobre o valor formativo e a utilidade acadêmica, profissional e social de tais conteúdos. Ao fim e ao cabo, a importância da disciplina em questão e o seu lugar na hierarquia das disciplinas - quer dizer, seu peso nos planos de estudo (número de horas que lhes destinam e inclusive nas que se ensina) e a consideração acadêmica de quem as ministram – dependem de que tal discurso, em luta com outros, seja aceito ou não – e em que medida – no mundo acadêmico e nos centros de decisão sobre o currículo prescrito. Pode-se tratar, como é óbvio, de discursos muito diferentes, em ocasiões combinadas. Desde discursos relativos, por exemplo, à adequação de tais conteúdos às demandas do setor produtivo até seu papel, sempre fundamental e insubstituível, como ginástica intelectual, como conhecimento instrumental ou para a formação do caráter. Em todo caso, tais discursos, proferidos em solenes atos acadêmicos, nos meios de comunicação, nas introduções, nos prólogos ou advertências prévias que às vezes figuram nos livros de textos, na vida cotidiana das instituições educativas ou nas conversas diárias que têm lugar no mundo escolar, conforma tanto os conteúdos disciplinares como as práticas e o modo em que são ensinados.

No caso específico da disciplina Literatura, apêndice da Língua Portuguesa, o discurso sobre sua relevância ancora-se, atualmente, no exame vestibular. Os alunos precisam ler o texto porque está na lista de obras indicadas para a leitura do vestibular de determinada faculdade. No entanto, esta é a função pragmática do ensino de literatura, ancorada na utilidade das disciplinas e em sua relação com o mundo do trabalho. Todavia, destacamos, novamente, que acreditamos, em consonância com Hansen (2005) que a leitura literária possui a função de formação crítica do estudante, de aculturação, de desautomatização de hábitos e costumes, de possibilitar o esclarecimento e a consciência social e política dos leitores, especificamente dos alunos. Nessa conjuntura, a prática de leitura literária nas escolas suplanta o discurso que a

vincula ao vestibular. A sua função deve ser de possibilitar a formação do pensamento crítico, da reflexão, de se conhecer e de conhecer a sua realidade e refletir sobre ela, de ter um posicionamento crítico perante a tudo isso.

Todavia, retomando as reformas educacionais implantadas a partir do final do século XX observamos a perda de *status* e de carga horária de disciplinas de caráter humanista, como a Literatura, e a inter-relação estabelecida entre os conteúdos escolares e o mundo do trabalho. Nesta perspectiva, objetiva-se formar cidadãos aptos a se inserirem no mundo do trabalho e a consumirem os bens produzidos, promovendo a manutenção do sistema capitalista.

Até meados do século XX, o Ensino Médio era destinado à formação da elite dirigente do país, dos cidadãos que teriam a possibilidade de frequentar o Ensino Superior e, nesta conjuntura, a leitura literária se configurava como distinção de classe e de erudição, fato que a justificava, pragmaticamente, no currículo desse nível de ensino como mera ginástica intelectual. A partir da expansão do Ensino Médio e do Ensino Superior, com a finalidade de prover a mão de obra especializada de que o mercado capitalista precisava, as disciplinas científicas e mais atreladas ao mundo do trabalho adquiriram mais relevância nos currículos e as demais têm se adaptado às preferências dos alunos e às exigências da sociedade e das avaliações externas. No caso da Literatura, o que se tem observado é a leitura de textos estéticos semelhante à realizada com os textos referenciais.

Diante disso, realizamos a análise do Enade aplicado em 2014, a prova foi distinta para os bacharéis e os licenciados em Letras e analisamos os dois exames. Tanto no Enade de Letras Português Licenciatura quanto no de Bacharelado, a prova estava organizada em dois componentes: Formação Geral com valor de 25% e Componente Específico valendo 75%. Possuía cinco partes: Formação Geral/ Discursivas, questões D1 e D2, referente a 40% desta parte da prova; Formação Geral/ Objetivas, questões 1 a 8, correspondendo a 60%; Componente Específico D3 a D5, valendo 15%; Componente Específico/Objetivas 9 a 35 correspondendo a 85%; e o questionário de percepção sobre a prova. Da mesma forma que nas versões anteriores, o participante dispunha de até quatro horas para realizar o exame composto por 44 questões (incluindo o questionário), em 35 páginas para Licenciatura e 34 para Bacharelado.

Nas questões comuns aos dois exames, havia 20 textos que podem ser considerados pequenos, se comparados com as versões anteriores, alguns continham tabelas e gráficos. Foram utilizadas, também, 10 ilustrações, três tabelas e dois gráficos. Os assuntos abordados são atuais e foram disponibilizados apenas três excertos de textos literários.

Em Licenciatura, havia 16 textos, dos quais 2 eram ilustrações. Com relação às questões, cinco eram referentes à Tecnologia da Informação e Comunicação: 1, 4, D5, 26 e 28;

quatro sobre ensino: 31, 33, 34 e 35; duas sobre ensino de Língua Portuguesa: 27 e 30; uma sobre ensino de Literatura: 29; e a questão 32 sobre legislação educacional.

O Enade de Bacharelado apresentou 12 textos, incluindo uma imagem que era a reprodução de uma conversa em um aplicativo de bate-papo no celular. Havia cinco textos literários, três de crítica literária e três de Linguística.

O Enade de 2014 foi regido pela *Portaria Normativa n.º 08* de 14 de março de 2014. No concernente à elaboração da prova, destacamos:

Art. 4º - As diretrizes para as provas do ENADE 2014 dos cursos referidos no art. 1º desta Portaria Normativa serão divulgadas até 4 de junho de 2014.

§1º - As provas do Enade 2014 serão elaboradas pelo Inep, conforme as Diretrizes do Enade 2014, a partir dos itens do Banco Nacional de Itens da Educação Superior.

§ 2º - O INEP publicará Edital de Chamada Pública, até 30 de abril de 2014, a fim de selecionar docentes interessados em participar do processo de elaboração e revisão de itens para o BNI-Enade (BRASIL, 2014b).

As questões são elaboradas por docentes do Ensino Superior e armazenadas no Banco Nacional de Itens do Enade e, desta maneira, refletem as concepções dos professores elaboradores em consonância com a estrutura estabelecida pelo INEP. Em 2014, os estudantes ingressantes foram dispensados da prova.

Selecionamos o item 29, que apresenta sugestões de atividades para o ensino de literatura:

QUESTÃO 29

Devido à didatização dos textos, sejam eles literários ou não, muitas vezes, por sua extensão, os autores de livros didáticos de português (LDPs) optam por fragmentos de obras. Essa maneira de apresentar os gêneros literários na sala de aula é bastante criticada, sinalizando-se que a exposição desses textos deve ser na íntegra e em seu suporte original. Porém, é preciso lembrar que, em muitas escolas do Brasil, não há bibliotecas e a aquisição de livros para muitos ainda é algo inacessível. E os *e-books* não poderiam cumprir a função de apresentar obras literárias na íntegra? E o Portal “Domínio Público”, que permite o acesso gratuito a obras diversificadas? Novamente, é preciso lembrar que o acesso à Internet não é tão democrático assim, pois, em algumas localidades do Brasil, o sinal eletrônico para tal acesso ainda é muito precário.

Considerando a problemática tanto do acesso quanto do interesse dos estudantes por obras literárias, avalie as sugestões de atividades para o ensino da literatura propostas a seguir.

- I. A maioria dos jovens só lê obras-primas em razão de exigências dos vestibulares. Pela falta de prática em leitura, esses jovens encontram dificuldades para compreender a complexidade da linguagem. Assim, uma saída tem sido a leitura de boas adaptações como uma ponte para, se possível, chegar-se aos textos integrais.
- II. Os estudantes, de modo geral, conhecem alguma versão dos contos de fadas, mesmo antes de serem alfabetizados. Uma atividade a ser desenvolvida no Ensino Fundamental II poderia ser a comparação da versão conhecida pelos estudantes com a versão lida/ouvida/exibida em sala de aula, para discutir semelhanças e diferenças entre tais versões.
- III. As obras literárias mais longas podem ser precedidas de uma apresentação geral referente a suporte textual impresso ou digital, informações biográficas do autor e comentários sobre algum trecho significativo para a vida do professor. Após essa motivação, recomenda-se combinar um tempo para a leitura em voz alta de um capítulo da obra.
- IV. Os professores podem adotar livros da tradição canônica, seguindo as instruções dos encartes de leitura ou dos livros didáticos. Nas escolas em que haja bibliotecas, os estudantes podem ocupar o espaço de leitura e escolher as obras livremente. Em ambos os casos, não há a necessidade de discussão prévia das obras.

Em relação à adequada prática de letramento literário, é correto apenas o que se afirma em

- A I e II.
- B I e IV.
- C III e IV.
- D I, II e III.
- E II, III e IV.

Fonte: INEP, 2014e, p. 29 (alternativa correta D).

Dentre as alternativas, apenas a IV se configura como distrator, as demais demonstram uma concepção de ensino de literatura focada no aluno, em suas preferências, em consonância com os documentos governamentais analisados no capítulo três desta tese e com o lema “aprender a aprender”. A ênfase recai na leitura de obras adaptadas e próximas à realidade dos alunos, partindo do pressuposto de que eles (os alunos) seriam incapazes de ler os textos na versão original. Caso o professor opte por trabalhar um texto mais longo, a alternativa III sugere que a leitura seja precedida de estudos sobre o suporte textual e a biografia do autor, além do

comentário do professor sobre algum trecho que lhe seja significativo. A menção a “obras-primas” (alternativa I) ou “livros da tradição canônica” (alternativa IV) são associadas a uma visão pejorativa do ensino de literatura e a um possível desinteresse dos alunos em lerem estes textos. Novamente, o discurso que permeia o ensino de literatura entre os profissionais que deveriam promovê-lo apresenta uma visão pessimista que a desqualifica e, concomitantemente, priva o aluno do acesso a textos literários que supostamente ele não gostaria de ler. Diante disso, é imprescindível a formação de professores com

[...] a capacidade de, apoiando-se nas ciências humanas, sociais e econômicas, compreender as mudanças ocorridas no mundo do trabalho, construindo categorias de análise que lhe permitam apreender as dimensões pedagógicas presentes nas relações sociais e produtivas, de modo a identificar as novas demandas de educação e a que interesses elas se vinculam. Ou seja, compreender historicamente os processos de formação humana em suas articulações com a vida social e produtiva, as teorias e os processos pedagógicos, de modo a ser capaz de produzir conhecimento em educação e intervir de modo competente nos processos pedagógicos amplos e específicos, institucionais e não institucionais, com base em uma determinada concepção de sociedade (KUENZER, 2013, p. 92).

O professor deve ser capaz de compreender a importância de uma educação de qualidade que viabilize ao aluno o desenvolvimento do pensamento crítico, da sua aculturação e socialização e isso passa pelas ciências humanas e pelos textos literários. Não basta apenas conhecer os documentos governamentais que orientam os currículos da Educação Básica, é preciso ir além, interpretá-los com a finalidade de observar quais são os pressupostos que os orientam. Qual é o cidadão formado pela escola brasileira? Seria correto privar os alunos do ensino da leitura literária ancorados no discurso de que ela não possui uma função pragmática ou que os alunos não se interessam pelos textos literários? Observamos que o discurso de que a obra literária é difícil, de que os alunos não gostam de ler e de que o ensino de Literatura somente se justifica por se configurar como um dos conteúdos a serem avaliados nos exames de acesso ao Ensino Superior perpassa as legislações educacionais, os parâmetros e as diretrizes, as avaliações externas e ecoam nas salas de aula.

Isto posto, comparamos a estrutura das três últimas aplicações do Enade e concluímos que houve alterações significativas. A versão de 2008 não apresentava distinção entre a avaliação dos bacharéis e dos licenciados. Em 2011, foram incluídas questões diferentes para cada um dos tipos de cursos, no mesmo caderno de provas e, em 2014, foram elaborados exames distintos para cada um dos cursos. O número de questões passou de 40, em 2008, para 35, em 2011 e 2014. O número de páginas oscilou de 18, em 2008, para 31, em 2011, e 35, em 2014, (sem considerar a página destinada ao questionário de percepção sobre a prova). Todavia, o que

nos interessa, de fato, é verificar o conteúdo dos exames comparando-os com o que se espera que o professor de Língua Portuguesa ensine aos alunos do Ensino Médio.

Na prova de 2008, foram avaliados os conhecimentos mais teóricos tanto da área de Linguística quanto de Literatura. As questões versavam sobre termos técnicos e, especificamente em Literatura, a leitura de obras representativas da Literatura brasileira e universal, assim como da teoria literária. Não houve distinção entre os bacharéis e os licenciados que realizaram a mesma prova e, portanto, não foram consideradas as especificidades do ensino seja de Língua Portuguesa ou de Literatura.

Em 2011, havia questões distintas para os bacharéis e os licenciados. Na parte comum da prova, os itens avaliavam, sobretudo, as capacidades de leitura e interpretação textual, assim como questões teóricas de Linguística e Literatura, ou seja, demandando uma leitura especializada e o conhecimento de termos técnicos. Todavia, ao confrontarmos os itens destinados exclusivamente aos licenciados e aos bacharéis, observamos que aos futuros professores são exigidos conteúdos relacionados ao ensino, à legislação educacional e às teorias educacionais. Em contrapartida, os bacharéis resolveram questões que demandavam um conhecimento teórico e especializado de Linguística e Literatura. No entanto, das dez questões apenas duas eram sobre Literatura.

Em 2014, foram aplicadas provas distintas, porém, a maioria das questões eram idênticas, tanto para os licenciados quanto para os bacharéis. Observamos diminuição na quantidade de questões de Literatura na prova destinada aos licenciados e aumento de questões relacionadas às Tecnologias da Comunicação e Informação. Em contrapartida, das dez questões específicas para os bacharéis, seis abordavam crítica literária ou leitura literária.

Diante do exposto, conjecturamos que o conhecimento mais especializado da leitura literária, mesmo entre os graduados em Letras, tem sido pouco valorizado e destinado, principalmente, aos bacharéis em Letras. É exigido do licenciado em Letras, ou seja, do futuro professor de Língua Portuguesa e Literatura, o domínio da didática, das teorias relacionadas ao ensino e da legislação educacional em detrimento de um conhecimento mais especializado sobre a Língua Portuguesa e a Literatura.

É fato que o professor precisa saber ensinar, mas também é imprescindível que ele tenha domínio do conteúdo que irá ensinar. Uma ação não exclui a outra, pelo contrário, complementa-a. Observamos a necessidade de os professores e os futuros professores compreenderem as reformas educacionais, seus objetivos e ideologias a fim de elucidar a quem elas servem e para quem elas se destinam. A educação é um ato político e está intimamente relacionada à sociedade e aos fatores sociais e econômicos, portanto deve primar pelo

desenvolvimento de relações sociais democráticas e almejar a formação do cidadão crítico. Salientamos a importância do professor porque,

Embora seu objeto de estudo seja todos os processos pedagógicos que ocorrem no âmbito da sociedade e do trabalho, a especificidade de sua função se define pela sua intervenção em processos pedagógicos intencionais e sistematizados, transformando o conhecimento social e historicamente produzido em saber escolar, selecionando e organizando conteúdos a serem trabalhados com formas metodológicas adequadas, construindo formas de organização e gestão dos sistemas de ensino nos vários níveis e modalidades e participando do esforço coletivo para construir projetos educativos, escolares ou não, que expressam o desejo da classe social com a qual está comprometido (KUENZER, 2013, p. 92-93).

