UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ROSANA MEIRA LIMA DE SOUZA

EDUCAÇÃO LITERÁRIA NO ENSINO MÉDIO: UMA ANÁLISE COMPARATIVA E ETNOGRÁFICA DE PRÁTICAS DE LEITURA EM ESCOLAS PÚBLICAS DE PERNAMBUCO

RECIFE
2020

ROSANA MEIRA LIMA DE SOUZA

Educação Literária no Ensino Médio: uma análise comparativa e etnográfica de práticas de leitura em escolas públicas de Pernambuco.

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para obtenção do título de doutora em Educação.

Área de Concentração: Educação

Orientadora: Prof.ª Dr.ª Maria do Socorro Alencar Nunes Macedo

Recife
2020

Catalogação na fonte
Bibliotecária Natalia Nascimento, CRB-4/1743

S729e Souza, Rosana Meira Lima de.
Educação literária no ensino médio: uma análise comparativa e etnográfica de práticas de leitura em escolas públicas de Pernambuco. / Rosana Meira Lima de Souza. – Recife, 2020.
256 f. : il.

Orientadora: Maria do Socorro Alencar Nunes Macedo.

Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Pernambuco, CE. Programa de Pós-graduação em Educação, 2020.
Inclui Referências.

1. Educação Literária. 2. Ensino Médio - Leitura. 3. Ensino Médio – Iniciação Literária. 4. Ensino Médio - Pernambuco. 5. UFPE - Pós-graduação. I. Macedo, Maria do Socorro Alencar Nunes. (Orientadora). II. Título.

370 (23. ed.) UFPE (CE2021-048)

ROSANA MEIRA LIMA DE SOUZA

EDUCAÇÃO LITERÁRIA NO ENSINO MÉDIO: UMA ANÁLISE COMPARATIVA E ETNOGRÁFICA DE PRÁTICAS DE LEITURA EM ESCOLAS PÚBLICAS DE PERNAMBUCO

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor/a em Educação.

Aprovada *por videoconferência* em: 18/11/2020

BANCA EXAMINADORA

Prof.ª Dr.ª Maria do Socorro Alencar Nunes Macedo (Orientadora)
Universidade Federal de São João Del-Rei
[Participação por videoconferência]

Prof.ª Dr.ª Regina Zilberman (Examinadora Externa)
Universidade Federal do Rio Grande do Sul
[Participação por videoconferência]

Prof.ª Dr.ª Lesley Bartlett (Examinadora Externa)
Lesley Bartlett, da Universidade de Wisconsin-Madison, EUA
[Participação por videoconferência]

Prof.ª Dr.ª Lívia Asuassuna (Examinadora Interna)
Universidade Federal de Pernambuco
[Participação por videoconferência]

Prof.ª Dr.ª Ana Cláudia Rodrigues Gonçalves Pessoa (Examinadora Interna)
Universidade Federal de Pernambuco
[Participação por videoconferência]

Para Mainha, Cristovam, Vivia, Antonio e Guga.

AGRADECIMENTOS

Entre mim e o texto que agora se apresenta estão as vivências, as experiências, os deslocamentos, as aprendizagens, os medos, as alegrias e os encontros. Estes, os encontros, se constroem pelo acaso, pelo interesse, pela busca, pelo amor, pela amizade. E, certamente, são o que de mais significativo permanece para além do trabalho constituído. Os encontros trouxeram aqueles que de modo direto ou indireto participaram dessa jornada e por isso agradeço, com todo meu respeito e carinho:

À Socorro Nunes, minha orientadora, por ter acreditado em meu trabalho e pelos caminhos que me possibilitou seguir academicamente; por ser um exemplo de uma intelectual orgânica, porque efetiva na prática aquilo em que acredita; sou grata pelo olhar carinhoso, respeitoso e efetivo durante esse percurso que me transformou como pesquisadora e como docente.

À professora Lívia Suassuna, por ser uma grande referência como pessoa e profissional; por ter me recebido com toda gentileza para conversar sobre minha pesquisa, quando ela era apenas uma ideia e um sonho.

À Lesley Bartlett, pelo carinho e dedicação com que me acolheu em Madison.

À professora Regina Zilberman, pela gentileza de ter participado das minhas bancas de qualificação e defesa. É uma honra ter o privilégio de sua leitura.

À Lívia Suassuna, Lesley Bartlett, Regina Zilberman e Ana Cláudia por aceitarem o convite de participação na banca.

Aos professores que abriram suas salas de aula com toda gentileza para que esse trabalho fosse possível;

Ao meu pai, Cristovam Meira, por ter inserido e incentivado a leitura na minha vida e por ter apontado a educação como uma opção de transformação do meu caminho;

À minha mãe, Rosa Maria, por me ensinar a seguir pela via da compreensão, da força e do amor; por cuidar de mim e me amar incondicionalmente;

À Antonio, meu amor, companheiro, meu amigo, parceiro da minha vida, pela doçura com que sempre me convence a acreditar;

À Sevy, Lúcia Helena (por cuidarem de mim), Humberto, Regina, Daniel, Diogo e Mikaela (meus irmãos queridos), Guga, Alice e Vinicius (meus pequenos-grandes amores); minha família amada, que acredita em mim e me faz feliz.

À Thiago e Bruno, por fazerem minha vida mais leve;

À Carol pela parceria — acadêmica e da vida —, pelas aventuras e alegrias que esses quatro anos de doutorado nos proporcionaram.

À Alê, minha amiga querida, parceira e incentivadora do meu trabalho.

À Michel Saturnino Barbosa pelo apoio;

A todos os colegas da turma 15 do doutorado, em especial a Lino, Gabi e Nathalia pela amizade na vida.

À Magda, Ray, Nathaly, Érica e Roseane pela amizade e parceria; à Professora Maria Lúcia e ao Professor Clécio e a todos os demais queridos e queridas do Gpeale;

À Universidade Federal Rural de Pernambuco pela licença concedida; Ao CODAI e a todos que dele fazem parte;

À Capes pelo auxílio financeiro concedido para a realização do Doutorado-sanduíche;

Aos funcionários do PPGE, pelo carinho e dedicação.

Retrato do artista quando coisa

A maior riqueza
do homem
é sua incompletude.
Nesse ponto
sou abastado.
Palavras que me aceitam
como sou
— eu não aceito.
Não aguento ser apenas
um sujeito que abre
portas, que puxa
válvulas, que olha o
relógio, que compra pão
às 6 da tarde, que vai
lá fora, que aponta lápis,
que vê a uva etc. etc.
Perdoai. Mas eu
preciso ser Outros.
Eu penso
renovar o homem
usando borboletas.

Manoel de Barros
(1994, p.)

RESUMO

Este estudo apresenta resultados de pesquisa de doutorado realizada em duas turmas do 3º ano do Ensino Médio de duas escolas públicas de Pernambuco. Nosso objetivo é apresentar reflexões, análises e problematizações sobre as práticas de leitura literária inseridas em contexto escolar, considerando os aspectos institucionais, políticos ideológicos que permeiam a relação com a literatura. Nosso trabalho está fundamentado nos seguintes princípios epistemológicos: a leitura literária constitui-se como uma *prática social de letramento*, de acordo com a conceituação desenvolvida pelos Novos Estudos do Letramento, representados pelo Brian Street (2010); o texto literário precisa ser pensado como produção estético-cultural de valores relativos, determinados por relações de poder e padrões sociais hegemônicos (ZILBERMAN, 2018, ABREU, 2006); o acesso à leitura literária é elemento essencial para a formação humana, devendo ser estabelecido como um direito (CANDIDO, 2012); a ação educativa, para se instituir como prática emancipatória, deve basear-se no respeito ao conhecimento do estudante, à sua experiência e cultura, possibilitando que estes sejam coautores de seus processos formativos (FREIRE, 2006). A metodologia empreendida considera as concepções e procedimentos da pesquisa etnográfica (ROCKWELL,1986;GREEN, 2005) e do Estudo de Caso Comparado (BARTLETT & VAVRUS, 2017); por isso, além dos dados produzidos em sala de aula, efetivamos contrastes com outras categorias significativas para o entendimento do nosso objeto, como: documentos oficiais normativos e avaliativos; além dos perfis socioculturais dos sujeitos envolvidos e suas reflexões sobre as práticas que exercem. Nosso processo de pesquisa demonstra como as apropriações do termo letramento literário pelas instâncias educativas analisadas simulam a permanência de práticas de leitura literária excludentes, que podem ser identificadas no conflito caracterizador das ações e dos discursos docentes; como também na suposta "autonomia" que define suas escolhas. Por isso, pretendemos ampliar as discussões em torno de um conceito de educação literária coerente com a complexidade e a diversidade das práticas de leitura; que contribua para o campo dos estudos interessados na crescente democratização do acesso à literatura.

Palavras-Chave: Educação Literária. Leitura Literária. Ensino Médio.

ABSTRACT

This research presents the results of a doctoral investigation process settle in two 3rd year of High School classrooms of two different public institutions in Pernambuco. Our goal is to present reflections, analyzes, and problematizations about reading practices that belong to an educational context, considering institutional, political, and ideological aspects which can influence on the access to the literature education. Our study is based on some epistemological principles: reading is a social practice, according to the New Literacy Studies, represented by Brian Street (2010); the literature is an aesthetic and cultural creation with relative values; it is necessary to consider literature education as determined by power relations and hegemonic social standards (ZILBERMAN, 2018, ABREU, 2006); the access to literature education is essential for people and must be established as a right (CANDIDO, 2012); if education means an emancipatory practice, it has to be based on respect for the student knowledge, experience, and culture. It must allow students to be co-authors of their learning processes (FREIRE, 2006). Our methodology strategy considers the ethnographic research (ROCKWELL, 1986; GREEN, 2005) and the Comparative Case Study concepts and techniques (BARTLETT & VAVRUS, 2017). So, besides the classroom data analysis, we also have been considering other important categories to understand our field, such as official normative and assesses documents; the participant sociocultural profiles, and the participant's meaning about their practices. This research process demonstrates how the meaning that the educational system has been attributed to terms as literacy and literature simulate practices of reading based on segregation. It can be identified in the conflicts related to the teacher practices and speeches; as well as the supposed "autonomy" that defines teachers' choices. For this reason, we intend to expand discussions around literature education, considering the complexity and diversity of reading practices. Our goal is to contribute to the studies that are interested in making access to literature education more democratic.

Keywords: Literature Education. Reading. High school.

RÉSUMÉ

La présente étude expose les résultats d'une recherche de doctorat menée auprès de deux classes de 3année de l'école secondaire de deux écoles publiques de l'État du Pernambuco. Notre objectif est de présenter des réflexions, des analyses et des problématisations sur les pratiques de lecture littéraire en milieu scolaire, en prenant en compte les aspects institutionnels, politiques et idéologiques qui traversent le rapport à la littérature. Notre travail de recherche est ancré dans les principes épistémologiques suivants : la lecture littéraire s'instaure en tant qu'une *pratique sociale de littératie*, selon l'ensemble conceptuel développé par les Nouvelles Etudes de la Littératie représentées par Brian Street (2010) ; le texte littéraire doit être envisagé comme une production esthético-culturelle ayant des valeurs relatives, déterminées par les relations de pouvoir et les normes sociales hégémoniques (ZILBERMAN, 2018, ABREU, 2006) ; l'accès à la lecture littéraire est un élément essentiel à la formation humaine et doit être conçue en tant qu'un droit (CANDIDO, 2012) ; l'action éducative, pour s'établir comme une pratique émancipatrice, doit être basée sur le respect envers la connaissance des apprenants, leur expérience et leur culture, ce qui leur permet d'être co-auteurs de leurs processus de formation (FREIRE, 2006). La méthodologie mise en œuvre prend en compte les conceptions et les démarches de la recherche ethnographique (ROCKWELL, 1986; GREEN, 2005) et de l'étude de cas comparative (BARTLETT & VAVRUS, 2017) ; par conséquent, outre les données produites en classe, nous les avons contrastées avec d'autres catégories importantes pour le compréhension de notre objet, à savoir : des documents officiels normatifs et évaluatifs ; ainsi que les profils socioculturels des sujets concernés et leurs réflexions sur les pratiques qu'ils exercent. Notre démarche de recherche démontre comment les appropriations du terme littératie littéraire par les instances éducatives concernées simulent la stabilité de pratiques de lecture littéraire excluantes, qui peuvent être identifiées dans le conflit caractéristique des actions et des discours enseignants ; ainsi que dans supposition d'«autonomie» qui définit leurs choix. Suite à cela, nous visons à élargir les discussions autour d'un concept d'éducation littéraire en cohérence avec la complexité et la diversité des pratiques de lecture; ce qui concoure au domaine d'études intéressées par la croissante démocratisation de l'accès à la littérature.

Mots-clés : Éducation littéraire; Lecture littéraire; École secondaire

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Tipos de interação entre os casos selecionados 37	41
Figura 2	Capas dos Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental e Médio e dos Parâmetros de Língua Portuguesa na Sala de Aula 46	49
Figura 3	Capa do Caderno de Conteúdos de Língua Portuguesa para o Ensino Médio 66	60
Figura 4	Página do Sistema de Informações da Educação de Pernambuco (SIEPE)	68
Figura 5	Caderneta do professor disponível na plataforma SIEPE	69
Figura 6	Caderneta do professor disponível em versão de aplicativo para celular	70
Figura 7	Caderneta do professor disponível em versão de aplicativo para celular	71
Figura 8	Conteúdos de literatura elencados para a avaliação do SSA 3 - Edição 2017-2018	77
Figura 9	Lista de obras literárias sugeridas para a avaliação do SSA 3 - Edição 2017-2018	80
Figura 10	Lista de filmes sugerida para a avaliação do SSA 3 -Edição 2017-2018	81
Figura 11	Competência de área 5 – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias	84
Figura 12	Questão 9 - Avaliação do SSA - Edição 2017-2018	85
Figura 13	Questão 9 - Avaliação do SSA - Edição 2017- 2018 (continuação)	86
Figura 14	Questão 9 - Avaliação do SSA - Edição 2017- 2018 (continuação)	87
Figura 15	Questão 10 - Avaliação do SSA - Edição 2017- 2018	88
Figura 16	Questão 10 - Avaliação do SSA - Edição 2017- 2018 (continuação)	88
Figura 17	Questão 11 - Avaliação do SSA - Edição 2017- 2018	89
Figura 18	Questão 12 - Avaliação do SSA - Edição 2017- 2018	90
Figura 19	Questão 30 - Avaliação do ENEM - Edição 2017- 2018	96
Figura 20	Questão 10 - Avaliação do ENEM - Edição 2017- 2018	97
Figura 21	Questão 10 - Avaliação do ENEM - Edição 2017- 2018	98
Figura 22	Aviso de divulgação da apresentação da Peça Teatral da turma do 3º ano	148
Figura 23	Cenário confeccionado pelos estudantes do 3º ano para apresentação	149
Figura 24	Momentos de encenação da peça pelo 3º ano	149
Figura 25	Estudantes do 3º ano encenando a morte de Macabéia	150
Figura 26	Estudantes da escola assistindo a encenação peça	150
Figura 27	Estudantes em fila no refeitório para recebimento do lanche	158
Figura 28	Estudantes do 3º ano realizando apresentação	159
Figura 29	Estudantes interagindo com a atividade	159
Figura 30	Paredes da escola ornamentadas com motivos da escritora Clarice Lispector	160
Figura 31	Paredes da escola ornamentadas com motivos da escritora Clarice Lispector	160
Figura 32	Paredes da escola ornamentadas com motivos da escritora Clarice Lispector	161
Figura 33	Escadarias de acesso às salas de aula decoradas com o nome da escritora Clarice Lispector	161
Figura 34	Entrada da escola caracterizada com fotos da escritora Clarice Lispector	162
Figura 35	Área central da escola reservada para os estudantes exporem seus trabalhos	198
Figura 36	Área central da escola reservada para os estudantes exporem seus trabalhos	198
Figura 37	Questão 23 - Avaliação do ENEM - Edição 2016- 2017	211
Figura 38	Questão 119 - Avaliação do ENEM - Edição 2016- 2017	213
Figura 39	Questão 99 - Avaliação do ENEM - Edição 2016- 2017	215

Figura 40 Questão 20 - Avaliação do ENEM - Edição 2016- 2017 217
Figura 41 Questão 121 - Avaliação do ENEM - Edição 2016- 2017 218

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Quantitativo de gêneros textuais presentes na prova do ENEM – Edição 2017-2018	92
Gráfico 2	Distribuição de texto ficcionais e não-ficcionais na prova do ENEM – Edição 2017-2018	93
Gráfico 3	Distribuição dos gêneros ficcionais na prova do ENEM – Edição 2017-2018	93
Gráfico 4	Questões segundo critério avaliação na prova do ENEM – Edição 2017-2018	95
Gráfico 5	Atividades que os estudantes realizam com mais frequência	109
Gráfico 6	Conteúdos que os estudantes acessam com mais frequência	111
Gráfico 7	Leituras que os estudantes realizam com mais frequência	112
Gráfico 8	Frequência de leitura de livro	114
Gráfico 9	Frequência de leitura de livro no último ano	114
Gráfico 10	Gêneros mais lidos	115
Gráfico 11	Acesso à última obra lida	118
Gráfico 12	Importância da leitura	119
Gráfico 13	Motivos para realizar leitura	120

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Expectativas de aprendizagem dos Eixos de Leitura e de Análise Linguística dos Parâmetros Curriculares de Língua portuguesa do estado de Pernambuco	50
Tabela 2	Expectativas de aprendizagem do Eixo do Letramento Literário dos Parâmetros Curriculares de Língua portuguesa do estado de Pernambuco	54
Tabela 3	Conteúdos de Língua Portuguesa do 1º bimestre do 3º ano do Ensino Médio	61
Tabela 4	Recorrência das Expectativas de aprendizagens presentes no Caderno de Conteúdos de acordo com o ano letivo.	63
Tabela 5	Levantamento de títulos citados pelos estudantes	116

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Critério de avaliação para as expectativas de aprendizagem dos Parâmetros Curriculares de Pernambuco	48
Quadro 2	Expectativas de aprendizagens organizadas por verbos comuns	56
Quadro 3	Percurso de disponibilização do texto literário	152

LISTA DE SIGLAS

ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
CAed	Centro de políticas públicas e Avaliação da Educação da
EAs	Expectativas de Aprendizagem
EREM	Escola de Referência em Ensino Médio
GPEALE	Grupo de Pesquisa em Alfabetização e Letramento
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Ensino e Pesquisa
MEC	Ministério da Educação
NEL	Novos Estudos do Letramento
OCEM	Orientações Educacionais Complementares para o Ensino Médio
PCLP	Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCN+	Orientações Educacionais Complementares
PCNEM	Parâmetros Nacionais para o Ensino Médio
PCPE	Parâmetros Curriculares para a Educação Básica do Estado
PROFLetras	Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal de Pernambuco
PSA	Parâmetros na Sala de Aula
Saeb	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEE	Secretaria de Educação do Estado
SIEPE	Sistema de Informações do Estado de Pernambuco
SISU	Sistema de Seleção Unificada
SSA	Sistema Seriado de Avaliação
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UNESCO	United Nations Education Scientific and Cultural Organization
UPE	Universidade de Pernambuco

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 18

1 CAMPO DE ESTUDO E ESCOLHAS METODOLÓGICAS
1.1 Perspectivas teóricas assumidas diante do campo 24
1.2 Caminhos metodológicos trilhados 35
1.2.1 As escolas 44

2 DOCUMENTOS OFICIAIS
2.1 Os Parâmetros Curriculares para Educação Básica do Estado de Pernambuco 46
2.2 Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental e Médio 48
2.3 Conteúdos de Língua Portuguesa por bimestre para o Ensino Médio: com base nos Parâmetros Curriculares do Estado de Pernambuco 59
2.4 O Sistema de Informações do Estado de Pernambuco (SIEPE) ou Diário *on-line* 67

3 AVALIAÇÕES OFICIAIS: ENEM E SSA
3.1 O que as avaliações têm a nos dizer sobre o ensino de leitura literária 75
3.2 Estudo das questões de literatura nas provas do ENEM e do SSA3 84

4 OS SUJEITOS DA PESQUISA
4.1 Os professores 102
4.2 Os estudantes 108

5 OS DIZERES DOCENTES
5.1 Literatura em performance: como os professores interpretam suas práticas de ensino de leitura literária? 122
5.2 O que os docentes dizem sobre o currículo? 131
5.3 Provas do ENEM e do SSA sob a perspetiva dos professores 136

6 O professor *Drummondiano*
6.1 A *Intervenção Literária*: literatura para *ler* ou para *ter* o que dizer? 148
6.2 *Macunaíma*: ler o filme, assistir à obra. 164
6.3 *Falar de Drummond não é aula, é deleite!* 177

7 O professor *Cabralino*
7.1 Qual literatura para a Tarde de Poesia? 198
7.2 Uma *conversa literária* sobre *Morte e Vida Severina* 202
7.3 O ENEM na aula de literatura 210
7.4 A aula de leitura 221
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS 235
REFERÊNCIAS 242
ANEXOS 249

INTRODUÇÃO

Encantar. Arrisco, na incerteza de ser esta a palavra adequada para iniciar uma introdução de tese, mas certa de que é aquela que melhor define a minha relação com o ensino da leitura literária. O encantamento presente no comportamento dos estudantes em uma aula de leitura que parecia que de alguma forma havia "dado certo", era o mesmo que motivava a busca pelo estudo e pela pesquisa para o aperfeiçoamento da minha prática.

Após a formação em Letras, o interesse por uma carreira acadêmica continuou com a realização do Mestrado em Teoria da Literatura. Este resultou em uma dissertação de cunho teórico-crítico, centrada nas discussões em torno da representação do espaço urbano na literatura contemporânea. O trabalho como professora de Língua Portuguesa da educação básica da rede pública de ensino, interessada em promover a leitura literária em sala de aula, colocou-me, no entanto, diante de desafios para os quais o meu olhar teórico sobre o texto literário não parecia ser suficiente. Iniciou-se, assim, uma procura por estudos empenhados no ensino da leitura e, mais especificamente, no ensino da leitura literária.

A imersão nesse campo apresentou os diferentes caminhos que vinham sendo desenhados pela academia: a vertente centrada nos estudos sobre a literatura no currículo e na influência dos documentos oficiais na prática em sala de aula; a perspectiva preocupada em analisar a concepção dos sujeitos – estudantes e professores – sobre a leitura literária; como também as investigações voltadas para o estudo da literatura nas provas e nos exames oficiais. Este último direcionamento gerou interesse porque à época da elaboração do meu projeto de pesquisa, eu estava lecionando em turmas do Ensino Médio.

Surge, desse modo, um plano de pesquisa cujo objetivo era analisar as possíveis influências que o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) exercia na formação do leitor literário, concluinte da educação básica, em algumas das instituições públicas do Estado de Pernambuco. Esse propósito de pesquisa baseou-se, então, na a importância que a avaliação do ENEM assumiu na realidade dos estudantes brasileiros, o que a relacionava diretamente à formalização e à unificação dos conteúdos de ensino. Logo, um estudo aprofundado sobre esse sistema de avaliação poderia nos revelar elementos importantes sobre competências e habilidades institucionalizadas. No caso da literatura, o nosso interesse – na época da constituição do projeto de pesquisa – era saber se o modelo avaliativo proposto pelo ENEM estaria em consonância com as atualizações da Teoria e dos Estudos Literários, que – segundo os termos do texto elaborado no período – concebem o leitor como parcela fundamental na constituição

dos significados do texto; além de entender a literatura como uma manifestação de mímesis, vinculada à realidade, mas ao mesmo tempo, liberta das normas que a regem, pois capaz de estimular a produção de significados que não se submetem estritamente ao contexto em que a obra está inserida.

Contudo, os encontros, os aprendizados e as escolhas realizadas durante o curso do doutorado produziram mudanças de perspectiva significativas e definidoras da tese que será apresentada. Uma destas transformações está relacionada ao contato com a Profa. Dra. Maria do Socorro Alencar Nunes Macedo que viria a ser minha orientadora. Sob seu direcionamento tive a oportunidade de vivenciar duas disciplinas voltadas para estudos sobre letramento e ensino de leitura, como também participar do Grupo de Pesquisa em Alfabetização e Letramento, o Gpeale, por ela coordenado.

Essas vivências proporcionaram o contato com uma perspectiva de letramento até então ausente das minhas leituras. Aquela defendida pelos Novos Estudos do Letramento (NEL) e representada, principalmente, pelo trabalho desenvolvido por Brian Street (2010). A abordagem do letramento enquanto uma *prática social* heterogênea, permeada por valores e relações de poder, alterou a conceituação – que agora chego a perceber como superficial – que eu fazia da ideia de letramento. Os usos deste conceito nas minhas atividades acadêmicas e docente, estavam sempre atrelados à ideia das 'habilidades a serem adquiridas pelos sujeitos', ou aos 'usos sociais da leitura e da escrita', sem, no entanto, uma problematização a respeito das dinâmicas sociais responsáveis por garantir legitimidade a algumas práticas de letramento em detrimento de outras. Embora durante o curso de Letras os estudos do campo da sociolinguística nos colocassem a par dos aspectos ideológicos e sociais que envolviam, por exemplo, a norma culta da língua, as discussões em torno da literatura a que tive acesso sempre foram permeadas por uma convicção inabalável do que seria a Grande Literatura, reconhecida pelos especialistas do campo. Isso pode ser percebido na centralidade que a Teoria da Literatura e o conceito de mímesis assumem na definição de meu objetivo de pesquisa inicial. Assim, uma relação da concepção de letramento proposta por Street (2010), com aquelas relacionadas ao letramento literário e à formação do leitor de literatura, me direcionaram para uma perspectiva crítica sobre a literatura legitimada por alguns grupos e sobre os padrões de leitura literária próprios da cultura escolar.

Um outro encontro fundamental para o desenvolvimento deste trabalho foi o que se deu, também por intermédio da participação no Gpeale, com as leituras e as práticas sobre o método

de pesquisa etnográfica. Embora desde o início o meu interesse fosse o de pesquisar a sala de

aula, a experiência e o conhecimento a respeito da pesquisa de campo, da investigação da prática docente, não estavam no meu repertório de leituras. Logo, acompanhar o trabalho desenvolvido pelo grupo em uma das escolas da rede municipal do Recife, ter oportunidade de presenciar as discussões em torno da produção dos dados das pesquisas dos demais integrantes do grupo, debater sobre as escolhas analíticas, além das orientações e os estudos dirigidos realizados, permitiram a minha inserção nos princípios que norteiam a etnografia, a partir do acesso aos trabalhos de estudiosas como Elsie Rockwell (1986) e Judith Green (2005). Tais princípios passaram a estar presentes nesta tese enquanto uma lógica de pesquisa, responsável por determinar a postura investigativa que assumi diante do campo.

Assim, essa ampliação ou diversificação das lentes teórico-metodológicas que caracterizam o meu percurso enquanto pesquisadora, permitiram a efetivação de um estudo holístico que passou a considerar a análise das práticas de leitura literária no ensino médio a partir de diferentes vieses investigativos. Ou seja, o ENEM deixou de ser o nosso objeto central de análise para compor mais uma das vertentes através das quais interpretaríamos as práticas de leitra literária em sala de aula, passando a estar inseridos também em nosso estudo os documentos e avaliações oficiais e a perspectiva dos sujeitos envolvidos em relação as suas práticas docentes e de leitura.

Esses novos planos de observação em relação ao nosso objeto foram sendo elencados a partir do que os dados produzidos em sala de aula apontavam como significativo. Portanto, primeiramente criamos categorias a partir das quais poderíamos organizar as vivências a que tivemos acesso nas duas salas de aula observadas. Essas categorizações nos direcionaram a outros elementos que demonstravam exercer influência na prática docente, como: o currículo estadual e a ênfase que este dava ao letramento literário em sua composição; a avaliação estadual denominada Sistema Seriado de Avaliação (SSA) que pode ser considerada, em nível local, uma seleção para a universidade Estadual de Pernambuco, tão importante quanto o ENEM. Além disso, era imprescindível, em razão da perspectiva teórico-metodológica que assumimos, incluirmos a escuta dos professores em relação as suas escolhas ou porque eles faziam o que faziam; quais eram suas crenças e motivações; como também, tentarmos traçar um perfil de quem eram os estudantes envolvidos neste processo.

Assim, estes elementos passaram a compor os sete capítulos deste estudo, que estão organizados da seguinte forma:

Em nosso **Capítulo 1**, intitulado **Campo de Estudo e Escolhas Metodológicas** temos dois tópicos de discussão. O primeiro corresponde a apresentação das principais tendências que conseguimos mapear para a caracterização do campo dos estudos sobre leitura literária no ensino médio, cujo aspecto principal parece ser o da ascensão do termo letramento literário entre os estudos voltados para esta etapa do ensino. Na sequência, apontamos quais foram as decisões de pesquisa que resolvemos assumir diante desse panorama. No segundo tópico apresentamos de modo mais detalhado o percurso metodológico que serviu de base para a nossa investigação, justificando a nossa adesão ao Estudo de Caso Comparado e a coerência que o modo de análise comparativa, juntamente com a de base etnográfica, imprimem à nossa lógica de pesquisa.

Após esta contextualização inicial, segue-se o **Capítulo 2** dedicado aos **Documentos Oficiais**. Nele, desenvolvemos um estudo sobre a proposta curricular do Estado de Pernambuco e dos demais documentos que foram formulados a partir dela, analisando como a estrutura proposta pela rede Estadual é eficiente em conseguir determinar diretamente a decisões docentes. Discutimos também sobre a ênfase que o documento, pelo menos na fundamentação teórica, atribui ao termo letramento literário problematizando os modos através dos quais esta conceituação é apropriada pelo currículo nos direcionamentos que são transmitidos aos professores.

Em seguida, no **Capítulo 3,** compondo mais exemplos de discursos oficiais sobre o ensino da leitura literária no ensino médio, estão **As Avaliações Oficiais: ENEM e SSA,** submetidas a um estudo analítico e comparativo dos seus pressupostos teóricos, seguida da investigação a respeito dos modos por meio dos quais seus princípios se concretizam nas questões que apresentam.

No **Capítulo 4** desenvolvemos um perfil sociocultural dos **Sujeitos da Pesquisa**, professores e estudantes, para na sequência, no **Capítulo 5**, realizarmos um contraste entre o panorama das perspectivas oficiais anteriormente apresentadas (documentos e avaliações) e as apropriações que os docentes engendram sobre estas representações, ao refletirem a respeito das influências que elas exercem nas suas práticas de ensino de leitura literária.

O **Capítulo 6** e **Capítulo 7** são dedicados à investigação daquilo que aconteceu na sala de aula, a despeito da fase anterior do trabalho, em que discutimos sobre as perspectivas documentais e docentes sobre o ensino da leitura literária. Cada um destes dois últimos capítulos apresenta

e analisa as categorias de atividades observadas nas aulas de literatura. No **Capítulo 6** estão presentes 3 grupos de atividades que foram observadas nas aulas do primeiro professor (professor Andrade) e no **Capítulo 7** estão 4 grupos de atividades categorizados a partir do que foi observado na sala de aula do segundo docente (professor Cabral).

1 CAMPO DE ESTUDO E ESCOLHAS METODOLÓGICAS

1.1 Perspectivas teóricas assumidas diante do campo

Na tentativa de situar nossa pesquisa dentro de um contexto recente das discussões sobre o ensino da leitura literária no Ensino Médio, nos deparamos com abordagens cujas problematizações giravam em torno das mudanças de perspectivas ocorridas nas relações entre a literatura, a escola e o ensino ao longo dos anos. As vozes predominantes nestes estudos assumem um tom que sugere sentidos como o de "crise" e "ausência" cujas causas estariam num certo descompasso ou desencontro entre o que se espera da escola e do ensino e os valores que, de um modo geral, estão atrelados tanto à literatura enquanto um bem da cultura, quanto à prática da leitura literária. Estes debates demonstram-se nas pesquisas acadêmicas, nos manuais didáticos e nos documentos normatizadores do ensino, como currículos, parâmetros e diretrizes.

Desse modo, no início de nosso processo de investigação, mais especificamente na fase em que procuramos entender o contexto no qual se situava o nosso objeto de estudo, partimos para a análise dos documentos oficiais, uma vez que estes seriam responsáveis por direcionar, ao menos em teoria, a prática docente e indicar os princípios reguladores em torno do ensino de leitura literária. Assim, em estudo a respeito deste material, nos deparamos com o trabalho de Maria Paula Parisi Lauria (2014), uma das pesquisadoras sobre a qual, inicialmente, mantivemos uma leitura atenta para o entendimento deste cenário, em razão das críticas que ela formulou em torno dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (1996). Em seu artigo **Ler levantando a cabeça: caminhos e descaminhos da leitura literária na educação básica** ela argumenta sobre os desdobramentos que os Parâmetros exerceram em defesa do ensino de Língua Portuguesa baseado em uma concepção sociointeracionista de linguagem. O tempo de produção dos PCNs foi estimulado pela ascensão da Análise do Discurso e das teses formuladas por Mikhail Bakhtin. O ponto de partida da proposta dos PCNS', no caderno dedicado à Língua Portuguesa, é a ênfase no caráter discursivo da linguagem, que se materializa através dos textos que se configuram enquanto gêneros, determinados a partir de suas especificidades.

Segundo Lauria (2014) essas proposições dos PCNs acarretaram desdobramentos e trouxeram mudanças significativas sobre a formação dos professores (para lidarem com os novos paradigmas); nas mudanças curriculares nos cursos de Língua Portuguesa (quando coloca em cena os gêneros textuais, elemento central dos quatro eixos de ensino) e sobre a produção dos livros didáticos (cuja aprovação pelo MEC, no Programa Nacional do Livro Didático, esteve sempre

vinculada ao alinhamento teórico proposto nos PCNs) (LAURIA, 2014). No caso específico da literatura, passa a se estabelecer um processo de abordagem do texto literário que o vincula aos outros gêneros do discurso sem, no entanto, segundo a autora, a normatização de um tratamento que dê conta de atender as particularidades próprias do gênero literário.

Dando continuidade a sua discussão, Lauria (2014) apresenta os desdobramentos consequentes da publicação dos demais materiais que seguiram estes primeiros parâmetros. Quatro anos depois, em 2000, da publicação dos Parâmetros Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), será apresentada uma proposta de ensino de caráter interdisciplinar, que prioriza o estabelecimento de competências e habilidades, consoante com a proposta do que também vinha sendo pensada para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e com os PCNs mais gerais. Assim, ao Ensino de Língua Portuguesa foram incorporadas quatro competências, das quais apenas uma permite uma breve alusão à Literatura:

> Analisar os recursos expressivos da linguagem verbal, relacionando textos/contextos, mediante a natureza, função, organização, estrutura, de acordo com as condições de produção/recepção (intenção, época, local, interlocutores participantes da criação e propagação de ideias e escolhas). (BRASIL, 2000, p. 20-2).

Ou seja, continua a não haver uma referência específica ao gênero literário, mas uma menção ao trabalho com o texto escrito de diferentes procedências, com uma aproximação ao dialogismo e ao sócio-interacionismo (LAURIA, 2014). No fim da parte referente à Língua Portuguesa há a seguinte ressalva no documento:

> 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 as competências em questão. (BRASIL, 2000, p.23).

Lauria (2014) explica que após essa publicação dos PCNEM, mais outros dois currículos orientacionais foram elaborados: o PCN+, em 2002, e as Orientações Educacionais Complementares para o Ensino Médio (OCEM), em 2006. O primeiro, sem abandonar as competências e habilidades, propunha propostas de trabalho em sala de aula, a fim de gerar uma contextualização do PCN inicial, apresentando muitas referências à Literatura. O segundo, de forma mais radical, redireciona totalmente a base das competências e habilidades estabelecendo dois eixos: Conhecimentos de Língua Portuguesa e Conhecimentos de Literatura. Maria Paula Parisi

Lauria (2014), participou de ambas elaborações e problematiza os contextos de produção das duas orientações. De acordo com ela, O PCN+ contou com pouco tempo de elaboração, o que impediu a feitura de um material mais consistente. O OCEM, por outro lado, faz críticas ao PCN e ao PCN + e sugere o realinhamento de algumas posições, principalmente no que diz respeito ao tratamento dado à literatura. No OCEM a literatura ganha status de disciplina na medida em que está irmanada a itens como conhecimentos relativos à língua portuguesa, língua estrangeira, espanhol, artes e educação física; também procura esclarecer o conceito de literatura – arte com palavras – diferente das versões anteriores. No entanto, o OCME não ganha tanta visibilidade após sua publicação. Embora figure no site do Ministério da Educação (MEC) como orientação que direciona as bases da área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (ao lado dos documentos de Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias e de Ciências Humanas e suas Tecnologias) seu conteúdo não circula nas escolas, a não ser de forma indireta, por meio dos pressupostos adotados nos livros didáticos aprovados pelo MEC (LAURIA, 2014).

Para o aprofundamento das discussões sobre estas formulações curriculares, utilizamos levantamento bibliográfico realizado em 2017. Essa coleta buscou teses e dissertações publicadas, no período entre 2013 a 2016, em Portal de Periódico da Capes classificadas segundo as palavras-chave: **ensino de literatura**, **ensino médio** e **letramento literário** (SOUZA, 2019). Inicialmente realizado para compor um panorama das pesquisas recentes com as quais nosso trabalho relacionava-se, esses dados foram utilizados também para identificação de teses que poderiam ser significativas no campo, em razão de suas análises basearem-se principalmente nos PCNs, PCEM e OCEM e suas relações com o ensino de leitura literária no ensino médio. Selecionamos, assim, três trabalhos centrados na problematização dos documentos oficiais. A tese **A educação literária e o estranho**, publicada pelo programa de educação da Pontifica Universidade Católica de Goiás em 2013, que debate sobre ausência do texto literário em sala de aula, apresentando uma proposta metodológica com base no conceito de estranhamento, defendido pelas correntes teóricas do formalismo russo e da fenomenologia. Com publicação no ano de 2014, pelo programa de letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, encontramos a pesquisa intitulada **O retrato de uma disciplina ameaçada: a literatura nos documentos oficiais e no exame nacional do ensino médio (ENEM).** Nela apresenta-se o que seria "uma tendência a ser combatida", com referência a perda de espaço da literatura no ENEM, uma consequência — segundo a tese —, dos preceitos estabelecidos pelos documentos oficiais[1]. A tese **Letramento literário no ensino médio: análise das experiências de**

[1] No ano de 2013 há a publicação das **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica.** Em um de seus artigos, as Diretrizes consolidam o ENEM como Sistema Nacional de avaliação, propondo adoção do Exame nos processos

ensino de literatura no Colégio de Aplicação João XXIII do programa de letras da Universidade Federal de Juiz de Fora, Minas Gerais, publicada em 2013, levanta questões sobre a formação literária dos jovens, como: as dificuldades encontradas na leitura do texto literário, os motivos que os levam a escolher os best-sellers e não os textos literários clássicos, a relação atual dos jovens com a leitura de uma maneira geral, a escolha dos textos literários pelos professores, como também, o papel do professor na formação de leitores literários. Do mesmo modo que a segunda tese, este último trabalho irá incluir, além dos parâmetros oficiais, as provas do ENEM como elemento base para o desenvolvimento da pesquisa. Assim, o início de nosso processo de investigação nos demonstrou uma disposição dos estudos para uma crítica em relação ao que seria uma despriorização da literatura em relação a outras áreas do conhecimento, tanto por meio das abordagens a que a literatura estaria submetida nos currículos oficiais — que desconsiderariam as particularidades do texto literário enquanto produção de cunho ficcional e estético — como também no presumido desinteresse dos jovens do Ensino Médio pela leitura das obras que pertencem ao conjunto de leituras que tradicionalmente compõem o grupo de obras pertencentes à cultura nacional legitimada[2]. Um olhar atento sobre as referências teóricas responsáveis por embasar essas discussões nos permitiu encontrar, nas pesquisas coletadas, a recorrência de nomes como Graça Paulino (2001) e Rildo Cosson (2016). Os dois foram responsáveis por cunhar o termo *letramento literário*, conceito que consiste na especificação da ideia de *letramento* difundida no Brasil por diferentes pesquisadores, sendo Magda Soares (2010) uma das responsáveis por propor a reflexão a respeito dos usos do termo letramento no Brasil. Magda Dezotti (2019), em tese de doutorado, apresenta um panorama relevante sobre os desdobramentos que o uso deste conceito assumiu por diferentes estudiosos ao longo dos últimos anos. Atualmente Magda Soares (2015), em uma revisão de seus estudos já publicados, vem propondo a substituição do termo *letramento* por *alfabetismo*, o que de certa reforma revela as constantes releituras e aprofundamentos que vêm sendo realizados no campo a respeito desta complexa temática. Num sentido mais amplo, o que a autora recentemente opta por nomear como *dimensão social do alfabetismo* (SOARES, 2015, p.33) antes entendido como *letramento*, foi largamente divulgado enquanto aquilo que as "pessoas fazem com as

seletivos das Instituições de Educação Superior. Assim, o modo como o Exame avalia os estudantes com relação à literatura tona-se uma nova preocupação dentre as pesquisas. Também há um descontentamento por parte dos estudos com o fato de o ENEM não priorizar mais as antigas listas de indicações de obras literárias, prática que era comum entre muitos editais de vestibulares no Brasil e considerada por alguns pesquisadores como um modo de incentivo à leitura.

[2] As obras pertencentes à cultura nacional legitimada serão aqui entendidas como aquelas que, de acordo com definição de Abreu (2006), fazem parte da *Grande* Literatura; ou seja, são declaradas literárias pelas várias "instâncias de legitimação", como: "a universidade, os suplementos culturais dos grandes jornais, as revistas especializadas, os livros didáticos, as histórias literárias etc." (ABREU, 2006, p. 40). Uma obra fará parte do grupo da cultura legitimada quando for declarada por uma dessas instâncias de normatização (ABREU, 2006).

habilidades e conhecimentos de leitura e escrita, em determinado contexto, e é a relação estabelecida entre essas habilidades e conhecimentos e as necessidades, os valores e as práticas sociais" (SOARES, 2015, p. 33). A extensa adesão deste termo nos estudos brasileiros, não apenas naqueles da área da linguagem, acarretou certa pulverização do conceito, que passou a receber diversas ramificações como *letramento digital*, *letramento matemático*, *letramento científico*. No campo dos estudos literários, essa especificação do letramento faz-se necessária, segundo Cosson, em razão da "própria condição de existência da escrita literária", uma vez que o letramento que ocorre por meio dos textos literários "compreende não apenas uma dimensão diferenciada do uso social da escrita, mas também, e sobretudo, uma forma de assegurar seu efetivo domínio" (COSSON, 2016, p.12). De acordo com Graça Paulino (2001), uma vez que o termo letramento é caracterizado por Magda Soares para designar o *todo* das práticas de recepção ou produção dos diferentes tipos de textos escritos que fazem parte das sociedades letradas, a definição de letramento literário é importante para conceituar a *parte* do *todo,* já que um desses tipos de texto é o literário "relacionado ao trabalho estético da língua, à proposta de pacto ficcional e à recepção não-pragmática" (PAULINO, 2001, p. 117). Desse modo, um cidadão letrado literariamente:

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

A conceituação proposta por Paulino (2001) mostra-se centrada tanto na *capacidade de ler* textos literários, considerando-se suas peculiaridades, como também no *desenvolvimento do hábito* de ler literatura. Influenciadas em parte pela conjuntura de indefinição caracterizadora dos documentos oficiais e, além disso, pelas mudanças de paradigma que acompanharam os estudos em torno da literatura, pesquisas centradas no ensino de leitura literária no ensino médio, passam a adotar o conceito de *letramento literário* como lente de análise para discussões específicas deste nível de ensino. Este é o caso da terceira tese apresentada acima, **Letramento literário no ensino médio: análise das experiências de ensino de literatura no Colégio de Aplicação João XXIII**, que ao demonstrar a ênfase no conceito de letramento literário já pela escolha de seu título, propõe uma investigação cujo objetivo seria otimizar metodologias e estratégias capazes de atrair e despertar, nos jovens leitores, o gosto e a fruição para o "boa" literatura.

Esta mudança de perspectiva é percebida por Maria Amélia Dalvi (2011) em levantamento bibliográfico de publicações coletadas no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) no período entre 2001 a 2007, cujo objetivo

foi mapear pesquisas acadêmicas voltadas para o ensino da leitura literária no Ensino Médio. Segundo Dalvi (2011), seus dados demonstram uma prevalência de termos como "leitura literária" e "letramento literário", em detrimento da definição "ensino de literatura". Essa transição apresentaria uma mudança de foco para a *leitura* e para o *leitor*, com menos espaço para uma terminologia tradicionalmente empregada para "designar um tipo de ensino centrado na abordagem de um conjunto de obras consideradas formadoras na história da literatura nacional" (DALVI, 2011, p. 45).

Magda Dezotti (2019), em mapeamento de teses, identifica dados passíveis de comparação com este primeiro cenário: diferente do primeiro levantamento, realizado apenas com pesquisas voltadas para o ensino médio, essa segunda investigação coleta pesquisas na mesma plataforma, entre os anos de 2006 a 2016, dedicadas ao ensino da leitura literária nos diferentes níveis de ensino. Uma das conclusões obtidas é a de que, nos níveis fundamental I e II há a predominância de trabalhos que contemplam a palavra-chave "letramento literário", em relação às pesquisas empenhadas no ensino médio, em que predomina a recorrência do termo "ensino de literatura".

Ou seja, a comparação entre as conclusões dos dois levantamentos demonstra que ainda é recorrente o entendimento de que nos níveis fundamental I e II não existiria um ensino de literatura de modo sistematizado, prevalecendo a ideia de que este é de responsabilidade do ensino médio, que lida com um saber especializado e insere a literatura na história, enquanto cânone, e que a leitura livre, literária, o letramento literário são da competência do nível fundamental, responsável pela "formação do leitor" (DALVI, 2011). No entanto, as controvérsias que passam a se estabelecer nos documentos norteadores, juntamente com outros fenômenos sociais, como a ampliação de um mercado editorial cada vez mais competitivo, além dos avanços digitais que modificaram as formas de acessar textos para leitura, igualmente foram responsáveis pela ampliação de estudos preocupados com o fomento da leitura literária entre os jovens leitores pertencentes ao ensino médio. Por isso, se por um lado o letramento literário prevalece nas pesquisas direcionadas ao ensino fundamental, também houve, por outro, uma preocupação das análises em trazer as discussões baseadas no 'letrar literariamente' para a esfera do ensino médio. Demonstrando-se nesse caso, uma ênfase nos processos de formação do leitor de literatura.

Para além das questões relacionadas à formação do leitor, as discussões em torno da literatura e do seu ensino acontecem também em torno de diferentes entendimentos e problematizações sobre: os modos de julgar o que vem a ser literatura, a sua relação com o contexto

escolar e com outras produções escritas de caráter mais mercadológico, bem como o impasse entre o legitimado e o não legitimado por instâncias normatizadoras de diferentes procedências. Nesse sentido, nos foi importante os estudos desenvolvidos por Regina Zilberman (2018) cujas análises, além dos aspectos já apontados, debatem sobre qual seria essa literatura ausente nos documentos oficiais normatizadores, que perdeu espaço nas salas de aula e o decorrente interesse do leitor. Em palestra proferida na UFPE, intitulada **Que literatura para os estudantes do Ensino Médio?** em evento organizado pelo Pet Letras em 2018, Zilberman (2018) considera que a literatura que perdeu relevância na escola foi:

> a literatura canônica, aquela qualificada pela crítica literária, catalogada pelas histórias da literatura, estudada nos cursos de Letras e adotada pela elite culta de nosso país. Suas peculiaridades são identificadas pela Teoria da Literatura, que privilegia sobretudo os focos estrutural e recepcional, o primeiro caracterizado, de uma parte, pela coerência da forma, de outro, pelos níveis de representação do mundo adjacente à obra literária, e o segundo, pelos efeitos propiciados em seus leitores – seja o prazer, a catarse, o conhecimento, juntos ou separados. Depois, esse material é organizado pela História da Literatura, que determina e classifica a pertença dos produtos literários a uma tradição nacional, o grau de expressão identitária, os níveis de semelhança em termos de estilo, o emprego da língua nacional e as preocupações temáticas (ZILBERMAN, 2018, p. 7, *no prelo*).

Para Zilberman (2018), a oscilação que parece permear os aspectos relacionados à literatura nas concepções oriundas dos documentos governamentais é resultado não somente da diluição do gênero literário entre os diversos discursos e modos de texto, mas principalmente porque, na prática, "a literatura não soube encontrar seu lugar entre esses discursos, porque continuava refém das elites letradas, que não abriram mão da especificidade de seu objeto", a fim de"assegurar-lhe um domínio diferenciado e superior diante de seus pares" (ZILBERMAN, 2018, p. 9, *no prelo*). Assim, segundo ela, embora esta defesa da especificidade seja justa — uma vez que as obras literárias provavelmente contêm algum diferencial, caso contrário não resistiriam às investidas do tempo e da história —, também compromete a socialização e o consumo da literatura, porque atualmente as referências de leitura não são mais exclusivas da escola; elas igualmente podem ser encontradas em outras modalidades de gêneros da linguagem verbal (ZILBERMAN, 2018).

Por influência desta perspectiva, nos direcionamos a um aprofundamento sobre as análises que, além do foco na proficiência e nos comportamentos próprios dos sujeitos letrados literariamente, também — de um modo mais amplo — propusessem problematizações em torno da leitura literária enquanto uma prática social de uso da escrita que, em seus vínculos com a sociedade,

pressupõe relações que vão além dos procedimentos de ordem estritamente textuais, abrangendo várias instâncias a partir das quais se constrói o literário:

> prática que, se supõe a existência de um texto que recebe o atributo de literário, supõe, aquém e além dele, uma rede cujas malhas, menos ou mais cerradas, proporcionam intercâmbio entre diferentes esferas, instâncias, que integram e delimitam o campo onde um texto se literariza ou desliterariza (LAJOLO; ZILBERMAN, 1999, p. 9).

Essa rede de malhas de que falam Zilberman (1999) e Marisa Lajolo (1999) corresponde aos diversos elementos responsáveis por determinar direta ou indiretamente o que os diferentes grupos sociais irão atribuir como literário ou não literário. Essa rede compreende tanto as políticas educacionais interessadas em promover o acesso e a valorização de determinados textos enquanto bem cultural, como também os modos de produção, circulação, comercialização e distribuição de materiais de leitura por instâncias governamentais e aquelas relacionadas ao mercado de consumo. Por isso, fez-se necessário nos incluirmos em uma perspectiva de análise que considerasse as relações de poder que permeiam as diversas dinâmicas sociais em torno do texto literário, assim como os aspectos valorativos e ideológicos que compõem os variados entendimentos a respeito da literatura.

Para dar conta desta escolha de pesquisa e fundamentar as reflexões em torno destes estudos do campo, assumimos como teoria epistemológica o conceito de letramento defendido pelos Novos Estudos do Letramento (NEL), que será representado aqui pelo trabalho desenvolvido por Brian Street (2010), juntamente com as ideias em relação à leitura e à educação propostos por Paulo Freire (2006).

Street (2010) defende que o conceito de letramento precisa ser entendido como uma *prática social* efetivada a partir das múltiplas interações que ocorrem por intermédio do texto escrito. Tais interações, embora diversas, possuem determinados *padrões* que se constituem a depender das particularidades de cada conjunto de práticas específicas. Enquanto prática, o letramento não pode ser pensado sem que se leve em consideração a dimensão social, histórica e cultural, bem como as relações de poder que o definem. Assim, segundo Street (2010), não existe prática de letramento homogênea, uma vez que ela será tão diversa quanto os usos e valores que os diferentes grupos relacionam à leitura e à escrita, defendendo-se, portanto, o uso de *letramentos*, no plural, em detrimento da palavra *letramento* no singular. A crítica elaborada por Street (2010) está centrada, portanto, na negação deste entendimento dominante de que o letramento seria um conjunto de habilidades cognitivas a serem adquiridas pelos sujeitos, “uma coisa autônoma, separada e cultural;

uma coisa que teria efeitos independente do contexto" (STREET, 2010, p. 36); em que prevaleceriam apenas os padrões legitimados por algumas instâncias normatizadoras, desconsiderando-se aqueles que se desenvolvem em outras esferas sociais. À essa perspectiva do letramento, entendido como prática social permeada por relações de poder, Street atribui a definição de *modelo ideológico de letramento*:

> Não só um modelo cultural, embora seja isso, mas ideológico porque há poder nessas ideias. Esses modelos são poderosos. Por exemplo, esses modelos determinam recursos, currículos, estratégias pedagógicas e, principalmente, estabelecem fronteiras que pretendem definir quem é […] letrado e quem não é […] letrado. Estes são conceitos poderosos e, portanto, modelos poderosos pelas consequências que acarretam (STREET, 2010, p. 37).

A relação dessa concepção de letramento proposta por Street (2010), com o contexto dos estudos envolvendo literatura proporciona uma reflexão sobre as práticas de leitura literária que são consideradas pela escola, os *padrões* escolarizados a partir dos quais o texto literário é dado a ler pelos estudantes, assim como a relação desse modelo de leitura com outras práticas de leitura literária e não literária nas quais os sujeitos também estariam inseridos. Desse modo, estudos envolvidos com o processo de formação de leitores de literatura, não podem prescindir de problematizações sobre os aspectos políticos e as relações de poder vinculadas às concepções de ensino-aprendizagem em torno do texto literário.

Ao assumirmos essa perspectiva de análise, nos colocamos em consonância com o que defende Paulo Freire (2006) sobre a necessidade de não revestirmos o processo educativo de certa "neutralidade" , como se este fosse um "que fazer puro, a serviço da formação de um tipo ideal de ser humano, desencarnado do real, virtuoso e bom" (FREIRE, 2006, p. 15). Quando propõe uma prática educativa emancipatória fundamentada em uma perspectiva dialógica, Freire (2006) sustenta a ideia de que aprendizagens não se constituem por uma via de mão única, em que uma das partes detentora do conhecimento, transmite um saber legitimado para um grupo "inculto", a fim de que estes tornem-se "livres" ao se apropriarem da cultura do grupo dominante. A educação emancipatória proposta por Freire baseia-se no respeito ao conhecimento do estudante, sua experiência e cultura; baseia-se nos processos dialógicos que permitem aos sujeitos, a partir do lugar que ocupam na sociedade, problematizarem sobre o mundo e sobre os seus modos de organização, para que, como coautores de seus processos formativos, estes mesmos sujeitos digam também sobre si e sobre a realidade com autonomia crítica.

Lesley Bartlett e Maria do Socorro Alencar Nunes Macedo (2015) efetivam um diálogo

importante entre as ideias fundamentadas por Street e Freire (2006) ao enfatizarem a contribuição de Freire para uma abordagem social da compreensão de letramento, respaldada na "inseparabilidade entre o aprendizado da leitura da palavra (linguagem) e a leitura do mundo (relações sociais). Esta perspectiva freireana de letramento, situa-se, segundo Bartlett e Macedo (2015), numa relação de proximidade com o modelo ideológico proposto por Street (2010), que concebe o letramento como uma prática sociocultural permeada por relações de poder.

Assim, essa perspectiva crítica do letramento torna-se uma escolha teórica em nosso trabalho de tese, porque fornece subsídios para problematizarmos sobre as práticas de leitura literária no ensino médio, principalmente no que diz respeito às ideias desenvolvidas em torno do conceito de *letramento literário*: pelos modos através dos quais este conceito foi apropriado pelo sistema de ensino, pelos documentos oficiais e pelas metodologias docentes em duas salas de aula de duas escolas públicas estaduais de Pernambuco. Para isso, proporemos ao longo de nosso estudo uma ampliação conceitual fundamentada no conceito de *educação literária,* que será utilizado para reflexão sobre os dados coletados em nosso processo de investigação.

A noção de educação literária lança o olhar sobre os modos de ensino e aprendizagem de leitura literária que ocorrem não apenas em espaços formais de aprendizagem, como o escolar, como também nos espaços não-formais, por meio de um contato efetivo com a linguagem literária, cuja materialização ocorre das mais diferentes formas e suportes de uso (MACEDO et al, 2019, *no prelo*). Desse modo, ao enfatizar *espaços formais* e *não-formais* de aprendizagem*,* além de *diferentes formas de textos* e *suportes* em sua definição, a ideia de educaçãoo literária amplia o olhar para o fato de que as práticas de leitura literária desenvolvidas em espaço escolar, embora carregadas de legitimidade e submetidas a uma inevitável escolarização, como sugere Magda Soares (2004), não são exclusivas. Logo, entendidos como uma *prática de letramento*, tais processos de ensino-aprendizagem (*formais* e *não-formais*) constituem-se em uma constante dinâmica de troca de influências, sob a qual estão fortemente implicados os valores e os significados que os sujeitos (professores, estudantes, instituição escolar, avaliações oficiais) atribuem às mais diversas práticas concretizadas em torno de textos literários.

Pensar a partir da definição de educação literária também implica uma ênfase nas duas faces do processo de formação do leitor: destacam-se tanto os aspectos relacionados à aprendizagem a ser construída pelo estudante, como igualmente os aspectos referentes ao ensino, reforçando- se que, para este último, faz-se indispensável um diálogo fundamentado principalmente na leitura do texto literário. Por isso, nossa perspectiva de educação literária corrobora a importância da

mediação, a fim de não incorrer no entendimento de que a mera disponibilização do texto, ou apenas o incentivo à atividade da leitura, já seriam suficientes para a garantia de processos de aprendizagem. Nesse sentido, nosso estudo irá ancorar-se no que explicita Michele Petit (2009) com relação a importância da mediação, cujo objetivo seria o de garantir, a cada leitor, a possibilidade de um encontro singular com textos capazes de lhe dizer algo em particular; o mediador seria, assim, aquele responsável por apresentar as "pontes", permitindo que o estudante-leitor, ele mesmo, também construa as suas (PETIT, 2009). Tais processos de mediação seriam, portanto, modos de diálogo que precisam ser ensinados para que estudantes-leitores sejam capazes de efetivar leituras significativas; o que não pressupõe, no entanto, que a escolarização está baseada na ênfase de questões pedagógicas ou conteudísticas, em detrimento das questões literárias (MACEDO at al, 2019).

Por fim, nossas escolhas teóricas irão atribuir importância à educação literária na medida em que esta seja relevante para a *humanização* dos sujeitos, estando aqui a ideia de humanização de acordo com o que define Antonio Candido, enquanto:

> Processo que confirma o homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, senso de beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor (CANDIDO, 2012, p. 29).

Se a literatura é responsável por desenvolver nos sujeitos essa "quota de humanidade" a que se refere Candido, "na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante" (2012, p. 29) não se faz suficiente pensar a literatura exclusivamente enquanto objeto estético-artístico de valores absolutos, mas entendê-la como produção estético-cultural marcada por padrões e normas relativas, uma vez que estas estão relacionadas à diferenças ideológicas determinantes da construção textual e da recepção crítica (ZILBERMAN, 2005). Nesse sentido, o processo de humanização a que se refere Candido (2012) não se confunde com a ideia de aprendizagem literária cujo princípio estaria na aquisição e no domínio de uma propriedade cultural legitimada. A ênfase neste último entendimento pode produzir interpretações baseadas em certa autonomia e neutralidade dos processos de formação do leitor de leitura literária, em consonância com o que problematiza Street (1984) sobre o acesso ao letramento, como se fosse este inerentemente libertador ou opressivo, produzindo efeitos previsíveis ou universais sobre os sujeitos (STREET 1984 *apud* BARTLETT, 2017); ou com o que afirma Freire (2006) em relação à crença sobre certa 'magicização' da palavra escrita, em que, pretensiosamente, a cultura escrita é percebida

como entidade neutra, que por si só, já seria suficiente para a garantia de um processo educativo libertador. O processo de humanização baseado na educação literária ocorre na medida em que se dirige para o diálogo entre o indivíduo e a cultura, em que a literatura constitui um caminho para que os sujeitos comparem-se a si mesmos com um horizonte mais amplo de vozes, o que não corresponderia apenas à transmissão de informações sobre a literatura enquanto uma entidade sociocultural fixa e previamente legitimada (COLOMER, 2007).

Assim, para uma fundamentação de pesquisa sobre o processo de formação do leitor de literatura com base na concepção de educação literária que aqui vem sendo divulgada, assumiremos que a literatura é, como define Candido:

> […] todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos folclore, lenda, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações (CANDIDO, 2012, p. 23)

Ou seja, para além das discussões em torno das ausências que parecem caracterizar a literatura inserida em contexto escolar como: a escassez do texto e da leitura literária na sala de aula, o desinteresse dos jovens pela literatura, a falta de uma abordagem específica do gênero literário nos documentos oficiais; faz-se necessário ampliar as reflexões sobre quais são as práticas de leitura literária que permanecem cada vez mais isoladas no contexto escolar — porque reféns das elites letradas e dos discursos em defesa de sua especificidade (ZILBERMAN, 2018) —, a despeito das tantas reflexões já efetivadas em torno do conceito de *letramento literário*. Nosso objetivo é entender o modo como se deu a *apropriaçãoo* — no sentido do que define os Estudos de caso Comparado (BARTLETT & VRAVUS, 2017) — das ideias propostas pelas perspetivas que advogam em torno da centralidade do leitor e da especificidade do texto literário. Nosso intuito é compreender como as instituições e os sujeitos envolvidos no processo de ensino de leitura literária interpretam e fazem uso de determinados conceitos, buscando analisar as consequências que são geradas por estas *apropriações* na sala de aula e nas metodologias empregadas pelos docentes.

1.2 Caminhos metodológicos trilhados

As escolhas conceituais apresentadas no tópico anterior estão intrinsecamente relacionadas às decisões metodológicas caracterizadoras do nosso percurso de pesquisa. Se o intuito de nosso caminho investigativo é, de um modo geral, entender as complexas relações que se desenham em torno do texto literário em sala de aula — considerando-se as dinâmicas sociais e os aspectos valorativos e ideológicos que compõem os variados entendimentos a respeito da leitura e da

literatura —, não poderíamos nos distanciar, em nosso trabalho de tese, de uma abordagem qualitativa, com ênfase em uma perspectiva crítica (SHARAN & TISDELL, 2015).