O professor precisa se apropriar de diferentes formas de leitura e interpretação tanto de textos teóricos relacionados a sua área de atuação quanto de textos governamentais e de outros campos do conhecimento a fim de compreender a realidade em que se insere e selecionar os conteúdos que possibilitem o desenvolvimento das capacidades de leitura e interpretação do texto e da realidade por seus alunos.

(IN)CONCLUINDO

Neste capítulo, realizamos as análises das provas de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias do ENEM, aplicadas entre 2013 e 2016, das questões de Literaturas em Língua Portuguesa dos vestibulares da UEM, realizados nos anos de 2013 a 2016, e das provas do Enade de Letras dos anos de 2008, 2011 e 2014. Optamos por realizar as análises separadamente, todavia, torna-se necessário compará-las.

De acordo com Medeiros (2012, p. 12-13):

É crítica a importância dada à Literatura nas sucessivas edições da prova do ENEM, mais especificamente nas que foram realizadas em 2009 e 2011. Isto, porque, se há interesse quando da aplicação da mesma em interferir sobre a qualidade do Ensino Médio, disciplinando o ingresso nas instituições superiores, como reza o documento do Comitê de Governança, que delibera sobre a questão, cada vez mais alarmante pode-se tornar o estudo da Literatura nesta fase, que tenderá, por esta lógica, a não fazê-lo tomando por base os critérios da leitura, teoria e análise dos textos literários em suas especificidades.

Apesar de Medeiros (2012) explicar sobre as edições do ENEM de 2009 e 2011, pudemos observar que, apesar de os textos literários sejam utilizados nas questões do ENEM, a abordagem não avalia o conhecimento do candidato sobre as especificidades do texto estético ou da leitura integral de determinada obra. De maneira geral, a leitura da questão e do excerto, nela reproduzido, é suficiente para que o aluno a interprete e faça a escolha da alternativa correta, como tentamos demonstrar na análises anteriormente apresentadas. As questões que

envolvem textos literários e que supostamente são de Literatura, na verdade, configuram-se como verificação de leitura e, em alguns casos, demandam a habilidade de compreensão de texto e nem sequer exigem a sua interpretação.

Em contrapartida, as questões de Literatura dos vestibulares da UEM exigem do candidato o conhecimento das especificidades do texto estético, da periodização literária e, principalmente, a leitura integral das obras discriminadas no *Manual do Candidato*. A fim de demonstrar as diferenças entre a abordagem realizada nas questões do ENEM e a do vestibular, selecionamos a questão 14 do vestibular de inverno de 2013 e o item 102 da 2ª aplicação do ENEM de 2015, ambos referem-se ao conto *Peru de Natal* de Mário de Andrade:

Questão 14

Assinale o que for correto a respeito de *Contos Novos*, de Mário de Andrade.

- 01) No conto *Primeiro de maio*, o narrador-protagonista é um vigia que trabalha na Estação da Luz e, em um primeiro de maio, dia do trabalhador, sai às ruas para lutar por melhores condições de trabalho. Procura conscientizar seus colegas de trabalho, mas isso será em vão. Ele acaba rodando por São Paulo atrás de comícios e de eventos onde pudesse expressar livremente suas insatisfações, encontrando terreno fértil para isso. Trata-se de um personagem que possui elevada consciência de classe.
- 02) Apesar da diferença entre os contos, pode-se encontrar uma unidade pela presença constante da personagem Rose em todos eles. Normalmente, ela ocupa papel de destaque na trama desses contos, sendo decisiva para a sua organização interna e também para a articulação entre eles.
- 04) Em *O poço*, está em questão a relação de poder entre o velho, riquíssimo e autoritário fazendeiro Joaquim Prestes e alguns de seus empregados. Apesar de ser a materialização da autoridade no conto, o conflito principal se estabelece justamente quando os fracos empregados o enfrentam. Primeiro, um deles se demite ante a exigência de continuar o trabalho de secar o poço, abalando a posição de mando e de controle absoluto de Joaquim Prestes. Depois, vê-se o seu enfrentamento direto com José, o qual afirma que seu irmão Albino não mais desceria ao poço. Em uma luta muda, mas eloquente, Joaquim Prestes cede e se vai, desnordeado. O conto, assim, questiona estruturas de poder.
- 08) *Frederico Paciência* é um conto que trata da amizade sem qualquer conotação amorosa ou sexual. Não há, no conto, passagem alguma que aluda a uma relação ou a um sentimento homossexual entre o narrador e Frederico. Mário de Andrade mostra a maledicência alheia ante uma amizade tão pura e ingênua.
- 16) No núcleo da trama de *O peru de natal*, estão algumas questões típicas de uma família burguesa. Diferentemente de outros contos da coletânea, portanto, o contexto não é mais coletivo ou social, mas privado. Isso não diminui a força e o interesse do conto: após a morte de um pai “de natureza cinzenta”, que cobrava de todos uma vida material austera e relações pessoais frias, o narrador (um dos filhos) resolve mudá-las. Isso leva a uma saborosa e farta ceia de natal, que promove o conflito entre os dois mortos do conto, o peru e o pai. Com astúcia, o filho consegue fazer do pai uma “estrelinha no céu”; e o peru, com seu apelo ao festejo da vida e das coisas materiais, vence a disputa.

QUESTÃO 102

O peru de Natal

O nosso primeiro Natal de família, depois da morte de meu pai acontecida cinco meses antes, foi de consequências decisivas para a felicidade familiar. Nós sempre fomos familiarmente felizes, nesse sentido muito abstrato da felicidade: gente honesta, sem crimes, lar sem brigas internas nem graves dificuldades econômicas. Mas, devido principalmente à natureza cinzenta de meu pai, ser desprovido de qualquer lirismo, duma exemplaridade incapaz, acolchoado no mediocre, sempre nos faltara aquele aproveitamento da vida, aquele gosto pelas felicidades materiais, um vinho bom, uma estação de águas, aquisição de geladeira, coisas assim. Meu pai fora de um bom errado, quase dramático, o puro-sangue dos desmancha-prazeres.

ANDRADE, M. In: MORICONI, I. *Os cem melhores contos brasileiros do século*. São Paulo: Objetiva, 2000 (fragmento).

No fragmento do conto de Mário de Andrade, o tom confessional do narrador em primeira pessoa revela uma concepção das relações humanas marcada por

- A) distanciamento de estados de espírito acentuado pelo papel das gerações.
- B) relevância dos festejos religiosos em família na sociedade moderna.
- C) preocupação econômica em uma sociedade urbana em crise.
- D) consumo de bens materiais por parte de jovens, adultos e idosos.
- E) pesar e reação de luto diante da morte de um familiar querido.

Fonte: INEP - ENEM 2015d, p. 8a (alternativa correta A)

A questão do vestibular da UEM avalia a compreensão da obra *Contos Novos* de Mário de Andrade, um dos livros indicados para a leitura no *Manual do Candidato* de 2013 (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ, 2013a), pressupõe a leitura integral dos contos e não se limita a apenas um trecho da obra. Cada uma das alternativas aborda um conto diferente do livro e apresenta considerações sobre a estrutura textual e a temática, utilizando-se de termos da crítica literária como narrador-protagonista, trama, conflito, narrador e da relação do conto com os demais que compõem a coletânea. A alternativa 16 refere-se ao conto *Peru de Natal* e, embora não disponibilize um excerto, avalia a compreensão da temática do texto que somente é possível se o candidato tiver lido o conto integralmente.

Em contrapartida, a questão 102 da segunda aplicação do ENEM de 2015 expõe como texto-base um fragmento do conto *Peru de Natal*, o enunciado evidencia parte da interpretação da temática, cabendo ao candidato, por meio da leitura do excerto, escolher a alternativa que complementa a análise iniciada pelo elaborador no enunciado. A leitura integral da obra é desnecessária, o candidato precisa ser um leitor capaz de, por meio do texto-base,

disponibilizado na questão, conseguir interpretar o fragmento, o enunciado e as alternativas. O conhecimento das especificidades do texto estético não é avaliado e muito menos a leitura da obra em sua integralidade, mesmo sendo utilizados os termos “narrador em primeira pessoa” no enunciado.

Isto posto, questionamos: o fato de o ENEM não disponibilizar, ou melhor, não exigir uma lista de obras para leitura obrigatória estaria promovendo a leitura entre os alunos, visto que, qualquer texto pode ser avaliado no ENEM? A presente pesquisa não é capaz de responder a esta indagação que não se configura como um de nossos objetivos. No entanto, a análise das questões sinalizam para uma abordagem do texto estético que desconsidera as suas especificidades e, principalmente, a sua integralidade. Portanto, a resolução das questões impescindem dos conhecimentos sobre a periodização literária, as especificidades do texto estético (narrador, eu-lírico, personagens, entre outros), as características do autor ou de sua obra e ancoram-se apenas no que está exposto da prova, em consonância com o *Guia de Elaboração e Revisão de Itens* (BRASIL, 2010a).

Em relação à presença da Literatura nas provas do ENEM, Medeiros ressalta (2012, p. 14) que:

É, sem dúvida, ainda bastante preocupante a questão da Literatura na prova do ENEM. E o prejuízo pode se agravar, sobretudo, porque o Ensino Médio tende mesmo a se moldar à demanda do processo seletivo de ingresso nas Universidades. O mais sério disso tudo é, pensando na realidade das escolas brasileiras, relegar o ensino de Literatura ao gosto. Ou seja, se o(a) professor(a) gostar da disciplina, provavelmente não vai se render à perspectiva reducionista da prova do ENEM. Todavia, se não simpatizar, por que faria diferente?

Nesta perspectiva, os rumos que o ensino de Literatura poderá tomar na escola de nível médio brasileira são incertos, mas fato é que a Literatura perde a sua importância a passos largos. Ainda que seja citada nos documentos oficiais, em tese e, de fato, ela tem sido excluída das provas oficiais, uma vez que os textos literários estão presentes nestas provas, mas a leitura especializada ou literária que ele demanda não tem sido alvo dessas avaliações. Como vimos no capítulo relativo à história do Ensino Médio no Brasil, este nível de ensino caracteriza-se como propedêutico: tem a finalidade pragmática de preparar o aluno para ingresso ao Ensino Superior. Deste modo, muito embora haja as normativas governamentais, os currículos das escolas acabam seguindo, efetivamente, as práticas de leitura tal qual elas se apresentam nas avaliações de acesso a este nível de ensino, ou seja, atualmente, vestibulares e ENEM. Evidentemente, outras práticas (boas até) podem ser efetivadas, mas, certamente, os modelos adotados nas avaliações aqui estudadas acabam se tornando modelos de ler.

Tendo em vista que as questões de Literatura em tais exames não abordam o texto literário de modo a destacar ou salientar seu caráter artístico, promovendo uma leitura literária, percebemos que, cada vez mais, a Literatura se torna um discurso enviesado na escola e que se distancia de seus possíveis leitores, uma vez que a escola, agência que poderia, efetivamente, promover a formação do leitor literário, deixa de fazê-lo, privando, em nossa visão, os alunos brasileiros de um contato mais proveitoso e crítico com a Literatura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa aproxima-se de sua conclusão, portanto, torna-se necessário retomarmos alguns pontos. Realizamos um percurso histórico sumarizado, objetivando demonstrar o processo de transição da disciplina de Literatura Clássica para a Literatura Brasileira no currículo do Ensino Médio. Expusemos o caráter propedêutico das disciplinas estudadas no Ensino Secundário, já que tal nível de ensino tem sua gênese a partir de sua finalidade: preparar o aluno para prestar provas de acesso ao Ensino Superior, fossem os exames preparatórios ou, atualmente, os exames vestibulares e/ou o ENEM. Por meio deste percurso histórico, evidenciamos a permanência do caráter propedêutico do Ensino Médio e, sobretudo, da ausência de autonomia dos conteúdos de Literatura, que aparecem sempre atrelados à Língua Portuguesa, além de terem sido tardiamente introduzidos como literatura nacional

Dado o caráter propedêutico do Ensino Médio, demonstramos que, muito embora existam e tenham existido orientações governamentais para este nível de ensino, caracteristicamente, as práticas escolares têm se guiado pelos conteúdos apresentados nas provas de seleção para o Ensino Superior (vestibulares e ENEM). Logo, estas avaliações acabam por se constituir, na prática escolar, como os norteadores, de fato, dos currículos das escolas. Nossa pergunta de pesquisa constituiu-se a partir da observação desta realidade, sendo assim formulada: o fato de os textos literários se constituírem como conteúdos programáticos nas provas dos exames vestibulares e no Exame Nacional do Ensino Médio e de serem citados nos documentos oficiais garantem que o seu ensino realmente ocorra? Com a finalidade de responder a esta indagação, consultamos, em diversas fontes, a história da educação secundária brasileira, a história das disciplinas escolares, de maneira especial a Literatura no Ensino Secundário brasileiro, cujos resultados foram sistematizados nos capítulos um, dois e três.

Em seguida, analisamos cada uma das questões dos exames selecionados para esta tese, divididas da seguinte maneira: 40 questões referentes à parte de Literaturas em Língua Portuguesa nos exames vestibulares de inverno e verão da Universidade Estadual de Maringá aplicados nos anos de 2013 a 2016; 240 itens das provas de Linguagens Códigos e suas Tecnologias das edições do ENEM de 2013, 2014, 2015 1ª e 2ª aplicações e 2016 1ª e 2ª aplicações; e 130 questões do Enade de Letras Licenciatura e Bacharelado realizados nos anos de 2008, 2011 e 2014; totalizando 410 questões cujas análises foram sistematizadas no capítulo quatro.

Por meio das análises das 410 questões e do estudo da história da disciplina Literatura no Ensino Médio, objetivamos verificar a veracidade de nossa hipótese de pesquisa. Conforme

expusemos, no primeiro capítulo desta tese, a nossa suposição era de que, muito embora os exames vestibulares e o ENEM apresentem a disciplina de Literatura como um dos conteúdos de avaliação do aluno, na realidade, as provas pressupõem uma leitura que não exige o conhecimento das especificidades do texto literário. Nosso conhecimento empírico das salas de aula como professora do Ensino Médio parecia mostrar que as provas exigem do candidato o conhecimento de leitura na qual se iguala o texto literário aos demais textos referenciais. Neste sentido, o ensino de Literatura de forma mais verticalizada, no qual se observam as particularidades do discurso estético parecia ser estudo que só se efetivava junto aos acadêmicos do curso de Letras, o que nos motivou a analisar, também, as provas do Enade de Letras.

Optamos por um percurso longo, porém necessário, principalmente para a pesquisadora que precisava conhecer a gênese do Ensino Médio brasileiro de uma maneira ampla, a fim de compreender a história da disciplina Literatura de forma verticalizada e científica com o rigor metodológico imprescindível para ancorar as análises que são apresentadas no quarto capítulo.

A elaboração do primeiro capítulo demandou muita investigação no site da Capes e de diversas universidades, porém, possibilitou a delimitação do objeto de pesquisa e indicou grande parte das referências teóricas consultadas. Mesmo que não tenham sido utilizados todos esses textos na versão final desta tese, a leitura integral ou parcial destes textos contribuiu para a elaboração deste estudo, mesmo que de maneira indireta, além de ter permitido um amplo conhecimento sobre o estado da questão em relação ao ensino de Literatura no Brasil.