A pesquisa qualitativa está posta enquanto abordagem interessada em entender como os sujeitos interpretam, a partir de suas experiências, os contextos e a realidade na qual estão inseridos, atribuindo-lhes significados. Caracteriza-se, portanto, enquanto grupo de interpretações e práticas que, situando os indivíduos em seu mundo, procuram descrever, decodificar e traduzir sentidos subjacentes aos fenômenos que compõem a realidade, mais do que determinar a frequência com que estes mesmos fenômenos ocorrem (SHARAN & TISDELL, 2015).

A perspectiva crítica, por sua vez, está relacionada ao entendimento de que a educação constitui-se como prática transformadora e emancipatória, em consonância com o que defende Paulo Freire (1996), possuindo como pressuposto fundamental a ideia de que "todo pensamento é mediado por relações de poder que são histórica e socialmente constituídas"; assim, "investigações que pretendam ser classificadas como 'críticas' devem estar conectadas a tentativas de enfrentamento das injustiças de contextos sociais específicos"(KINCHELOE, MCLAREN & STEINBERG *apud* SHARAN & TISDELL, 2015, p.10, *tradução nossa*). Desse modo, estudos críticos têm por objetivo transformar e empoderar, uma vez que:

> Há um contraste entre uma pesquisa que apenas procuram entender e pesquisas que desafiam …entre aquelas que interpretam situações de interação e aquelas que leem levando-se em conta os processos de conflito e opressão…entre pesquisas que aceitam o *status quo* e pesquisas que refletem processos de mudança (CROTTY, 1998 *apud* SHARAN & TISDELL, 2015, p.10, *tradução nossa*).

Ou seja, trazida para o nosso contexto de investigação, uma ótica crítica sobre as práticas de ensino de leitura literária na escola estaria interessada em analisar, para além de nossos objetivos específicos, as instâncias sociais interessadas em perpetuar determinados padrões de acesso e leitura do texto literário, bem como os critérios e processos responsáveis por legitimar ou deslegitimar algumas produções escritas em prejuízo de outras.

Os fundamentados, defendidos pelas teorias metodológicas apresentadas acima, permearam nossos princípios de pesquisa desde a concepção de nossa proposta investigativa, muito embora o acesso a alguns teóricos do campo ter se dado ao longo de toda a concepção da tese, parte dele durante o estágio sanduíche realizado na Universidade de Wisconsin-Madison, nos Estados Unidos. A intenção de realizar uma pesquisa etnográfica, por outro lado, sempre foi um objetivo

desde o princípio, em razão da nossa participação no Grupo de Pesquisa em Alfabetização e Letramento (GPEALE), coordenado pela Profa. Dra. Maria do Socorro Alencar Nunes Macedo. O grupo possui como meta principal promover pesquisas sobre práticas de leitura e escrita com base na perspectiva etnográfica.

Os estudos etnográficos surgem como uma alternativa aos paradigmas dominantes no campo da pesquisa educacional, veiculando-se aos modelos de estudo propostos pela antropologia e pela sociologia qualitativa. A entrada da etnografia no campo da educação, em meados da década de 70, foi alvo de críticas em razão de esta ser considerada, equivocadamente, uma técnica de trabalho de campo livre de pressupostos teóricos. Elsie Rockwell (1986) é uma das estudiosas preocupadas em fundamentar uma proposta de uso da etnografia que a veicula ao conhecimento da realidade educacional com base em um trabalho de construção teórica. A pesquisa etnográfica baseia-se, segundo Rockwell (1986) em um modelo de estudo que conecta método e teoria para um estudo aprofundado sobre realidades sociais e culturais específicas, delimitadas no tempo e no espaço.

No decorrer do nosso processo de pesquisa, no entanto, chegamos a ponderar sobre a adesão ou não de uma classificação etnográfica, em razão da fragmentação que, acreditávamos, configurar nossa coleta de dados. Inicialmente, em contato com a primeira sala de aula, tentamos acompanhar as seis aulas de língua portuguesa distribuídas durante a semana. Esse movimento, porém, mostrou-se extenuante e pouco produtivo porque: muitas das práticas observadas não chegavam a ter relação nem ao menos indireta com a leitura literária, nosso principal objeto de estudo; relacionar as práticas gerais de ensino de língua portuguesa com aquelas direcionadas à aprendizagem da leitura literária não era o foco dos nossos estudos.

Desse modo, decidimos que procuraríamos observar e levar para o corpo da nossa análise apenas os momentos de sala de aula centrados ou no texto literário ou na literatura de uma forma geral. Porém, à medida que as categorias geradas por essa produção inicial precisaram ser contextualizadas e interpretadas, foram surgindo outras instâncias de análise responsáveis por garantir um perfil amplo e diverso ao corpo de dados que submetemos à investigação.

Desse modo, os princípios que norteiam a etnografia estão presentes em nosso estudo enquanto uma lógica de pesquisa (GREEN, 2005), para a qual não são suficientes uma etnografia exclusivamente enquanto técnica, mas também como princípio epistemológico, determinante da postura que o pesquisador assume diante do campo e dos dados coletados. Nesse sentido, a nossa

presença no contexto de investigação, a sala de aula, não tinha por objetivo a confirmação de categorias estabelecidas *a priori*, como por exemplo, avaliar a assertividade das escolhas docentes ou determinar se atividades em torno do texto literário ainda persistem em alguns contextos escolares. O lugar que pretendia-se ocupar enquanto pesquisadora estava vinculado à tentativa de compreender os *padrões* das práticas escolares que os integrantes daquele contexto específico exerciam em relação à literatura, como também entender os princípios norteadores destas práticas. Assim, as escolhas que foram sendo feitas durante a nossa coleta de dados atrelavam-se mais ao que os membros do contexto nos indicavam por meio de suas ações e menos àquilo que inicialmente havia sido planejado (GREEN, 2005). Nesse sentido, a opção por observar apenas as atividades classificadas como 'aula de literatura' pelos professores, por exemplo, ao invés de indicar uma lacuna ou fragmentação do processo, pode, em direção contrária, apontar sentidos relacionados à exclusividade com que o texto literário usualmente é abordado no ensino, a despeito das proposições interdisciplinares defendidas pelos currículos oficiais.

Logo, em consonância com tais proposições, realizamos o nosso trabalho de produção de dados a partir da prática de dois docentes, de duas diferentes escolas do estado de Pernambuco, durante o ano de 2017. Os professores, que passamos a nomear como Andrade (em referência ao poeta mineiro, Carlos Drummond de Andrade) e Cabral (em alusão ao poeta Pernambucano João Cabral de Melo Neto) nos foram apresentados por uma colega de trabalho que atua como formadora da área de Linguagem da Rede Estadual de Ensino. Sua indicação aconteceu em razão de considerar os dois docentes como boas referências de ensino de leitura literária, com base nas preferências e declarações que revelavam durante os encontros das formações. Além desse aspecto, a boa vontade e disponibilidade dos professores, concretizada na concordância em compartilhar suas experiências foi o fator decisivo.

Como as aulas de Língua Portuguesa distribuíam-se ao longo da semana, optamos por dedicar um semestre do ano letivo para a sala de aula de cada professor, a fim de que não houvesse coincidência de horários entre as turmas. Para o registro dos dados, utilizamos o *sistema narrativo*, que de acordo com definição de Judith Green (2005) é um sistema aberto, em que o pesquisador registra segmentos de atividades, com o intuito de representar o fluxo das ações. A escolha do que será registrado por escrito irá depender do que o observador-pesquisador considera realmente importante de nota. Desse modo, registramos em caderno de campo, momentos específicos de atividades que ocorreram nas práticas observadas, cuja dinâmica aconteceu em torno do texto literário ou de alguma temática relacionada ao trabalho com a literatura.

Uma característica deste modo de registro qualitativo é que, enquanto pesquisadores, nós nos tornamos um elemento significativo da produção e da análise dos dados. Já que os objetivos do estudo estão pautados na compreensão dos sentidos das práticas, o instrumento humano assume um caráter responsivo e adaptativo às situações vivenciadas no contexto de investigação, transformando-se em um importante instrumento de produção de dados (SHARAN & TISDELL, 2015). Em contrapartida, a presença dessa subjetividade também precisa ser considerada, porque é reveladora dos interesses que moldam a seleção e a interpretação. Ou seja, as narrativas engendradas durante o nosso processo não devem ser consideradas representação direta da realidade, mas um cenário de significações submetido às influências das escolhas da pesquisadora (SHARAN & TISDELL, 2015).

Assim, as narrativas construídas a partir desta investigação em sala de aula nos forneceram instrumentos para uma espécie de pré-análise do nosso estudo. Ou seja, como partimos de um processo *indutivo*, cujos dados fornecem subsídios para a construção de conceitos, hipóteses ou teorias (GUBA & LINCOLN, 1994), os registros efetivados em caderno de campo tornaram-se elemento para a sistematização de nosso problema de pesquisa (MAXWELL, 2003). Assumindo, deste modo, a flexibilidade e as mudanças de direcionamento próprias da análise qualitativa (MAXWELL, 2003), os dados nos permitiram: 1) identificar as instâncias diretamente envolvidas com as práticas de ensino de leitura literária observadas , como — a) os Parâmetros Curriculares do Estado de Pernambuco (PCPE), documento norteador dos conteúdos e metodologias implementadas pelos professores, b) o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e c) o Sistema Seriado de Avaliação de Pernambuco (SSA); 2) reconhecer padrões caracterizadores das práticas desenvolvidas nas duas salas de aula que seriam passíveis de contrastes significativos.

À luz dos referenciais teóricos e dos estudos do campo responsáveis por fundamentar nossa pesquisa, realizamos uma análise crítica daquelas instâncias relacionadas às práticas de formação do leitor de literatura. Esse movimento nos permitiu identificar suas perspectivas norteadoras como, os modos por meio do qual concebem a aprendizagem da leitura literária, o que entendem por literatura, o que julgam ser um leitor de literatura e quais comportamentos esse leitor deve exercer. É importante ressaltar que esses elementos (currículo, ENEM e SSA) foram elencados para análise a partir do momento em que demonstraram exercer influência sobre as práticas observadas. Assim, se anteriormente — na concepção preliminar de nossa pesquisa — uma preocupação central era as possíveis determinações do ENEM sobre o ensino da leitura literária no Ensino Médio, a investigação dos dados nos demonstra que o Exame, sozinho, não seria uma referência de

observação capaz de dar conta da complexidade das interações observadas. Por isso, dada a complexidade de nosso objeto, foi importante considerarmos a *flexibilidade* como elemento importante do percurso (MAXWELL, 2003).

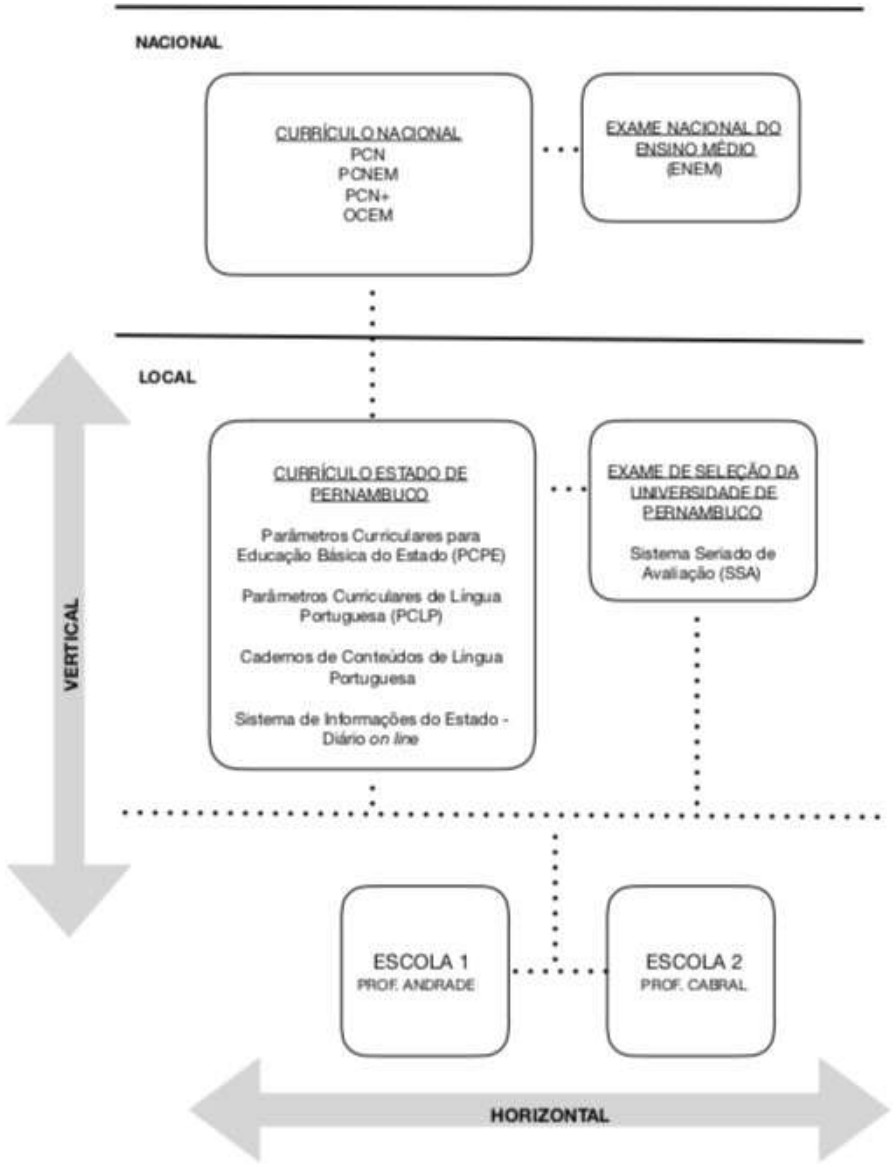
Nas narrativas das situações didáticas observadas e consideradas significativas, procuramos estabelecer categorias capazes de não somente garantir a visualização das interações efetivadas em sala de aula, como também possibilitar uma sistematização produtiva para as análises que desejávamos empreender. Organizamos, então, grupos de atividades ocorridas nas turmas, que se relacionassem em torno de um mesmo objetivo proposto pelo professor, ou que possuíssem modos de concretização e uso de materiais semelhantes, por exemplo: situações em que o professor propôs a leitura de contos em sala de aula; situações em que os estudantes realizaram uma apresentação com base em um texto literário; situações em que o professor abordou, em momentos diferentes, a discussão sobre uma escola literária específica; momentos em que recursos audiovisuais, como filmes baseados em obras literárias, foram utilizados como matéria para o debate em sala. Esses grupos de atividades ou situações didáticas foram agrupados por professor.

Desse modo, essas situações de sala de aula dos dois professores, apresentadas por meio do sistema *narrativo*, passam a ser entendidas metodologicamente como *casos*, de acordo com a definição proposta pelo *comparative case study approach*, ou *estudo de caso comparado* (ECC), para o qual Lesley Bartlett e Frances Vavrus (2017) são nossas referências centrais. A determinação do *caso* dependerá, segundo explicação destas duas estudiosas, dos princípios epistemológicos e metodológicos assumidos durante o trabalho de pesquisa. Logo, das diferentes conceitualizações que exercem influência sobre o ECC, no que diz respeito a nossa investigação, nos aproximamos da abordagem *process-oriented* (BARTLETT & VAVRUS, 2017) ou o que optamos traduzir por uma *abordagem orientada pelo processo*, cuja perspectiva tende a compreender "o mundo a partir dos processos responsáveis por conectar sujeitos, situações, e eventos; estando as explicações de pesquisa baseadas nas análises de como algumas situações e eventos são capazes de influenciar umas às outras" (MAXWELL, 2013 *apud* BARTLETT & VAVRUS, 2017, p. 38, *tradução nossa*). O *caso* pode significar um contexto, um lugar, uma instituição, um sujeito em suas relações com uma instituição; ou seja, os casos são uma espécie de *unidade de análise* "semelhantes o suficiente e distintas o suficiente para que sejam instâncias passíveis de comparação dentro de um mesmo fenômeno" (RAGIN, 1992 *apud* BARTLETT & VAVRUS, 2017, p. 27, *tradução nossa*). Assim, estas categorias que passam a ser compreendidas como *casos* em nossa pesquisa não foram delimitadas *a priori*, mas elencadas por meio de uma espécie de rastreamento interativo e

contingente de fatores, atores e características que, durante o processo, passamos a considerar relevantes (BARTLETT & VAVRUS, 2017).

Definidos, portanto, os casos, precisaríamos determinar quais modelos relacionais de comparação ou de contraste estariam coerentes com o cenário que foi configurado a partir das escolhas realizadas até então. O ECC propõe três tipos de interações diferentes entre os casos: *horizontal*, *vertical* e *transversal*. O objetivo central do ECC é indicar aos estudiosos de caso e da abordagem qualitativa possibilidades de análise mais criativas e amplas (BARTLETT & VAVRUS, 2017). Segundo Bartlett e Vavrus (2017), muitas vezes pesquisadores qualitativos selecionam "uma questão, uma comunidade ou uma população como um caso, aprofundam-se nele, coletando dados ricos, atraentes e densos, mas, no entanto, sem situar o caso dentro de um cenário mais amplo de problemáticas, fatores ou tendências" (BARTLETT & VAVRUS, 2017, p. 113). Portanto, nosso estudo procurou modelos de análise que considerassem elementos mais variados possíveis, direcionando nosso olhar investigativo tanto para os documentos e avaliações oficiais nas diferentes esferas (nacional e local), como também para o que acontecia em sala de aula:

Figura 1 – Tipos de interação entre os casos selecionados



Fonte: Produzindo pela autora a partir de adaptação da figura 1.1 da obra *Rethinking Case Study Research: a comparativa approach*, Lesley Bartlett &Frances Vavrus, 2017, p. 3.

Como demonstra a imagem acima, as nossas articulações *horizontais ocorrem* à medida em que as práticas observadas nas escolas 1 e 2 passam a ser contrastadas. Essa comparação horizontal também é considerada uma comparação *homóloga*, porque estas duas práticas seriam, a princípio, categorias correspondentes: as duas foram ministradas por professores do ensino médio, em turmas pertencentes ao mesmo ano letivo, ambas em aulas de literatura de escolas estaduais do estado de Pernambuco.

Contrastes horizontais homólogos problematizam sobre como uma mesma influência pode resultar em práticas semelhantes ou distintas, procurando entender o porquê de tais resultados

(BARTLETT & VAVRUS, 2017). Esse modelo de análise também pode envolver comparações "incorporadas", que são aquelas que integram o elemento *vertical* situando as unidades homólogas dentro de um estudo mais amplo, em uma escala diferente (BARTLETT & VAVRUS, 2017). É o que ocorre quando essa influência exercida sobre as unidades homólogas (as práticas em cada uma das escolas) apresentam-se nos níveis *meso* e *micro*; ou seja, a escala **nacional** e a **local** a partir das quais os documentos e as avaliações estão elencados, estabelecendo, portanto, um modelo de contraste *vertical* (BARTLETT & VAVRUS, 2017). A abordagem *transversal*, embora importante, não se constituiu enquanto análise viável em nosso trabalho, porque pressupõe um processo de contraste que leva em conta estes mesmos elementos a partir de uma escala espacial e temporal. Ou seja, as transformações que os sentidos construídos sofreriam através de mudanças locais e históricas. Mesmo não contemplada, acreditamos que o nosso estudo se configure como um material importante para uma análise transversal posterior.

As instâncias que compõem a esfera vertical de nossa investigação serão associadas ao conceito que o ECC atribui à *policy* ou o que entenderíamos como *políticas regulatórias.* O ECC enfatiza que estudos que consideram esse aspecto em suas análises devem ser reconhecidos como "cada vez mais imprescindíveis para o entendimento de como a vida social é regulamentada e governada na contemporaneidade" (BARTLETT & VAVRUS, 2017, p.1, *tradução nossa*). O ECC amplia a reflexão, comprometendo-se com uma abordagem que entende a "política enquanto uma prática", assim:

> enquanto algumas abordagens adotam uma postura instrumentalista para investigar 'o que funciona', uma abordagem sociocultural entende as políticas como uma produção cultural profundamente envolvida e moldada pelos sujeitos que — a partir dos mais diferentes contextos — exercem diversos tipos de influência sobre o *design*, a implementação e a avaliaçãoo das políticas regulatórias (BARTLETT & VAVRUS, 2017, p.1-2, *tradução nossa*).

As *práticas* são os sentidos que os sujeitos atribuem aos valores responsáveis por configurar os mundos sociais e culturais nos quais eles estão inseridos. Nesse sentido, entender políticas regulatórias como práticas, significa considerar como os sujeitos — por diversos motivos, intenções e níveis de influência — posicionam-se em relação às distintas instâncias que constantemente produzem os mundos sociais e culturais em que eles vivem. Os indivíduos interpretam e selecionam políticas de implementação adaptando ideias e discursos a depender dos seus contextos sócio-históricos, a fim de que estas sejam aproveitadas de acordo com os mais diferentes objetivos (BARTLETT & VAVRUS, 2017).

Tendo em vista essa perspectiva, os currículos e as avaliações serão considerados como instância política responsável não apenas por influenciar, como também por representar aspectos valorativos e ideológicos característicos das dinâmicas sociais envolvendo os textos literários e o ensino da leitura literária. Além disso, faz-se significativo entender os modos de *apropriação* através dos quais se deu a interpretação destes valores e suas formas de concretização na prática docente, nos padrões de leitura literária próprios do contexto escolar e da relação desses possíveis modelos com outras práticas de leitura não escolares.

Se partimos, portanto, da centralidade da ideia de *policy as practice* (BARTLETT & VAVRUS, 2017), nosso estudo não poderia deixar de considerar os sujeitos participantes do processo, uma vez que é por meio das dinâmicas constituídas por eles, que se dão os modos de *apropriação* dos valores impostos por estas instâncias de influência. O ECC enfatiza a importância de procurar "compreender e incorporar, nem que seja parcialmente, as perspectivas dos atores sociais envolvidos no estudo" (BARTLETT & VAVRUS, 2017, p. 39), no nosso caso os dois docentes e os estudantes das turmas participantes. Por isso, após a fundamentação e análise dos nossos registros narrativos, o passo seguinte foi identificar quais seriam as motivações e interpretações dos docentes em relação as suas próprias práticas, além de entender quem eram os estudantes inseridos nesse processo. Para isso, organizamos, uma entrevista semiestruturada com os professores, sendo cada um deles entrevistado em um momento em separado. Os questionamentos foram elaborados com vistas a estimulá-los a refletir sobre suas decisões metodológicas, a fim de que, a partir de certo distanciamento, eles pudessem expressar influências, motivações e concepções em relação ao ensino da leitura literária e da formação do leitor. Esses posicionamentos dos professores foram um elemento imprescindível para as análises realizadas em nosso estudo.

No intuito de traçar um perfil sociocultural dos professores e dos estudantes, aplicamos também um questionário com perguntas relativas à classe social, influências leitoras, hábitos leitores e de lazer de ambos. O questionário com Andrade e Cabral foi respondido em ano subsequente ao da produção de dados em sala de aula. Com os estudantes, um questionário específico foi distribuído no mesmo período em que fazíamos as observações. Utilizamos o questionário em formato virtual (*Google forms*) e também presencial. O formato virtual teve como objetivo tentar acessar estudantes que estavam ausentes no dia do preenchimento. Ao todo conseguimos preencher 50 questionários. Os jovens das duas turmas compunham um grupo bastante semelhante, com relativa equidade entre meninos e meninas, em sua maioria negros e pardos, na faixa etária de 16 a 19 anos de idade.

1.2.1 As escolas

Durante a nossa investigação de pesquisa não houve um critério específico para a seleção das escolas onde se deu a coleta de dados. Com exceção do fato de possuírem o Nível Médio e serem escolas públicas estaduais — características relacionadas aos nossos objetivos de estudo —, o acesso às duas instituições de ensino deu-se por intermédio dos professores selecionados. Ou seja, as indicações destes dois professores específicos nos levaram até as instituições onde estes lecionavam.

As duas, no entanto, aproximam-se em alguns aspectos, relativos à estrutura física e ao contexto social no qual estão inseridas, provavelmente revelando um padrão estrutural das escolas do Estado de Pernambuco. As duas instituições são de médio porte e com uma boa estrutura física. Possuem também quantitativo semelhante de estudantes, sendo em torno de 600 o número total e 200 a média de estudantes matriculados no Ensino Médio. Ambas possuem quadra de esportes, biblioteca, laboratório de informática. Não possuem acesso à Internet banda larga. Estão localizadas em regiões urbanas, estando uma na Zona Norte e a outra na Zona Sul da cidade do Recife.

A escola a que daremos o nome de Escola Estadual Minas Gerais, onde lecionava o professor Andrade, consistia em uma Escola Técnica Estadual mais conhecida como ETE. Para ingresso em uma ETE os estudantes precisam se submeter a uma prova objetiva das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Nestas instituições, que correspondem a um total de 46 em todo o Estado, os estudantes estão submetidos ao regime Integrado, que consiste na realização do Ensino Médio, concomitante à modalidade do Ensino Técnico. A turma investigada por nós fazia parte do curso de Redes de Computadores. Os jovens permanecem na escola em horário integral, manhã e tarde, onde também realizam as refeições. A despeito das semelhanças físicas estruturais, o critério de seleção para ingresso na instituição pode ser considerado uma diferença significativa entre as duas escolas estaduais. Acreditamos que este formato de ingresso permite que as escolas técnicas não tenham uma forte relação com a localidade na qual estão inseridas, no sentido de que em razão da seleção para entrada, nela estão presentes jovens de diferentes partes da cidade. Isso pode ser justificado também em relação a localização; embora as características dos bairros das duas instituições sejam relativamente semelhantes, a Escola Estadual Minas Gerais está em um bairro mais comercial, em uma importante avenida da cidade do Recife, acessível a diferentes regiões.

A outra instituição, a que chamaremos Escola Estadual Pernambuco, onde leciona o

professor Cabral, é classificada como uma Escola de Referência em Ensino Médio (EREM). Nestas instituições a carga-horária também pode ser organizada de modo integral, com professores e estudantes os cinco dias da semana, durante os dois turnos na instituição, como também no formato semi-integral, que é o caso da nossa escola investigada. Nesse modelo professores trabalham cinco manhãs e três tardes ou cinco tardes e três manhãs; os estudantes, cinco manhãs e duas tardes ou cinco tardes e duas manhãs. Os professores possuem alguns desses turnos reservados para estudo e planejamento de suas aulas. No caso da Escola Estadual Pernambuco, o grupo de estudantes está bastante vinculado à localidade em que a instituição está inserida por se tratar de um bairro mais residencial.

Na Escola Estadual Minas Gerais o desempenho dos estudantes em relação as avaliações oficiais está acima do desempenho dos estudantes da Escola Estadual Pernambuco, levando-se em consideração o período em que foi realizada a nossa coleta de dados, ano de 2017. A Escola Estadual Minas Gerais obteve média de 6,04 no Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), realizado pelo Instituto Nacional de Ensino e Pesquisa (INEP), ficando com média 5,9 de acordo com o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Já a Escola Estadual Pernambuco pontuou 5,25 no Saeb, garantido a pontuação de 4,7 no IDEB. Com relação ao desempenho das duas escolas no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), os estudantes da Escola Estadual Minas Gerais obtiveram média Geral de 560 pontos. A Escola Estadual Pernambuco pontuou 518 pontos na média geral do exame. A diferença de desempenho entre as duas instituições pode ser considerada consequência das distinções quanto ao modelo de ingresso e funcionamento integral e semi-integral das duas escolas, dentre outros fatores.

2 DOCUMENTOS OFICIAIS

2.1 Os Parâmetros Curriculares para Educação Básica do Estado de Pernambuco

No *site* oficial da Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco estão disponibilizados os **Parâmetros Curriculares para a Educação Básica do Estado (PCPE)**, publicados em 2012. Embora direcionada ao professor, para fins — segundo sua apresentação— "de consulta, estudo e planejamento escolar" (PERNAMBUCO, SEE, p.13), a versão digitalizada desse documento encontra-se aberta para acesso da comunidade, incluindo os pesquisadores interessados como nós.

Esses parâmetros — que podem ser entendidos como uma ramificação dos **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)** para o Ensino Fundamental 1 e 2, de 1996; e dos **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM)**, dos anos 2000 — demonstram uma ação da Secretaria Estadual de Ensino, voltada para a sistematização de uma base curricular regional que, assim como aqueles documentos mais gerais emitidos pelo **Ministério da Educação (MEC)**, tem por objetivo criar padrões e estabelecer preceitos para as práticas docentes. Assim como fez o **MEC** — que após a publicação dos **PCNEM** emite as **Orientações Educacionais Complementares** ou **PCN+**, a fim de tornar o documento anterior mais didático — o Estado também divulga, no ano seguinte à publicação de seus parâmetros, os **Parâmetros na Sala de Aula (PSA)**, com o intuito de apresentar ao professor "orientações didático-metodológicas, sugestões de atividades, projetos e propostas de como trabalhar determinados conteúdos em sala de aula" (PERNAMBUCO, SEE, p.11), apontando possibilidades de concretização do que já havia sido posto pelos **PCPE.**

Assim, na referida página encontram-se *links* distintos que dão acesso aos Parâmetros de cada componente curricular, com dois cadernos para cada um, sendo um referente aos níveis de Ensino Fundamental e de Ensino Médio (incluídos em um único volume) e outro referente ao mesmo componente, na versão destinada à Educação de Jovens e Adultos (EJA). Também se encontram mais abaixo os Parâmetros em sua versão contextualizada, os **PSA**. Anterior a estes, há um *link* introdutório intitulado *Concepções* que nos conecta ao volume que define os princípios teóricos e as escolhas que norteiam os **PCPE**.

Os **PCPE** anunciam que sua elaboração foi realizada em regime democrático de participação, com o envolvimento de professores da rede municipal e estadual, através de reuniões, debates e fóruns. Também participaram professores universitários, especialistas da área. Seu processo de composição foi assessorado pelo Centro de políticas públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz fora (CAed). Na delimitação das bases teóricas esse material do

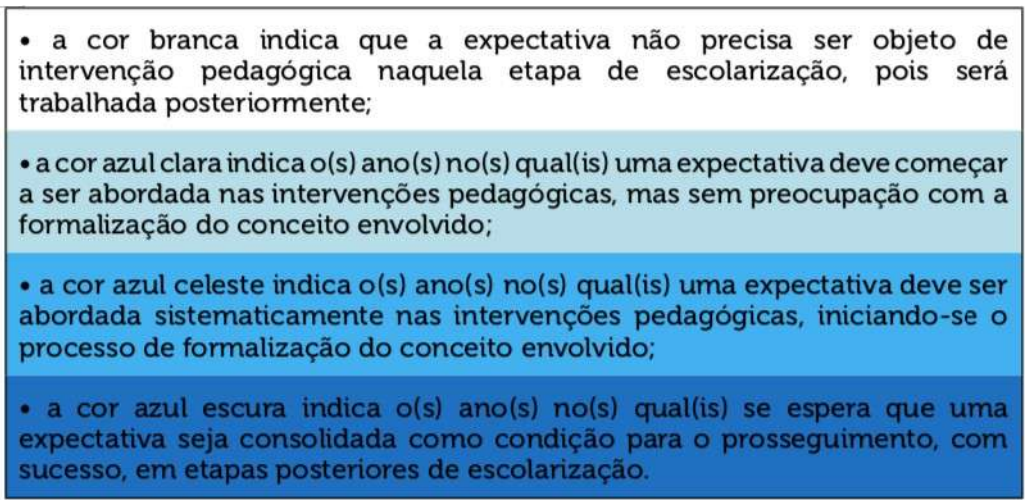
Estado problematiza a definição de currículo, destacando — através de referências balizadas na área — a distância comumente posta entre os direcionamentos oficiais e as práticas sistematizadas no dia-a-dia das salas de aula. Com isso, busca justificar a coerência que fundamenta o documento, uma vez que a ampla participação que caracterizou sua feitura, procurou dar voz aos docentes e à diversidade que caracteriza o sistema de ensino de Pernambuco. Esse processo democrático seria responsável, portanto, segundo os PCPE, pela diminuição desta distância entre o prescrito por esse currículo e o vivido nas práticas escolares.

Ao entrar em contato com os PCPE, o leitor encontra termos que enfatizam a importância deste material e o imprimem um aspecto bastante valorativo. São caracterizados como um documento curricular "precioso" e "fundamental" para o trabalho do professor, cuja publicação está comprometida com o "fortalecimento" e a "transformação" da educação no Estado de Pernambuco (PERNAMBUCO, SEE, p. 13). Assumem um princípio de formação humana integral, baseada nos Direitos Humanos e nos conhecimentos desenvolvidos pela sociedade. Para tanto, tomam como conceito teórico central a dimensão sociointeracionista de base vigotskyana, amparados também no conceito da Pedagogia Ativa de Dewey (2010), ao sugerir uma reflexão sobre o processo educativo mais centrado na aprendizagem do estudante.

Essa filiação teórica é utilizada como justificativa para a mensuração dos conhecimentos adquiridos pelo estudante a partir do que eles conceituam como **Expectativas de Aprendizagem (EAs).** A escolha pelas EAs também tem por base explicações que consideram tanto a diversidade do conhecimento, como os modos de aprender dos estudantes. De acordo com os PCPE as EAs conjugariam os conceitos de *habilidades* e *competências* já sistematizados nos **Parâmetros Curriculares Nacionais**, o que produziria uma coerência entre estas duas diretrizes.

A indicação sobre quais EAs estão elencadas para cada ano da Educação Básica são apresentadas segundo um sistema de cores que determinam se uma EA será **abordada**, **sistematizada** ou **consolidada,** caracterizando o que os PCPE definem como tratamento em **espiral dos conhecimentos.** Ou seja, existem EAs comuns para as diferentes séries, a diferenciação irá ocorrer através do nível de aprofundamento mais adequado a cada ano de ensino. O modo como as EAs são apresentadas ao professor pode ser visualizado abaixo:

Quadro 1 – Critério de avaliação para as expectativas de aprendizagem dos Parâmetros Curriculares de Pernambuco



Fonte: Parâmetros Curriculares do Estado de Pernambuco.

Desse modo, intenção dos PCPE é tentar sistematizar uma relação menos determinista com as aprendizagens. A partir do entendimento de que uma mesma Expectativa pode ser vivenciada em momentos distintos, diferenciando-se no tipo de abordagem ou no nível de aprofundamento compatível com aquele período específico, gera o entendimento de que o processo de ensino-aprendizagem pode se dar de forma mais flexível. Ou seja, como um processo contínuo que passa a se consolidar durante o prosseguimento das series/anos do estudante.

2.2 Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental e Médio

O volume sobre o qual desprenderemos nosso interesse, recebe o título de **Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental e Médio (PCLP)**, cuja composição versa sobre o Ensino de Língua Portuguesa e em complementação ensino de literatura. Abaixo, reprodução do caderno dos **PCPE** referente a Língua Portuguesa e seu caderno complementar dos **PSA**:

Figura 2 – Capas dos Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental e Médio e dos Parâmetros de Língua Portuguesa na Sala de Aula

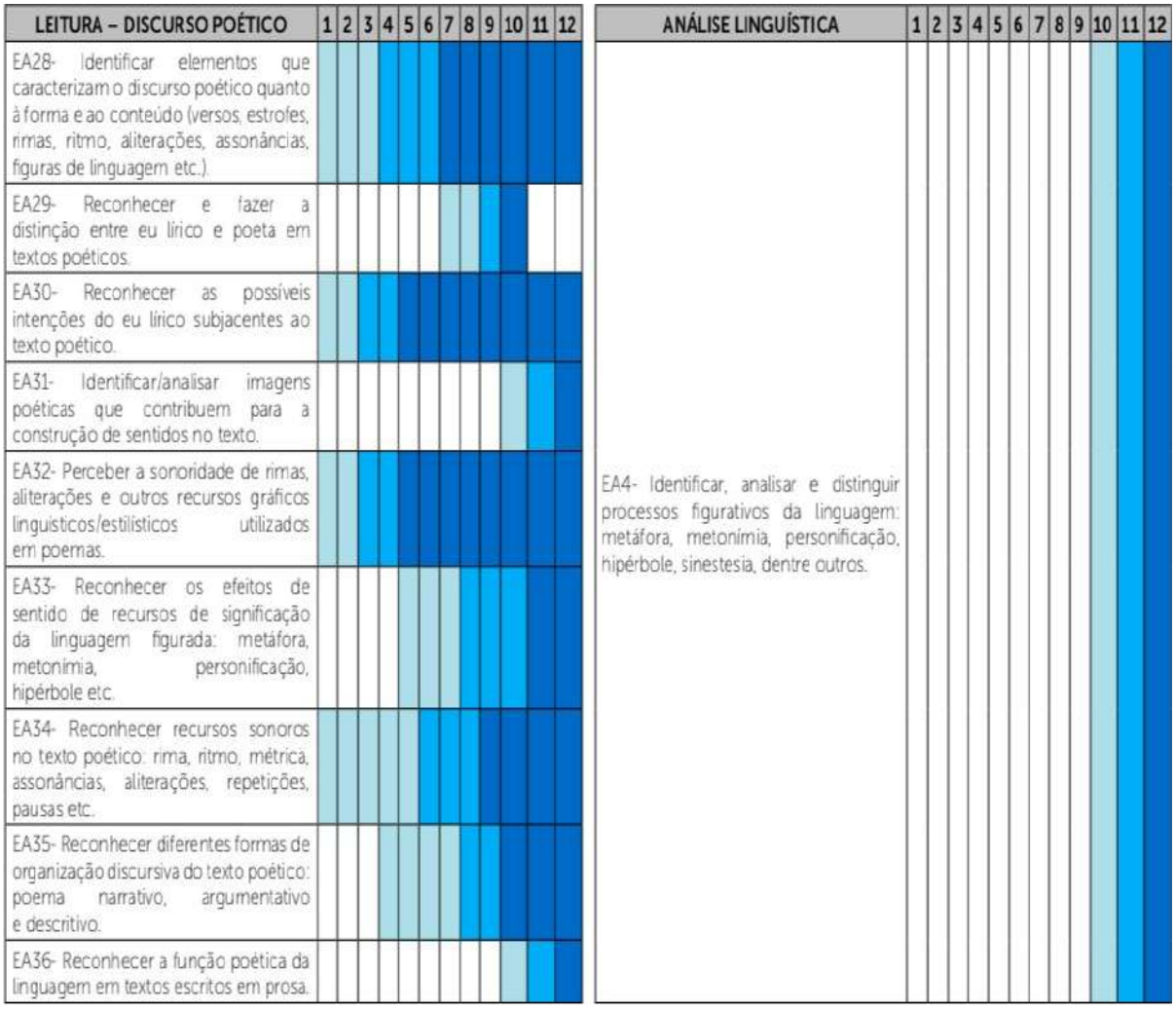
Fonte: Parâmetros Curriculares do Estado de Pernambuco.

Neles, as ações em torno do que o documento denomina, de forma mais ampla, como ensino de linguagem são divididas em **Eixos de Ensino**, que no que se refere ao Ensino Médio seriam: **Eixo Análise Linguística**; **Eixo Oralidade**; **Eixo Leitura**; **Eixo Letramento Literário** e **Eixo Escrita**. O documento justifica que a opção pelos Eixos parte do princípio de que a linguagem é de natureza "social e interacional", por isso a organização e sistematização do trabalho com a linguagem na escola deve, a partir da centralidade do texto como objeto de ensino, desenvolver as capacidades linguísticas de leitura, escrita e oralidade" (PERNAMBUCO, SEE,

p. 14-15). Assim, a escolha por um currículo estruturado em Eixos de Ensino possibilitaria uma ênfase no desenvolvimento destas capacidades, em detrimento de uma abordagem mais conteudista, permitindo a *integração* dos saberes – *dentro da disciplina Língua Portuguesa* e mesmo entre as outras disciplinas do currículo" (PERNAMBUCO, SEE, p. 14-15, *grifos nossos*).

Sobre a Análise Linguística é enfatizado que se trata de um Eixo vertical. O documento explica que esta classificação é uma tentativa de deslocar o ensino de um trabalho metalinguístico, baseado na "nomeação e classificação dos recursos da língua". Em sentido contrário, devem existir "atividades de análise e reflexão" sobre o uso e funcionamento da língua em textos e contextos diversos, tendo em vista o aprimoramento do estudante como leitor, ouvinte, falante e escritor (PERNAMBUCO, SEE, p.16). Por isso, tomado como Eixo vertical, a Análise Linguística passa a estar imbricada nas abordagens de ensino dos demais Eixos, como demonstra a reprodução a seguir:

Tabela 1 – Expectativas de aprendizagem dos Eixos de Leitura e de Análise Linguística dos Parâmetros Curriculares de Língua portuguesa do estado de Pernambuco



LEITURA – DISCURSO POÉTICO	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
EA28- Identificar elementos que caracterizam o discurso poético quanto à forma e ao conteúdo (versos, estrofes, rimas, ritmo, aliterações, assonâncias, figuras de linguagem etc.).												
EA29- Reconhecer e fazer a distinção entre eu lírico e poeta em textos poéticos.												
EA30- Reconhecer as possíveis intenções do eu lírico subjacentes ao texto poético.												
EA31- Identificar/analisar imagens poéticas que contribuem para a construção de sentidos no texto.												
EA32- Perceber a sonoridade de rimas, aliterações e outros recursos gráficos linguísticos/estilísticos utilizados em poemas.												
EA33- Reconhecer os efeitos de sentido de recursos de significação da linguagem figurada: metáfora, metonímia, personificação, hipérbole etc.												
EA34- Reconhecer recursos sonoros no texto poético: rima, ritmo, métrica, assonâncias, aliterações, repetições, pausas etc.												
EA35- Reconhecer diferentes formas de organização discursiva do texto poético: poema narrativo, argumentativo e descritivo.												
EA36- Reconhecer a função poética da linguagem em textos escritos em prosa.												

ANÁLISE LINGUÍSTICA	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
EA4- Identificar, analisar e distinguir processos figurativos da linguagem: metáfora, metonímia, personificação, hipérbole, sinestesia, dentre outros.												

Fonte: Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa do Estado de Pernambuco.

Nesse último quadro há também um exemplo da organização do Eixo Leitura apresentado pelos **PCLP**. Nesse Eixo, especificamente, foi criada uma subdivisão utilizando-se como critério as diferentes sequências textuais, a saber: **narração, argumentação, exposição, injunção, descrição, discurso de relato e discurso poético**. O documento considera que cada uma dessas tipologias conjugam "especificidades estruturais e linguístico-discursivas dos gêneros textuais" que precisam ser levadas em conta para escolha de **EAs** e propostas metodológicas condizentes com cada sequência textual em particular. No exemplo dado, são apresentadas as **EAs** relacionadas à leitura do discurso poético. As colunas numeradas de 1 a 12 correspondem aos anos da Educação Básica, sendo as nove primeiras, referentes ao Ensino Fundamental 1 e 2 e as três últimas (11, 12 e 13) relativas ao 1o, 2o e 3o anos do Ensino Médio. O

Eixo da Análise Linguística aparece no quadro ao lado, para indicar que se trata de um Eixo vertical (PERNAMBUCO, SEE, p. 67).

Diferente do que ocorre com os **PCNEM**, os **PCLP** optam por tratar o ensino da leitura literária através de um Eixo de Ensino próprio. Os parâmetros nacionais votados para o Ensino Médio são bastante criticados por estudiosos do campo da literatura em razão de não reservarem um espaço específico para o texto literário, quando optam por uma organização curricular baseada em habilidades e competências de caráter fortemente interdisciplinar, em consonância com a organização presente no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), a de área mais geral, denominada **Linguagem, Códigos e suas Tecnologias**. Não haverá, nos **PCNEM** uma menção direta ao trabalho com o texto literário, que passa a estar inserido numa perspectiva mais ampla de trabalho com textos de diferentes procedências (LAURIA, 2014). É importante enfatizar que no contexto de publicação do currículo do Estado de Pernambuco, os Parâmetros Nacionais já contavam com mais de dez anos de publicação dos **PCNEM**, como também haviam sido publicadas a quase uma década as **OCEM**, com críticas e revisões em relação ao que foi proposto pelos Parâmetros. Nos **PCLP** há, portanto, na introdução ao Eixo Letramento Literário, uma referência explícita às **Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM)**, utilizando o conceito de letramento literário presente neste documento e enfatizando o fato de que nas **Orientações** à literatura é concedido o *status* de disciplina.

As **OCEM** fazem uma crítica aberta aos **PCNEM** no que diz respeito ao resgate de um espaço específico para a literatura no Ensino Médio, como defende Maria Paula Parisi Lauria (2014), ao explicar que o documento, cujas bases teriam sido plantadas a partir de 2004, redireciona completamente a discussão em torno do Ensino Médio, ao abandonar a matriz de competências e habilidades e estabelecer, para a disciplina Língua Portuguesa, dois grandes eixos curriculares, a saber: **Conhecimentos de Língua Portuguesa** e **Conhecimentos de Literatura** (2014). Assim, as OCEM no capítulo destinado à discussão desse último eixo expõem:

> As orientações que se seguem têm sua justificativa no fato de que os PCN do ensino médio, ao incorporarem no estudo da linguagem os conteúdos de Literatura, passaram ao largo dos debates que o ensino de tal disciplina vem suscitando (…). Embora concordemos com o fato de que a Literatura seja um modo discursivo entre vários (…), o discurso literário decorre, diferentemente dos outros, de um modo de construção que vai além das elaborações linguísticas usuais, porque de todos os modos discursivos é o menos pragmático, o que menos visa a aplicações práticas. Na defesa, pois, da especificidade da Literatura, torna-se necessário agora ratificar a importância de sua presença no currículo do ensino médio (BRASIL, MEC, p.49).

Assim, os **PCLP** efetivam um diálogo com as **OCEM** ao inserir junto aos demais eixos de ensino da língua, o eixo Letramento Literário, acrescido de **EAs** próprias para o campo e defendendo um tratamento diferenciado para o discurso literário. A designação do termo Letramento Literário, apresentada em nosso tópico anterior e já bastante difundida, estende o conceito de letramento discutido por Magda Soares (2004), ampliando a ideia de apropriação não apenas da linguagem, de um modo geral, mas também da linguagem literária de maneira específica. A conceituação mais explorada nos estudos é a da Graça Paulino (1999), ao explicar que letrar literariamente é garantir que o sujeito leitor de literatura seja autônomo em suas escolhas, capaz de apreciar e significar construções verbais de cunho artístico, fazendo disso parte de seus "fazeres e prazeres" (PAULINO, 1999, p. 8). Os **PCLP** fazem referência a essas duas pesquisadoras e complementam, determinando que formar um leitor de literatura não se resume a construir habilidades de leitura e interpretação de gêneros literários: "leitores de literatura são leitores que aprenderam a gostar de ler literatura e o fazem por escolha, pela descoberta de uma experiência de leitura distinta, associada ao prazer estético. São leitores que descobriram também o valor da literatura" (PERNAMBUCO, SEE, p. 86).

Os dois documentos, portanto, tanto as OCEM quanto os PCLP vinculam o termo letramento literário à capacidade dos sujeitos de agirem, segundo os termos utilizados, com *autonomia* em relação à leitura do texto literário. Essa autonomia está associada à disposição de buscar ou procurar *ler por vontade própria* ou ler *o que gosta, o que escolheu,* se opondo à ideia de ler por obrigação ou para cumprir uma tarefa específica. Nessa ação de leitura também é importante que sejam produzidas sensações de prazer, que emanam do contato com as particularidades estéticas da obra.

A autonomia e o sentimento de prazer em relação à leitura não se consolidam, no entanto, espontaneamente, através da disponibilização isolada do texto literário para o estudante (KALMAN, 2004). Sobre essa perspectiva Lauria (2014) aponta como sendo própria aos PCNs cuja ideia de fruição confunde-se com a noção de divertimento desprendido ou atividade lúdica sem demais atribuições. Em sentido contrário, tanto os OCEM, quanto os PCLP em razão da referência que fazem aos primeiros, consideram que para o desenvolvimento de um letramento literário faz-se necessária a proposição de práticas que promovam a produção de sentidos do texto, a qual subtende ações como: o processamento do texto, a compreensão leitora, a contextualização do discurso presente na obra; ou seja, enfatizar o critério do prazer na interação leitor *versus* texto literário não subentende a ausência de aprendizagens voltadas para a promoção de uma atitude responsiva ativa — como teoriza Bakhtin (2003) — uma vez que em diálogo com o texto literário, o estudante letrado

literariamente é, ativamente, coautor do dito, já que na interação leitora deveria aceitar ou refutar os discursos que compõem a obra, atualizando-os.

Essa dicotomia presente, tanto nos estudos em torno do ensino da literatura quanto nos manuais didáticos que propõem metodologias para esse campo, pode ser considerada resultado, principalmente, da tão anunciada perda de espaço do gênero literário nas práticas escolares. Ora, nas nossas escolas, até antes da reformulação do ensino de língua portuguesa ocorrido na década de 70, o texto literário fazia-se presente nas antologias, sendo a principal referência para o ensino da língua. Para analisar se essas práticas leitoras ultrapassavam ou não as barreiras da sala de aula há uma gama de estudos significativos que avaliam os avanços tecnológicos, as mudanças de acesso e o consumo da leitura. Assim, tendo os estudantes se dedicado a ler ou não, estava o gênero literário com suas funções bem determinadas e seu espaço garantido graças a legitimação da escola (COLOMER, 2007).

Ao passo que deixa de ocupar o espaço de gênero emular, a literatura é posta num lugar de disputas, em que os discursos que problematizam seu ensino tendem ou a enfatizar a experiência estética, prioritariamente subjetiva, tomando o conceito de literário a partir de uma categoria mais ampla, em que a leitura literária dilui-se entre outras práticas leitoras; ao passo que uma segunda perspectiva — condizente com o conceito de letramento literário defendido por Cosson e Paulino (2009) e adotado pelos OCEM e PCLP — sem deixar de lado a importância desses primeiros aspectos, também justificam que há aprendizagens específicas e necessárias para que uma experiencia estética significativa aconteça, que devem levar em conta as “propriedades compositivas” próprias da literatura (OCEM).

Desse modo, os PCLP, dialogando com esse segundo entendimento e ao propor um espaço exclusivo para a literatura, reforçam a importância da experiência estética e da fruição como categorias centrais no ensino da leitura literária, uma vez que não há mais espaço no campo para a defesa de uma abordagem que faça usos utilitários do texto literário ou que o tomem como pretexto para aprendizagens que não considerem as especificidades da arte escrita. Por outro lado, experimentar o texto literário ou fruí-lo, desfrutando prazerosamente da leitura só se faz possível por meio da apropriação de conhecimentos que possibilitem uma interação significativa. Logo, o conceito de autonomia também está vinculado a esta perspectiva de aquisição de aprendizagens responsáveis por possibilitar um contato produtivo com o texto. Nesse sentido, o leitor autônomo, além de ser aquele que procura ler por conta própria, sem uma motivação pragmática, ou para o cumprimento de uma tarefa utilitária, é também o leitor que em contato com o texto literário dá

conta das significações engendradas pela linguagem e consegue adentrar no jogo de sentidos proposto pela obra.

Portanto, os PCLP irão apresentar uma proposta curricular para o ensino da leitura literária orientada para a formação de leitores autônomos, porque incluem na prática da leitura literária as suas atividades cotidianas e o fazem, também, porque são capazes de lidar com esse domínio discursivo, experimentando a fruição e o sentimento de prazer. Para concretizar uma orientação metodológica apta a desempenhar esse objetivo, os PCLP organizam o ensino da leitura literária em três seguimentos: quando apresenta as EAs voltadas para o estudo da narração e do discurso poético no Eixo da Leitura, com o intuito de contemplar o aprendizado de aspectos composicionais próprios do discurso literário; ao elencar, no Eixo do Letramento Literário, as EAs que consideram a literatura enquanto vertente cultural, patrimônio de uma comunidade, que dialoga com diferentes contextos e representa valores e identidades; e por fim, ao acrescentar, como Eixo transversal, os "conteúdos atitudinais" que, segundo o documento, dariam conta de inserir às praticas docentes o estímulo a situações cotidianas de interação com o texto literário. Os três aspectos, portanto, procuram contemplar ao mesmo tempo o aprendizado da literatura, linguístico e cultural, como também estimula o desenvolvimento de práticas leitoras em relação à literatura, em consonância com conceito de letramento literário no qual se baseiam. Parte do Eixo do Letramento Literário e os Conteúdos Atitudinais são apresentados abaixo:

Tabela 2 – Expectativas de aprendizagem do Eixo do Letramento Literário dos Parâmetros Curriculares de Língua portuguesa do estado de Pernambuco

3.5.5. Expectativas integrantes do Eixo Letramento Literário

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
EA1- Interagir com narrativas ouvidas (fábulas, contos de fadas, contos populares, contos maravilhosos), comentando-as.												
EA2- Interagir com narrativas lidas (fábulas, contos de fadas, contos populares, contos maravilhosos), comentando-as.												
EA3- Interagir com poemas, comentando-os.												
EA4- Reconhecer características do texto ficcional.												
EA5- Apreciar a sonoridade de rimas, aliterações e outros recursos linguísticos/ estilísticos utilizados em poemas.												
EA6- Estabelecer relações de intertextualidade entre textos literários lidos e/ou ouvidos.												
EA7- Apreciar elementos de capa e contracapa de livros de literatura.												
EA8- Apreciar imagens e ilustrações de textos literários, integrando-as ao texto verbal.												
EA9- Recontar oralmente narrativas ouvidas em prosa ou em versos.												
EA10- Recitar poesias com entonação e emotividade.												

CONTEÚDOS ATITUDINAIS	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
EA1- Realizar gestos de leitura (segurar o livro, virar as páginas, olhá-las da esquerda para a direita).												
EA2- Frequentar espaços de leitura na escola (biblioteca de sala, biblioteca da escola).												
EA3- Frequentar espaços públicos de leitura (bibliotecas públicas, bancas de jornais e revistas).												
EA4- Buscar outras obras de um mesmo autor.												
EA5- Buscar diferentes autores que tratam de um mesmo tema.												
EA6- Buscar materiais de leitura de forma autônoma.												

Fonte: Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa do Estado de Pernambuco.

Com relação aos Conteúdos Atitudinais faria, portanto, parte da conduta dos sujeitos leitores buscar materiais de leitura motivados por interesse próprio e particular, usando critérios como o de autoria ou de temática. Essa prática aconteceria principalmente em bibliotecas, a da escola ou alguma outra biblioteca e demais espaços públicos de leitura que o estudante construa o hábito de frequentar. Gostaríamos de destacar, nesse caso, o fato de que os parâmetros estaduais embora assumam uma perspectiva ampla em relação ao ensino da leitura literária apresentam, no caso das "atitudes" elencadas, um cenário bastante restrito. Primeiramente, salientamos o tipo de suporte considerado: pressupõem-se que a leitura se dá exclusivamente em suporte físico. Nesse viés, ler literatura é, sobretudo, ler livros encontrados em bibliotecas. Há a inserção de bancas de jornais e revistas sobre as quais se faz necessário enfatizar a quase extinção desse tipo de comércio, mesmo em grandes centros urbanos. O documento não faz destaque a quais gêneros se refere quando passa a instituir esses dois últimos espaços como relevantes e também não considera as interações cada vez mais digitais, principal caracterizador das atuais práticas de leitura. Há de se ponderar, no entanto, que a definição de espaço público de leitura pode ser ampliada pelo professor, passando a compreender uma grande diversidade de lugares, não necessariamente públicos, mas com uma boa flexibilidade de acesso, como: livrarias, sebos, feiras literárias e clubes de leitura, por exemplo. Por

outro lado, essa abordagem curricular não deixa de ser restrita em razão de não considerar merecedores de evidência espaços cujas práticas de interação com o texto literário não são apenas escritas, mas além disso, orais, como: saraus, recitais, cantorias, batalhas e SLAM's, apenas para citar algumas dentre demais possibilidades.

Já nas EAs relacionadas ao Eixo do Letramento Literário há referência a uma variedade maior de práticas. Nas trinta e uma aprendizagens listadas espera-se, por exemplo, que ao final da educação básica os estudantes sejam capazes de: não apenas ler, mas também ouvir narrativas; comentar sobre elas e também poemas; recitar poemas; analisar os modos de apropriação do texto literário em outras mídias. Essas expectativas preenchem, de certa forma, a ausência de diversidade dos chamados Conteúdos Atitudinais. Elas subentendem modos de interação com o texto literário mais amplos do que a interação individual com texto escrito, organizado em livro e disponibilizado pela biblioteca. Abaixo organizamos as EA referentes ao Eixo do Letramento Literário usando como critério o verbo que as designam, a fim de criar um agrupamento que facilitasse a visualização:

Quadro 2 – Expectativas de aprendizagens organizadas por verbos comuns

APRECIAR
EA5- a sonoridade de rimas, aliterações e outros recursos linguísticos/ estilísticos utilizados em poemas
EA7- elementos de capa e contracapa de livros de literatura.
EA8- imagens e ilustrações de textos literários, integrando-as ao texto verbal.
RECONHECER
EA4- características do texto ficcional.
EA12- gêneros textuais da literatura: romance, crônica, conto, poema, texto dramático, fábula etc.
EA14- discursos combativos em relação à condição de grupos objetos de discriminação, tais como o índio, a mulher, o negro, o imigrante, o homossexual, o idoso, o pobre, em contextos históricos e literários.
EA16 - a relevância da literatura portuguesa e africana como parte constitutiva do patrimônio cultural brasileiro.
EA17- a contribuição dos principais autores da história da literatura nacional.
EA18 - a importância de obras literárias nacionais para a formação da consciência e da identidade do povo brasileiro

EA22- manifestações da literatura popular como parte constitutiva da expressão literária nacional.
EA26- diferentes formas de tratar um mesmo tema em textos que se vinculam a diferentes estéticas.
EA30- elementos de continuidade e ruptura na formação da literatura brasileira.
EA31- Reconhecer inovações temáticas e formais em textos e autores contemporâneos.
INTERAGIR
EA1- com narrativas ouvidas (fábulas, contos de fadas, contos populares, contos maravilhosos), comentando-as.
EA2- com narrativas lidas (fábulas, contos de fadas, contos populares, contos maravilhosos), comentando-as.
EA3- com poemas, comentando-os.
ESTABELECER
EA6- relações de intertextualidade entre textos literários lidos e/ou ouvidos.
EA20- relações intertextuais entre textos literários contemporâneos e manifestações literárias e culturais de diferentes épocas.
EA23- relações entre o texto literário e o contexto social e político de sua produção.
RECONTAR
EA9- oralmente narrativas ouvidas em prosa ou em versos.
RECITAR
EA10- poesias com entonação e emotividade.
COMPREENDER
EA11- os elementos linguístico-textuais que caracterizam o texto literário.
IDENTIFICAR
EA13- diferentes formas de representação de grupos objetos de discriminação, tais como o índio, a mulher, o negro, o imigrante, o homossexual, o idoso, o pobre, em contextos históricos e literários.
EA27- elementos da tradição europeia na construção da nossa literatura.
EA28- elementos de representação do Brasil e dos brasileiros em obras da literatura nacional

CONHECER
EA15- e valorizar obras representativas da literatura africana, indígena e latino-americana, traduzidos para a Língua Portuguesa ou escritos originalmente nessa língua.
RELACIONAR
EA19- uma obra de ficção poesia ou peça teatral ao momento contemporâneo, reconhecendo a atualidade da literatura.
EA25- Relacionar, na leitura de textos literários, a construção desses textos com as diferentes estéticas literárias.
ANALISAR
EA21- formas de apropriação do texto literário em outras mídias: filmes, telenovelas, propagandas, artes plásticas, musicais.
EA29- a tensão entre o local e o universal na construção de nossa literatura.
UTILIZAR
EA24- utilizar os conhecimentos sobre as estéticas literárias para refinar a compreensão dos textos.

Fonte: Elaborado pela autora com base nos Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa do Estado de Pernambuco.

Percebemos, assim, que as EA elencadas para o Eixo do Letramento Literário que sob justificativa do próprio documento, tem por objetivo desenvolver o *gosto* pela leitura a fim de que o estudante seja capaz de *fruir* a obra, assumem essa dimensão da fruição a partir de uma perspectiva elaborada de acordo com os estudos que os servem de referência. Ou seja, ler literatura é não apenas voltar-se a uma atividade individual e fugidia, mas além disso, inserir- se em uma prática social que, para desenvolver-se, precisa considerar as práticas escolares voltadas para a reflexão e análise desse objeto.

Nesse âmbito ser letrado literariamente, segundo os PCLP, é ser capaz de usufruir de um bem cultural cuja materialização se dá a partir aspectos composicionais específicos, imprescindíveis para o seu entendimento. Estes aspectos são sistematizados sob o conceito de literariedade, definidos por Candido (2012) como "a maneira pela qual mensagem é construída" e que, por essa razão obra literária:

> é antes de mais nada uma espécie de objeto, de objeto construído; e é grande o poder humanizador desta construção, *enquanto construção*. […] O caráter de coisa organizada da obra literária torna-se um fator que nos deixa mais capazes de ordenar a nossa própria mente e sentimentos; e, em consequência, mais capazes de organizar

a visão que temos do mundo (CANDIDO, 2012. p. 25-26).

Ou seja, segundo Candido — teórico que os PCLP também usam como uma referência central — para dar conta desse caráter *organizador do caos* fomentado pela literatura, é preciso entendê-la enquanto um objeto de construção peculiar. Por essa razão, abordagens que consideram a leitura do texto literário como apenas mais uma variação dentre as demais formas de leitura determinadas pelos distintos gêneros textuais, não são capazes, segundo estes documentos oficiais, de atender aos propósitos comunicativos da obra literária. Como também não seriam efetivas as perspectivas metodológicas que ressaltam uma leitura baseada num subjetivismo desprendido, fundado num entendimento estreito da ideia de fruição. Como problematiza Luiz Percival Leme Britto (1999), ao denunciar uma tendência de se entender a leitura literária como uma espécie de entretenimento, a partir do qual o envolvimento emocional ou a construção de uma identidade entre o mundo do texto e o mundo do leitor são tomados como elementos centrais e isolados, produzidos por meio da mera disponibilização do texto literário.