Observamos que, inclusive no meio acadêmico, em nível *stricto sensu*, a temática do ensino de literatura ocupa um espaço diminuto. Evidenciamos que há prevalência de pesquisas em nível de mestrado, muitas das quais em programas de pós-graduação em Educação. Dentre as realizadas nos programas de pós-graduação em Letras cuja temática aproxima-se do ensino ou dos exames de acesso ao Ensino Superior, a maioria é realizada sob a perspectiva da Linguística, abordando questões de leitura de textos referenciais. Verificamos, também, que estes estudos têm se intensificado a partir do século XXI, por conseguinte, ainda há muito a ser pesquisado.

O objetivo geral que norteou esta tese foi pesquisar como o ensino de literatura tem sido proposto nas avaliações do Ensino Médio, já que estas se constituem como os efetivos norteadores dos currículos, visto que este nível de ensino continua a ter um caráter propedêutico. Ao mesmo tempo, observamos a importância de estudar outra avaliação – o Enade – a fim de verificar se havia diferenças significativas entre os conhecimentos de leitura literária exigidos do professor de Literatura e os dos alunos que serão avaliados nas provas de acesso ao

Ensino Superior ao qual somaram-se os objetivos secundários. Os capítulos dois e três, desta tese, foram elaborados com base no primeiro objetivo específico: estudar a história da disciplina Literatura no Ensino Secundário brasileiro desde o século XVIII com a Reforma Pombalina até o ano de 2016 com maior ênfase na última década do século XX e nos anos iniciais do século XXI.

Retomamos a história do ensino de Literatura no Ensino Secundário brasileiro no segundo capítulo. No decorrer das leituras, verificamos a estreita relação entre a história das disciplinas de Retórica, de Poética, de Literatura e de Língua Portuguesa e a história do Ensino Secundário brasileiro. Tornou-se impossível discorrer sobre a constituição da disciplina Literatura sem considerar a legislação e a história do Ensino Secundário. Sendo assim, em alguns trechos, a ênfase recai sobre o contexto social e político brasileiro que (in)viabiliza as reformas propostas para o ensino.

O ensino de Língua Portuguesa, no Brasil, inicia-se, legalmente, em 1751, com a Reforma Pombalina. Todavia, em termos práticos, era acessível a uma pequena parcela da população que podia arcar com os seus custos, ou seja, era destinada à elite. Verificamos, por meio da história do Colégio Pedro II, que embora a disciplina Literatura estivesse presente no currículo, o seu ensino era destinado aos bacharéis em Letras, pois era ministrada apenas no último ano do curso cujo número de alunos matriculados era pequeno e, em alguns anos, não havia inscritos.

Razzini (2000) afirma que a Literatura Brasileira é modestamente introduzida nos currículos escolares a partir de 1850 com a inserção dos textos *O Caramuru* e *Uruguai* na última parte do estudo da épica ocidental, após a análise de obras de Homero, Virgílio, Lucano, Tasso, Ariosto, Camões, Fenelon, Voltaire e Milton. Portanto, o ensino de literatura, a princípio, tomava por base as obras significativas do mundo ocidental e, paulatinamente, foi se concentrando nas obras brasileiras. Todavia, o seu ensino passa a ser necessário a partir da inclusão desta disciplina para o ingresso no curso superior de Direito com a Reforma Francisco Campos em 1931. E, atualmente, de acordo com os resultados obtidos por meio da apreciação das questões do ENEM e dos documentos governamentais que orientam a educação secundária brasileira, a ênfase recai nos textos estéticos produzidos por autores brasileiros, ou representativos da Literatura brasileira a partir do século XX.

Observamos uma significativa alteração nesta disciplina em sua nomenclatura, em seus conteúdos e em seu *status*, pois, embora tenhamos nos referido, nesta tese, à disciplina de Literatura, ela não se configura como tal no currículo do Ensino Médio, tendo se constituído, praticamente, como um apêndice das disciplinas Retórica e Poética, no passado, e, atualmente,

um apêndice da disciplina Língua Portuguesa, o que não permite que a consideremos uma disciplina autônoma dos currículos e que a torna um conteúdo de *status* instável e frágil.

Com relação a isso, relembramos que, em 1857, o *Decreto n.º 2006* acrescentou ao currículo de “Retórica e Poética”, do sétimo ano, a “análise dos clássicos portugueses” que foram estabelecidos como modelos para a Literatura nacional, enquanto os “quadros da literatura nacional” foram substituídos pela “história da literatura portuguesa e nacional”, sendo utilizado, pela primeira vez, um viés histórico ao ensino da Literatura nacional. A partir deste momento, tanto as gramáticas quanto os manuais de retórica utilizavam inúmeros exemplos retirados dos clássicos nacionais contribuindo para a implantação de uma cultura brasileira que se completaria apenas no século XX.

Ao verificar a inclusão da análise dos clássicos portugueses no currículo de Retórica e Poética do sétimo ano, em 1857, e a de Literatura nacional romântica no sexto, no ano seguinte, podemos intuir que houve uma valorização da Literatura Nacional e que os alunos do referido colégio estudavam a Literatura Portuguesa e a nacional. No entanto, como os Exames Preparatórios eram parcelados, os alunos se matriculavam nos primeiros anos e conforme fossem aprovados em todos os exames saíam do colégio sem terminar a formação, ou seja, sem cursar o sexto ou sétimo anos. Por esta razão, apesar de as disciplinas referentes ao estudo do texto literário estarem presentes no currículo do Colégio Pedro II, elas não eram frequentadas pela maioria dos alunos.

Os textos literários eram utilizados no ensino de línguas, seja do latim, do grego ou do português e eram relacionados à erudição e ao ócio, sinônimo de *status* que legitimava o poder da classe dirigente. Evidenciamos, também, que, no decorrer das reformas educacionais iniciadas em 1931 com a Reforma Francisco Campos, seguindo até a promulgação da *LDB n.º 5.692*, em 1971, houve um crescente aumento tanto na importância quanto na carga horária da disciplina de Língua Portuguesa e, conseqüentemente, de Literatura. Paulatinamente, o latim foi perdendo a sua hegemonia e sendo suplantado pelo ensino de Língua Portuguesa. Concomitantemente, a disciplina Literatura foi se desvencilhando da europeia, sobretudo a portuguesa, para se concentrar nos estudos dos textos literários brasileiros, ou seja, na literatura nacional.

Destacamos, também, o *Parecer n.º 853/71* do Conselho Federal de Educação, aprovado em 12 de novembro de 1971, que fixa “o núcleo-comum para os currículos do ensino de 1º e 2º Graus” e apresenta a função instrumental da Língua Portuguesa articulada a outras disciplinas e sob a influência dos meios de comunicação de massa, essa disciplina passa a ser denominada de Comunicação e Expressão e tem seu eixo deslocado “da função ideológica,

centrada até então no ensino do falar e escrever bem e corretamente, para a aprendizagem de diversas linguagens, centradas na eficácia da comunicação e na compreensão e apreciação da ‘Cultura Brasileira’” (RAZZINI, 2000, p. 111). No ensino de Língua Portuguesa, passou-se a utilizar textos dos mais diversos gêneros discursivos/textuais e, paulatinamente, a hegemonia dos textos literários foi desmoronando. Acreditamos que é a partir desta reforma educacional, com a substituição dos textos estéticos por textos dos mais diferentes gêneros nos manuais didáticos e, conseqüentemente, nos currículos e nas aulas de Língua Portuguesa, que a leitura literária e o ensino das especificidades do discurso estético cedem espaço à leitura pragmática ancorada nas exigências do mundo do trabalho.

A ênfase no lema “aprender a aprender”, no desenvolvimento de habilidades e competências e nos anseios dos alunos perpassa todos os documentos publicados a partir da década de 1990, conforme exposto no capítulo três. Destacamos que o ensino brasileiro está permeado pelo lema “aprender a aprender” que propicia a adaptabilidade tanto do aluno quanto do professor às possíveis alterações do currículo e ao ensino de conteúdos que, de alguma maneira, possam contribuir para a formação profissional do indivíduo e sua inserção no mundo do trabalho. Nesta perspectiva, o estudo do texto estético e das especificidades da Literatura só se justifica como pré-requisito para a aprovação nos exames de acesso ao Ensino Superior e tem o seu caráter propedêutico intensificado.

Desde o início desta pesquisa, destacamos que a ênfase recairia nos documentos governamentais publicados no final do século XX e nos anos iniciais do século XXI, por conseguinte, dedicamos o capítulo três à análise da *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96* (BRASIL, 1996b); do *Parecer CEB/CNE nº 15/98* referente à implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – DCNEM (BRASIL, 1998a); da *Resolução CEB nº 3/98* que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – DCNEM (BRASIL, 1998b); dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – PCNEM (BRASIL, 1999); das Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – PCNEM+ (BRASIL, 2002); das Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – OCNEM (BRASIL, 2006); da Resolução CNE/CEB nº 2/2012 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – DCNEM (BRASIL, 2012); e da *Medida Provisória nº 746* (BRASIL, 2016a) convertida no *Projeto de Lei de Conversão nº 34/2016* (BRASIL 2016b) aprovado pelo Senado Federal em 08 de fevereiro de 2017 e sancionado pelo presidente da República Federativa do Brasil e transformada na *Lei nº 13.415* em 16 de fevereiro de 2017.

Verificamos que algumas considerações permanecem em todos os documentos, tais como: a ampliação de acesso ao Ensino Médio, a formação e capacitação dos professores, o lema “aprender a aprender”, a vinculação da educação com a sociedade e com o mundo do trabalho, assim como, a mudança no currículo de caráter academicista e enciclopédico para um currículo mais pragmático e, possivelmente, com menos disciplinas e conteúdos.

No concernente à disciplina Literatura, a análise destes documentos possibilitou verificar que em alguns deles o termo Literatura não é utilizado, em outros há uma tentativa de desmistificar o seu ensino, retirando a sua “aura” de canônica ou símbolo de cultura para compará-la com o ensino de leitura de outros gêneros textuais. Observamos que o ensino da leitura do texto literário, nestes documentos, é proposto como similar à leitura dos demais textos que circulam socialmente, privando o aluno do conhecimento das especificidades da leitura literária, como havíamos apontado em nossa hipótese de pesquisa.

Um dos fatores que destacamos é com relação à baixa qualidade do Ensino Secundário brasileiro que, embora seja um assunto atual, remonta ao início do processo de escolarização no Brasil. Uma vez que o mau desempenho dos alunos nos Exames Preparatórios já refletia a qualidade da educação secundária e a facilidade de acesso da elite aos cursos superiores, seja pela não obrigatoriedade da conclusão do Ensino Secundário, dos exames parcelados ou pela forma em que tais exames eram realizados.

A qualidade precária do ensino associada à discussão sobre a reconfiguração do currículo do Ensino Médio perpassa todos os documentos analisados. Este nível de ensino esteve e está em constante mudança, muitas foram as reformas propostas, nem todas foram efetivadas, porém uma concepção é latente: é preciso reconfigurar o currículo do Ensino Médio, retirando dele tudo o que for “desnecessário”, adequando-o às necessidades dos alunos e o tornando mais atrativo. Neste sentido, é preocupante a escolha do que deverá ser retirado do currículo do Ensino Médio. A *Medida Provisória n.º 746/2016* (BRASIL, 2016a) dispunha sobre a não obrigatoriedade de oferta das disciplinas de Arte, Educação Física, Filosofia e Sociologia, no entanto, o *Projeto de Lei de Conversão n.º 34/2016* (BRASIL, 2016b) aprovado em fevereiro de 2017 manteve a obrigatoriedade dessas disciplinas na Base Nacional Comum Curricular.

Analisando a prova de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, evidenciamos que as disciplinas de Arte e Educação Física foram contempladas em poucas questões e, ao verificar os conteúdos avaliados, detectamos que grande parte dos itens não demandam um conhecimento especializado destas disciplinas, mas a capacidade de leitura e inferência do candidato. Portanto, ainda que a publicação da *MP n.º 746/2016* (BRASIL, 2016a) tenha

provocado indignação e protestos e ter sido alterada pelo *PLC n.º 34/2016* (BRASIL, 2016b) a abordagem dessas disciplinas no ENEM já sinaliza para uma reconfiguração do currículo e para quais conteúdos e/ou disciplinas são considerados como desnecessários e passíveis de serem excluídos.

No quarto capítulo, em consonância com os objetivos elencados, analisamos as questões que abordam textos literários na prova de Linguagens Códigos e suas Tecnologias nas avaliações do Exame Nacional do Ensino Médio ENEM: 2013, 2014, 2015 – 1ª e 2ª aplicações e 2016 – 1ª e 2ª aplicações; dos vestibulares de inverno e de verão da Universidade Estadual de Maringá de 2013, 2014, 2015 e 2016 e das provas do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes - Enade de Letras Português aplicadas nos anos de 2008, 2011 e 2014, aqui considerados como práticas de leitura escolarizadas que efetivam as políticas de estado. Salientamos que esses exames se configuram como avaliações externas que visam verificar, dentre outros objetivos, se o aluno que presta o exame internalizou os conhecimentos definidos como essenciais ou básicos para o egresso da Educação Básica e, no caso específico do vestibular, para o aluno que deseja ingressar no Ensino Superior.

Observamos, por meio das análises realizadas nas questões do ENEM, que embora os textos literários sejam utilizados, a abordagem não avalia o conhecimento do candidato sobre as especificidades do texto estético ou da leitura integral de textos literários. De maneira geral, a leitura da questão e do excerto nela reproduzido é suficiente para que o aluno a interprete e faça a escolha da alternativa correta, até mesmo por meio da exclusão das alternativas que trazem informações incorretas e impertinentes com *caput* das questões. Os itens que envolvem textos literários e que, supostamente, são de Literatura, na verdade configuram-se como verificação de leitura e, em alguns casos, demandam apenas habilidades de compreensão de texto e nem sequer exigem a sua interpretação.

Comprovamos, por meio das análises, a supremacia das questões que avaliam as habilidades referentes à Língua Portuguesa, seguidas das de Literatura; em terceiro lugar as de Tecnologias da Informação e Comunicação; em quarto, as de Arte e as questões de Educação Física foram as menos recorrentes, conforme sintetizado no gráfico 6, no quarto capítulo. Salientamos, também, que mesmo os itens que foram classificados como de Literatura (ou das outras disciplinas que compõem a área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias) demandam, sobretudo, a capacidade de inferência e síntese do candidato em detrimento dos conhecimentos específicos de cada disciplina.

Nas edições do ENEM, que foram contempladas nesta pesquisa, houve prevalência das habilidades 18 (Identificar elementos que concorrem para a progressão temática e para a

organização e estruturação de textos de diferentes gêneros e tipos) e da H16 (Relacionar informações sobre concepções artísticas e procedimentos de construção do texto literário). Deste modo, o candidato precisa ser um leitor capaz de, por meio do texto-base, disponibilizado na questão, conseguir interpretar o fragmento, o enunciado e as alternativas, demonstrando que desenvolveu as habilidades que lhe permitem compreender a temática de textos de diversos gêneros e tipos, inclusive os literários, e a relação entre a estrutura do texto, os procedimentos de construção e as informações (temáticas) por eles veiculadas.

A análise das questões sinaliza para uma abordagem do texto estético que desconsidera as suas especificidades e, principalmente, a sua integralidade. A resolução das questões não abarcam conhecimentos relacionados à fatura do texto literário (narrador, eu-lírico, personagens, versificação, tropos de linguagem entre muitos outros), nem mesmo aspectos relacionados ao autor ou de sua obra que são aspectos importantes nos esclarecimentos dos sentidos dos textos enquanto objetos estéticos e portanto, situados no tempo e no espaço. Nestas avaliações, ao contrário, nota-se que o texto literário não é compreendido como propõe Antonio Candido enquanto uma “realidade autônoma, cujo valor está na fórmula que obteve para plasmar elementos não-literários: impressões, paixões, ideias, fatos, acontecimentos que são a matéria-prima do ato criador” (1985, p. 34). As avaliações ancoram-se apenas no que está exposto da prova, em consonância com o *Guia de Elaboração e Revisão de Itens* (BRASIL, 2010a). Desta maneira, o conhecimento das especificidades do texto estético não é avaliado e muito menos a leitura da obra em sua integralidade.

Ao ponderarmos sobre a formação do leitor literário, verificamos que a abordagem utilizada no ENEM desconsidera que a sua função de formação do leitor crítico e de desautomatização de hábitos. O texto literário é utilizado como pretexto para se avaliar as habilidades de leitura e compreensão textual. A Literatura possui uma falsa presença nestes exames, pois embora seja utilizado o texto estético, a resolução da questão desconsidera as especificidades do discurso estético e da leitura literária.

Nesta perspectiva, os rumos que o ensino de Literatura poderá tomar na escola de nível médio brasileira é incerto, no entanto, observa-se com clareza, que a Literatura está perdendo a sua importância a passos largos. Mesmo que seja citada nos documentos oficiais, em tese e, de fato, ela tem sido excluída do ENEM, uma vez que os textos literários estão presentes nestas provas, mas a leitura especializada ou literária que ele demanda não tem sido alvo destas avaliações.

Em contrapartida, as questões de Literatura dos vestibulares da UEM exigem do candidato um conhecimento mais específico do texto estético, da periodização literária e,

principalmente, a leitura integral das obras discriminadas no *Manual do Candidato*. Além de pressuporem a leitura integral destes textos, abordam outras obras representativas da Literatura em Língua Portuguesa, não se limitam a apenas trechos das obras, avaliam conhecimentos sobre a estrutura textual, utilizando-se de termos da crítica literária como narrador-protagonista, trama, conflito, eu-lírico, metrificacão e da relação do texto com as características do autor e da estética literária. Abordam os conteúdos da disciplina Literatura de maneira abrangente e especializada, exigindo do candidato o conhecimento das especificidades do discurso estético.

Entretanto, nem sempre a abordagem produzida nas questões permite que a leitura pressuposta ultrapasse os aspectos composicionais das obras a fim de levar a uma interpretação na qual possam ser contempladas a visão de mundo, do homem e da sociedade impressas no objeto estético, suplantando a catalogação de categorias teóricas. Observamos, por meio das análises das questões do vestibular e do ENEM, que a leitura literária não se concretiza de modo a formar criticamente e esteticamente, os alunos. A resolução das questões não consideram a formalidade prática da leitura literária, as convenções da ficcionalidade, assim como sua função de formação crítica, aculturação e socialização do leitor.

Como vimos no segundo capítulo relativo à história do Ensino Médio no Brasil, este nível de ensino caracteriza-se como propedêutico: tem a finalidade pragmática de preparar o aluno para o ingresso no Ensino Superior. Deste modo, muito embora haja as normativas governamentais, os currículos das escolas terminam por seguir, de modo prático, os conteúdos previstos para as avaliações de acesso ao Ensino Superior, ou seja, atualmente, vestibulares e ENEM. Isto posto, caso estes exames não avaliem uma leitura especializada dos textos, no caso do ENEM, ou desconsideram os aspectos mais profundos da obra literária como a noção de mundo e de homem que ela veicula, assim como a sua função de formadora do pensamento crítico, no caso do vestibular, o ensino e, conseqüentemente, o estudo dos conteúdos desta disciplina não possuem um caráter pragmático e imediatista e tendem a não ser realizados nas escolas de nível médio.

Em vista disso, e considerando, como comprovamos no quarto capítulo, que as questões de Literatura em tais exames não abordam o texto literário de modo a destacar ou salientar seu caráter artístico, humanista, formador da sensibilidade, da reflexão, da resistência, enfim, seu caráter crítico, promovendo uma leitura literária, percebemos que, cada vez mais, a Literatura se torna um discurso enviesado na escola e que se distancia de seus possíveis leitores. Nessa conjuntura, a escola, agência que poderia, efetivamente, promover a formação do leitor literário, deixa de fazê-lo, privando, em nossa visão, os alunos brasileiros do contato com a Literatura e do conhecimento de uma forma de arte que poderia levar, segundo Hansen (2005,

p. 41) ao “estranhamento das convenções simbólicas como desnaturalização da prática e como crítica da ideologia”.

Conjeturamos que o ensino de Literatura e de suas especificidades esteja acontecendo, neste cenário, apenas nos cursos de Letras, enquanto um último reduto no qual a leitura literária ainda persiste. Do mesmo modo que as disciplinas clássicas foram perdendo sua especificidade e função dentro dos currículos do Ensino Secundário, conforme Razzini (2000) demonstrou em seus estudos, cremos que essa especificidade do ensino de Literatura também pode se perder ao longo do tempo, de forma que, talvez, o texto literário seja considerado um gênero como os demais gêneros do discurso (a carta, a bula, a notícia), pois o aluno precisará saber ler e compreender apenas o sentido referencial do texto literário para ser bem sucedido nos referidos exames.

Considerando que o profissional responsável por ministrar a disciplina Literatura no Ensino Médio é o licenciado em Letras, analisamos as três últimas edições do Enade (2008, 2011 e 2014) e observamos que a resolução das questões demandam um conhecimento teórico e técnico, tanto da área de Linguística quanto de Literatura. Pressupõem o conhecimento e a leitura de obras representativas da Literatura Brasileira e Universal. Todavia, quando comparamos as questões destinadas aos bacharéis e aos licenciados, verificamos que a estes são exigidos conhecimentos da legislação educacional e das teorias educacionais enquanto os itens destinados aos bacharéis em Letras exploram a leitura e a compreensão do texto estético e de suas especificidades. Portanto, do licenciando, cuja formação profissional é voltada para a escola, exige-se uma leitura menos especializada e menos literária, o que configura uma contradição, pois é exatamente este o profissional que tem a função de formar leitores no ensino básico.

O que as análises apontaram é que o conhecimento mais especializado da leitura literária não é acessível a todos os cidadãos brasileiros. Se, anteriormente, a Literatura era destinada à elite econômica e política à qual possibilitava *status* e era símbolo de poder e erudição, atualmente, a Literatura também está restrita a uma elite (embora não seja economicamente superior), à qual confere o *status* de literatos, de eruditos que são (alguns) dos egressos dos cursos de Letras aos quais nem sequer conferem valor simbólico, haja vista que em nossa sociedade – regida pela barbárie neoliberal – cada vez mais os valores culturais têm sido sobrepujados pelos valores materiais.

No entanto, mesmo entre os graduados em Letras, ela tem sido pouco valorizada e destinada, principalmente, aos bacharéis em Letras, como ocorria no Colégio Pedro II em que era ministrada no sexto e sétimo anos do Ensino Secundário. É exigido do licenciado em Letras,

ou seja, do futuro professor de Língua Portuguesa e Literatura, o domínio da didática, das teorias relacionadas ao ensino e da legislação educacional em detrimento de um conhecimento mais especializado sobre a Língua Portuguesa e a Literatura.

Com relação à presença da disciplina Literatura no Ensino Médio brasileiro contemporâneo, pode-se observar que, apesar de os documentos oficiais enfatizarem a Literatura enquanto um discurso que tem uma especificidade estética, razão pela qual ela deveria “moldar” um gosto artístico no alunado, na prática, essa especificidade estética é deixada de lado e o texto literário se iguala aos textos referenciais. No que tange ao ensino de Literatura, o pragmatismo da sociedade regida pelo capital tem patrocinado um ensino suficiente apenas para que os alunos (alguns, diga-se de passagem, aqueles que podem pagar escolas particulares) sejam aprovados nos exames de ingresso ao Ensino Superior. Por conseguinte, se tais exames não avaliam as especificidades do discurso estético, a tendência é que a disciplina Literatura perca a sua função dentro dos currículos do Ensino Médio como ocorreu com outras disciplinas de caráter humanista no decorrer das reformas educacionais, como decorrência de sua desqualificação, como bem mencionou Hansen:

Objetivamente, a ficção literária não conta. Ou conta pouco. A desimportância e a desqualificação objetivas do seu valor-de-uso formador, no velho sentido católico-burguês-liberal do século XIX, e do seu valor crítico, no sentido marxista, confirmam o que foi explicitado por Iser nos anos 1970, e o que Anne-Marie Chartier e Jean Hébrard demonstram para a leitura literária da escola francesa: há muito a literatura não é mais o instrumento de formação, como foi na Europa do século XIX, quando a leitura dos clássicos da língua e da nacionalidade substituiu a teologia na educação adaptada à construção dos estados nacionais burgueses, função que ela teve por aqui [Brasil] eu diria até os anos 1960. Agora, mundialmente, a indústria cultural domina todos os espaços, inclusive a escola e a universidade, fornecendo o suplemento de alma necessário à regressão de cada um (HANSEN, 2005, p. 43).

Se nem mesmo a França conseguiu reverter a situação de declínio do ensino de literatura, evitando sua desqualificação diante do avanço das forças da produção, resta saber se, no Brasil, sobretudo no Brasil onde “temer” é verbo intransitivo, haverá interesse na construção de condições novas que possibilitem a retomada da função crítica suposta na leitura literária. A julgar pela aprovação da *Lei nº 13.415*, em fevereiro de 2017, temos muito pouco em que acreditar.

REFERÊNCIAS:

ABREU, M.; CORDIOLLI, M. (orgs.) *Projeto de lei do Plano Nacional de Educação (PNE 2011/2020): projeto em tramitação no Congresso Nacional / PL no 8.035 / 2010*. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2011.

AGUIAR, Luiz Antonio. *O que vale a literatura?* (s/d). Disponível em: http://www.aeilij.org.br/artigos/O_QUE_VALE_A_LITERATURA.pdf. Acesso em 19 mar. 2015. p. 1-7.

ANTUNES, Benedito. Literatura na escola: disciplina e prazer. In: CECCANTINI, Luís; PEREIRA, Rony Farto (orgs.). *Narrativas Juvenis: outros modos de ler*. São Paulo: Editora UNESP: Assis, SP: ANEP, 2008, p. 149-173.

APPLE, Michael W. *Ideologia e currículo*. Trad. FIGUEIRA, Vinicius. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

AZEVEDO, F. et al. *Manifesto dos pioneiros da escola nova*. Rio de Janeiro, 1932. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/22e/doc1_22e.pdf. Acesso em 17 de jun. de 2015.

BARTHES, R. *O prazer do texto*. São Paulo: Perspectiva, 1997.

BITTENCOURT, Raul. A educação brasileira no Império e na República. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, MEC/INEP, v. 19, n. 49, p. 41-76, 1953.

BORDIGNON, Genuíno; QUEIROZ, Arlindo; GOMES, Lêda. *O Planejamento Educacional no Brasil*. Fórum Nacional de Educação. 2011. Disponível em: http://fne.mec.gov.br/images/pdf/planejamento_educacional_brasil.pdf. Acesso em 28 de jan. de 2016.

BORDINI, Maria da Glória. Literatura no 2º grau: o impasse entre ensino e demanda social. In: ZILBERMAN, Regina Org. *Cadernos da ALB 2: o ensino de literatura no segundo grau*. Porto Alegre – RS: Mercado Aberto, s/d. p. 4-11.

BRASIL. Casa Civil. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Senado, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm Acesso em 10 de mar. 2014.

BRASIL. Casa Civil. *Decreto nº 16.782-A, de 13 de janeiro de 1925*. Estabelece o concurso da União para a difusão do ensino primario, organiza o Departamento Nacional do Ensino, reforma o ensino secundario e o superior e dá outras providencias. Rio de Janeiro, 1925. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1910-1929/D16782aimpressao.htm. Acesso em 06 de fev. de 2013.

BRASIL. Casa Civil. Decreto nº 8.660, de 5 de Abril de 1911. Approva o regulamento para o Collegio Pedro II. *Diário Oficial da União - Seção 1 - 21/4/1911*, Página 4766 (Republicação). Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-8660-5-abril-1911-510155-republicacao-101771-pe.html>. Acesso em: 14 jan. de 2014.

BRASIL. Casa Civil. *Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997*. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Revogado pelo Decreto nº 5.154, de 2004. Brasília, DF: Senado, 1997. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htmimpressa.htm. Acesso em 05 de ago. 2014.

BRASIL. Casa Civil. *Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004*. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Senado, 2004a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5154.htm#art9. Acesso em 05 ago. 2014.

BRASIL. Casa Civil. *Decreto-lei nº 4.028 de 22 de janeiro de 1942*. Cria o Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários (SENAI). 1942a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/Del4048.htm. Acesso em 10 de fev. de 2013.

BRASIL. Casa Civil. *Decreto-lei nº 4.481 de 16 de julho de 1942*. Dispõe sobre a aprendizagem dos industriários, estabelece deveres dos empregadores e dos aprendizes relativamente a essa aprendizagem e dá outras providências. 1942b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/Del4481.htm. Acesso em 09 de fev. de 2013.

BRASIL. Casa Civil. *Decreto-lei nº 4.436 de 7 de novembro de 1942*. Amplia o âmbito de ação do Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários, e dá outras providências. *Diário Oficial da União* - Seção 1 – 12 de nov. de 1942, Página 16544 (Publicação Original). 1942c. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4936-7-novembro-1942-414954-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em 09 de fev. de 2013.

BRASIL. Casa Civil. *Decreto-lei nº 8.621, de 10 de janeiro de 1946*. Dispõe sobre a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/Del8621.htm. Acesso em 10 de fev. de 2013.

BRASIL. Casa Civil. *Emenda Constitucional nº 14, de 12 de setembro de 1996*. Brasília, DF: Senado, 1996b. Modifica os artigos 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao artigo 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/e1496.pdf>. Acesso em 05 ago. 2014.

BRASIL. Casa Civil. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961*. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L4024.htm. Acesso em 04 de ago. de 2015.

BRASIL. Casa Civil. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 5.692, de 11 de agosto de 1971*. Fixa Diretrizes e Bases para a educação de 1º e 2º graus, e dá outras providências da Educação Nacional. 1971a. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm. Acesso em 04 de ago. de 2015.

BRASIL. Casa Civil. *Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001 Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências*. Brasília, 2001. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm. Acesso em 28 de jan. de 2016.

BRASIL. Casa Civil. Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, que Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES e dá outras Providências. *Diário Oficial da União* n.º 72, Brasília, DF, 15 abr. 2004. Seção 1, p. 3-4. 2004b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/110.861.htm. Acesso em 06 de fev. de 2014.

BRASIL. Casa Civil. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. *Edições Câmara*. Brasília: Câmara dos Deputados, 2014. 86 p. – (Série legislação; n. 125). 2014a. Disponível em: <http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>. Acesso em 29 de jan. de 2016.

BRASIL. Casa Civil. Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. *Diário Oficial da União* - Seção 1 - 29/11/1968, Página 10369 (Publicação Original). Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5540-28-novembro-1968-359201-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em 10 de fev. de 2013.

BRASIL. Casa Civil. Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995. Altera dispositivos da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e dá outras providências. *Diário Oficial da União* de 25 de novembro de 1995 – edição extra, Brasília, 1995. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9131.htm. Acesso em 06 de fev. de 2014.