Seguindo o mesmo viés, para os PCLP, ser letrado literariamente é também entender a literatura como um conjunto de obras, pertencentes a uma comunidade linguístico-cultural específica. Essa entidade literária construiu-se paralelamente a formação histórico e identitária da sociedade a qual ela se vincula. Nesse processo de constituição houve mudanças sociais e ideológicas que transformaram os modos de pensar e, por consequência, transformaram os princípios estéticos responsáveis por refletir sobre as formas artísticas, como também fundamentar seus princípios de produção. Além disso, entender que a literatura dialoga, não apenas com seu contexto de produção, como também — em razão da atualidade que caracteriza as obras literárias consideradas de relevância — cria sentidos "atualizáveis" aos diferentes contextos em que é lida, fomentando maneiras alternativas de enxergar a realidade. Por fim, é também representativa das diferentes vozes que compõem a pluralidade da realidade na qual se insere.

Portanto, o processo de formação do leitor de literatura vai além da construção de habilidades de leitura e interpretação de gêneros literários. Leitores de literatura são, segundo os princípios deste documento, leitores que aprenderam a gostar de ler literatura e o fazem pela descoberta de uma experiência de leitura distinta. Logo, são motivos para ler literatura na escola "conhecer parte de nosso patrimônio cultural e artístico, conhecer a história de nossa literatura, conhecer nossos grandes autores, refletir sobre um tempo histórico a partir de suas manifestações artísticas e literárias" (PERNAMBUCO, SEE, p. 89), mas igualmente, como defende Candido (2012), garantir o direito à literatura como um direito indispensável, porque capaz de transgredir o

senso comum, deslocando as perspectivas usuais, permitindo um olhar diferente para o mundo; fazendo descobrir o que não pensávamos existir, à medida que autoriza a experiência do belo, garantindo, assim, autonomia e liberdade

2.3 Conteúdos de Língua Portuguesa por bimestre para o Ensino Médio: com base nos Parâmetros Curriculares do Estado de Pernambuco

Um outro material importante para a composição dos documentos oficiais do Estado de Pernambuco são os **Cadernos de Conteúdos.** Esses cadernos são organizados por disciplinas e o intuito é, segundo sua própria definição, apresentar os conteúdos de cada área de ensino, para cada um dos três anos do Ensino Médio, organizados por bimestre letivo. Disponibilizados no *site* da Secretaria de Educação do Estado, os cadernos são apresentados, juntamente aos PCPE e aos PSA, como um norteador do planejamento escolar do professor, a princípio, em consonância com as filiações teóricas já apresentadas:

Figura 3 – Capa do Caderno de Conteúdos de Língua Portuguesa para o Ensino Médio

Fonte: Site da Secretaria de Educação de Pernambuco

Se os Parâmetros constituem os princípios centrais, apresentando as Expectativas de Aprendizagens específicas das áreas, os cadernos seriam uma espécie de caminho a ser percorrido.

Ou seja, para que determinadas Expectativas se tornem efetivas, seguem explicitados os conteúdos que precisam ser ministrados durante o ano letivo em cada uma das disciplinas que compõem o currículo. Assim, o período do ano em que um conteúdo será vivenciado em sala de aula já está predeterminado pelo caderno, que os organiza em quatro grupos de dois meses cada, perfazendo um total de oito meses de trabalho letivo. No caso de Língua Portuguesa são reapresentados, em formato de tabela, os Eixos de Ensino que já haviam sido sistematizados nos Parâmetros, conceituados agora também como **Campos**, seguidos das **EAs** separadas também bimestralmente, acrescidas agora dos seus **conteúdos** correspondentes. Assim, teremos respectivamente os Eixos/Campos da **Oralidade, Leitura, Letramento Literário** e **Escrita**, organizados à esquerda, seguidos das colunas onde estão os conteúdos e as EAs equivalentes a cada eixo. Ao lado, está o **Eixo da Análise Linguística**, também com seus conteúdos e EAs, seguindo o princípio de que este trata-se de um Eixo vertical, como explicado nos Parâmetros:

Tabela 3 – Conteúdos de Língua Portuguesa do 1º bimestre do 3º ano do Ensino Médio

3º Ano do Ensino Médio (12º Ano) – 1º Bimestre				
Campos ou Eixos	Conteúdos	Expectativas de aprendizagem - 1º bimestre	Eixo de Análise Linguística	
			Conteúdos	Expectativas de Aprendizagem
ORALIDADE	Apresentação de pesquisa escolar com o apoio de banner.	Produzir textos orais considerando os elementos da situação discursiva (interlocutores,objetivo comunicativo, especificidades do gênero, canais de transmissão). Planejar previamente o gênero oral considerando a situação discursiva. Elaborar planos de trabalho para produção oral, necessários ao momento da produção (perguntas de uma entrevista, roteiros de seminários, perguntas para uma palestra).	Variação linguística de registro	Escolher a variedade linguística e o registro adequados à situação discursiva.
			Recursos lexicais e morfossintáticos na produção do texto oral.	Identificar os efeitos de sentido decorrentes do uso de recursos lexicais e morfossintáticos na produção de textos orais (inversão na ordem dos termos, uso de certos diminutivos).
LEITURA	Análise de currículo, manual e banner de pesquisa escolar.	Identificar as especificidades do gênero de um texto: seu objetivo comunicativo (propósito), seus interlocutores previstos e suas condições de produção. Identificar o gênero de um texto, considerando a situação discursiva. Reconhecer efeitos de sentido decorrente de escolha do vocabulário. Inferir o sentido global ou ideia central em determinados gêneros. Apropriar-se de conhecimentos a partir da leitura de gêneros da ordem da construção e da transmissão de saberes, tais como de curiosidades científicas e textos didáticos. Reconhecer a função da citação de especialistas como fator de credibilidade no texto expositivo. Reconhecer em textos de natureza expositiva: exposição do tema, desenvolvimento de tópicos, conclusão.	Períodos compostos: valores semânticos das conjunções coordenativas e subordinativas.	Analisar as relações lógico-discursivas (causalidade, temporalidade, conclusão, comparação, finalidade, oposição, condição, explicação, adição, entre outras) estabelecidas entre parágrafos, períodos ou orações.
LETRAMENTO LITERÁRIO	Pré-modernismo: contexto social e histórico e o estudo da produção literária da época; o estudo dos autores Euclides da Cunha, Lima Barreto, Monteiro Lobato e Augusto dos Anjos e suas principais obras. * As Vanguardas Europeias: futurismo, cubismo, dadaísmo, expressionismo, impressionismo e Surrealismo.	Identificar diferentes formas de representação de grupos objeto de discriminação, tais como o índio, a mulher, o negro, o imigrante, o homossexual, o idoso, o pobre, em contextos históricos e literários. Reconhecer a importância de obras literárias nacionais para a formação da consciência e da identidade do povo brasileiro. Reconhecer a contribuição dos principais autores da história da literatura nacional. Analisar formas de apropriação do texto literário em outras mídias: filmes, telenovelas, propagandas, artes plásticas, músicas. Estabelecer relações entre o texto literário e o contexto social e político de sua produção. Utilizar os conhecimentos sobre as estéticas literárias para refinar a compreensão dos textos. Identificar elementos de representação do Brasil e dos brasileiros em obras da literatura nacional. Reconhecer elementos de continuidade e ruptura na formação da literatura brasileira. Reconhecer inovações temáticas e formais em textos e autores contemporâneos.	Relações lógico-discursivas (causalidade, temporalidade, conclusão, comparação, finalidade, oposição, condição, explicação, adição, entre outras) estabelecidas entre parágrafos, períodos ou orações.	Analisar as relações lógico-discursivas (causalidade, temporalidade, conclusão, comparação, finalidade, oposição, condição, explicação, adição, entre outras) estabelecidas entre parágrafos, períodos ou orações.
ESCRITA	Análise de currículo e banner de pesquisa escolar. * Emprego de convenções para citação (fontes, paráfrases, notas).	Produzir textos que circulam nas diferentes esferas da vida social, considerando os interlocutores, o gênero textual, o suporte e os objetivos comunicativos (listas, slogans, legendas, avisos, bilhetes, receitas, anotações em agendas, cartas, notícias, reportagens, relatos biográficos, instruções, textos ficcionais, gêneros digitais, dentre outros). Estabelecer relações entre partes de um texto pelo uso adequado de elementos de coesão (pontuação, conectores, recursos de referenciação). Organizar adequadamente os tópicos e subtópicos ao produzir textos ou sequências expositivas.	Períodos compostos: valores semânticos das conjunções coordenativas e subordinativas.	Analisar as relações lógico-discursivas (causalidade, temporalidade, conclusão, comparação, finalidade, oposição, condição, explicação, adição, entre outras) estabelecidas entre parágrafos, períodos ou orações.

Fonte: Caderno de Conteúdos de Língua Portuguesa para o Ensino Médio

No Caderno de Conteúdos, as EAs, definidas nos Parâmetros e que foram discutidas em nosso tópico anterior, apresentam-se em quantidade significativamente menor. Essa redução nos deixa margem para entender que, embora os Parâmetros — pelo menos em sua concepção — devessem funcionar como o documento norteador, guiando as escolhas de um material de cunho mais prático como os Cadernos, o movimento realizado é, na verdade, inverso: os conteúdos não são selecionados tendo-se em vista as EAs que, pressupõem-se, deveriam ser adquiridas pelos estudantes. Mas, em sentido contrário, foram elencadas Expectativas que correspondessem às aprendizagens vinculadas aos conteúdos já previamente estabelecidos.

Essa afirmação não se baseia apenas na redução observada. Também se verificou que os conteúdos elencados no Caderno fazem parte da lista de conteúdos do edital que regulamenta o Sistema de Seleção Seriada da Universidade de Pernambuco, conhecido como SSA e sobre o qual nos deteremos em análise no capítulo seguinte. Assim, seguindo uma perspectiva distinta a dos PCLP, o modelo estrutural dos conteúdos elencados é de base historiográfica; isto é, privilegia as escolas literárias e o contexto histórico, apresentados de modo rigorosamente cronológico. Desse modo, se nos Parâmetros há intenções no sentido de direcionar um discurso sobre a formação do leitor de literatura fundamentado na constituição de práticas autônomas de interação com o texto, nos Cadernos o que se observa é a mesma receita já bastante conhecida, concretizada numa lista de temas, movimentos estéticos, fatos históricos e sociais, sobre os quais não há nenhuma pretensão de inclusão das ideias propostas pelas concepções em torno do Letramento Literário antes abordadas.

Desse modo, aquelas EAs postas nos Parâmetros, que de certa forma pudessem dialogar com estes conteúdos, passaram a ser anexadas ao Caderno. Em consequência, percebemos que das trinta e uma Expectativas dos Parâmetros, dez não estão incluídas, em favor da repetição de outras. Há expectativas que predominam em todos os três anos do Ensino Médio, enquanto algumas são exclusivas do 1o, do 2o ano ou do 3o ano. Também existem aquelas isoladas, que aparecem apenas uma única vez. Para uma melhor visualização do nosso estudo, organizamos abaixo um quadro relativo às ocorrências de cada Expectativa; a ordem é decrescente, começando pela que mais possui ocorrências; cada X corresponde a quantidade de vezes que a Expectativa apareceu no total de bimestres de cada ano letivo:

Tabela 4 – Recorrência das Expectativas de aprendizagens presentes no Caderno de Conteúdos de acordo com o ano letivo.

EXPECTATIVA DE APRENDIZAGEM	QUANTIDADE DE VEZES QUE APARECE											
	1o ANO				2o ANO				3o ANO			
	BIMESTRES				BIMESTRES				BIMESTRES			
1. Estabelecer relações entre o texto literário e o contexto social e político de sua produção.	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
2. Reconhecer a contribuição dos principais autores da história da literatura nacional.	X	X	X		X	X	X	X	X	X	X	
3. Reconhecer a importância de obras literárias nacionais para a formação da consciência e da identidade do povo brasileiro.					X	X	X		X	X	X	X
4. Relacionar, na leitura de textos literários, a construção desses textos com as diferentes estéticas literárias.	X	X	X		X	X	X	X				
5. Utilizar os conhecimentos sobre as estéticas literárias para refinar a compreensão dos textos.					X	X			X	X	X	X
6. Identificar elementos de representação do Brasil e dos brasileiros em obras da literatura nacional.					X	X			X	X	X	X
7. Reconhecer elementos de continuidade e ruptura na formação da literatura brasileira.							X	X	X	X	X	X
8.Identificar elementos da tradição europeia na construção da nossa literatura.	X	X	X		X	X						
9. Analisar formas de apropriação do texto literário em outras mídias: filmes, telenovelas, propagandas, artes plásticas, músicas.					X				X	X	X	X
10. Identificar diferentes formas de representação de grupos objeto de discriminação, tais como o índio, a mulher, o negro, o imigrante, o homossexual, o idoso, o pobre, em contextos históricos e literários.									X	X	X	X
11. Reconhecer inovações temáticas e formais em textos e autores contemporâneos.									X	X	X	X
12. Reconhecer diferentes formas de tratar um mesmo tema em textos que se vinculam a diferentes estéticas.					X	X						

13. Analisar a tensão entre o local e o universal na construção de nossa literatura.					X	X						
14. Relacionar uma obra de ficção, poesia ou peça teatral ao momento contemporâneo, reconhecendo a atualidade da literatura.					X				X			
15. Reconhecer manifestações da literatura popular como parte constitutiva da expressão literária nacional.					X	X						
16. Reconhecer as especificidades do texto literário.	X				X							
17. Relacionar uma obra de ficção, poesia ou peça teatral ao momento contemporâneo, reconhecendo a atualidade da literatura.					X							
18. Expectativas relacionadas a aspectos formais do texto literário	X											
19. Reconhecer efeitos de sentido produzidos por recursos lexicais, recursos da linguagem figurada e recursos morfossintáticos.	X											
20. Identificar as vozes que se manifestam nos diversos gêneros textuais literários e não literários.	X											
21. Identificar, analisar e distinguir processos figurativos da linguagem: metáfora, metonímia, personificação, hipérbole, sinestesia, dentre outros.	X											

Fonte: Elaborado pela autora com base no Caderno de Conteúdos de Língua Portuguesa para o Ensino Médio

A tabela demonstra que a Expectativa onipresente em todos os bimestres dos três anos do Ensino Médio é a que determina que o estudante deve estabelecer relações entre a obra literária e o seu contexto de produção. Sua repetição se dá em razão da prevalência, no Caderno, do estudo dos movimentos estéticos. Estes aparecem como temáticas ou assuntos, como por exemplo: Seiscentismo, Barroco, Romantismo, Modernismo; devendo ser estudados, principalmente, a partir das relações que possuem com o contexto político-social com o qual dialogam. Em alguns bimestres chega a haver a presença apenas do próprio evento histórico, como é o caso do conteúdo *A dominaçãoo política da burguesia e a plena vitória do individualismo*, presente em um dos bimestres do 2o ano, demonstrando a necessidade de se estabelecer uma dependência e uma determinação na relação entre a obra literária e a realidade na qual esta foi produzida.

Também são enfatizados, nos conteúdos, junto aos momentos históricos e aos movimentos estéticos, nomes de escritores considerados representativos de algumas escolas literárias. A lista é extensa e vai de Camões a Raimundo Carreiro, sempre vinculando o autor a um momento de produção específico. Isso pode vir a justificar o fato de a Expectativa de *reconhecer a contribuição dos principais autores da história da literatura nacional*, ser a segunda mais presente no documento. Segue-se a esta, a Expectativa que destaca, também, algumas obras como representantes da literatura nacional, muito embora não haja no Caderno citação a obras de referência. Os escritores são tomados como figuras históricas, que contribuíram para a construção de um conjunto de obras que comporiam a nossa literatura.

Na sequência, estão as EAs que preveem a relação dos textos literários com suas especificidades estéticas e a ênfase nas estéticas para o entendimento do texto. Ou seja, é uma abordagem do literário que subtende uma leitura a partir de critérios bem específicos: ou estéticos ou sócio-históricos. Sendo estes últimos sempre determinantes dos primeiros, uma vez que a eles é dado maior destaque.

Logo, a abordagem proposta pelo caderno de conteúdos não consegue se desprender dos fortes vínculos estabelecidos entre o ensino e a crítica literária ao longo dos anos, e que parecem ainda prescindir as práticas e os documentos sobre ensino da literatura nas escolas brasileiras. A crítica literária, cujo processo investigativo baseia-se principalmente nos estudos fomentados pela Teoria da Literatura, efetiva a análise e o estudo sobre obras literárias baseados nas relações de contexto empreendidas entre texto e realidade. Essas relações não devem ser entendidas como relações determinantes. Como explica Antonio Candido (2008), o contexto social, ou os elementos externos, não são a causa para a constituição de uma obra, nem apenas significado. Eles fornecem elementos para a organização da estrutura do texto, tornando-se internos (ambiente, costumes, ideias) e também atuam como componente para a construção dos valores estéticos. Importante para problematizar, analisar e pensar a literatura, ao ser adotada pelas metodologias de ensino, a crítica literária (e os seus elementos de investigação, como contexto, movimentos estéticos, estruturas formais, textuais e etc.) passa a ser matéria, disciplina escolar, ocupando o lugar da leitura, da produção de sentidos de caráter subjetivo, da construção de vínculos significativos entre o leitor e a obra. Essa última torna-se um produto a ser analisado.

Nesse sentido, se os Parâmetros apresentavam todas as aprendizagens que, segundo o documento, seriam necessárias para o exercício de uma prática leitora do texto literário, o Caderno, ao selecionar e ao dar ênfase a algumas expectativas em detrimento de outras, deixa revelar uma

perspectiva de ensino de literatura centrada principalmente nos aspectos contextuais às obras. Estes são entendidos como determinantes dos aspectos estéticos. Os movimentos estéticos, por consequência, passam a ser tomados como um todo orgânico, lógico — caracterizado por continuidade e ruptura —, mas que se desenvolve cronologicamente, em correspondência aos fatos históricos. Esse todo orgânico, formado pela contribuição de escritores específicos, é também representativo de uma cultura e de uma identidade nacional, sobre a qual se destaca a exclusiva contribuição da cultura portuguesa, ficando de fora do documento a Expectativa que fazia referência à cultura africana, indígena e latino-americana. A tradição da literatura portuguesa precisa ser estudada ainda nos primeiros conteúdos do 1o ano, com fins de preparação; como se essas origens fossem imprescindíveis e pré-requisitos fundamentais para o entendimento dos componentes da nossa cultura. E que, ao mesmo tempo, nossa cultura fosse, acima de tudo, determinação daquela.

Sobre essa questão da preparação para a aprendizagem, também pensamos ser importante destacar a exclusividade de aprendizagens relacionadas aos aspectos formais, linguísticos e semânticos do gênero literário, apenas no 1o ano do Ensino Médio (EAs 18, 19, 20 e 21 da Tabela). Pressupõe-se nesse caso, que antes do estudo do texto literário propriamente dito, o estudante precisa ser submetido a uma série de conceitos sobre o gênero. Seguindo essa mesma lógica, várias Expectativas que incentivariam um tipo de discussão mais abrangente, como a que designa a identificação da representação das minorias sociais nos textos literários; ou sobre a apropriação da literatura realizada por outras mídias e o estudo de estéticas e autores contemporâneos, por exemplo, serem exclusivas do 3o ano. Embora não explicitamente posto no documento, essa sequência nos permite interpretar que há um entendimento de que os estudantes precisariam adquirir uma base conteudística anterior, que garantiria maturidade de aprendizado, para que só então fosse possível vivenciar determinados conteúdos.

Essa compreensão de que alguns conhecimentos devem ser tomados como pré-requisito para outros, deixa lacunas significativas no que é disponibilizado aos estudantes quando pensamos sobre o texto literário. Por exemplo, se o docente seguir rigorosamente as indicações postas pelos conteúdos, durante todo o 1o ano do Ensino Médio os estudantes só irão realizar o estudo de textos barrocos e árcades. Também chama atenção o fato de que é pouco sugerido o acesso a textos da literatura contemporânea, com a qual os adolescentes possivelmente possuem uma maior familiaridade com a linguagem, as temáticas e o estilo. Assim, durante todo o Ensino Médio, a primeira referência a escritores com obras produzidas na segunda metade do século XX acontece no penúltimo bimestre do 3o ano. Raimundo Carreiro é o único escritor ainda vivo abordado pelo

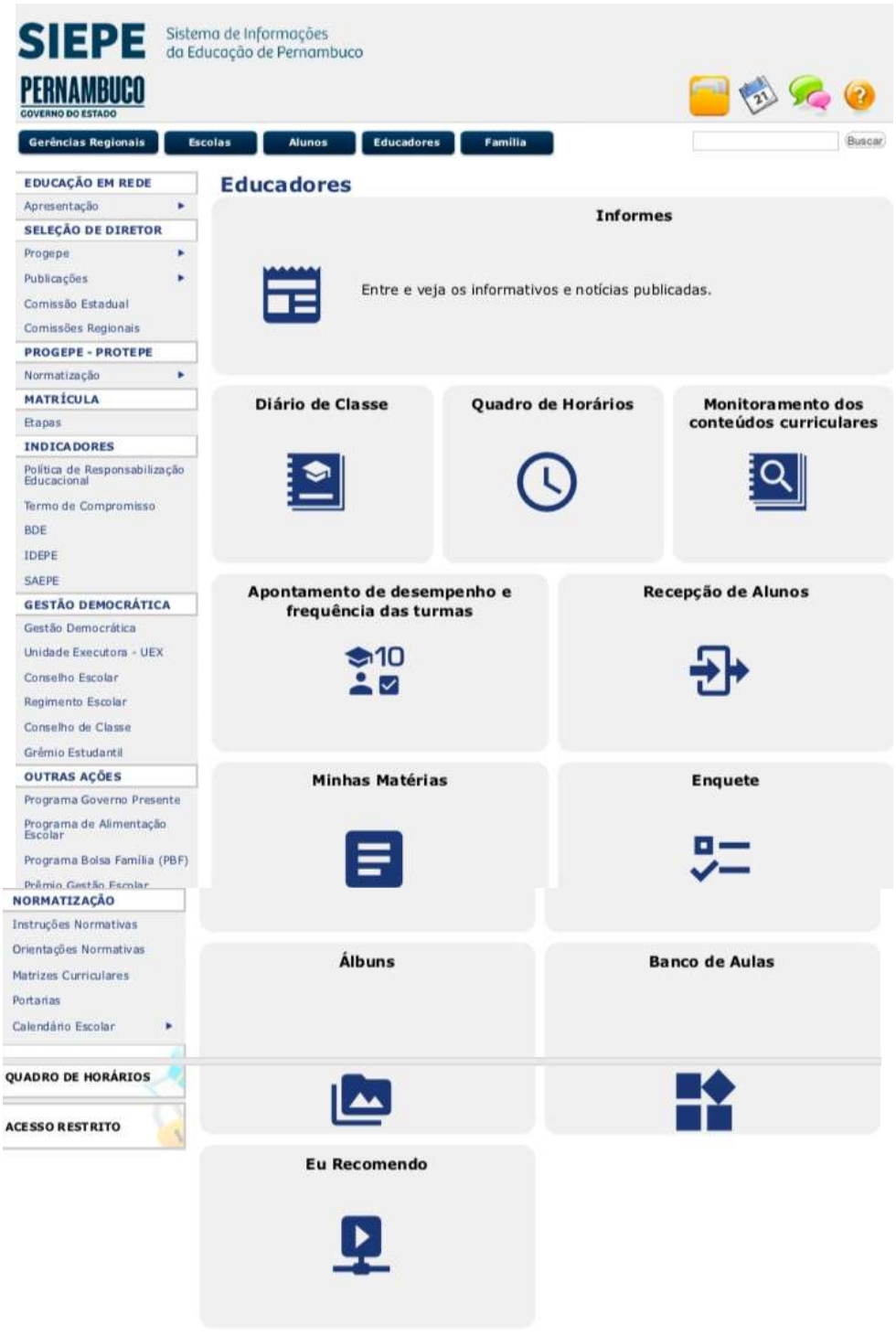
Caderno, apenas no último bimestre de 3o ano. Sendo apenas ele e Ariano Suassuna aqueles que podem, de certa forma, serem considerados contemporâneos aos estudantes. Contemporâneo, nesse caso, no sentido de que os leitores podem compartilhar vivências com eles, como ter acesso aos escritores por meio de eventos, acompanhar sua trajetória profissional, como lançamentos e entrevistas. Ariano Suassuna, embora já falecido, ainda possui um registro muito recente desse diálogo com o público.

Desse modo, o eixo do letramento literário assume o lugar de uma disciplina, menos em razão da ênfase que o currículo procura estabelecer para a literatura, e mais porque o modo de abordagem caracteriza-se, principalmente, por uma organização e concepção linear de abordagem de conteúdos. Esse tratamento também pode ser vislumbrado na falta de vínculo entre o Eixo que trata da literatura e os demais eixos. Isso pode ser verificado, por exemplo, quando nas escolhas dos gêneros para o trabalho com a leitura e a escrita, predominam o quadrinho, o cartum, o *banner*, dentre outros, com poucas ocasiões em que o estudo dessas duas práticas seja realizado tendo o texto literário como elemento norteador.

2.4 O Sistema de Informações do Estado de Pernambuco (SIEPE) ou Diário on-line

Esses conteúdos apresentados nos Cadernos estão todos presentes no **diário on-line,** ferramenta acessível ao professor através do **Sistema de Informações do Estado de Pernambuco** (SIEPE). O **SIEPE** é responsável por organizar e digitalizar os dados da Secretaria de Educação do Estado, garantido uma melhor comunicação da comunidade escolar com as informações relacionadas às instituições que a compõem, sobre os estudantes, os documentos normatizadores, legislação e etc. O diário on-line, uma espécie de caderneta digital, também está incluído na plataforma. Aos docentes, que podem manuseá-lo via página da Internet ou Aplicativo, é dada a possibilidade de utilizar diferentes recursos referentes às escolas e às turmas em que atua; ao registro não só das aulas, mas da frequência; consulta a grade de horários. O Diário também é um instrumento de comunicação entre professor, estudantes e alunos:

Figura 4 – Página do Sistema de Informações da Educação de Pernambuco (SIEPE)

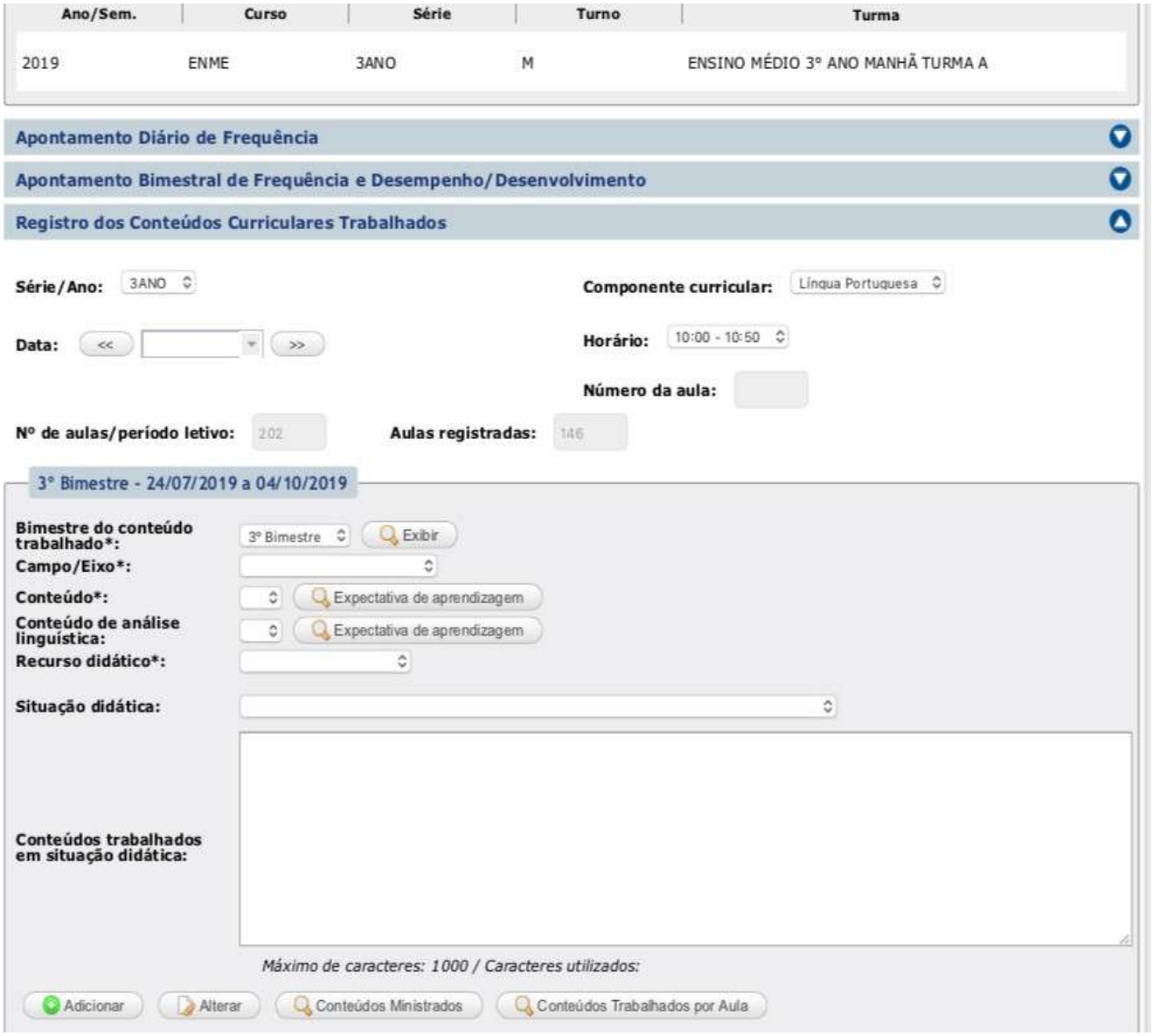


Fonte: Site da Secretaria de Educação de Pernambuco – área do professor

É orientação da Secretaria que o diário seja alimentado com frequência, em

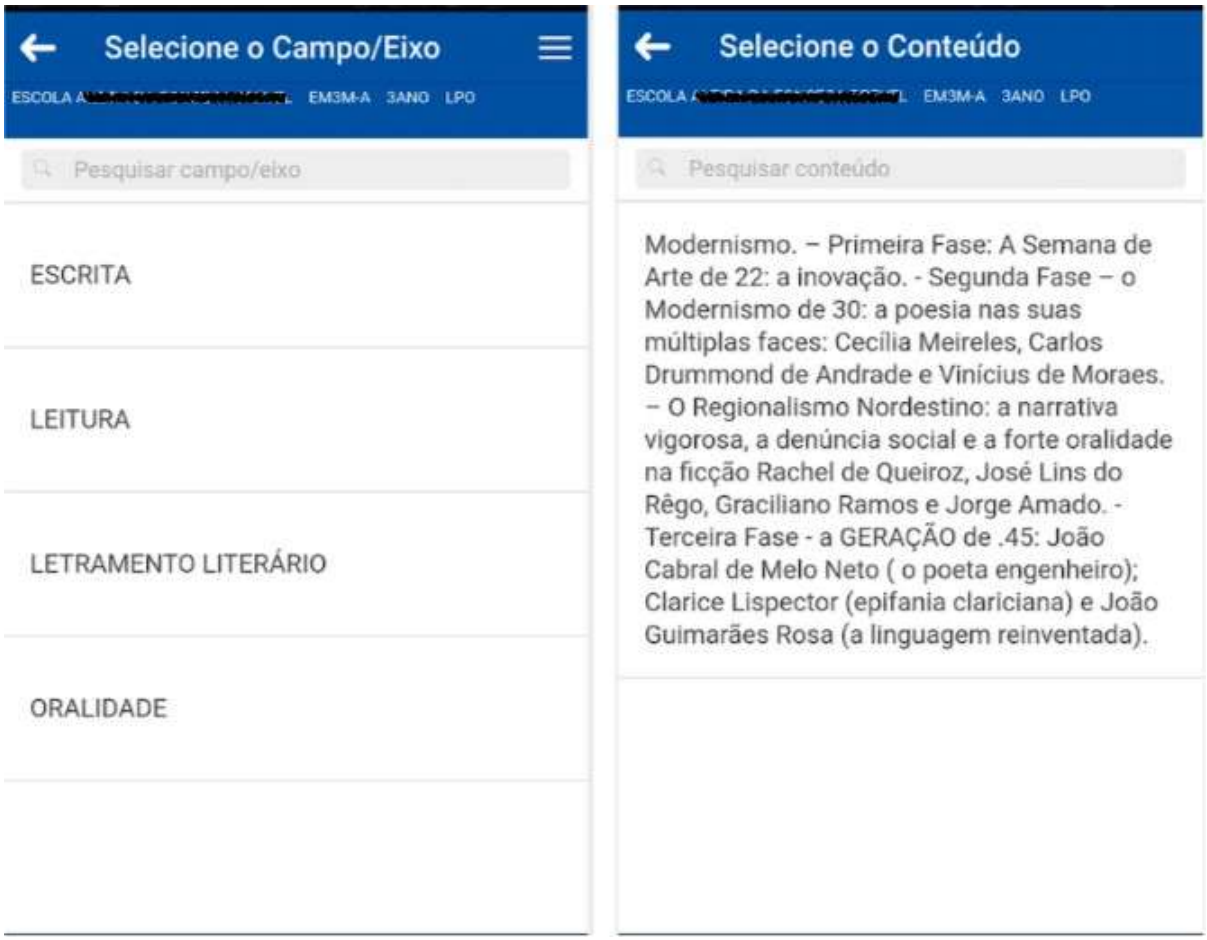
correspondência às aulas que foram ministradas. Nele, o professor seleciona as informações referentes ao **horário da aula** dada, **bimestre do conteúdo trabalhado**, **campo/eixo** de ensino, **conteúdo** referente ao eixo selecionado; **recurso didático** utilizado e **situação didática** realizada. A interação com essas categorias acontece sempre através da seleção do que já está posto na plataforma; não há autoria ou composição de informações por parte do professor, apenas a escolha do que está elencado pelo sistema, tendo por base o Caderno de Conteúdos:

Figura 5 - Caderneta do professor disponível na plataforma SIEPE



Fonte: Site da Secretaria de Educação de Pernambuco – área do professor

Figura 6 - Caderneta do professor disponível em versão de aplicativo para celular



Fonte: Aplicativo da Secretaria de Educação de Pernambuco – versão do professor

À medida que o professor seleciona as categorias organizadoras do diário, o programa vai filtrando as opções relacionadas, por exemplo, se o professor seleciona o 3o bimestre do programa e em seguida o campo/eixo do Letramento Literário, serão apresentados para escolha apenas os conteúdos correspondentes àquele eixo e dentro daquele período específico. O eixo da Análise Linguística não é passível de seleção, está sempre presente, por tratar-se de um eixo vertical. Ou seja, independente do eixo de ensino trabalhado, sempre deve haver a seleção de um conteúdo do campo da análise linguística em que foram estabelecidas relações de aprendizagem. Nas imagens abaixo, podemos visualizar, na versão do Aplicativo, as opções correspondentes ao campo/eixo do eixo letramento literário, seguido do conteúdo referente ao 3o bimestre do 3o ano do Ensino Médio, grupo que corresponde ao dos nossos sujeitos de pesquisa:

Figura 7 - Caderneta do professor disponível em versão de aplicativo para celular

Fonte: Aplicativo da Secretaria de Educação de Pernambuco – versão do professor

No modelo de organização do diário on-line presente no SIEPE, as EAs que eram o elemento norteador da discussão nos PCLP e que também, de forma complementar, aparecem no Caderno de Conteúdos, agora não estão mais presentes. Os conteúdos passam a ser o dado principal selecionado pelo professor para registro das vivências de aula, tornando-se, assim, o texto dos

Cadernos com os quais o docente mais tem contato em sua rotina.