BRASIL. Casa Civil. *Medida Provisória n.º 746 de 22 de setembro de 2016*. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. 2016a. Disponível em: <http://www.senado.leg.br/atividade/rotinas/materia/getPDF.asp?t=204698&tp=1>. Acesso em 20 de dez. de 2016.

BRASIL. Congresso Nacional. *Projeto de Conversão de Lei nº 34, de 2016*. 2016b. Disponível em: <http://www.senado.leg.br/atividade/rotinas/materia/getPDF.asp?t=204750&tp=1>. Acesso em 20 de dez. de 2016.

BRASIL. Decreto nº 1.006 de 30 de dezembro de 1938. Estabelece as condições de produção, importação e utilização do livro didático. *Diário Oficial da União* - Seção 1 – 5 de jan. de 1939, Página 277 (Publicação Original). Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1006-30-dezembro-1938-350741-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em 09 de fev. de 2013.

BRASIL. Decreto nº 1.331-A, de 17 de fevereiro de 1854. Approva o Regulamento para a reforma do ensino primario e secundario do Municipio da Côrte. *Coleção de Leis do Império do Brasil* - 1854, Página 45 Vol. 1 pt I (Publicação Original). Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1331-a-17-fevereiro-1854-590146-publicacaooriginal-115292-pe.html>. Acesso em 06 de fev. de 2014.

BRASIL. Decreto nº 19.850 de 11 de abril de 1931 – Lei Francisco Campos. Crêa o Conselho Nacional de Educação. *Diário Oficial* – 15 de abril de 1931, Página 5799 (Publicação Original). 1931a. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19850-11-abril-1931-515692-norma-pe.html>. Acesso em 07 de fev. de 2013.

BRASIL. Decreto nº 19.851 de 11 de abril de 1931. Dispõe que o ensino superior no Brasil obedecerá, de preferencia, ao systema universitario, podendo ainda ser ministrado em institutos isolados, e que a organização technica e administrativa das universidades é instituida no presente Decreto, regendo-se os institutos isolados pelos respectivos regulamentos, observados os dispositivos do seguinte Estatuto das Universidades Brasileiras. *Diário Oficial* – 15 de abril de 1931, Página 5800 (Publicação Original). 1931b. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19851-11-abril-1931-505837-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em 07 de fev. de 2013.

BRASIL. Decreto nº 19.852 de 11 de abril de 1931. Dispõe sobre a organização da Universidade do Rio de Janeiro. *Diário Oficial* – 4 de jun. de 1931, Página 9219 (Republicação). 1931c. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19852-11-abril-1931-510363-republicacao-85622-pe.html>. Acesso em 07 de fev. de 2013.

BRASIL. Decreto nº 19.890 de 18 de abril de 1931. Dispõe sobre a organização do ensino secundário. *Diário Oficial* – 1 de maio de 1931, Página 6945 (Publicação Original). 1931d. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19890-18-abril-1931-504631-publicacaooriginal-141245-pe.html>. Acesso em 06 de fev. de 2013.

BRASIL. Decreto nº 2.764 de 4 de setembro de 1877. Declara que os exames geraes de preparatorios terão vigor em todo tempo. *Coleção de Leis do Império do Brasil - 1877*, Página 35 Vol. 1pt1 (Publicação Original). Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-2764-4-setembro-1877-548482-norma-pl.html>. Acesso em 08 de fev. de 2013.

BRASIL. Decreto nº 20.158 de 30 de junho de 1931. Organiza o ensino comercial, regulamenta a profissão de contador e dá outras providências. *Diário Oficial* – 9 de set. de 1931, Página 11120 (Publicação Original). 1931e. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-20158-30-junho-1931-536778-norma-pe.html>. Acesso em 09 de fev. de 2013.

BRASIL. Decreto nº 21.241 de 14 de abril de 1932. Lei Francisco Campos. Consolida as disposições sobre a organização do ensino secundário e dá outras providências. *Diário Oficial* – 9 de abril de 1932, Página 6666 (Publicação Original). Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-21241-4-abril-1932-503517-norma-pe.html>. Acesso em 09 de fev. de 2013.

BRASIL. Decreto nº 4.430, de 30 de outubro de 1869. Manda observar as instruções, pelas quaes se devem regular os exames de que trata o art. 112 do regulamento anexo ao Decreto n. 1331 A de 17 de Fevereiro de 1854. *Coleção de Leis do Império do Brasil - 1869*, Página 418 Vol. 1 pt. II (Publicação Original). Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-4430-30-outubro-1869-553076-publicacaooriginal-70716-pe.html>. Acesso em 06 de fev. de 2014.

BRASIL. *Decreto nº 43.033*, 14 de janeiro de 1958. Regulamenta a Lei nº 3.293, de 29 de outubro de 1957. Rio de Janeiro, 14 de janeiro de 1958; 137º da Independência e 70º da República. Disponível em: <http://legis.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id=153279&norma=174044>. Acesso em: 04 de ago. de 2016.

BRASIL. Decreto nº 5.249, de 2 de outubro de 1873. Crêa Comissões de exames geraes de preparatorios nas Provincias onde não ha Faculdades. *Coleção de Leis do Império do Brasil - 1873*, Página 785 Vol. 2 (Publicação Original). Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-5429-2-outubro-1873-551632-publicacaooriginal-68179-pe.html>. Acesso em 06 de fev. de 2013.

BRASIL. Decreto nº 668, de 14 de novembro de 1891. Aprova as Instruções Provisorias para os Exames Gerais de Preparatorio nos Estados. *Coleção de Leis do Brasil*. p. 712 (Publicação Original). Disponível em: <http://legis.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=67280&tipoDocumento=DEC&tipoTexto=PUB>. Acesso em 06 de fev. de 2013.

BRASIL. Decreto nº 9.647 de 1886. Determina que se executem com diversas alterações as disposições em vigor relativas aos exames geraes de preparatorios. *Coleção de Leis do Império do Brasil - 1886*, Página 421 Vol. 1 (Publicação Original). <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-9647-2-outubro-1886-543421-publicacaooriginal-53702-pe.html>. Disponível em: Acesso em 06 de fev. de 2013.

BRASIL. Decreto nº 981, de 8 de novembro de 1890. Aprova o Regulamento da Instrução Primaria e Secundaria do Districto Federal. *Coleção de Leis do Brasil - 1890*, Página 3474 Vol. Fasc.XI (Publicação Original). Disponível em: Acesso em 06 de fev. de 2013.

BRASIL. Decreto-lei 4.244 de 9 de abril de 1942. Lei orgânica do ensino secundário. Publicado no *Diário Oficial* de 10 de abril de 1942 e Retificado no de 15 e 20 de Abril de 1942. 1942d. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em 09 de fev. de 2013.

BRASIL. Gabinete do Ministro. Portaria Nº 1.140, de 22 de novembro de 2013 Institui o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio e define suas diretrizes gerais, forma, condições e critérios para a concessão de bolsas de estudo e pesquisa no âmbito do ensino médio público, nas redes estaduais e distrital de educação. In: *Diário Oficial da União Seção 1 Nº 228*, segunda-feira, 25 de novembro de 2013, p. 24. 2013a. Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/servlet/INPDFViewer?jornal=1&pagina=24&data=25/11/2013&captchafield=firistAccess>. Acesso em 28 de jan. de 2016.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Portaria nº 107, de 22 de julho de 2004. Regulamenta os procedimentos de avaliação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), instituído na Lei no 10.861, de 14 de abril de 2004c. *Diário Oficial da União n.º 141*, Brasília, DF, 23 jul. 2004. Seção 1, p. 24. 2004a.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Portaria Normativa nº 3, de 1º de abril de 2008. Determina as áreas e os cursos superiores de tecnologia que serão avaliados pelo Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) no ano de 2008 e dá outras providências. *Diário Oficial da União n.º 63*, Brasília, DF, 02 abr. 2008. Seção 1, p. 13.

BRASIL. Ministério da Educação. *Enem Exame Nacional do Ensino Médio: eixos cognitivos do Enem*. Brasília, 2002a.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Proposta à Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior*. Brasília: 2009a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=768-proposta-novovestibular1-pdf&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192. Acesso em 21 de out. de 2014.

BRASIL. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica. *Resolução nº 2, de 30 de janeiro 2012, Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. Brasília: Ministério da Educação, 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9864-rceb002-12&category_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em 06 de fev. de 2015.

BRASIL. Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Diretoria de Avaliação da Educação Básica. *Guia de Elaboração e Revisão de Itens*. Brasília, 2010a.

BRASIL. Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Diretoria de Avaliação da Educação Básica. *Guia Explicativo da Matriz de Competências e Habilidades do ENEM*. Brasília, 2010b.

BRASIL. Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Matriz de Referência para o Enem 2009*. Brasília, 2009b.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Concepções e Orientações Curriculares para a Educação Básica, Coordenação Geral de Ensino Médio. *Programa Ensino Médio Inovador: documento orientador*. Brasília: Ministério da Educação, 2009c. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/documento_orientador.pdf. Acesso em 06 de fev. de 2016.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Currículos e Educação Integral Coordenação Geral do Ensino Médio. *Programa Ensino Médio Inovador: documento orientador*. Brasília: Ministério da Educação, 2011a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9607-documentoorientador-proemi&Itemid=30192. Acesso em 06 de fev. de 2016.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Currículos e Educação Integral Coordenação Geral do Ensino Médio. *Programa Ensino Médio Inovador: documento orientador*. Brasília: Ministério da Educação, 2013b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13249-doc-orientador-proemi2013-novo-pdf&category_slug=junho-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em 06 de fev. de 2016.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. *Orientações curriculares nacionais para o ensino médio*. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio*. Brasília: Ministério da Educação, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *PCNEM+ Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*. Brasília: Ministério da Educação, 2002b.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Diretoria de Avaliação da Educação Básica. *Portaria nº 109/2009*. Republicada por ter saído, no DOU nº 100, de 28 de maio de 2009, Seção 1, pág. 56, com incorreções no original. 2009d. Disponível em: <https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=214657>. Acesso em: 15 de mar. de 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Manual do ENADE de 2011*. Brasília-DF, 2011b – Edição Revisada. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/enade/manuais/manual_enade_2011.pdf. Acesso em 13 de dez. de 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Manual do ENADE de 2014*. Brasília-DF, 2014b. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/enade/manuais/manual_enade_2014_1.pdf. Acesso em 13 de dez. de 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *ENEM Documento Básico 2002*. Brasília-DF, 2002c.

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>>. Acesso em 07 mar. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional e Educação. Câmara da Educação Básica. *Parecer CEB/CNE nº 15/98 aprovado em 01 de junho de 1998*. Homologa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: MEC/SEESP, 1998a. Disponível em http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Documentos/BibliPed/TextosLegais/LegislacaoEducacional/Parecer_CNB_CEB_15_98_InstituiDiretrizesCurricularesNacionaisEnsinoMedio.pdf. Acesso em 6 mar. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional e Educação. Câmara da Educação Básica. *Parecer CEB/CNE nº 05/2011*. Homologa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: MEC/SEESP, 2011c. Disponível em http://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/pceb005_11.pdf. Acesso em 6 mar. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Câmara da Educação Básica. *Resolução CEB nº 03/98 aprovado em 26 de junho de 1998*. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: MEC/SEESP, 1998b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_98.pdf. Acesso em 6 mar. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 2.051, de 9 de julho de 2004. Regulamenta os procedimentos de avaliação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), instituído na Lei no 10.861, de 14 de abril de 2004. *Diário Oficial da União n.º 131*, Brasília, DF, 17 fev. 2004. Seção 1, p. 124. 2004c.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria Normativa nº 08, de 14 de março de 2014. Portaria publicada no *Diário Oficial da União*. Brasília, DF, 17 mar. 2014, republicada em 15 de abril de 2014 e retificada em 08 de maio de 2014c.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013c. 562 p.

BRASIL. *Parecer CFE nº 853/71, de 12 de novembro de 1971*. Núcleo-comum para os currículos de 1º e 2º graus. A doutrina do currículo na Lei 5.692. 1971b. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/7_Gov_Militar/parecer%20n.%20853-1971%20n%FAcleo%20comum%20para%20os%20curr%EDculos....pdf. Acesso em 10 de fev. de 2013.

BRASIL. Secretaria Legislativa do Congresso Nacional. *Quadro Comparativo da Medida Provisória nº 746, de 2016*. 2016c. Disponível em: <http://www.senado.leg.br/atividade/rotinas/materia/getPDF.asp?t=204750&tp=1>. Acesso em 20 de dez. de 2016.

BRASIL. Senado Federal. Gabinete do Senador Pedro Chaves. *Relatório Legislativo*. Sobre a Relatoria da Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016, que institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. 2017. Disponível em: <http://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/126992>. Acesso em 09 jan. de 2017.

BRASIL. Senado Federal. *Decreto nº 2.006, de 24 de outubro de 1857*. Approva o Regulamento para os collegios publicos de instrucção secundaria do Municipio da Côrte. Disponível em: <http://legis.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=78343&tipoDocumento=DEC&tipoTexto=PUB>. Acesso em 14 jan. de 2014.

BRITTO, Luiz Percival Leme. Leitura e política. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani (orgs.). *Escolarização da leitura literária*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, 2ª ed., 1ª reimp., p. 76-91.

CANDIDO, Antonio. A literatura e a formação do homem. In: *Remate de Males*. Departamento de Teoria Literária IEL/UNICAMP, Número especial Antonio Candido Campinas, 1999 Anual, p. 81-90.

_____. Elementos de compreensão. In: CANDIDO, Antônio. *Formação da literatura brasileira: momentos decisivos*. 6ª ed. Belo Horizonte, Ed. Itatiaia, 1981, p. 34-36.

_____. O direito à literatura. In: CANDIDO, Antonio. *Vários escritos*. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011, p. 171-193.

CARDOZO, Maria José Pires Barros Cardozo. *A Reforma do Ensino Médio e a Formação dos Estudantes: desvelando a ideologia das competências e da empregabilidade*. Edufma, São Luís, 2009.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. Reformas da Instrução Pública. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia Greive. *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011, 5ª ed. p. 225-251.

CASTRO, M. H. C; TIEZZI, S. A reforma do Ensino Médio no Brasil e a implantação do Enem. In: SCHWARTZMAN, S.M.C. *Os desafios da educação no Brasil*. RJ. Ed. Nova Fronteira, 2005. Disponível em: <http://www.schwartzman.org.br/simon/desafios/4ensinomedio.pdf>. Acesso em 15 de ago. de 2014.

CHERVEL, André. *História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa*. Teoria & Educação, 2, 1990, 177-229.

COLOMER, Teresa. La enseñanza de la literatura como construcción del sentido. In: *Lectura y vida Revista Latinoamericana de Lectura*. Ano 22, dez. 2001, n. 4.

DIRETRIZ. *Aurélio on line*. Disponível em: <https://dicionariodoaurelio.com/diretriz>. Acesso em 09 de set. de 2016.

DUARTE, Newton. A aproximação da psicologia vigotskiana ao lema “aprender a aprender” é uma estratégia ideológica. In: DUARTE, Newton. *Vigotski e o “aprender a aprender”*: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 5ª ed. Revi. – Campinas, SP: Autores Associados, 2011, p. 1-32.

_____. A historicidade do ser humano e o esvaziamento da individualidade na sociedade capitalista. In: DUARTE, Newton. *Vigotski e o “aprender a aprender”*: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 5ª ed. Revi. – Campinas, SP: Autores Associados, 2011, p. 137-187.

_____. O lema “aprender a aprender” nos ideários educacionais contemporâneos. In: DUARTE, Newton. *Vigotski e o “aprender a aprender”*: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 5ª ed. Revi. – Campinas, SP: Autores Associados, 2011, p. 33-81.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. Instrução elementar no século XIX. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia Greive. *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011, 5ª ed. p. 135-150.

FINI, Maria Eliza. Erros e acertos na elaboração de itens para a prova do Enem: as técnicas de elaboração de itens e as questões objetivas de múltipla escolha do Enem. In: BRASIL, Ministério da Educação. *Enem Exame Nacional do Ensino Médio: eixos cognitivos do Enem*. Brasília, 2002, p. 103-108.

FISCHER, Luís Augusto et al. A Literatura no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). *Nonada Letras em Revista*, v. 1, n. 18, p. 112-125, 2012. Disponível em: <http://seer.uniritter.edu.br/index.php/nonada/article/view/568/358>. Acesso em 25 set. 2014.

GARCIA, Régis de Azevedo. *Lendo o outro, lendo a si mesmo: a importância da leitura e da literatura na formação da identidade do sujeito leitor*. Disponível em: <http://modosdelerescrever.ufpel.edu.br/anais/pdf/RegisGarcia.pdf>. Acesso em 19 de nov. de 2015.

GIL, Antonio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, Livia Letícia Zanier; FELICE, Maria Inês Vasconcelos. Um estudo a partir das questões de Língua Portuguesa de provas do novo ENEM. In: *Revista L@el em (Dis)curso*. São Paulo, v. 6, n. 2, 2014. p. 13-27. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/revlael/article/view/6387>. Acesso em 28 out. 2014.

GOODSON, Ivor F. *Currículo: teoria e história*; trad. Atílio Brunetta; revisão da tradução: Hamilton Francischetti; apresentação de Tomaz Tadeu da Silva. Petrópolis – RJ: Vozes, 1995.

_____. La construcción social del curriculum posibilidades y âmbitos de investigación de la historia del curriculum. In: *Revista de educación*, nº 295, 1991, p. 7-37.

Haidar, Maria de Lourdes M. *O ensino secundário no Império brasileiro*. São Paulo: Grijalbo e EDUSP, 1972.

HANSEN, João Adolfo. Reorientações no campo da leitura literária. In: ABREU, Márcia; SCHAPOCHNIK, Nelson (orgs.). *Cultura Letrada no Brasil*. Campinas – SP: Mercado de Letras, Associação de Leitura do Brasil (ALB); São Paulo, SP: Fapesp: 2005, p. 13-44.

_____. A civilização pela palavra. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia Greive. *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011, 5ª ed. p. 19-41.

HÖFLING, Eloisa de Mattos. Estado e políticas (públicas) sociais. In: *Cadernos Cedex*, ano XXI, nº 55, nov. 2001.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Censo IBGE 2010. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/imprensa/ppts/00000011363712202012375418902674.pdf>. Acesso em: 11 de maio de 2016.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Sinopse estatística da educação básica: 1994 a 1995*. 1995. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>. Acesso em: 17 de maio de 2016.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Sinopse estatística da educação básica: 1996*. 1996. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>. Acesso em: 17 de maio de 2016.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Sinopse estatística da educação básica: 1997*. 1997. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>. Acesso em: 17 de maio de 2016.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Sinopse estatística da educação básica: censo escolar 1998*. Brasília: O Instituto, 1999a. 187 p.: tab. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>. Acesso em: 17 de maio de 2016.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Sinopse estatística da educação básica: censo escolar 1999*. Brasília: O Instituto, 2000a. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>. Acesso em: 17 de maio de 2016.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Sinopse estatística da educação básica: 2000*. 2000b. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>. Acesso em: 17 de maio de 2016.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Sinopse estatística da educação básica: 2001*. 2001a. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>. Acesso em: 17 de maio de 2016.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Sinopse estatística da educação básica: 2002*. 2002a. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>. Acesso em: 17 de maio de 2016.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Sinopse estatística da educação básica: censo escolar 2003*. 2003a. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>. Acesso em: 17 de maio de 2016.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Sinopse estatística da educação básica: censo escolar 2004*. Brasília: O Instituto, 2005a. 334 p. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>. Acesso em: 17 de maio de 2016.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Sinopse estatística da educação básica: 2005*. 2005b. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>. Acesso em: 17 de maio de 2016.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Sinopse estatística da educação básica: censo escolar 2006*. Brasília: O Instituto, 2007a. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>. Acesso em: 17 de maio de 2016.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Sinopse estatística da educação básica: 2007*. Brasília: O Instituto, 2008a. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>. Acesso em: 17 de maio de 2016.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Sinopse estatística da educação básica: 2008*. Brasília: O Instituto, 2009a. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>. Acesso em: 17 de maio de 2016.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Censo da Educação Básica: 2009*. 2009b. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>. Acesso em: 17 de maio de 2016.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Censo da Educação Básica: 2010*. 2010a. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>. Acesso em: 17 de maio de 2016.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Censo da Educação Básica: 2011*. 2011a. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>. Acesso em: 17 de maio de 2016.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Censo da Educação Básica: 2012*. 2012a. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>. Acesso em: 17 de maio de 2016.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Censo da Educação Básica: 2013*. 2013a. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>. Acesso em: 17 de maio de 2016.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Censo da Educação Básica: 2014*. 2014a. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>. Acesso em: 17 de maio de 2016.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Censo da Educação Básica: 2015*. 2015a. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>. Acesso em: 17 de maio de 2016.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Sinopse estatística do ensino superior: graduação 1997*. Brasília: O Instituto, 1998. 228 p. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>. Acesso em: 31 de maio de 2016.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Sinopse estatística do ensino superior: graduação 1998*. Brasília: O Instituto, 1999b. 237 p. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>. Acesso em: 31 de maio de 2016.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Sinopse estatística do ensino superior: graduação 1999*. Brasília: O Instituto, 2000c. 234 p. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>. Acesso em: 31 de maio de 2016.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Sinopse estatística da educação superior – 2000*. Brasília: O Instituto, 2001b. 400 p. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>. Acesso em: 31 de maio de 2016.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Sinopse estatística do ensino superior: graduação 2001*. 2001c. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>. Acesso em: 31 de maio de 2016.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Sinopse estatística do ensino superior: graduação 2002*. 2002b. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>. Acesso em: 31 de maio de 2016.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Sinopse estatística do ensino superior: graduação 2003*. 2003b. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>. Acesso em: 31 de maio de 2016.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Sinopse estatística do ensino superior: graduação 2004*. 2004. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>. Acesso em: 31 de maio de 2016.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Sinopse estatística do ensino superior: graduação 2005*. 2005c. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>. Acesso em: 31 de maio de 2016.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Sinopse estatística do ensino superior: graduação 2006*. 2006. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>. Acesso em: 31 de maio de 2016.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Sinopse estatística do ensino superior: graduação 2007*. 2007b. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>. Acesso em: 31 de maio de 2016.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Sinopse estatística do ensino superior: graduação 2008*. 2008b. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>. Acesso em: 31 de maio de 2016.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Sinopse estatística do ensino superior: graduação 2009*. 2009c. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>. Acesso em: 31 de maio de 2016.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Sinopse estatística do ensino superior: graduação 2010*. 2010b. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>. Acesso em: 31 de maio de 2016.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Sinopse estatística do ensino superior: graduação 2011*. 2011b. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>. Acesso em: 31 de maio de 2016.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Sinopse estatística do ensino superior: graduação 2012*. 2012b. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>. Acesso em: 31 de maio de 2016.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Sinopse estatística do ensino superior: graduação 2013*. 2013b. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>. Acesso em: 31 de maio de 2016.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Sinopse estatística do ensino superior: graduação 2014*. 2014b. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>. Acesso em: 31 de maio de 2016.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Sinopse estatística do ensino superior: graduação 2015*. 2015b. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>. Acesso em: 31 de maio de 2016.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Exame Nacional de Desempenho de Estudantes – Enade 2008*. 2008c. Disponível em: http://download.inep.gov.br/download/Enade2008_RNP/LETRAS.pdf. Acesso em: 17 de maio de 2016.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Exame Nacional de Desempenho de Estudantes – Enade 2011*. 2011c. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/enade/provas/2011/LETRAS.pdf. Acesso em: 17 de maio de 2016.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Exame Nacional de Desempenho de Estudantes – Enade 2014 Licenciatura*. 2014 c. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/enade/provas/2014/30_letras_portugues_licenciatura.pdf. Acesso em: 17 de maio de 2016.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Exame Nacional de Desempenho de Estudantes – Enade 2014 Bacharelado*. 2014d. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/enade/provas/2014/29_letras_portugues_bacharelado.pdf. Acesso em: 17 de maio de 2016.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM 2013*. 2013c. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/provas/2013/caderno_enem2013_dom_azul.pdf. Acesso em: 14 de maio de 2015.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM 2014*. 2014e. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/provas/2014/CAD_ENEM_2014_DIA_2_07_AZUL.pdf. Acesso em: 14 de maio de 2015.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM 2015 1ª aplicação*. 2015c. Disponível em:

http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/provas/2015/CAD_ENEM%202015_DIA%202_07_AZUL.pdf. Acesso em: 14 de maio de 2016.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM 2015 2ª aplicação*. 2015d. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/provas-e-gabaritos>. Acesso em: 14 de maio de 2016.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM 2016 1ª aplicação*. 2016a. Disponível em:

http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/provas/2016/CAD_ENEM_2016_DIA_2_07_AZUL.pdf. Acesso em: 4 de jan. de 2017.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM 2016 2ª aplicação*. 2016b. Disponível em:

http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/gabaritos/2016/GAB_ENEM_2016_DIA_2_07_AZUL_2.pdf. Acesso em: 14 de jan. de 2017.

JÉLVEZ, Julio Alejandro Quezada. A pesquisa como princípio pedagógico no Ensino Médio. In: AZEVEDO, José Clovis de; REIS, Jonas Tarcísio (orgs.). *Reestruturação do Ensino Médio: pressupostos teóricos e desafios da prática*. 1. Ed. São Paulo: Fundação Santillana, 2013, p. 117-137.

JÚLIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*. n.1. Campinas, SP: Editora Autores Associados, jan./jun. 2001, p. 9-43.

KÖCHE, José Carlos. *Fundamentos de Metodologia Científica: teoria da ciência e iniciação à pesquisa*. Petrópolis: Vozes, 1997.

KUENZER, Acácia Zeneida. Dilemas da Formação de Professores para o Ensino Médio no século XXI. In: AZEVEDO, José Clovis de; REIS, Jonas Tarcísio (orgs.). *Reestruturação do Ensino Médio: pressupostos teóricos e desafios da prática*. 1. Ed. São Paulo: Fundação Santillana, 2013, p. 81-96.

LEAL, Leiva de Figueiredo Viana. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani (orgs.). *Escolarização da leitura literária*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, 2ª ed., 1ª reimp., p. 263-268.

LEDESMA, Maria Rita Kaminski. *Evolução Histórica da Educação Brasileira: 1549-2010*. Guarapuava: Ed. da UNICENTRO, 2010.

LUCAS, Maria Angélica Olivo Francisco. *Conteúdos Escolares: um debate histórico sobre temas transversais*. Maringá: Eduem, 2007.

MALARD, Letícia. Estudante versus Literatura: não li e não gostei. In: ZILBERMAN, Regina Org. *Cadernos da ALB 2: o ensino de literatura no segundo grau*. Porto Alegre – RS: Mercado Aberto, s/d. p. 21-27.

MEDEIROS, Lígia Regina Calado de. *A que Serve a Literatura no Enem?* Disponível em: http://editorarealize.com.br/revistas/enlije/trabalhos/f66302745ea14ff35a9fd58c762b419f_861_432_.pdf. Acesso em 25 set. 2014. p. 1-15.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Manual do ENADE de 2008*. Brasília-DF, 2008. Disponível em: http://download.inep.gov.br/download/superior/enade/Manual_enade_2008.pdf. Acesso em 13 de dez. de 2016.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Resultados do Censo Escolar 2005*. Brasília: O Instituto, 2006. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>. Acesso em: 17 de maio de 2016.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Resultados do Censo Escolar 2003*. Brasília: O Instituto, 2003. 336 p. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>. Acesso em: 17 de maio de 2016.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Diretoria de Avaliação da Educação Superior. Coordenação Geral do Enade. *Guia de Elaboração e Revisão de Itens Banco Nacional de Itens - Enade*. Brasília: O Instituto, 2011. 25 p. Disponível em: http://www.tributario.org.br/wp-content/uploads/2015/08/Guia_de_Elaboracao_e_Revisao_de_Itens1.pdf. Acesso em: 17 de maio de 2016.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Base Nacional Comum Curricular*. Proposta preliminar – segunda versão revista. Brasília: O Instituto, 2016. 652 p. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>. Acesso em: 17 de maio de 2016.

MURRIE, Zuleika de Felice. A Área Linguagens, Códigos e suas Tecnologias no ENEM. In: BRASIL, Ministério da Educação. *Enem Exame Nacional do Ensino Médio: eixos cognitivos do Enem*. Brasília, 2002, p. 85-89.

NORONHA, Diana Maria. Escola e Literatura: o real e o possível. In: ZILBERMAN, Regina Org. *Cadernos da ALB 2: o ensino de literatura no segundo grau*. Porto Alegre – RS: Mercado Aberto, s/d. p. 12-20.

NUNES, Clarice. *Ensino Médio: Diretrizes Curriculares Nacionais*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

ORIENTAÇÃO. *Aurélio on line*. Disponível em: <https://dicionariodoaurelio.com/orientacao>. Acesso em 09 de set. de 2016.

PAIVA, José Maria de. Educação Jesuítica no Brasil Colonial. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia Greive. *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011, 5ª ed. p. 43-59.

PARÂMETRO. *Aurélio on line*. Disponível em: <https://dicionariodoaurelio.com/parametro>. Acesso em 09 de set. de 2016.

PAULINO, Maria das Graças Rodrigues. Algumas especificidades da leitura literária. In: PAIVA, Aracy. PAULINO, Graça, VERSIANI, Zélia (orgs.). *Leituras Literárias: discursos transitivos*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2008, p. 55-68.

PERES, Tirsa Regazzini. *Educação Brasileira no Império*. Disponível em: <http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/105/3/01d06t03.pdf>. 2010. Acesso em 01 de mar. de 2015.

PERRONE-MOISÉS, Leyla. Por amor à arte. *Estudos Avançados*. v. 19, n. 55, 2005, p. 335-348. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142005000300025&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 25 de ago. de 2016.

_____. Literatura para todos. In: *Literatura e Sociedade*. Departamento de Teoria Literária e Literatura Comparada. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo. - n. 1 1996. São Paulo: USP/ FFLCH/ DTLLC, 1996. p. 17-29.

PESSANHA, Eurize Caldas; BRITO, Silvia Helena Andrade de. *Ensino Secundário ou Educação Secundária? Controvérsias e singularidades na escrita de sua história*. Disponível em: <http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe7/pdf/03-%20FONTES%20E%20METODOS%20EM%20HISTORIA%20DA%20EDUCACAO/ENSINO%20SECUNDARIO%20OU%20EDUCACAO%20SECUNDARIA.pdf>. Acesso em 12 de ago. de 2015.

RAZZINI, M. P. G. História da Disciplina Português na Escola Secundária Brasileira. *Revista Tempos e Espaços em Educação*. Universidade Federal de Sergipe, Núcleo de Pós-Graduação em Educação. v. 4, jan./jun. 2010, p. 1-22. Disponível em: <http://www.seer.ufs.br/index.php/revtee/article/view/2218>. Acesso em 18 mar. 2015.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da Educação no Brasil (1930/1973)*. Petrópolis: Vozes, 1991.