Os documentos estaduais são organizados com o intuito de que os parâmetros direcionem a base teórica; os cadernos de conteúdos sirvam de referência para o planejamento das aulas, ficando para o diário on-line a função de auxiliar no registro do que foi ministrado. No entanto, o que ocorre na prática é que o docente tem pouco ou quase nenhum acesso aos dois primeiros textos; sendo o diário o principal norteador, uma vez que o professor precisa dar conta da alimentação da plataforma. Nessa lógica, em relação ao ensino da leitura literária, há a possibilidade de coexistirem perspectivas bastante distintas num mesmo grupo de documentos. Isso porque se nos PCLP a presença das EAs tangenciavam um discurso de formação do leitor fundamentado na constituição de práticas autônomas de interação com o texto literário, essas mesmas Expectativas — que em número reduzido, passam a ser coadjuvantes dos conteúdos presentes no Caderno —, desaparecem no Diário on-line, restando agora apenas os conteúdos. Ou seja, o material que pensa e concebe o ensino da leitura literária no Estado vai passando por uma espécie de afunilamento, em que, o que resta para consulta mais frequente do professor, é uma lista de movimentos e escolas literárias, escritores e fatos históricos cronologicamente organizados.

Esse panorama que temos organizado até aqui, cujo objetivo é perceber como os instrumentos oficiais do contexto em análise deliberam a respeito das práticas envolvendo o ensino da leitura literária, nos permitiu problematizar sobre quais sentidos foram sendo construídos a medida que este documento oficial *se apropria* do conceito de letramento literário. Aqui, o termo apropriação é tomado na mesma acepção do Estudo de Caso Comparado (ECC), para o qual esta não é uma ação que ocorre por simples transferência de um elemento de um contexto para o outro. Nesta perspectiva, o termo está mais amplamente relacionado aos modos através dos quais os atores sociais interpretam e aproveitam ideias de acordo com suas realidades sócio- históricas e seus interesses mais imediatos (Bartlett e Vavrus, 2017).

Na proposta curricular do estado de Pernambuco, constatamos uma tensão que se instaura entre a tentativa de certa atualização teórica — nos usos que faz do conceito de letramento literário enquanto perspectiva norteadora central, estando este inclusive, nomeando um dos eixos de ensino nos PCLP — e os modos através dos quais tais princípios conceituais não são levados à cabo na elaboração das propostas subsequentes, cuja função é explicitar o que efetivamente precisa ser vivenciado em sala de aula pelo professor. Dos fatores contextuais que contribuem para esse cenário, destacamos essa necessidade de resgatar os conteúdos do Vestibular do Sistema de Seriado de Avaliação (SSA) no Caderno de Conteúdos, como uma provável tentativa do currículo de

garantir uma resposta mais imediata à sociedade sobre o que vem sendo ministrado na escola. Como também a imposição para que estes conteúdos presentes nos Cadernos sejam a principal referência para a alimentação da plataforma *on-line,* enfatizando o fato de que os caminhos a percorrer, nas vivências relacionadas à literatura na sala de aula, não deixam de ser os mesmos sobre os quais a formulação inicial do currículo, a princípio, deseja se contrapor.

Por fim, as significações projetadas em torno do conceito de Letramento Literário, nesse caso, não parecem garantir um entendimento a respeito de quais práticas de ensino estariam em coerência com essa perspectiva do letrar literariamente os sujeitos. Quando explorado, as definições em torno do letramento literário parecem nos dizer mais sobre as aprendizagens propriamente ditas, do que sobre os processos de ensino em torno da leitura literária. Enfatizam-se aspectos caracterizadores dos sujeitos que dominam esta prática de leitura, como: a autonomia, a capacidade de apreciação e a significação das obras, o gosto e o valor atribuído à literatura, por exemplo. No entanto, os modos através dos quais esse perfil leitor deva se desenvolver na escola, ainda não parece ser um consenso.

Assim, nestes usos realizados em torno do termo Letramento Literário, as aprendizagens necessárias para que este perfil letrado desenvolva-se — sejam estas aprendizagens linguístico, culturais ou atitudinais, como explicitamos anteriormente nesse capítulo — correm o risco de recair em metodologias de ensino não necessariamente preocupadas com o que o estudante tem a dizer, com as relações que o discurso literário estabelece com as práticas próprias do contexto dos estudantes; ou com uma perspectiva que problematize os discursos literários direcionados pela escola. Ao que nos parece, na proposta curricular, o letramento literário seria sempre um "por vir" ou um "vir a ser", cuja concretização depende exclusivamente das aprendizagens escolares; após o domínio destas aprendizagens, o estudante estaria apto a exercer suas leituras de maneira autônoma e a partir delas, inserir-se em um ciclo de constante aprendizado, através das práticas leitoras que virá a exercer.

Neste sentido, optamos por assumir em nossa discussão de tese o conceito de *Educação Literária* que, segundo definição de Macedo et al. (2019, *no prelo*), consiste em um processo de ensino e de aprendizagem que ocorre em espaços sociais formais, como também não- formais, por meio do contato efetivo com a linguagem literária, materializada das mais diferentes formas e suportes de uso. Esse processo se efetiva sempre a partir da mediação do outro, e embora as aprendizagens voltadas para a leitura literária na escola não possam deixar de ter uma natureza escolar, aspectos pedagógicos não podem se sobrepor aos literários (MACEDO at al, 2019).

Sem excluir as contribuições fundamentadas pelos estudos em torno do Letramento Literário, a ideia de Educação Literária dá ênfase às duas faces de um mesmo processo, destacando tanto os aspectos relacionados à aprendizagem a ser adquirida pelo estudante, quanto os aspectos relacionados ao ensino, reforçando que este não dispensa um diálogo fundamentado principalmente na leitura do texto literário. Corrobora a importância da mediação, a fim de não incorrer no entendimento de que a mera disponibilização do texto, ou apenas o incentivo à atividade da leitura, já seriam suficientes para a garantia de processos de aprendizagem. Mesmo defendendo a presença do texto literário em sala de aula, é importante enfatizar que existem modos de diálogo que precisam ser ensinados para uma leitura significativa e adequada. Da mesma forma, frisa o inevitável caráter escolar da educação literária, cujo objetivo é explicitar que: assim como não podemos escapar do processo de escolarização da literatura (SOARES, 2004), também não se pode interpretar que esta escolarização está baseada na ênfase de questões pedagógicas ou conteudísticas, em detrimento das questões literárias.

Também se faz significativa a noção de que esse processo de ensino-aprendizagem da leitura literária precisa ser visto como uma *prática de letramento*, de acordo com o que defende Street (2010), para quem as práticas sociais associam-se diretamente ao valor e ao significado que as pessoas de uma dada comunidade atribuem a determinados eventos, no nosso caso os eventos envolvendo textos literários. Portanto, ao incluir *espaços formais* e *não-formais,* além *de diferentes formas de textos* e *suportes* em sua definição, o conceito de Educação Literária amplia o olhar para o fato de que as práticas de leitura literária desenvolvidas em espaço escolar, embora carregadas de legitimidade, não são exclusivas. Os estudantes estão inseridos em práticas leitoras diversas, que mesmo que não sejam consideradas pela prática docente, estão a exercer influência nos sentidos que estes atribuem à literatura.

3 AVALIAÇÕES OFICIAIS: ENEM E SSA

3.1 O que as avaliações têm a nos dizer sobre o ensino de leitura literária

Ao darmos inicio a esse processo de pesquisa sobre o ensino da leitura literária no Ensino Médio, o objetivo central era, a partir de estudos das provas do Exame Nacional do Ensino Médio, o ENEM, contribuir para a reflexão sobre quais os lugares dispensados à literatura na educação, tomando como parâmetro as possíveis influências que esta avaliação nacional poderia exercer nas práticas docentes voltadas para uma educação literária. As provas do ENEM funcionariam como uma lente de análise, uma vez que o exame passou a ser a forma de acesso quase que exclusiva às concorridas vagas das universidades públicas brasileiras. Portanto, como uma das funções da última etapa da Educação Básica é também possibilitar o prosseguimento dos estudos, os vestibulares por muito tempo influenciaram as abordagens, o currículo e as metodologias dos professores do Ensino Médio. Assim, com as mudanças implementadas nos últimos anos, o ENEM tornou-se um dos enfoques de preparação dos estudantes.

A observação dos eventos relacionados ao ensino de literatura, como também a investigação em torno das outras informações coletadas junto aos sujeitos participantes desse estudo, demonstraram que, nas duas salas de aulas observadas, além do ENEM, é bastante presente no Estado de Pernambuco, o diálogo com o Sistema Seriado de Avaliação (SSA). Esse sistema de seleção, criado em 2008, é regulamentado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que ainda em 1996 instituía formas alternativas de acesso ao Ensino Superior. Um desses modos de entrada seria, além do vestibular e de um Exame Nacional, a Avaliação Seriada do Ensino Médio. A avaliação seriada é, portanto, adotada pela Universidade de Pernambuco (UPE) cuja administraçãoo está sob a responsabilidade da Secretaria de Ciência, Tecnologia e Informação do Governo do Estado. Atualmente, a avaliação seriada e o ENEM são os únicos meios de acesso às vagas da UPE.

O SSA ou seriado, como conhecido pela comunidade, foi constituído e é elaborado pela Comissão Permanente de Concursos Acadêmicos da UPE. Organiza-se em três etapas em que, a cada ano, o estudante presta-se a uma avaliação: o SSA1, SSA2 e SSA3, para os 1o, 2o e 3o anos do Ensino Médio respectivamente. A nota final dos candidatos é obtida a partir de critérios específicos de porcentagem, que calcula o rendimento do estudante em cada uma das fases. No edital desse processo seletivo há a menção de que o exame é organizado tendo por base as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. As provas para cada etapa são realizadas em dois dias

consecutivos e organizam-se por disciplinas, e não de acordo com o critério de Áreas do Conhecimento, como proposto pelo ENEM. No caso dos 3o anos o estudante além da proposta de Redação deverá responder a 100 questões de múltipla escolha, distribuídas entre dez disciplinas. A redação mais as provas de Língua Portuguesa, Matemática, Língua Estrangeira (Inglês ou Espanhol) e Filosofia são realizadas no primeiro dia de avaliação; ficando para Física, Química, Biologia, Geografia, História e Sociologia o segundo dia de exame.

Portanto, os estudantes que optam por realizar o vestibular seriado da UPE encontram uma prova de língua portuguesa composta por 12 questões que se subdividem em enunciados que visam analisar conhecimentos específicos sobre o funcionamento da língua, como: sentido de textos de gêneros diversos, entendimento sobre recursos expressivos, vocabulário, uso da norma culta da língua, por exemplo. E outras questões, em menor número, direcionadas para a avaliação de conhecimentos relacionados à literatura (nas provas a que tivemos acesso notamos sempre uma regularidade de 8 questões de língua portuguesa para 4 questões de literatura).

O conteúdo programático de literatura presente no edital que divulga o SSA é exatamente o mesmo que consta nos Cadernos de Conteúdos para o Ensino Médio, analisado no capítulo anterior: os movimentos estético-literários aparecem como elementos principais, seguidos da sugestão de estudo do contexto histórico e social da época, além de autores e obras de referência reconhecida para cada um dos períodos. Acreditamos que isso se dá em razão de, em sua concepção, esse sistema de avaliação constituir-se com a finalidade de integrar os sistemas de acesso à Educação Superior à Educação Básica no Estado de Pernambuco. Em artigo que avalia as contribuições desse modelo alternativo de ingresso à Universidade Estadual de Pernambuco afirma-se que, na elaboração da Proposta Curricular para o Estado, foram centrais as referências dos conteúdos presentes no Sistema Seriado de Avaliação (SILVA, SANTOS & COELHO, 2014). Assim, mais do que referenciação, o que se observa nos dois documentos é a reprodução do edital — ao menos nos conteúdos relacionados à literatura — para a construção da proposta curricular do Estado:

Figura 8 - Conteúdos de literatura elencados para a avaliação do SSA 3 - Edição 2017-2018

LITERATURA BRASILEIRA

1. Pré-modernismo. 1.1 - contexto social e histórico: o estudo da produção literária da época. 1.2 – o estudo dos seguintes autores e suas principais obras: Euclides da Cunha, Lima Barreto, Monteiro Lobato e Augusto dos Anjos. **2. As Vanguardas Europeias.** 2.1 - contexto social e histórico: o estudo das diversas influências estéticas na literatura da época. 2.2 – futurismo, cubismo, dadaísmo, expressionismo, impressionismo e surrealismo. **3 Modernismo.** 3.1 – Primeira Fase: A Semana de Arte de 22: a inovação de Mario de Andrade, Oswald de Andrade e Manuel Bandeira. 3.2 - Segunda Fase – o Modernismo de 30: a poesia nas suas múltiplas faces: Cecília Meireles, Carlos Drummond de Andrade e Vinícius de Moraes. 3.3 – O Regionalismo Nordestino: a narrativa vigorosa, a denúncia social e a forte oralidade na ficção ◊ Rachel de Queiroz, José Lins do Rêgo, Graciliano Ramos e Jorge Amado. 3.4 - Terceira Fase - a GERAÇÃO de .45: João Cabral de Melo Neto (o poeta engenheiro); Clarice Lispector (epifania clariciana) e João Guimarães Rosa (a linguagem reinventada). **4. Tendências da Literatura Contemporânea.** 4.1 – Poesia Concretista: Ferreira Gullar, Decio Pignatari e Os Irmãos Campos. 4.2 – As peculiaridades da produção literária dos seguintes autores: Mario Quintana, Paulo Leminski, Adélia Prado e Raimundo Carrero. 4.3 - O teatro brasileiro. - A visão inovadora de Nelson Rodrigues. 4.4 – A denúncia social, o humor e a ironia de Ariano Suassuna.

Fonte: Site da Universidade de Pernambuco

Essa análise sobre o SSA nos permite entender as razões da distinção, discutida no capítulo anterior, entre os conteúdos apresentados nos Cadernos de Conteúdos para o Ensino Médio e as Expectativas de Aprendizagem (EAs) trazidas pelos Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa (PCLP). Lá foram adiantadas algumas percepções sobre como as EAs encontram- se em função dos conteúdos, uma vez que foram escolhidas em razão da conformidade que possuíam com cada um dos conteúdos da lista; e de como a organização destes mesmos conteúdos revelava uma concepção de ensino de leitura literária que privilegia aspectos contextuais e históricos, distanciando-se das ideias propostas pelas concepções em torno do Letramento Literário antes abordadas nos PCLP. Ou seja, o que ocorre na elaboração do documento que serve de referência para o planejamento dos professores, é a adaptação da proposta mais geral desenvolvida nos Parâmetros, para atender à solicitação da avaliação seriada. É, portanto, a lista de conteúdos programáticos de literatura deste exame que os professores acessam quando selecionam quais assuntos foram ministrados em sala de aula através do diário *on-line.*

Desse modo, tanto o SSA quanto o ENEM podem ser considerados instâncias normatizadoras que influenciam as práticas docentes voltadas para o ensino da leitura literária, uma vez que são processos seletivos vinculados ao acesso dos estudantes a uma importante universidade pública do Estado. O ENEM, cuja primeira versão acontece em 1998, passa a partir de 2009, com a criação do Sistema de Seleção Unificada (SISU), a angariar o status de vestibular unificado e quase exclusivo, adotado por 56 universidades públicas. Segundo Ministério da Educação as modificações implementadas tinham por objetivo democratizar as formas de acesso à universidade, além de permitir uma maior mobilidade acadêmica entre os estudantes do país. O exame, que anteriormente

possuía um caráter apenas avaliativo, passa a constituir- se como prova seletiva e assume mudanças em sua estrutura. Se nos dez anos anteriores, a prova era composta por 63 questões interdisciplinares de múltipla escolha — em que não havia as tradicionais divisões por disciplinas — mais a prova de redação, depois de 2009 passam a ser, além da redação, 45 questões para cada uma das áreas do conhecimento, a saber: ciências humanas e suas tecnologias; ciências da natureza e suas tecnologias; linguagem, códigos e suas tecnologias; matemática e suas tecnologias. Cada uma das referidas áreas agrupam os diferentes componentes curriculares, ou disciplinas. Os conhecimentos relativos à literatura ficam incluídos na área de linguagem, códigos e suas tecnologias.

Em tese intitulada **Retrato de uma Disciplina Ameaçada: a Literatura nos Documentos Oficiais e no Exame Nacional do Ensino Médio** (2014), Gabriela Fernanda Cé Luft realiza uma extensa análise dos modos de abordagem da literatura nos principais documentos regulamentadores do Ensino Médio (PCNEM, PCN+ e OCNEM) e na avaliação nacional, desde a sua primeira edição até o ano de 2013. Segundo seu estudo, há uma crise que caracteriza o ensino da literatura — perspectiva já comentada em nosso capítulo anterior — em razão de esta não ter mais, legitimado pelo currículo, o status de disciplina; além da imposição do ENEM como vestibular unificado. Sua argumentação baseia-se no levantamento de vários aspectos, dentre eles o que demonstra estarem as provas do ENEM mais atreladas às concepções de literatura postas no PCNEM e no PCN+, cujo tratamento não garante a autonomia do texto literário, uma vez que este último é tomado, principalmente, como ponto de partida para análises linguísticas ou para a verificação de conhecimentos relativos a outras áreas. Denuncia que as provas dão um peso excessivo à estilística que, embora seja uma possibilidade de análise, reduz o aproveitamento do conhecimento em relação à literatura propriamente dita. Os textos literários tornam-se pretexto para diversas formas de leitura e não aparecem sozinhos. Dividem espaço com os mais diversos gêneros textuais, como preconizam os PCN+ quando afirma que "somente como leitores de múltiplos textos os alunos desenvolverão a contento sua competência textual" (BRASIL, 2002, p. 78). O texto literário, portanto, é tomado como mais um dos diversos gêneros, sem um enfoque em sua especificidade.

Desse modo, a tese desenvolve uma argumentação baseada na ideia de que a maioria das questões do Exame propõem uma leitura funcional do texto literário, em detrimento de uma leitura cultural. Para Luft (2014) esta distinção do caráter cultural é um critério fundamental para a atribuição de um valor à literatura, uma vez que esta se distingue dos outros gêneros do discurso, em razão da sua natureza não pragmática, ou utilitária. A avaliação desacerta, deste modo, ao exigir das questões apenas uma leitura direta do texto literário, privilegiando a vertente da linguagem e

não da cultura vinculada pela literatura. Ou seja, em nome do combate à dicotomia língua *versus* literatura proposto pelos PCNEM, deixa-se de lado a tradição literária culta — baseada em leituras que enfoquem aspectos contextuais históricos, ou de enredo, por exemplo — para enfatizar uma leitura voltada para os sentidos que são construídos, independente dos aspectos estéticos.

Outras três características de abordagem da literatura realizadas pelo modelo de avaliação do ENEM e consideradas equivocadas pela pesquisa dizem respeito a ausência do cânone, a centralidade excessiva em aspectos relacionados ao Movimento Modernista e também a lacuna de questões de caráter regionalista. Ao dialogar com uma concepção, apoiada pelos documentos oficiais, que defende a pluralidade e diversidade de autores e textos, a prova deixa de considerar, segundo Luft (2014), os textos clássicos, cuja importância é imprescindível para formação de nossa identidade cultural. Luft utiliza Colomer (2007) para defender que os textos clássicos não devem ser tratados como monumentos sacralizados, mas não deixam de ser importantes, porque perpassam sobre a ideia de coletividade social, cuja estrutura baseia-se na concepção de uma coerência cultural interna. À medida que propõe o estudo de textos literários mais contemporâneos, o exame permanece, no entanto, em consonância com uma perspectiva ainda predominante nos materiais didáticos, que é a da ênfase no Movimento Modernista, demonstrada pela repetição excessiva de textos de Mário e Oswald de Andrade nas provas analisadas. Sua argumentação parte do princípio de que é incoerente persistir, no século XXI, com o estudo recorrente de um movimento artístico do século XX, como se esse fosse o principal marco divisório de toda a nossa tradição literária. Essa relevância do Modernismo também está relacionada com a ausência de regionalismo denunciada pela tese. Quer dizer, ao adotar uma perspectiva "nacional" o exame termina por privilegiar obras e autores pertencentes às regiões econômica e culturalmente dominantes, perdendo-se, nesse caso, as particularidades regionais, que antes poderiam estar presentes, uma vez que as universidades — inseridas em seus contextos específicos — eram responsáveis pela elaboração de seus certames avaliativos.

Por fim, a última crítica posta por Luft (2014) é a da extinção da lista de obras sugeridas para leitura. A indicação de leituras literárias mínimas, exigida por grande parte dos exames vestibulares no Brasil, deixa de existir após 2009 com a adoção do ENEM como exame seletivo nacional. A tese defende, baseada em alguns estudos que se ativeram especificamente a esse fenômeno, que as leituras sugeridas eram uma possibilidade de valorização do consumo, de ampliação do repertório cultural do estudante e, por consequência, da melhoria de seu desempenho linguístico. Assim, ao sugerirem obras como essenciais para a preparação, o vestibular,

além de avaliar o ensino de literatura, tornava-se uma espécie de mediador de leitura, porque auxiliava o professor no incentivo ao consumo integral dos textos, além de promover autores e obras literárias. A pesquisa também cita como importante o fato de estudos demonstrarem que muitos estudantes citavam textos pertencentes a listas obrigatórias quando perguntados sobre leituras preferidas.

As análises tecidas por esse estudo são uma importante referência para o nosso trabalho visto que em nosso campo de investigação os sujeitos estão submetidos aos dois processos de seleção, tanto o ENEM quanto o SSA. E ainda mais significativo é o fato de ambas avaliações serem, a princípio, bastante distintas em suas formulações, desde o edital e a matriz de referência, até a formulação da prova propriamente dita. Basta dizer que o Sistema Seriado de Pernambuco ainda mantém em sua proposta de conteúdos não apenas uma lista de obras literárias sugeridas, como também uma indicação de filmes que de certa forma dialoguem com os conteúdos solicitados ou que sejam releituras ou adaptações dos livros listados, como demonstra a imagem abaixo onde anexamos as sugestões de livros e filmes que seguem os conteúdos elencados para o 3o ano do ensino médio, apresentados no início desse capítulo:

Figura 9 - Lista de obras literárias sugeridas para a avaliação do SSA 3 - Edição 2017-2018

Sugestão de Filmes para o 3º Ano do Ensino Médio

1. Título no Brasil: Baile Perfumado Título Original: Baile Perfumado País de Origem: Brasil Gênero: Drama Tempo de Duração: 93 minutos Ano de Lançamento: 1997 Direção: Paulo Caldas / Lírio Ferreira
2. Título no Brasil: Diários de Motocicleta Título Original: The Motorcycle Diaries País de Origem: Argentina / EUA / Inglaterra / Cuba / Alemanha / México / Chile / Peru / França Gênero: Drama Tempo de Duração: 130 minutos Ano de Lançamento: 2004. Estreia no Brasil: 07/05/2004 Site Oficial: http://www.motorcyclediaries.net/ Estúdio/Distrib.: Buena Vista Direção: Walter Salles
3. Título no Brasil: A Hora Da Estrela Título Original: A Hora da Estrela País de Origem: Brasil Gênero: Drama Tempo de Duração: 96 minutos Ano de Lançamento: 1986. Direção: Suzana Amaral
4. Título no Brasil: O Auto da Compadecida Título Original: O Auto da Compadecida País de Origem: Brasil Gênero: Comédia Tempo de Duração: 104 minutos Ano de Lançamento: 2000. Estúdio/Distribuidora: Sony Pictures Direção: Guel Arraes.

Fonte: Site da Universidade de Pernambuco

Figura 10 - Lista de filmes sugerida para a avaliação do SSA 3 -Edição 2017-2018

1. CARRERO, Raimundo. **A História de Bernarda Soledade**. Recife: Editora Bagaço, 2005.
2. LISPECTOR, Clarice. **A Hora da Estrela.** Rio de Janeiro: Rocoo, 2010.
3. MELO NETO, João Cabral de. **Morte e Vida Severina.** Alfaguara Brasil, 2007.
4. RAMOS, Graciliano. **Vidas Secas.** Rio de Janeiro: Record, 2006.
5. ROSA, João Guimarães. **Primeiras Estórias.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.
6. SUASSUNA, Ariano. **A Farsa da Boa Preguiça.** Rio de Janeiro: José Olympio, 2007.

Fonte: Site da Universidade de Pernambuco

Ao que demonstra, a avaliação proposta pela Universidade Estadual mantém os moldes dos tradicionais vestibulares, rejeitando o modelo adotado pelo Exame Nacional. Essa distinção pode gerar discussões significativas por ser capaz de revelar, de modo comparativo, os meios através dos quais os professores procuram fazer com que suas práticas de ensino de leitura literária dialoguem com estas solicitações oficiais divergentes, e que tipo de influência cada uma delas, nas suas diferenças, são capazes de fomentar.

Em se tratando da ausência de regionalismo posta como caracterizadora da abordagem mais geralista do ENEM, podemos observar que nas indicações de leitura do SSA 3 há, em sentido contrário, a intenção de destacar obras que dialoguem com a Região Nordeste. Dos seis volumes indicados dois, Raimundo Carrero e João Cabral de Melo Neto, são de escritores pernambucanos, sendo as suas respectivas obras universais, mas regionais ao mesmo tempo, no sentido de que os significados que engendram têm também forte relação com os espaços, os elementos geográficos e as questões sociais dos cenários que apresentam, no caso, o Sertão, o Rio Capibaribe, a migração nordestina, a seca, a fome, apenas para citar alguns. Como é também o caso do romance *Vidas Secas* (2016), do alagoano Graciliano Ramos e os contos do mineiro Guimarães Rosa, estes últimos, coletados no volume *Primeiras Estórias* (2005). Sobre Clarice Lispector e Ariano Suassuna, seus vínculos com o estado de Pernambuco eram frequentemente autodeclarados, tendo as obras dos dois escritores também estreita ligação com os aspectos que apontamos. Estes são não apenas temáticos, mas também estéticos como no caso de Ariano Suassuna e do Movimento Armorial; temáticos, na trágica migração de Macabéia em *Hora da Estrela* (2010). A elaboração de uma avaliação específica para o acesso a Universidade de Pernambuco permitiu, assim, indicações de leituras que estabelecem vínculos com as representações socioculturais as quais esta instituição e, provavelmente, a maioria dos candidatos submetidos ao exame, estão atrelados.

É interessante também perceber a disposição da avaliação no estabelecimento de um diálogo entre a linguagem literária e a linguagem cinematográfica. Nos títulos sugeridos do cinema não se deu prioridade a obras cuja característica principal seria a releitura das obras literárias antes sugeridas, mesmo que dos quatro títulos presentes na lista, apenas *Baile Perfumado* (1997) não seja baseado no texto literário. Os títulos literários e audiovisuais, embora relacionem-se tematicamente, não são coincidentes, com exceção de *A Hora da Estrela* (1986). As interlocuções passíveis de serem estabelecidas entre estes títulos presentes no edital são bastante relevantes. O filme *Baile Perfumado* (1997), por exemplo, dirigido por Paulo Caldas e Lírio Ferreira, marca um retorno do cinema pernambucano e nacional. Quando o presidente Fernando Collor extingue a Empresa Brasileira de filmes (Embrafilmes) em 1990, nossa produção praticamente deixa de existir. Sua retomada só se dará cinco anos depois, com as novas atribuições da Agência Nacional de Cinema (Ancine) e da criação das Leis de Incentivo. *Baile perfumado*, portanto, vem marcar esse restabelecimento, sendo considerado uma atualização do imaginário do Sertão que dá início a produção pernambucana na contemporaneidade (SANTOS, 2019).

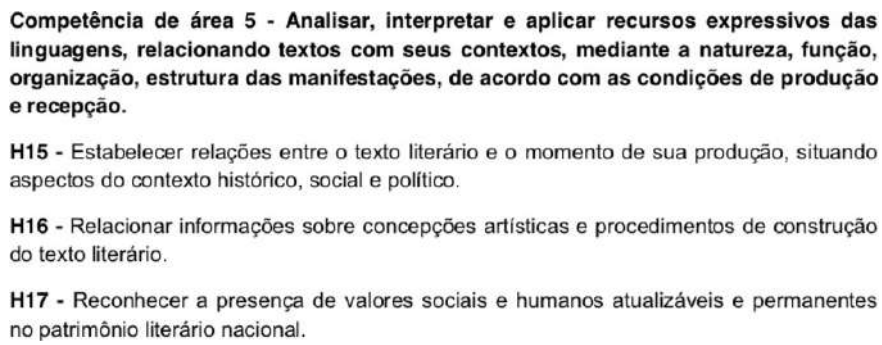
No caso do *Auto da Compadecida* (2000), de Guel Arraes, baseado na peça teatral de mesmo nome, de 1955, autoria de Ariano Suassuna, pode-se estabelecer uma discussão sobre como os propriedades estéticas foram transpostas para o gênero fílmico, uma vez que aos estudantes foi solicitada a leitura da obra *A Farsa da Boa Preguiça* (2007), do mesmo autor; que características do estilo do escritor Ariano Suassuna são apresentadas ou silenciadas pelo roteirista e pela direção; como se dá a transposição da linguagem da dramaturgia teatral para a cinematográfica, são alguns dos tantos aspectos que podem ser incentivados nessa abordagem intersemiótica, que torna-se ainda mais rica em razão de tratarem-se de títulos diferentes. No caso de *A Hora da Estrela* (1986), uma abordagem semelhante também pode ser realizada, desde que o filme não seja posto em substituição à leitura da obra literária, uma vez que tais linguagens se baseiam em modos distintos de representação da ficção e de composição do imaginário.

O filme *The Motorcycle Diaries (2004)* ou *Diários de Motocicleta* — título brasileiro — de direção de Walter Salles, baseado na obra autobiográfica *De Moto pela América do Sul. Diário de Viagem* (2001) de autoria de Ernesto Che Guevara, diferente dos outros títulos, não se trata de um filme nacional, como também não possui vinculação direta com uma obra da literatura brasileira. Seu gênero, no entanto, é conhecido como *Road Movie*. Esse gênero tem como característica principal a narração do deslocamento do protagonista por um caminho específico e o consequente abandono do seu lugar de origem, como também as mudanças que os trajetos e o contato com o mundo

exterior, que lhe é estranho, fomentam na sua personalidade (NEUMANN, 2014). Tal temática pode instigar uma produção significativa de sentidos, quando confrontado com o tópico, denominado pelo programa como Segunda fase do Modernismo ou Regionalismo Nordestino, uma vez que as obras vinculadas a esse momento, em geral, estão centradas em discussões sociopolíticas contemporâneas ao período em que obra de Che Guevara situa-se, como por exemplo a migração do povo do interior nordestino para as grandes metrópoles e as distopias (definir em nota) produzidas por esse deslocamento, como em *Macabéia* ou *Vidas Secas.*

Desse modo, já na composição de suas propostas, as duas avaliações apresentam formas de tratamento bastante distintas em relação aos seus modos de abordagem. O ENEM, como apontamos, em sua Matriz de Referência expõe as competências e as habilidades que os estudantes precisam dominar a partir e processos cognitivos específicos. Ou seja, em sua concepção inicial, o ENEM procurou implementar um modelo de avaliação centrado nas relações passíveis de se estabelecer entre conhecimento e contexto, ou sobre modos de aplicação dos saberes em situações práticas, como também na solução de problemas; enfim, nas aprendizagens necessárias para a formação da autonomia dos indivíduos como cidadãos. O objetivo era distanciar-se dos tradicionais modelos de provas de vestibulares cuja característica principal era a avaliação do domínio de informações, de conhecimentos abstratos, muitos deles possíveis de serem auferidos por meio da memorização ou "decoreba" (LUFT, 2014). Portanto, ao invés de lista de conteúdos, o que a Matriz apresenta são as competências e habilidades que os estudantes precisavam desenvolver. Em relação à Área de Linguagens e Códigos e suas Tecnologias estão explicitados nas competências os conhecimentos referentes às diferentes linguagens de uma forma geral: a linguagem tecnológica dos sistemas de informação e comunicação, a linguagem corporal e artística, a língua portuguesa e uma língua estrangeira moderna (inglês ou espanhol); como também as habilidades que se referem aos distintos modos de interagir com diferentes gêneros e tipos textuais. A literatura está incluída nesta diversidade, mas elencada enquanto uma linguagem com habilidades a ela relacionadas, como discorre a Competência 5:

Figura 11 - Competência de área 5 – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias



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.

Fonte: Matriz de referência do ENEM

Logo, as orientações direcionadas pelo ENEM através das Matriz de Referência diferem muito da lista de conteúdos proposta pelo SSA apresentada anteriormente, com seus movimentos estético-literários, acompanhados dos respectivos contextos sociais e históricos, subdivididos em fases e temáticas, além das sugestões de escritores e obras que lhes são representativos. Assim, para nos aprofundarmos nestas distinções verificadas nos dois processos avaliativos, entendermos de que forma essas diferentes concepções se concretizam nas provas e as influências que podem engendrar nas práticas voltadas para o ensino de leitura literária, nos ateremos, no tópico que segue, à análise das questões de literatura presentes nas prova do ENEM e do SSA3 aplicadas no ano de 2017, período em que se deu a nossa investigação das práticas de sala de aula.

3.2 Estudo das questões de literatura nas provas do ENEM e do SSA3

Na prova do Sistema Seriado de Avaliação da UPE as distinções entre os componentes Língua Portuguesa e Literatura são bem demarcadas. As provas sempre se iniciam a partir do primeiro componente, geralmente com um texto relativamente extenso ao qual seguem questões de interpretação e de análise linguística. Além desse texto inicial, seguem um ou outro texto mais curto, pertencente a um gênero diverso do primeiro, mas com temática relacionada, aos quais também se seguem questões de interpretação, de estrutura linguística e funcionamento da língua.

Na prova analisada estiveram presentes dois textos: um artigo de opinião intitulado *Como o Facebook nos transformou em leitores desatentos* e um infográfico abordando as definições de *analfabeto absoluto* e *analfabeto funcional*, apresentando dados da UNESCO e do IBGE sobre os índices de analfabetismo no Brasil e no Mundo. Embora as temáticas dos dois textos

estivessem de certa forma associadas uma vez que tratam, de um modo geral, da leitura, não há na prova questões cujo objetivo seria relacioná-las.

Após as nove questões relativas ao componente de língua portuguesa seguem quatro questões vinculadas à literatura. Nelas distribuem-se imagens de personagens de obras literárias, trechos de obras em prosa e poesia e sete poemas, estando seis deles em seu formato integral. Cada uma dessas aparições poderá ser observada no estudo que iniciamos a seguir, começando pela análise da primeira questão de literatura apresentada abaixo:

Figura 12 - Questão 9 - Avaliação do SSA - Edição 2017-2018

9. As imagens I e II representam personagens que deixam suas casas e vão para as grandes cidades em busca de melhor qualidade de vida, enquanto as III, IV e V são seres ficcionais, que podem ser associados a diversos textos do Modernismo Brasileiro.

I

Macabeia

II

Fabiano

III

Nosso Pai

IV

Nhinhinha

V

Severino

1º Dia

Página 10

Fonte: Site da Universidade de Pernambuco

Todas as cinco imagens presentes na apresentação da questão pertencem às indicações de leitura propostas pelo programa. São elas, respectivamente, os romances *A Hora da Estrela*, de Clarice Lispector e *Vidas Secas*, de Graciliano Ramos; os contos *A Terceira Margem do Rio* e *A Menina de Lá*, presentes no volume *Primeiras Estórias*, de João Guimarães Rosa; e *Morte e Vida Severina*, auto de João Cabral de Melo Neto. As duas primeiras imagens de Macabéia e Fabiano foram coletadas das obras cinematográficas homônimas, baseadas nos romances. O título *A Hora da Estrela* é, inclusive, uma sugestão do edital. O que não é o caso de *Vidas Secas*, filme de 1963,

dirigido por Nelson Pereira dos Santos. Não há indicação de referência das outras três imagens. Antes, porém, de apresentar o enunciado correspondente à questão, a avaliação solicita que o estudante relacione estas imagens coletadas com os trechos das obras as quais se referem:

Figura 13 - Questão 9 - Avaliação do SSA - Edição 2017- 2018 (continuação)

SSA 2018 – 3ª fase

Relacione as imagens aos trechos a seguir, identificando-lhes as narrativas das quais são personagens.

1. "A casa ficava para trás da Serra do Mim, quase no meio de um brejo de água limpa, lugar chamado Temor de Deus."
2. "Os meninos eram uns brutos como o pai. Quando crescessem, guardariam as reses de um patrão invisível, seriam pisados, maltratados, machucados por um soldado amarelo."
3. "Como a nordestina, há milhares de moças espalhadas por cortiços, vagas num quarto atrás de balcões trabalhando até a estafa."
4. "Sem alegria nem cuidado, nosso pai encalcou o chapéu e decidiu um adeus para a gente".
5. "Essa cova em que estás
   com palmos medida
   é a conta menor
   que tiraste em vida."

Fonte: Site da Universidade de Pernambuco

Entendemos que estudante que realizou a leitura das obras provavelmente seria capaz de relacionar imagens e trechos sem grandes dificuldades. No entanto, a leitura não é imprescindível para uma associação bem-sucedida. Aqueles que obtivessem acesso a explanações sobre o enredo das referidas obras, até mesmo contato com os resumos ou com a exploração de trechos destes textos em sala de aula, prática definida por Aldo de Lima (2012) como *pedagogia do digesto*, possivelmente, também teriam êxito nessa execução. Ora, a relação dos trechos 4 e 5 com as imagens III e V já estão postas, uma vez que em 4 há o trecho "nosso pai", o mesmo que designa a imagem III e, em 5, a "cova com sete palmos de medida" está representada pela imagem V. Para 1 e 2 bastaria algum conhecimento a respeito dos enredos dos dois romances: no caso de Macabéia, a nordestina que migra para a cidade grande, como também em Fabiano, as referências aos meninos e ao soldado amarelo podem ser consideradas "pistas" dominadas pelo estudante independente da leitura destes textos literários. A exceção está para a associação entre a imagem IV e o trecho 1, referentes ao conto *A Menina de Lá*. Em seguida a questão propõe um enunciado cujo objetivo é identificar as afirmações verdadeiras ou falsas na relação dos trechos com as imagens:

Figura 14 - Questão 9 - Avaliação do SSA - Edição 2017- 2018 (continuação)

Sobre essa relação, analise as afirmativas seguintes e coloque **V** nas verdadeiras e **F** nas falsas.

( ) O trecho 1 relaciona-se a Macabeia, personagem de *A hora da estrela*, cuja foto foi retirada do filme de mesmo título. A narrativa resgata a saudade que a personagem sente do sítio onde nascera.
( ) A imagem II está relacionada à segunda citação, pois os meninos são filhos de Fabiano, personagem da narrativa *Vidas secas,* criada por José Lins do Rego, autor da geração regionalista de 30.
( ) O trecho 4 tem por personagem o pai que decidiu morar na balsa, conforme imagem III. Trata-se de *A terceira margem do rio*, conto que integra a coletânea *Primeiras histórias,* de Guimarães Rosa.
( ) A imagem IV representa a personagem Nhinhinha, pertencente ao conto *A menina de lá*, cuja primeira citação refere-se ao lugar onde a personagem nasceu. Encontra-se em *Primeiras Histórias* e se caracteriza por ser uma narrativa fantástica.
( ) A imagem V resgata o texto de Ariano Suassuna, A *farsa da boa preguiça*, que se refere a acontecimentos reais, cujas personagens são: Chicó, João Grilo e Major Antônio Moraes. Trata-se de um texto cômico, representado por um herói picaresco.

Fonte: Site da Universidade de Pernambuco

O que as alternativas sugeridas pela questão nos permitem inferir é que além da relação entre trechos literários e imagens, os demais conhecimentos exigidos para a análise das afirmativas relacionam-se a enredo, título da obra, movimento estético-literário aos quais as obras pertencem e autoria. Ou seja, saber *quem* escreveu *o que*, em um contexto histórico-cultural específico. Não há a exigência da produção de significados que ultrapassem essas informações. O que se espera é que este domine informações condizentes com as obras literárias selecionadas. Na questão que segue, são apresentados poemas de Manuel Bandeira, de Carlos Drummond de Andrade e João Cabral de Melo Neto, os três com temática relacionada à infância:

Figura 15 - Questão 10 - Avaliação do SSA - Edição 2017- 2018

SSA 2018 – 3ª Fase

Poema 1

Profundamente
Manuel Bandeira

Quando ontem adormeci
Na noite de São João
Havia alegria e rumor
Estrondos de bombas luzes de Bengala
Vozes, cantigas e risos
Ao pé das fogueiras acesas.

No meio da noite despertei
Não ouvi mais vozes nem risos
Apenas balões
Passavam errantes
Silenciosamente
Apenas de vez em quando
O ruído de um bonde
Cortava o silêncio
Como um túnel.
Onde estavam os que há pouco
Dançavam
Cantavam
E riam
Ao pé das fogueiras acesas?

— Estavam todos dormindo
Estavam todos deitados
Dormindo
Profundamente

Quando eu tinha seis anos
Não pude ver o fim da festa de São João
Porque adormeci

Hoje não ouço mais as vozes daquele tempo
Minha avó
Meu avô
Totônio Rodrigues
Tomásia
Rosa
Onde estão todos eles?

— Estão todos dormindo
Estão todos deitados
Dormindo
Profundamente.

Disponível: http://www.sabino.org.br/wp-content/uploads/2011/08/antiga_brincadeira_infancia_19.jpg

Disponível em: www.google.com.br

SSA 2018 – 3ª Fase

Poema 2

Infância
Carlos Drummond de Andrade

Meu pai montava a cavalo, ia para o campo.
Minha mãe ficava sentada cosendo.
Meu irmão pequeno dormia.
Eu sozinho menino entre mangueiras
lia a história de Robinson Crusoé,
comprida história que não acaba mais.

No meio-dia branco de luz uma voz que aprendeu
a ninar nos longes da senzala - e nunca se esqueceu
chamava para o café.
Café preto que nem a preta velha
café gostoso
café bom.

Minha mãe ficava sentada cosendo
olhando para mim:
- Psiu... Não acorde o menino.
Para o berço onde pousou um mosquito.
E dava um suspiro... que fundo!

Lá longe meu pai campeava
no mato sem fim da fazenda.

E eu não sabia que minha história
era mais bonita que a de Robinson Crusoé.

Disponível em: www.google.com.br

Poema 3

Infância
João Cabral de Melo Neto

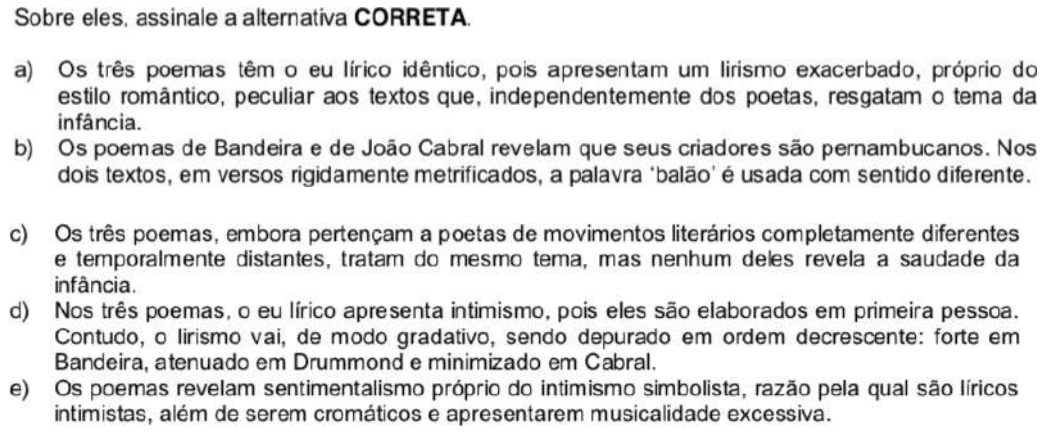
Sobre o lado ímpar da memória
o anjo da guarda esqueceu
perguntas que não se respondem.
Seriam hélices
aviões locomotivas
timidamente precocidade
balões-cativos si-bemol?
Mas meus dez anos indiferentes
rodaram mais uma vez
nos mesmos intermináveis carrosséis.

Disponível em: www.google.com.br

Fonte: Site da Universidade de Pernambuco

Na comparação que o estudante precisará estabelecer entre os textos aparece a necessidade de conhecer conceitos como eu-lírico, versos fechados e versos livres, características de movimentos estético-literários, além da interpretação dos modos através dos quais a temática é abordada nos versos, como demonstrado nas alternativas abaixo:

Figura 16 - Questão 10 - Avaliação do SSA - Edição 2017- 2018 (continuação)



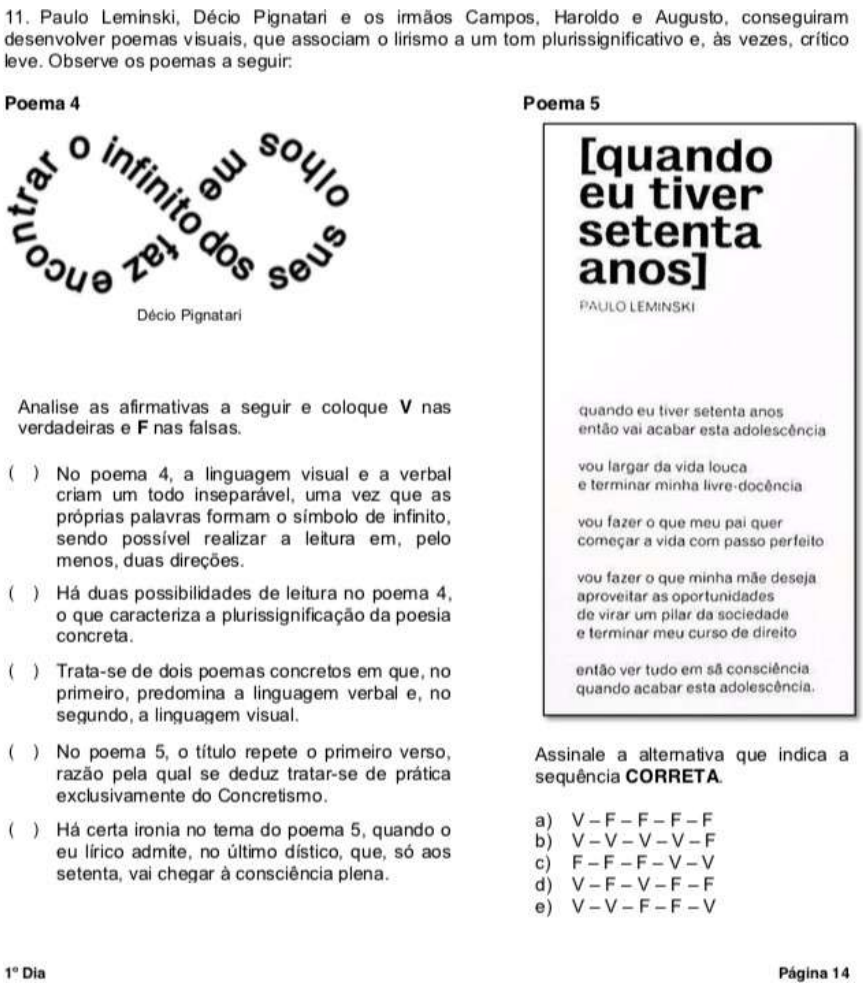
Sobre eles, assinale a alternativa **CORRETA**.

a) Os três poemas têm o eu lírico idêntico, pois apresentam um lirismo exacerbado, próprio do estilo romântico, peculiar aos textos que, independentemente dos poetas, resgatam o tema da infância.
b) Os poemas de Bandeira e de João Cabral revelam que seus criadores são pernambucanos. Nos dois textos, em versos rigidamente metrificados, a palavra 'balão' é usada com sentido diferente.
c) Os três poemas, embora pertençam a poetas de movimentos literários completamente diferentes e temporalmente distantes, tratam do mesmo tema, mas nenhum deles revela a saudade da infância.
d) Nos três poemas, o eu lírico apresenta intimismo, pois eles são elaborados em primeira pessoa. Contudo, o lirismo vai, de modo gradativo, sendo depurado em ordem decrescente: forte em Bandeira, atenuado em Drummond e minimizado em Cabral.
e) Os poemas revelam sentimentalismo próprio do intimismo simbolista, razão pela qual são líricos intimistas, além de serem cromáticos e apresentarem musicalidade excessiva.

Fonte: Site da Universidade de Pernambuco

Essa segunda questão diferencia-se de certa forma da segunda, porque amplia aspectos conceituais antes relativos aos movimentos estéticos, autoria, enredo; para, além disso, solicitar o entendimento dos sentidos que essas características empreendem aos versos. Assim, enquanto na primeira questão exigia-se apenas a apropriação daquelas informações, nesse segundo caso, esses conhecimentos precisam ser ferramentas para a compreensão dos significados construídos pelo texto. O mesmo acontece com a terceira questão do grupo de questões elencadas para avaliar os conhecimentos relacionados à literatura. Nela, como na questão anterior, apenas a interação com os dois poemas não dá conta do que é solicitado. Os estudantes precisam vincular os sentidos construídos durante a leitura com as características e conceitos da Poesia e do Movimento Concretista:

Figura 17 - Questão 11 - Avaliação do SSA - Edição 2017- 2018



11. Paulo Leminski, Décio Pignatari e os irmãos Campos, Haroldo e Augusto, conseguiram desenvolver poemas visuais, que associam o lirismo a um tom plurissignificativo e, às vezes, crítico leve. Observe os poemas a seguir:

Poema 4

encontrar o infinito dos seus olhos

Décio Pignatari

Poema 5

[quando eu tiver setenta anos]

PAULO LEMINSKI

quando eu tiver setenta anos
então vai acabar esta adolescência

vou largar da vida louca
e terminar minha livre-docência

vou fazer o que meu pai quer
começar a vida com passo perfeito

vou fazer o que minha mãe deseja
aproveitar as oportunidades
de virar um pilar da sociedade
e terminar meu curso de direito

então ver tudo em sã consciência
quando acabar esta adolescência.

Analise as afirmativas a seguir e coloque **V** nas verdadeiras e **F** nas falsas.

( ) No poema 4, a linguagem visual e a verbal criam um todo inseparável, uma vez que as próprias palavras formam o símbolo de infinito, sendo possível realizar a leitura em, pelo menos, duas direções.

( ) Há duas possibilidades de leitura no poema 4, o que caracteriza a plurissignificação da poesia concreta.

( ) Trata-se de dois poemas concretos em que, no primeiro, predomina a linguagem verbal e, no segundo, a linguagem visual.

( ) No poema 5, o título repete o primeiro verso, razão pela qual se deduz tratar-se de prática exclusivamente do Concretismo.

( ) Há certa ironia no tema do poema 5, quando o eu lírico admite, no último dístico, que, só aos setenta, vai chegar à consciência plena.

Assinale a alternativa que indica a sequência **CORRETA**.

a) V – F – F – F – F
b) V – V – V – V – F
c) F – F – F – V – V
d) V – F – V – F – F
e) V – V – F – F – V

1º Dia **Página 14**

Fonte: Site da Universidade de Pernambuco

Em seguida, em oposição as outras questões apresentadas, a última delas é a única que não irá solicitar dos estudantes conhecimentos específicos relativos aos movimentos estéticos- literários.

Para identificar a alternativa correta, nesse caso, faz-se necessário saber que o eu- lírico é a voz que diz o poema, além de alguns conhecimentos relativos aos modos de construção da linguagem, seu registro, se simples ou rebuscado, além de identificar se a construção dos versos se dá de forma rígida ou livre, se há presença de rimas. Essas identificações devem estar atreladas a interpretação dos sentidos propostos pelos dois poemas através da comparação da abordagem temática em ambos:

Figura 18 - Questão 12 - Avaliação do SSA - Edição 2017- 2018

Poema 6

Casamento
Adélia Prado

Há mulheres que dizem:
Meu marido, se quiser pescar, pesque,
mas que limpe os peixes.
Eu não. A qualquer hora da noite me levanto,
ajudo a escamar, abrir, retalhar e salgar.
É tão bom, só a gente sozinhos na cozinha,
de vez em quando os cotovelos se esbarram,
ele fala coisas como "este foi difícil"
"prateou no ar dando rabanadas"
e faz o gesto com a mão.

O silêncio de quando nos vimos a primeira vez
atravessa a cozinha como um rio profundo.
Por fim, os peixes na travessa,
vamos dormir.
Coisas prateadas espocam:
somos noivo e noiva.

Poema 7

Bilhete
Mário Quintana

Se tu me amas, ama-me baixinho
Não o grites de cima dos telhados
Deixa em paz os passarinhos
Deixa em paz a mim!
Se me queres,
enfim,
tem de ser bem devagarinho, Amada,
que a vida é breve, e o amor mais breve ainda...

Sobre essa relação, assinale a alternativa **CORRETA**.

a) Mário Quintana e Adélia Prado são dois grandes poetas, cuja simplicidade de linguagem tem a função de falsear o tom de celebridade do eu lírico intimista e descrente do sentimento amoroso.

b) Os dois poemas têm vários aspectos em comum, exceto a linguagem que é bastante rebuscada em *Casamento,* de Adélia Prado, e simplória no poema *Bilhete*, de Mário Quintana, entretanto ambos os poetas usam, com maestria, temas cotidianos.

c) Tanto *Bilhete* quanto *Casamento* são textos elaborados em métrica rígida e com rimas, em sua totalidade, raras e toantes, com estrofes de número de versos variados e encadeados.

d) Os dois poemas apresentam eu lírico simples e retratam elementos do cotidiano, mas neles há duas diferentes concepções do sentimento amoroso, pois, para o eu lírico de *Bilhete,* o amor é mais fugaz que a vida. Por outro lado, em *Casamento,* o eu lírico feminino realimenta o sentimento amoroso.

e) Os poemas revelam posturas exatamente iguais, porque o eu lírico de *Bilhete* é feminino e o de *Casamento,* masculino; em consequência, a voz feminina é mais suave, e a masculina, mais brusca, forte e resoluta.

Fonte: Site da Universidade de Pernambuco

Algo importante de ser ressaltado na avaliação do Sistema Seriado da UPE em relação às questões de ensino da leitura literária é a extensão e o número de textos elencados, mesmo em se tratando de apenas quatro questões. Duas dessas quatro questões possuem mais de uma etapa de análise para a elaboração, e as que assim não se organizam possuem no mínimo dois textos ou mais. Atribuímos essa característica a tentativa do exame de abordar o maior número de conteúdos possíveis do edital, ao mesmo tempo em que segmenta rigidamente os componentes de língua portuguesa e literatura; ou seja, na avaliação da leitura de um modo geral cabem gêneros variados, com exceção dos literários, que ficam reservados para a avaliação dos conhecimentos relativos exclusivamente a essa área do conhecimento. Assim, ao todo, as quatro questões do componente literatura contam com sete textos na íntegra, sendo os outros cinco apenas trechos de obras. Com exceção desses trechos que correspondem à prosa e ao texto dramático, todos os outros sete são poemas, o que demonstra uma valorização desse gênero no exame. Todas as obras elencadas foram produzidas no século XX, não contando com produções mais recentes.

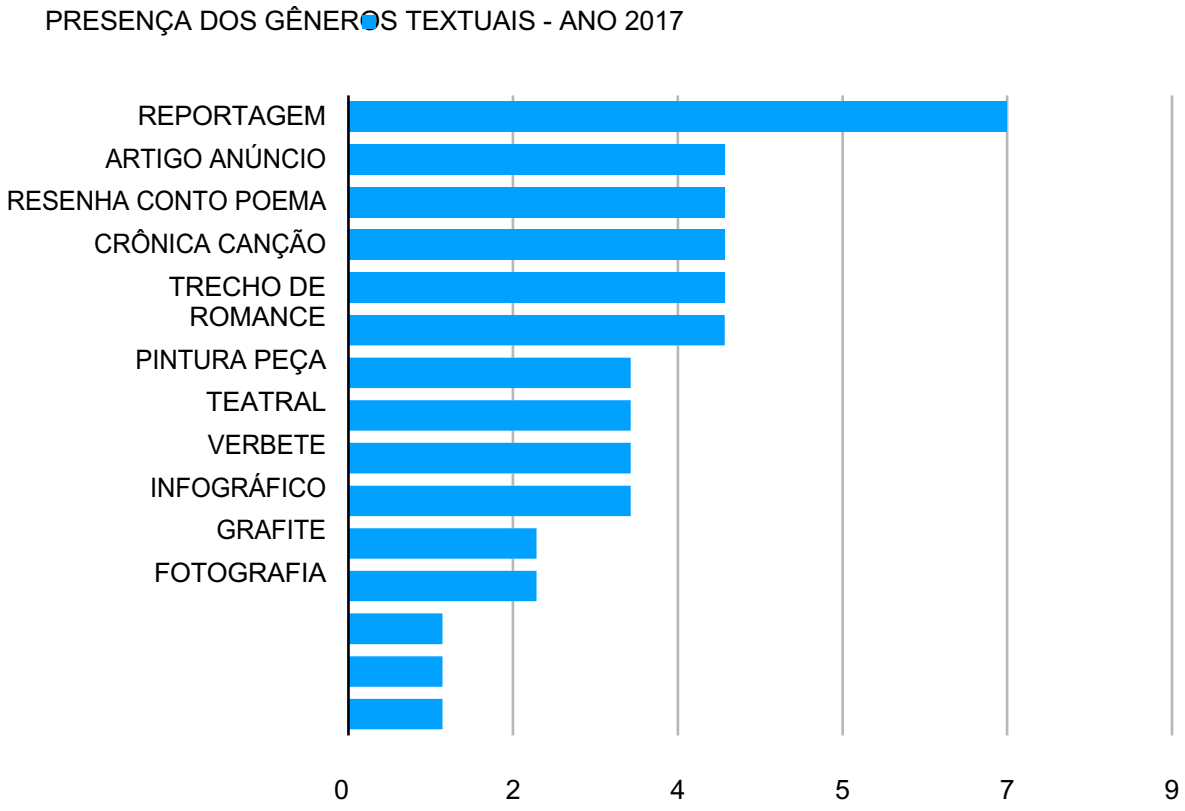
No mesmo ano em que experienciaram essa prova do SSA os estudantes sujeitos de nossa pesquisa também tiveram contato com o modelo de avaliação proposto pelo ENEM, em muitos aspectos distintos deste primeiro formato. No ano de 2017 das 45 questões apresentadas para aferição dos conhecimentos da área de Linguagem, Códigos e Suas Tecnologias, cinco questões destinaram-se à língua estrangeira e as outras quarenta para Língua Portuguesa, não havendo, com no caso do SSA, segmentação entre os campos da Língua Portuguesa e da Literatura. Como também quase não aparecem no exame questões no formato proposto pelo SSA em que esses aspectos específicos de análise sobre a literatura, como contexto de produção, autoria, etc., são exigidos.