ROUFFIAX, Roger Marty; MENUZZI, Sérgio. *A língua portuguesa no ENEM*. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/96183/000919066.pdf?sequence=1>. Acesso em 25 set. 2014. p. 1-22.

SANTOS, Luzia A. Oliva dos. A literatura e as questões do ensino. In: *Revista Ecos*. V. 11, n. 2, dez. 2011, p. 103-114. Disponível em: <http://periodicos.unemat.br/index.php/ecos/article/view/717/715>. Acesso em: 26 de nov. de 2015.

SAVIANI, Dermeval. Introdução. In: SAVIANI, Dermeval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. 3ª ed. Ver. 1ª reimpr. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2011, p. 1-22. (Coleção Memória da Educação)

_____. Capítulo V As ideias pedagógicas do despotismo esclarecido (1759-1827). In: SAVIANI, Dermeval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. 3ª ed. Ver. 1ª reimpr. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2011, p. 77-114. (Coleção Memória da Educação)

_____. Capítulo XII Ensaio contra-hegemônicos: as pedagogias críticas buscando orientar a prática educativa (1980-1991). In: SAVIANI, Dermeval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. 3ª ed. Ver. 1ª reimpr. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2011, p. 401-424. (Coleção Memória da Educação)

_____. Capítulo XIV O neoprodutismo e suas variantes: neoescolanovismo, neoconstrutivismo, neotecnicismo (1991-2001). In: SAVIANI, Dermeval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. 3ª ed. Ver. 1ª reimpr. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2011, p. 425-442. (Coleção Memória da Educação)

_____. Conclusão. In: SAVIANI, Dermeval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. 3ª ed. Ver. 1ª reimpr. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2011, p. 443-451. (Coleção Memória da Educação)

SEVERINO, A. J. *Metodologia do trabalho científico*. 22. Ed. São Paulo: Cortez, 2000.

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M. *Política Educacional*. 4ª ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

SILVA, Mônica Ribeiro da. Juventudes e Ensino Médio: possibilidades diante das novas DCN. In: AZEVEDO, José Clovis de; REIS, Jonas Tarcísio (orgs.). *Reestruturação do Ensino Médio: pressupostos teóricos e desafios da prática*. 1. Ed. São Paulo: Fundação Santillana, 2013, p. 65-79.

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani (orgs.). *Escolarização da leitura literária*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, 2ª ed., 1ª reimpr., p. 17-48.

UNESCO. Conferência Mundial de Educação para Todos. *Declaração Mundial de Educação para Todos*. Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem. Jomtien, Tailândia, 1990. Disponível em: http://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10230.htm. Acesso em 06 de fev. de 2015.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ. *Edital n.º 056/2016-CVU*: Publica procedimentos relativos ao Concurso Vestibular de Verão 2016 da Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2016a. Disponível em: http://www.vestibular.uem.br/edital/Ed056_16.pdf. Acesso em: 05 de dez. de 2016.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ. *Manual do Candidato: vestibular de inverno – 2013*. Maringá, 2013a. Disponível em: <http://www.vestibular.uem.br/2013-I/UEM-ManualdoCandidatoInverno2013.pdf>. Acesso em: 05 de dez. de 2016.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ. *Vestibular de inverno – 2013*. Maringá, 2013b. Disponível em: <http://www.vestibular.uem.br/2013-I/uemI2013p2g1.pdf>. Acesso em: 05 de dez. de 2015.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ. *Manual do Candidato: vestibular de verão – 2013*. Maringá, 2013c. Disponível em: <http://www.vestibular.uem.br/2013-V/UEM-ManualdoCandidatoVerao2013.pdf>. Acesso em: 05 de dez. de 2016.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ. *Vestibular de verão – 2013*. Maringá, 2013d. Disponível em: <http://www.vestibular.uem.br/2013-V/uemV2013p2g1.pdf>. Acesso em: 05 de dez. de 2015.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ. *Manual do Candidato: vestibular de inverno – 2014*. Maringá, 2014a. Disponível em: <http://www.vestibular.uem.br/manualcandidato/UEM-ManualdoCandidatoInverno2014.pdf>. Acesso em: 05 de dez. de 2016.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ. *Vestibular de inverno – 2014*. Maringá, 2014b. Disponível em: <http://www.vestibular.uem.br/2014-I/uemI2014p2g1.pdf>. Acesso em: 05 de dez. de 2016.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ. *Manual do Candidato: vestibular de verão – 2014*. Maringá, 2014c. Disponível em: <http://www.vestibular.uem.br/2014-V/manualdocandidato.pdf>. Acesso em: 05 de dez. de 2016.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ. *Vestibular de verão – 2014*. Maringá, 2014d. Disponível em: <http://www.cvu.uem.br/2014-V/uemV2014p2g1.pdf>. Acesso em: 05 de dez. de 2016.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ. *Manual do Candidato: vestibular de inverno – 2015*. Maringá, 2015a. Disponível em: <http://www.vestibular.uem.br/manualdocandidato.pdf>. Acesso em: 05 de dez. de 2016.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ. *Vestibular de inverno – 2015*. Maringá, 2015b. Disponível em: <http://www.vestibular.uem.br/2015-I/p2g1.pdf>. Acesso em: 05 de dez. de 2015.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ. *Manual do Candidato: vestibular de verão – 2015*. Maringá, 2015c. Disponível em: http://www.npd.uem.br/cvu/relatorios/manual_candidato_6.pdf. Acesso em: 05 de dez. de 2016.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ. *Vestibular de verão – 2015*. Maringá, 2015d. Disponível em: <http://vestibular.brasilecola.uol.com.br/downloads/universidade-estadual-maringa.htm>. Acesso em: 05 de ago. de 2016.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ. *Manual do Candidato: vestibular de inverno – 2016*. Maringá, 2016b. Disponível em: http://www.npd.uem.br/cvu/relatorios/manual_candidato_8.pdf. Acesso em: 05 de dez. de 2016.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ. *Vestibular de inverno – 2016*. Maringá, 2016c. Disponível em: <http://vestibular.brasilecola.uol.com.br/downloads/universidade-estadual-maringa.htm>. Acesso em: 05 de dez. de 2016.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ. *Manual do Candidato: vestibular de verão – 2016*. Maringá, 2016d. Disponível em: http://www.npd.uem.br/cvu/relatorios/manual_candidato_10.pdf. Acesso em: 05 de dez. de 2016.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ. *Vestibular de verão – 2016*. Maringá, 2016e. Disponível em: <http://vestibular.brasilecola.uol.com.br/downloads/universidade-estadual-maringa.htm>. Acesso em: 25 de jan. de 2017.

VEIGA, Cynthia Greive. Educação Estética para o Povo. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; VIDAL, Diana Gonçalves. Escola Nova e processo educativo. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia Greive. *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011, 5ª ed. p. 497-517.

VINÃO, Antonio. La historia de las disciplinas escolares. *História de La Educación Revista Interuniversitaria*. n. 25, 2006. Salamanca: Ediciones Universidad Salamanca, 2007, p. 243-269.

_____. A história das disciplinas escolares. Tradução de Marina Fernandes Braga. *Revista Brasileira de História da Educação*. n. 18, set/dez. 2008, p. 174-215.

WALTY, Ivete Lara Camargos. Literatura e escola: anti-lições. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani (orgs.). *Escolarização da leitura literária*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, 2ª ed., 1ª reimp., p. 49-58.

ZILBERMAN, Regina. *A leitura e o ensino de literatura*. São Paulo: Contexto, 1988

_____. A leitura na escola. In: AGUIAR, Vera Teixeira de [e outros]; ZILBERMAN, Regina (org.). *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986, p. 9-22.

_____. Letramento Literário: não ao texto, sim ao livro. In: PAIVA, Aparecida; MARTINS, Aracy; PAULINO, Graça; VERSIANI, Zélia (orgs.). *Literatura e letramento: espaços, suportes e interfaces*. Belo Horizonte: Autêntica/CEALE/FaE/UFMG, 2007, p. 245-266.

_____. Literatura, Vestibular e o Ensino de 2º grau. In: ZILBERMAN, Regina Org. *Cadernos da ALB 2: o ensino de literatura no segundo grau*. Porto Alegre – RS: Mercado Aberto, s/d. p. 28-35.

DISSERTAÇÕES: PESQUISA EXPLORATÓRIA

ALMEIDA, Ayane Nazarela Santos de. *A Competência Narrativa na Provinha Brasil: um estudo do desempenho dos estudantes da EMEF Tenisson Ribeiro - Aracaju/SE*. 2012. 127 f. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2012.

ALVES, Dulcinea de Jesus. *ENEM: efeitos nas práticas curriculares de professores de Língua Portuguesa do Ensino Médio em Salvador*. 2013. 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013.

ARAÚJO, Fabíola Elisa. *Um Estudo sobre a Coerência em Redações do ENEM produzidas no Paraná*. 2004. 88 f. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2004.

BARBOSA, Glauber de Castro. *Análise da Associação entre os Indicadores de Gestão das Universidades Federais e o Desempenho Discente no Enade*. 2011. 118 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Contábeis) – Programa Multiinstitucional e Inter-regional de Pós-Graduação em Ciências Contábeis da Universidade de Brasília, Universidade Federal da Paraíba e Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

BARBOSA, Mônica de Gois Silva. *O Mecanismo da Coerência na Produção Escrita de Surdos: foco no vestibular 2011 da UFS*. 2011. 127 f. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2011.

BARBOZA, Gisele Macedo. *A gramática de Reis Lobato e o ensino de língua portuguesa no Brasil (1770-1828)*. 2011. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Núcleo de Pós-graduação em Educação, Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa, Universidade Federal de Sergipe, 2011.

BARREIROS, Débora Raquel Alves. *O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica: vínculos entre avaliação e currículo*. 2003. 110 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Curso de Pós-Graduação em Educação. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2003.

BARRETO, Hydneá Ponciano Domingueti. *Avaliação em Larga Escala no Brasil: análise comparativa entre o SAEB e um sistema privado*. 2009. 144 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2009.

BELO, Venuzia Maria Gonçalves. *O Encapsulamento Anafórico Em Redações de Vestibular da UEMA*. 2012. 187 f. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

BERALDO, Suely. *Vestígios de Leitura em Redações de Vestibular*. 2002. 113 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Curso de Linguística Aplicada. Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2002.

BIASUS, Sônia Teresinha. *Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM): (in)congruências curriculares no ensino de língua portuguesa*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Oeste de Santa Catarina, Joaçaba, 2011.

BUSE, Bianca Cristina. *Leitura, para que te quero: a literatura e o ensino Médio*. 2012. 117 f. Dissertação (Mestrado em Literatura) – Centro de Comunicação e Expressão Programa de Pós graduação em Literatura. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

CARDOSO, João Escobar. *A formação da historiografia da literatura brasileira: uma história dos cânones escolares no Brasil (1759-1890)*. 2011. 202 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Núcleo de Pós-Graduação em Letras, Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2011.

CASARIL, Marina. *Prova Brasil: uma reflexão sobre a concepção de letramento* Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras. Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2014.

CASSAVIA, Gilberta Machado Luz. *O Ensino de Literatura no Brasil: um histórico*. 1981. 79 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1981.

CASTANHO, Ana Paula Belomo. *O Ensino da Literatura e a Formação de Professores em Cursos de Letras*. 2012. 212 f. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Assis, 2012.

CAVALCANTI, Rosilene da Silva de Moraes. *Reflexões Sobre a Proposta de Leitura do Enem*. 2013. 112 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras. Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2013.

COSTA, Maria Albany da. *A avaliação de redação em situação de vestibular: proposta de planilha à UNICENTRO*. 2003. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Centro de Mestrado em Linguística Aplicada. Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2003.

CUNHA, Jonas Araújo da. *As Letras Humanas. Os Povos Indígenas E O Ensino Da Língua Portuguesa Na Amazônia Pombalina (1751-1763)*. 2012. 162 f. Dissertação (Mestrado em História) – Programa de Pós-Graduação em História Social da Amazônia. Universidade Federal do Pará, Belém, 2012.

ECOTEN, Márcia Cristina Furtado. *Gestão Educacional e Avaliação em Larga Escala: um estudo a partir da visão dos sujeitos de escolas do município de Canoas/RS*. 2013. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2013.

FARIA, Vanessa Fabíola Silva de. *O Ensino de Literatura: articulação entre propostas oficiais e pesquisa universitária*. Dissertação (Mestrado em Educação – Programa de Pós-Graduação em Educação). 2009, 124 f. Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Linguagem e Educação. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

FERNANDES, Adriana. *A Constituição do Ensino de Língua Portuguesa na Trilha de Documentos Oficiais do Rio Grande do Sul: conhecimento e perspectivas*. 2011. 112 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras. Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2011.

FERREIRA, Cármem Cibele. *Discussão sobre Ensino de Leitura de Textos Literários: o desempenho dos candidatos na prova de literatura de língua portuguesa do vestibular UNICAMP*. 1998. 197 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1998.

FERREIRA, Vânia Maria Tavares. *Diagnóstico de Leitores em Formação: sistema de avaliação externa*. 2012. 121 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2012.

FUZA, Ângela Francine. *O Conceito de Leitura da Prova Brasil*. 2010. 113 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras. Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2010.

GOTARDO, Alcione Cabaline. *Relação do Resultado do Enade com outros Indicadores que Compõem o Conceito Preliminar de Cursos: um estudo empírico nas Instituições de Ensino Superior brasileiras*. 2011. 56 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Contábeis). Fundação Instituto Capixaba de Pesquisa em Contabilidade Economia e Finanças, Vitória, 2011.

LIMA, Thais de Andrade. *A Qualidade Estilística em Redações do Vestibular: o que se avalia e o que se pode avaliar*. 2012. 100 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Letras. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012

LOPES, Fernanda Luzia. *Equalização de Provas de Habilidades Acadêmicas: estudos a partir do Enade via Tri*. 2011. 147 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Universidade São Francisco, Itatiba, 2011.

LOPES, Larissa Cristina Viana. *O Curso de Letras e as Ementas das Disciplinas Voltadas para o Ensino de Literatura: a preocupação com a prática do futuro professor*. Dissertação (Mestrado em Estudos do Discurso e do Texto). Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Natal, 2012.

LOPES, Renice Ribeiro. *O impacto da Avaliação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) na atuação dos Professores de Língua Portuguesa em Sala de Aula no Município de Naviraí-MS*. 2012. 102 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação – Mestrado e Doutorado em Educação. Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2012.

MACIEL, Carmen Teresinha Baumgärtner. *Aspectos Constitutivos da Subjetividade e da Identidade de Professores de Português como Língua Materna do Oeste do Paraná*. 2001. 169 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada. Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2001.

MELCHIOR, Silvone Fernandes. *Competências e Habilidades Linguísticas Requeridas em Instrumentos Avaliativos em Larga Escala para Ingresso no Ensino Superior*. 2012. 142 f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística). Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2012.

MENEZES, Juliana Alves Barbosa. *Ensino de Literatura e Vestibular: Que Leitor Espera a Universidade Estadual de Maringá e o que Recebe?* 2008. 246 f. Dissertação (Mestrado em Letras) Programa de Pós-Graduação em Letras. Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2008.

NAGATA, Aline Akemi. *Ensino de Literatura: formação, reflexão e prática*. 2010. 237 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) Instituto de Estudos da Linguagem - Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

NASCIMENTO, Gilsimara Peixoto do. *SAEB: impactos de seus resultados e implicações nas políticas públicas educacionais no município de Jaboticatubas – MG*. 2010. 116 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

OLIVEIRA, Ana Paula Gomes de. *A Concepção de Linguagem na Prova de Redação do Vestibular da Universidade Federal do Espírito Santo no Período de 2000 a 2010*. 2012.

167 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2012.

OLIVEIRA, Ivan dos Santos. *Novo ENEM: experiências de participação, sentidos e significados atribuídos pelos estudantes à política*. 2013. 195 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2013.

OLIVEIRA, Neil Armstrong Franco de. *ENEM: Mecanismo de Reformulação ou de Avaliação do Ensino de Língua Portuguesa?* 2002. 155 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada. Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2002.

OLIVEIRA, Rita de Cássia Rodrigues. *Profissão Docente: Um Estudo Sobre a Formação Acadêmica Inicial do Professor de Língua Portuguesa*. 2013. Dissertação (Mestrado em Letras) Programa de Pós-Graduação em Letras. Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2013.

PEREIRA, Camila Sequetto. *A Formação de Leitores Literários no Ensino Médio e as Mudanças do Vestibular*. 2011. 230 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

PRESOTTI, Karine. *Representações do Exame Nacional do Ensino Médio na revista veja (1998-2011)*. 2012. 187 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual do Espírito Santo, Vitória, 2012.

RAUPP, Eliane Santos. *Texto: Movimento de Leitura/Escrita em Redações Desclassificadas em Concurso Vestibular*. 2002. 138 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada. Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2002.

RIBEIRO, Dayhane Alves Escobar. *Estruturas Discursivas: o encapsulamento anafórico em redações de pré-vestibulandos*. 2011. 204 f. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

SALINO, Emerson. *O Século XIX Abre as Portas para a Educação: o ensino de língua portuguesa no Colégio Pedro II*. 2012. 100 f. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

SANTIAGO, Gilberto da Silva. *Habilidades e Competências de Leitura Segundo o ENEM: entre a teoria e a prática*. 2012. 114 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Universidade de Taubaté, Taubaté, 2012.

SANTOS, Dayb Manuela Oliveira dos. *Leituras Literárias: representações de professores de Língua Portuguesa do Ensino Médio*. 2012. 124 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos). Universidade Estadual de Feira de Santana. Feira de Santana, 2012.

SANTOS, Hérica Maria Castro dos. *O Ensino de Literatura em Boa Vista RR: “aprendizagens literárias nas escolas de Ensino Médio”*. 2012. 98 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras. Universidade Federal de Roraima, Boa Vista, 2012.

SANTOS, Jocenilson Ribeiro dos. *A Constituição do Enunciado nas Provas do Enem e do Enade: uma análise dos aspectos semiológicos da relação língua-imagem sob a ótica dos estudos do discurso*. 2011. 169 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011.

SATO, Silvana Rodrigues de Souza. *Concurso Vestibular: um dispositivo meritocrático de seleção para ingressar na Universidade Federal de Santa Catarina*. 2011. 158 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

SERAFIM, Natali Maria. *Políticas Educacionais e o professor do Ensino Médio: Intensificação e Autointensificação do trabalho docente*. 2012. 118 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, 2012.

SESTITO, Gislene Azevedo. *A Leitura dos Textos Literários nos Cursos Pré-Vestibulares e a Prova do Vestibular: Um Estudo de Caso*. 2004. 87 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras. Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2004.

SILVA FILHO, João Carlos da. *Enade: um estudo sobre o desempenho das Instituições de Ensino Superior nos anos de 2007 e 2010*. 2010. 59 f. Dissertação (Mestrado em Economia) – Programa de Pós-Graduação em Economia de Empresas. Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2010.

SILVA, Alessandra Garcia da. *Ser ou não ser professor? A formação de professores de Língua Portuguesa no Curso de Letras da UEM*. 2003. 141 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada. Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2003.

SILVA, Aluska. *A Literatura no ENEM: questionamentos, perspectivas e propostas*. 2013. 107 f. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) - Programa de Pós-Graduação em Letras. Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2013.

SILVA, Danielle Ayres. *O Ensino de Literatura no Ensino Médio de uma Escola da Rede Pública do Estado do Paraná: um estudo de caso*. 2012. 115 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação. Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2012.

SILVA, Janaina Lacerda da. *Estudo das Rotinas de Escrita na Prova de Redação do Pas-Uem - Uma Interação da Universidade com o Ensino Médio*. 2014. 186 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Programa de Pós-Graduação em Letras. Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2014.

SILVA, Juliana de Castro Moreira da. *Exame Nacional de Ensino Médio e Caderno do Estado de São Paulo: uma análise das competências e habilidades*. 2011, 133 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Linguística. Universidade Cruzeiro do Sul, São Paulo, 2011.

SILVA, Maria de Lourdes Nogueira da. *A Representação da literatura no Ensino Médio: estudo de caso no Colégio de Aplicação Cap/Coluni, em Viçosa MG*. 2012. 123 f. Dissertação

(Mestrado em Letras) - Programa de Pós-Graduação em Letras. Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2012.

SILVEIRA, Maria de Fátima. *Competência Leitora Requerida no ENEM*. 2012. 113 f. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) – Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino. Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2012.

SOARES, Samuel Ronobo. *Letramento Literário: Materiais Didáticos e o Ensino da Literatura*. 2008. 129 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Programa de Pós-Graduação em Letras. Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2008.

SOUZA, Álvaro César Pereira de. *Sob as Luzes das Reformas Pombalinas da Instrução Pública: a produção dicionarística luso-brasileira (1757-1827)*. 2011. 191 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa – Núcleo de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2011.

SOUZA, Elson Oliveira. *Ensino Superior no Brasil: políticas de acesso e seus significados*. 2011. 102 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2011.

SOUZA, Marianne Pereira de. *Avaliação da Educação Superior na Interseção de Políticas Sistêmicas e Institucional*. 2012. 109 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2012.

TAVARES, Edson Leandro Hunoff. *Avaliação em larga escala e qualidade da educação: um estudo a partir da visão dos sujeitos da rede escolar municipal de Cachoeirinhas/RS*. 2013. 209 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2013.

TREMMELL, Marcela Marcia Canonico de. *Proposta de Inovação no Paraná: Ensino Médio organizado por blocos de disciplinas semestrais*. 2012. 132 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

VIMIEIRO, Sirlei Cardoso Cordeiro. *Leitura de Textos Literários no Pas-Uem: Uma Análise da Prática de Letramento Literário*. 2014. 136 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras. Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2014.

VIOTTO, Maria Eugênia da Silva. *A leitura, o ensino de literatura e o livro didático: uma questão a ser discutida*. 2004. 132 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras. Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2004.

WANDERLEY, Maria Auxiliadora Cerqueira. *A Formação do Professor e a Literatura: a terceira margem*. 2011. 113 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2011.

WIDERSKI, Ana Paula Previante. *A (Des)construção do tema em narrativas de Vestibular*. 2002, 128 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada. Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2002.

ZANUTTO, Flávia. *A coerência nas narrativas produzidas no Vestibular da UEM: critérios de avaliação*. 2003. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada. Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2003.

TESES PESQUISA EXPLORATÓRIA

AMARAL, Emília. *Texto Literário e Contexto Didático: os (des) caminhos na formação do leitor*. 1986. 107 f. Tese (Doutorado em Teoria Literária) - Programa de Pós-Graduação em Teoria Literária – Instituto de Estudos da Linguagem. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1986.

ANDRADE, Maria Antônia Brandão de. *As contribuições da Avaliação dos Cursos de Graduação para a Melhoria da Qualidade da Educação Superior*. 2011. 267 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2011.

BARTHOLOMEU, Daniel. *O Uso do Enem e Enade em um Delineamento Longitudinal para Avaliação da Qualidade dos Cursos do Ensino Superior*. 2011. 175 f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Universidade São Francisco, Itatiba, 2011.

CABRAL, Ana Beatriz. *O texto, o contexto e o pretexto: ensino de literatura, após a reforma do ensino médio*. 2008. 244 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de São Carlos, 2008.

CÉ LUFT, Gabriela Fernanda. *Retrato de uma disciplina ameaçada: a literatura nos documentos oficiais e no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)*. 2014. 302 f. Tese (Doutorado em Letras) - Programa de Pós-Graduação em Letras. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

CURI, Luiz Roberto Liza. *O Paroxismo da Qualidade: avaliação do ensino superior no Brasil*. 2011. 290 f. Tese (Doutorado em Ciências Econômicas) Programa de Pós-Graduação em Ciências Econômicas. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.

DANTAS, Lys Maria Vinhaes. *As Contribuições das Políticas de Avaliação Educacional em Larga Escala: o caso de avaliação de aprendizagem na Bahia*. 2009. 258 f. Tese (Doutorado em Educação) Núcleo de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.

DICK, Sara Martha. *As Políticas Públicas para o Ensino Secundário na Bahia o Liceu Provincial 1860-1890*. 2011. 280 f. Tese (Doutorado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal da Bahia, 2011.

FIDELIS, Ana Cláudia e Silva. *Do Cânone Literário às provas de Vestibular: canonização e escolarização da literatura*. 2008. 238 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada – Instituto de Estudos da Linguagem. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

MÜGGE, Ernani. *Ensino Médio e Educação Literária: propostas de formação do leitor*. 2011. 187 f. Tese (Doutorado em Letras) - Programa de Pós-Graduação em Letras. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

NEVES, Cynthia Agra de Brito. *A Literatura no Ensino Médio: os gêneros poéticos em travessia no Brasil e na França*. 2014. 884 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada – Instituto de Estudos da Linguagem. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014.

NOGUEIRA, Sônia Maria. *Língua Portuguesa: o ensino primário em Portugal e Brasil, na segunda metade do século XIX, em uma perspectiva historiográfica*. 2011. 285 f. Tese (Doutorado em Língua Portuguesa) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Língua Portuguesa. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo PUC-SP, 2011.

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.

ROSITO, Margaréte May Berkenbrock. *Aulas Régias: currículo, carisma, poder – um teatro clássico?* 2002. 211 f. Tese (Doutorado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação – Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas, 2002.

SANTOS. Tatiane Castro dos. *A Reforma Curricular do Curso de Letras da Universidade Federal do Acre na década de 1980: entre ditos e escritos*. 2011. 231 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2011.

SEGABINAZI, Daniela Maria. *Educação Literária e a Formação Docente: encontros e desencontros do ensino de literatura na escola e na universidade do século XXI*. 2011. 299 f. Tese (Doutorado em Letras) - Programa de Pós-Graduação em Letras. Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2011.

TRAVITZKI, Rodrigo. *ENEM: limites e possibilidades do Exame Nacional do Ensino Médio enquanto indicador de qualidade escolar*. 2013. 320 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

ANEXO

MATRIZ DE REFERÊNCIA PARA O ENEM 2009

EIXOS COGNITIVOS (comuns a todas as áreas de conhecimento)

I. **Dominar linguagens (DL):** dominar a norma culta da Língua Portuguesa e fazer uso das linguagens matemática, artística e científica e das línguas espanhola e inglesa.

II. **Compreender fenômenos (CF):** construir e aplicar conceitos das várias áreas do conhecimento para a compreensão de fenômenos naturais, de processos histórico-geográficos, da produção tecnológica e das manifestações artísticas.

III. **Enfrentar situações-problema (SP):** selecionar, organizar, relacionar, interpretar dados e informações representados de diferentes formas, para tomar decisões e enfrentar situações-problema.

IV. **Construir argumentação (CA):** relacionar informações, representadas em diferentes formas, e conhecimentos disponíveis em situações concretas, para construir argumentação consistente.

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

Matriz de Referência de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias

Competência de área 1 - Aplicar as tecnologias da comunicação e da informação na escola, no trabalho e em outros contextos relevantes para sua vida.

H1 - Identificar as diferentes linguagens e seus recursos expressivos como elementos de caracterização dos sistemas de comunicação.

H2 - Recorrer aos conhecimentos sobre as linguagens dos sistemas de comunicação e informação para resolver problemas sociais.

H3 - Relacionar informações geradas nos sistemas de comunicação e informação, considerando a função social desses sistemas.

H4 - Reconhecer posições críticas aos usos sociais que são feitos das linguagens e dos sistemas de comunicação e informação.

Competência de área 2 - Conhecer e usar língua(s) estrangeira(s) moderna(s) como instrumento de acesso a informações e a outras culturas e grupos sociais*.

H5 – Associar vocábulos e expressões de um texto em LEM ao seu tema.

H6 - Utilizar os conhecimentos da LEM e de seus mecanismos como meio de ampliar as possibilidades de acesso a informações, tecnologias e culturas.

H7 – Relacionar um texto em LEM, as estruturas linguísticas, sua função e seu uso social.

H8 - Reconhecer a importância da produção cultural em LEM como representação da diversidade cultural e linguística.

***A área 2 será incluída apenas a partir de 2010**

Competência de área 3 - Compreender e usar a linguagem corporal como relevante para a própria vida, integradora social e formadora da identidade.

H9 - Reconhecer as manifestações corporais de movimento como originárias de necessidades cotidianas de um grupo social.

H10 - Reconhecer a necessidade de transformação de hábitos corporais em função das necessidades cinestésicas.

H11 - Reconhecer a linguagem corporal como meio de interação social, considerando os limites de desempenho e as alternativas de adaptação para diferentes indivíduos.

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

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

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

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

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

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

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

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

Competência de área 6 - Compreender e usar os sistemas simbólicos das diferentes linguagens como meios de organização cognitiva da realidade pela constituição de significados, expressão, comunicação e informação.

H18 - Identificar os elementos que concorrem para a progressão temática e para a organização e estruturação de textos de diferentes gêneros e tipos.

H19 - Analisar a função da linguagem predominante nos textos em situações específicas de interlocução.

H20 - Reconhecer a importância do patrimônio linguístico para a preservação da memória e da identidade nacional.

Competência de área 7 - Confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes linguagens e suas manifestações específicas.

H21 - Reconhecer em textos de diferentes gêneros, recursos verbais e não-verbais utilizados com a finalidade de criar e mudar comportamentos e hábitos.

H22 - Relacionar, em diferentes textos, opiniões, temas, assuntos e recursos linguísticos.

H23 - Inferir em um texto quais são os objetivos de seu produtor e quem é seu público alvo, pela análise dos procedimentos argumentativos utilizados.

H24 - Reconhecer no texto estratégias argumentativas empregadas para o convencimento do público, tais como a intimidação, sedução, comoção, chantagem, entre outras.

Competência de área 8 - Compreender e usar a língua portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria identidade.

H25 - Identificar, em textos de diferentes gêneros, as marcas linguísticas que singularizam as variedades linguísticas sociais, regionais e de registro.

H26 - Relacionar as variedades linguísticas a situações específicas de uso social.

H27 - Reconhecer os usos da norma padrão da língua portuguesa nas diferentes situações de comunicação.

Competência de área 9 - Entender os princípios, a natureza, a função e o impacto das tecnologias da comunicação e da informação na sua vida pessoal e social, no desenvolvimento do conhecimento, associando-o aos conhecimentos científicos, às linguagens que lhes dão suporte, às demais tecnologias, aos processos de produção e aos problemas que se propõem solucionar.

H28 - Reconhecer a função e o impacto social das diferentes tecnologias da comunicação e informação.

H29 - Identificar pela análise de suas linguagens, as tecnologias da comunicação e informação.

H30 - Relacionar as tecnologias de comunicação e informação ao desenvolvimento das sociedades e ao conhecimento que elas produzem.