Essas questões propostas pela área demonstram ter o objetivo de avaliar a capacidade leitora do estudante a partir de uma perspectiva geral, ou seja, a capacidade de interagir com textos dos mais variados, como já afirmamos estar definido pelos PCNEM. Assim, a prova de 2017 aparecem uma diversidade de gêneros textuais, cujo número de aparições organizamos a seguir:

O gráfico nos deixa perceber que a diversidade de gêneros contemplados no ENEM é bem superior à do SSA, principalmente também pela extensão do Exame Nacional. Sobre os tipos de gêneros textuais elencados, há uma predominância de gêneros do tipo informativo em detrimento de gêneros literários: a reportagem aparece em quantidade significativamente maior, seguida do artigo, do anúncio e da resenha, com os quais o conto e o poema disputama quantidade de aparições. A respeito desta tendência há de se afirmar que não é algo constituído a partir do ENEM; os estudos sobre o ensino de língua portuguesa no Brasil já apontavam que, após a reformulação dessa

disciplina em inícios da década de 80, a tendência de imprimir certa modernidade ao ensino do português deixa de tomar o texto literário como principal referência de análise. O ENEM já foi alvo de críticas, no entanto, por conferir extrema atenção a gêneros como a História em Quadrinhos (HQs) e às Charges, como demonstra Fisher (2012) em análise de um recorte das provas aplicadas entre os anos de 1998 a 2010. Seu estudo demonstra que os HQs superavam em quase 20% a presença de todos os outros gêneros ficcionais somados, com exceção do poema. Essa vertente parece ter sido modificada, ao menos nesta prova de 2017, uma vez que não há nenhuma aparição destes dois gêneros na área destinada à Linguagem. Portanto, considerando neste momento o conceito de gênero literário a partir de uma perspectiva mais abrangente, no sentido de incluirmos enquanto literárias aquelas produções de caráter ficcional, voltadas para a representação e para a produção de um imaginário, teríamos, a partir dos dados da prova de 2017, o panorama apresentado abaixo:

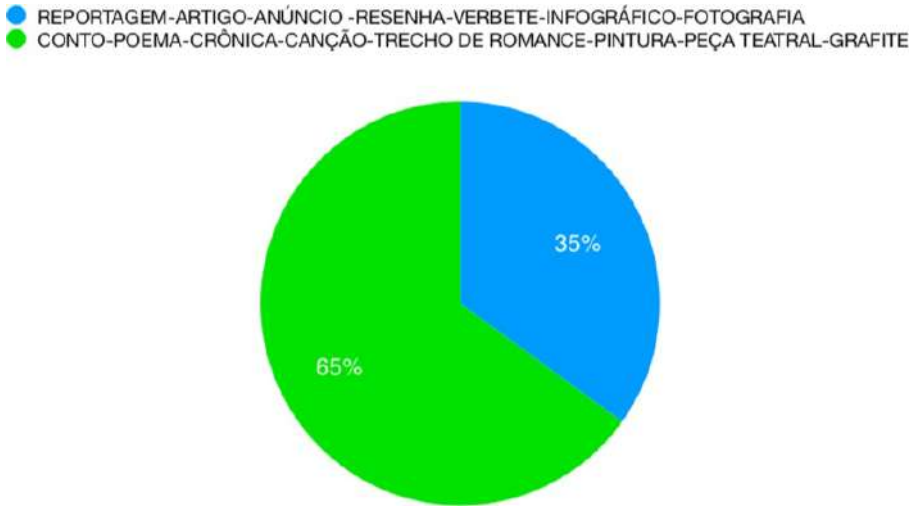
Gráfico 1 - Quantitativo de gêneros textuais presentes na prova do ENEM – Edição 2017-2018



Fonte: Elaborado pela autora

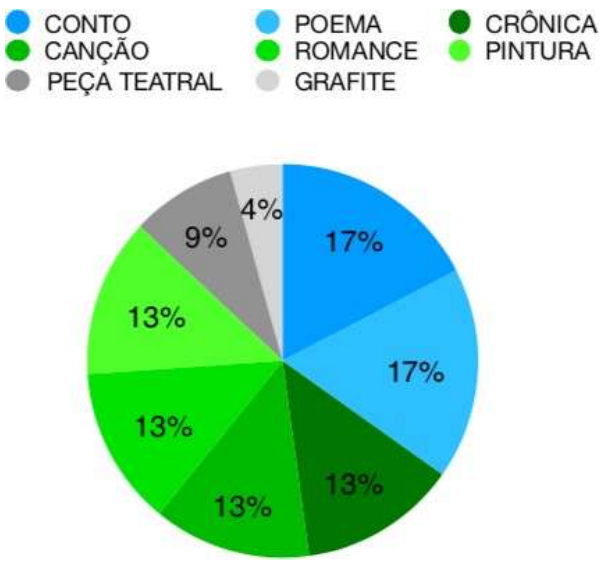
Levando-se em conta os gêneros de caráter ficcional, temos a seguinte distribuição:

Gráfico 2 - Distribuição de texto ficcionais e não-ficcionais na prova do ENEM – Edição 2017- 2018



Fonte: Elaborado pela autora

Gráfico 3 - Distribuição dos gêneros ficcionais na prova do ENEM – Edição 2017-2018



Fonte: Elaborado pela autora

Como observamos acima, os contos e os poemas estão individualmente em maior número e representam uma fatia significativa do total destes gêneros específicos presentes na prova, perdendo espaço apenas quando consideramos a soma dos gêneros crônica, romance, canção e pintura. Sobre estes dois últimos, interpretamos como uma investida do exame em manter certa diversidade em relação aos formatos que os gêneros assumem no contexto ao qual se vinculam, uma vez que o primeiro circula socialmente em formato de música e o segundo corresponde a um texto não-verbal. Por essa perspectiva, podemos considerar que a prova do SSA prioriza, em sua seleção, gêneros literários mais estritamente vinculados a um patrimônio literário- cultural legitimado pela escola. De modo diferente, na ampliação direcionada pelo ENEM, podemos encontrar, por exemplo, dentre os gêneros que estamos considerando enquanto vinculados à linguagem artística, canções que vão de Chico Buarque a Racionais MCs, uma obra do grafiteiro paulista Speto, como também canções da tradição popular oral.

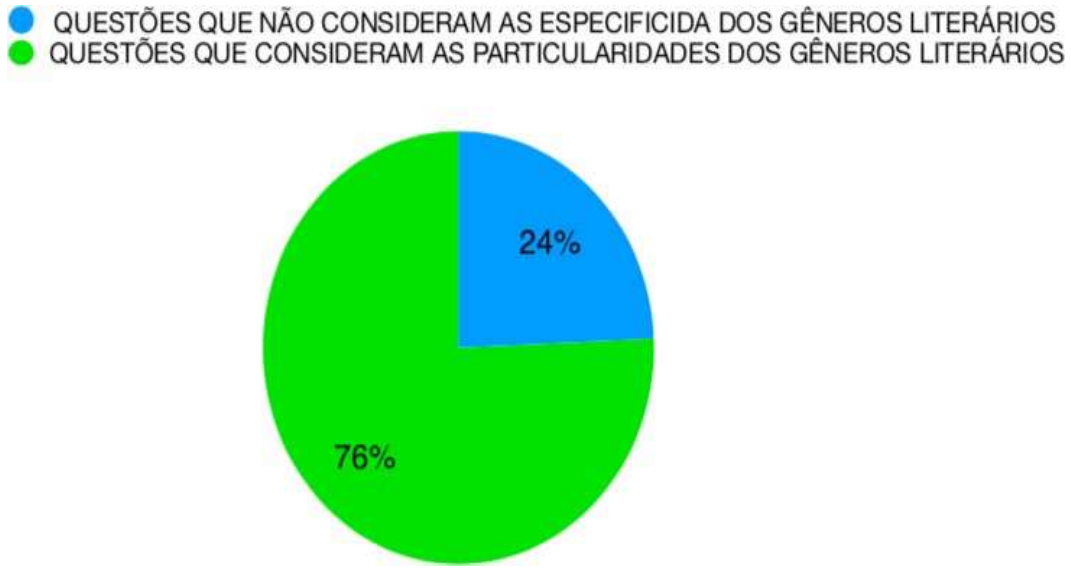
A abordagem assumida pelo ENEM para explorar estes textos também se distancia do modelo adotado pelo SSA. No ENEM, nas questões em que gêneros literários estão presentes, não há a necessidade de que o estudante estabeleça, prioritariamente, relações históricas entre autores ou períodos literários, contextos estéticos ou conceitos relacionados à teoria literária; pelo menos não de acordo com o modelo da avaliação proposta pela Universidade de Pernambuco.

É esse modo de abordagem dos textos literários o alvo de muitas das críticas elaboradas pelas pesquisas que estudam o tratamento dispensado à literatura nas questões do ENEM. A tese já citada neste capítulo, e com a qual estabelecemos diálogo, afirma que o Exame exige do estudante interpretações gerais a respeito dos textos literários, que vão desde à localização de informações à elaboração de inferências e à comparação entre textos (mesma temática em textos que defendem pontos de vista distintos ou textos de gêneros distintos abordando um mesmo assunto, mesma temática associada com textos de linguagens distintas, dentre outros). Um outro tipo de questão, também apontada por esse estudo, são aquelas que utilizam os textos para avaliação de conhecimentos relativos ao funcionamento da língua, como análise das funções da linguagem, de modos de variação da língua e de pontuação, por exemplo. Portanto, essa poderia ser uma outra distinção entre estes dois modelos avaliativos. Enquanto o SSA, nas questões destinadas à literatura, solicita aferição de conhecimentos que são exclusivos deste campo de estudo, nas questões do ENEM os textos literários — na grande maioria dos casos — não são tomados em sua especificidade. Ou seja, segundo tais estudos, o questionamento que foi feito em relação àquele texto poderia ter sido realizado a partir dele, ou a partir de qualquer outro texto de referência, que

não necessariamente fosse do gênero da literatura.

Para efetivarmos a análise das questões da prova relativas ao ano de 2017, no entanto, levaremos em consideração que os conhecimentos pertencentes ao campo da literatura são aqueles relacionados à produção literária enquanto um objeto da cultura, que dialoga com as representações de nação e das diferentes identidades sociais; ao fato de que os textos literários constituem-se a partir de um modo específico de organização da linguagem, através da qual produz, reitera ou se opõe a modelos estéticos sócio-historicamente constituídos; aos modos de leitura baseados no pacto ficcional que se estabelece entre leitor e obra — para citar algumas das particularidades deste objeto. Assim, empreendemos uma categorização das questões do ENEM de 2017, dissociando aquelas que solicitam um domínio de tais categorias específicas, das demais que apenas exigem uma leitura genérica do texto, independente de tratar-se de uma produção literária:

Gráfico 4 - Questões segundo critério avaliação na prova do ENEM
Edição 2017-2018

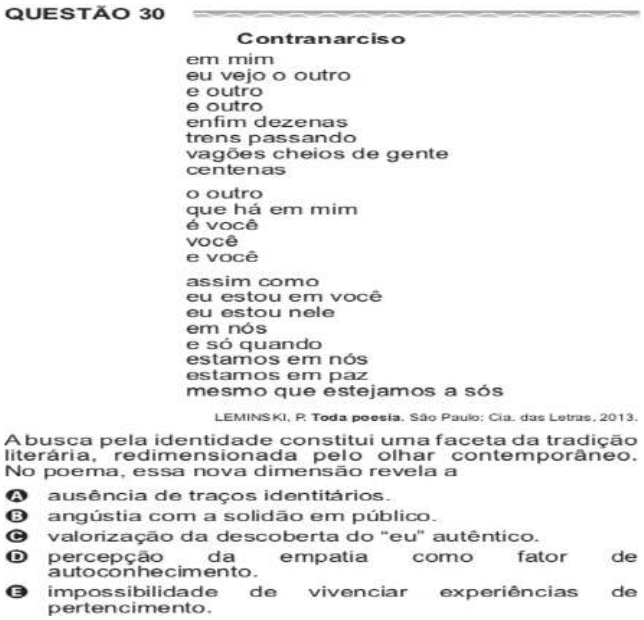


Fonte: Elaborado pela autora

A análise das questões nos deixa perceber que em mais da metade dos casos em que o o texto literário é utilizado, a leitura solicitada pela prova explora o fato de que aquele gênero textual é um gênero literário, muito embora, não seja exigido do estudante o domínio de certas categorias utilizadas para classificação ou teorização destes textos. O critério aplicado para a nossa observação foi nos indagarmos se, o que estava posto por cada um dos enunciados, poderia ser também realizado

em um outro tipo de questão que não utilizasse o texto literário como eixo norteador. Essa investigação nos levou a conclusões significativas, como também a um resultado distinto daquele observado no levantamento de 1998-2010 realizado por Luft (2014). Nesse caso é preciso considerar que nosso estudo se dá quase uma década depois deste primeiro recorte, o que pode ter gerado adaptações no Exame como também, e principalmente, pelo fato de termos assumido uma perspectiva de leitura literária mais ampla, o que gerou a inclusão de modelos de questões antes excluídos. Assim, na questão que se segue, por exemplo, embora não haja um modelo de pergunta voltado para a verificação do domínio de um conceito específico, acreditamos que o tipo de leitura sugerido só se faz possível levando-se em conta as particularidades da escrita literária:

Figura 19 - Questão 30 - Avaliação do ENEM - Edição 2017- 2018



QUESTÃO 30

Contranarciso

em mim
eu vejo o outro
e outro
e outro
enfim dezenas
trens passando
vagões cheios de gente
centenas

o outro
que há em mim
é você
você
e você

assim como
eu estou em você
eu estou nele
em nós
e só quando
estamos em nós
estamos em paz
mesmo que estejamos a sós

LEMINSKI, P. **Toda poesia**. São Paulo: Cia. das Letras, 2013.

A busca pela identidade constitui uma faceta da tradição literária, redimensionada pelo olhar contemporâneo. No poema, essa nova dimensão revela a

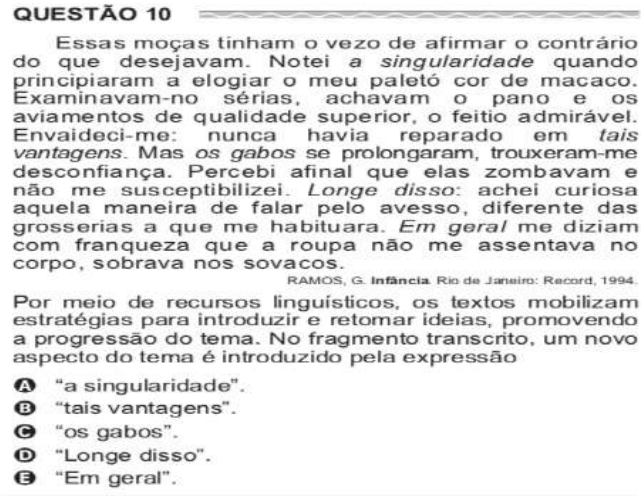
A) ausência de traços identitários.
B) angústia com a solidão em público.
C) valorização da descoberta do "eu" autêntico.
D) percepção da empatia como fator de autoconhecimento.
E) impossibilidade de vivenciar experiências de pertencimento.

Fonte: Site do Instituto Nacional de Pesquisa (INEP)

Nessa questão, não é solicitado do estudante o domínio das características estéticas próprias do movimento literário com o qual Leminski dialoga, ou a qual tipo de estética aquela que está presente no poema se opõe/retoma. Como também não há questionamentos sobre aspectos estruturais do texto como a categorização dos versos, o tipo de construção empreendido. Sobre este são dadas "pistas", ainda no enunciado, que se trata de um texto contemporâneo, cuja temática é a da construção da identidade. Também já está dito no enunciado que é próprio da literatura contemporânea essa revisitação da identidade, e que essa temática está "redimensionada" no texto, abordada de um jeito novo, sobre o qual se estende a pergunta. Para dar conta de sua resolução, no entanto, faz-se necessário que o leitor tenha domínio do discurso poético, no sentido de que em

contato com esse texto, seja capaz de construir seus sentidos e de apreender os valores que por ele são expressos. O modo através do qual a leitura será empreendida nesse caso, diferencia-se da leitura de qualquer outro tipo de texto que não fosse literário. Ao problematizar uma busca pela identidade, os versos de Leminski o fazem a partir da exploração de uma subjetividade, expressa tanto no conteúdo como também na forma. Por essa razão, acreditamos que esse enunciado pode estar incluído no grupo das **questões que consideram as particularidades dos gêneros literários**, uma vez que está a avaliar se o estudante possui a autonomia necessária para interagir com esse texto e identificar quais sentidos são por ele produzidos; diferente, por exemplo, do que ocorre com a questão a seguir:

Figura 20 - Questão 10 - Avaliação do ENEM - Edição 2017- 2018



QUESTÃO 10

Essas moças tinham o vezo de afirmar o contrário do que desejavam. Notei *a singularidade* quando principiaram a elogiar o meu paletó cor de macaco. Examinavam-no sérias, achavam o pano e os aviamentos de qualidade superior, o feitio admirável. Envaideci-me: nunca havia reparado em *tais vantagens*. Mas *os gabos* se prolongaram, trouxeram-me desconfiança. Percebi afinal que elas zombavam e não me susceptibilizei. *Longe disso*: achei curiosa aquela maneira de falar pelo avesso, diferente das grosserias a que me habituara. *Em geral* me diziam com franqueza que a roupa não me assentava no corpo, sobrava nos sovacos.

RAMOS, G. **Infância**. Rio de Janeiro: Record, 1994.

Por meio de recursos linguísticos, os textos mobilizam estratégias para introduzir e retomar ideias, promovendo a progressão do tema. No fragmento transcrito, um novo aspecto do tema é introduzido pela expressão

A "a singularidade".
B "tais vantagens".
C "os gabos".
D "Longe disso".
E "Em geral".

Fonte: Site do Instituto Nacional de Pesquisa (INEP)

Nesta interação solicitada pela questão de número 10, poderíamos afirmar que o trecho do conto de Graciliano Ramos é utilizado como pretexto — fazemos uso aqui o conceito estabelecido por Geraldi (1995) — para avaliar o entendimento sobre o uso dos recursos linguísticos: nesse caso, qual expressão destacada estaria atuando para retomar uma ideia dentro desta composição. Tal estratégia de produção escrita pode ser encontrada em vários gêneros textuais, sejam eles literários ou não. Ou seja, a leitura demandada por esse enunciado não é uma leitura literária, considerando que seu questionamento não gira em torno de uma especificidade desse texto em questão, como ocorre no primeiro exemplo, quando, para que haja interpretação, é preciso que exista um diálogo com modos específicos de produção de sentidos no poema. Incluímos, assim, este último exemplo na categoria das **questões que não consideram as especificidades do gênero literário.**

Algo que também gostaríamos de destacar em relação ao ENEM é o modo através do qual os enunciados são organizados. Enquanto no SSA as perguntas são elaboradas com vistas a identificação de um conceito ou uma informação relacionada ao campo da literatura, aliando- se ou não esse conhecimento à interpretação do texto literário em questão, no caso dos enunciados produzidos pelo ENEM, os conceitos ou informações relacionados à pergunta já estão postos no próprio enunciado, funcionando como uma espécie de contextualização necessária para a ação de leitura que o estudante precisará empreender. Embora em alguns casos os enunciados propostos pelo SSA também apresentem esse tipo de contextualização, frequentemente as perguntas giram em torno da identificação de uma informação, como dissemos. Em relação ao ENEM é em torno da interpretação do texto literário, na produção de sentidos, nas representações propostas e nos valores transmitidos que o questionamento se desenvolve. Ainda que, em alguns casos, encontramos, em quantidade significativamente menor, questões cujo objetivo é aferir o domínio de algum tipo de conteúdo literário, como no exemplo abaixo:

Figura 21- Questão 10 - Avaliação do ENEM - Edição 2017- 2018

QUESTÃO 13

O farrista

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

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

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

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

Fonte: Site do Instituto Nacional de Pesquisa (INEP)

Na solicitação de leitura do poema de Murilo Mendes já está posto pelo enunciado que se trata de uma produção com características próprias da primeira fase Modernista e que o estudante leitor precisará identificar de que forma essa proposta estética está representada. Ou seja, é necessário, nesse caso, que haja conhecimentos consolidados sobre esse movimento estético, que auxiliam na contextualização da leitura. No entanto, para constatar qual alternativa corresponde à correta, é imprescindível uma leitura que dê conta da crítica proposta pelo eu- lírico. Não se fez necessária a memorização de informação auxiliares como: aspectos relativos à biografia do escritor ou de quais características pertencem ou não ao Movimento Moderno; ou ainda de quais obras são referência desse período; qual o enredo ou temática própria de uma obra e não de outra, como ocorre nas solicitações da primeira questão do SSA apresentada no início desse tópico. O estudante pode ter tido acesso a outros poemas ou prosas modernas que não necessariamente a de Murilo Mendes e esse acesso corresponderia a uma ação importante no sentido de gerar a familiarização, o reconhecimento da linguagem e das temáticas modernistas.

Desse modo, poderíamos considerar que a prova do SSA propõe um tipo de leitura mais estritamente relacionada aos aspectos culturais nos quais as obras literárias se inserem, como: autoria, enredo, movimento estético, momento histórico, dentre outros; tomando a produção literária enquanto uma instância cujas características podem ser bem estabelecidas — a literatura é um todo orgânico, pertencente a uma cultura específica, modifica-se com o passar do tempo, por meio das mudanças ideológicas e sociais. Todos esses aspectos, na avaliação do exame, são imprescindíveis para que o estudante seja considerado um conhecedor deste campo. Para o ENEM, pelo contrário, esses conhecimentos não precisariam ser considerados como um fim em si mesmo. Seriam tomados como informações contextuais responsáveis por garantir a apropriação dos sentidos da leitura.

Essa análise nos deixa margem a interpretação que cada uma das avaliações cumpre, de certa forma, as exigências por elas regulamentadas. Em relação ao ENEM, não poderíamos deixar de afirmar que o Exame cumpre com a avaliação das habilidades propostas no Componente 5 da sua Matriz de Referência e apresentada no primeiro tópico desse capítulo. No Exame podem ser identificados enunciados voltados para a relação entre obra e seu contexto de produção, para a comparação entre concepções artísticas, como também direcionados ao reconhecimento de valores sociais agregados ao texto literário, muito embora estes questionamentos, como explicitado aqui, não estejam fundamentados em definições teóricas, classificações e categorizações. A avaliação nacional mantém um princípio, fundamentado ainda em sua origem, cuja principal característica

seria a de se diferenciar dos vestibulares tradicionais, por meio da elaboração de um a avaliação voltada para o enfrentamento de situações-problema e para o diálogo com a realidade, procurando distanciar-se de uma estrutura avaliativa baseada na memorização (LUFT, 2014).

O SSA, com base no conteúdo programático que apresenta, revela pistas de que sua abordagem de avaliação preza pela aferição de conhecimentos que contextualizam a obra literária a partir de categorias como a dos movimentos estéticos e dos momentos históricos. Sobre a inclusão da lista de obras literárias e cinematográficas, parece que não haver uma exploração tão produtiva como aquela colocada pelos estudos que defendem esse tipo de solicitação nos editais dos vestibulares. Não há, na prova do SSA, enunciados que especulem sobre os sentidos a serem efetivados mediante o diálogo entre a linguagem da literatura e a do cinema. Como também, em relação a sugestão de leituras, não serão estas, atividades imprescindíveis para um possível sucesso na resolução das questões. É certo que a mera presença de tais indicações pode ser considerada um estímulo ao consumo, mas com algumas ressalvas, pois sabe-se da tradição pragmática que o Ensino Médio brasileiro assumiu nos últimos anos, principalmente quando consideramos a preparação dos estudantes para as avaliações de acesso à universidade. Sobre tais leituras, é possível que o estudo, baseado em modelos de provas anteriores, direcione o trabalho em sala de aula para métodos de domínio de informações que deem contam das 'pistas' necessárias para atender às demandas da prova. Os conhecimentos *sobre* a Literatura (ZILBERMAN, 2009) tornam-se uma espécie de grupo de conhecimentos que compõem uma disciplina específica; o domínio de tais conhecimentos, no entanto, não necessariamente precisa estar vinculado a práticas de leitura literária, uma vez que estes conhecimentos parecem tomar existência própria. Eles relacionam-se menos aos sentidos constituídos através da leitura e mais a interpretações já consolidadas e reconhecidas pela crítica; estas precisam ser retomadas pelo estudante, juntamente com outras informações responsáveis por contextualizar o texto literário.

Nesse sentido, gostaríamos de problematizar o fato de que a tentativa de garantir um lugar específico para a literatura, tanto nos documentos oficiais do Estado (PCLP, Cadernos de Conteúdos e Diário *on-line*) quanto no SSA, não necessariamente vincularam esta presença a um modelo de formação de leitores. Ao se *apropriarem* (BARTLETT & VAVRUS, 2017) do conceito de Letramento Literário, esses materiais enfatizam aquilo que esperam de um sujeito letrado literariamente, dialogando com uma perspectiva discursiva da linguagem (BAKHTIN, 2003) para a qual os leitores mostram-se produtores de sentidos, autônomos em relação aos seus dizeres e escolhas. Quando, no entanto, procuram delimitar as aprendizagens necessárias para dar conta desse

processo de letramento, sejam elas linguístico, culturais ou atitudinais, currículo e avaliação distanciam-se daquilo que idealizam como um comportamento leitor em relação à literatura. Neste caso, o leitor de literatura assemelha-se mais a um reprodutor de informações, classificações e teorias legitimadas pela escola e menos a um coautor de novos sentidos ou de sentidos ressignificados.

Portanto, as contradições em torno dos direcionamentos oficiais do Estado não parecem estar na apregoada *ausência* da literatura no currículo e no Exame Nacional (LAURIA, 2014), mas nos modos como este objeto e as concepções em torno dele são apropriadas. Comparados superficialmente, tanto os PCLP quanto o SSA parecem que estão a garantir uma atualização em relação as práticas de leitura literária no ensino médio. No entanto, não asseguram uma coerência entre os processos de ensino que direcionam e as aprendizagens que pretendem fomentar. Sendo assim, seria importante reformulações que pensassem processos de educação literária capazes de envolver de forma coesa as vertentes da aprendizagem e do ensino. Nessa conciliação, o objeto de estudo principal não pode deixar de ser o texto literário. Como também não se pode cair na incompreensão de que a centralidade da obra literária já é suficiente, uma vez que os usos em relação a ela podem, ainda, estar sendo equivocados, como nos exemplos citados, de uso do texto como pretexto (GERALDI, 1995) para dar prioridade a transmissão de conceitos classificatórios e teóricos. Ou seja, muito embora saibamos que não é possível estabelecer práticas não escolarizadas em relação à leitura literária na escola, estes aspectos pedagógicos não podem ter preferência em relação aos aspectos literários (MACEDO et al, 2019). O professor precisa ser um mediador dos diálogos a serem efetivados entre estudante- leitor e obra, o que não se confunde com um transmissor de conceitos entendidos como pré- requisitos essenciais para leitura.

Desse modo, ao tomarmos o conceito de educação literária como escolha teórica central do nosso estudo, pretendemos enfatizar também que os eventos envolvendo a literatura na escola estão relacionados a práticas de letramento (STREET, 2010). Com isso reforçamos que as práticas envolvendo, ou o texto literário, ou mesmo apenas o conceito de literatura, estão baseadas nos valores próprios de cada uma das instâncias sociais que se relacionam com este objeto. Assim, do mesmo modo que foram desenvolvidas reflexões em torno dos documentos oficiais e dos processos avaliativos, também se faz importante *contrastar* (BARTLETT & VAVRUS, 2017) estes sentidos com os significados e os valores construídos pelos docentes sujeitos de nosso processo de investigação, como proposto no capítulo que se segue.

4 OS SUJEITOS DA PESQUISA

4.1 Os professores

O contato com os dois professores sujeitos de nosso processo de investigação deu-se através da indicação de colegas que atuam com formação de professores na Secretaria do Estado de Pernambuco. Os dois docentes foram citados como referências do trabalho com a literatura nas escolas em que lecionavam, em razão do que relatavam sobre suas práticas nos encontros de formações.

O primeiro acesso aos professores aconteceu via mensagem de *WhatsApp* por meio da qual foi agendado um encontro presencial em cada uma das escolas. Nessa primeira conversa, cujos objetivos eram apresentar superficialmente nosso propósito de pesquisa e também acordar como aconteceriam as observações, ambos foram bastante empáticos e solícitos, demonstrando certa satisfação em ter seus trabalhos submetidos ao processo investigativo. Explicamos para os professores um pouco sobre os princípios teórico-metodológicos que direcionavam o nosso trabalho, a fim de elucidar que não estávamos em busca de identificar em suas aulas a existência de categorias *a priori*, derivadas de contextos de ensino da leitura literária considerados ideais (VEER, 2016 *apud* BARTLETT, 2017). Por isso, justificamos para os docentes que nossas perguntas de pesquisa eram relativamente abertas e que a intenção naquele momento era observar o que acontecia na aula de literatura de uma maneira geral; uma vez que nosso fim era, a partir de uma perspectiva indutiva, buscar interpretar quais concepções influenciavam as atitudes dos professores em relação as práticas envolvendo a literatura em sala de aula (GUBA & LINCOLN, 1994).

Em razão das afinidades demonstradas por cada docente durante os momentos compartilhados em sala de aula, optamos por nomeá-los como Andrade e Cabral em alusão aos poetas Carlos Drummond de Andrade e João Cabral de Melo Neto. Andrade leciona na Escola Estadual Minas Gerais e Cabral na Escola Estadual Pernambuco, para que aproveitemos a correspondência entre os estados natais de cada escritor. Assim, os professores Andrade e Cabral, como passam a ser chamados a partir de agora, possuem respectivamente 38 e 45 anos, o que corresponde a faixa etária predominante dos professores que atualmente atuam no ensino médio da Rede Estadual de Ensino de Pernambuco. O professor Andrade graduou-se em Letras pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) em 2004. Já o professor Cabral inicia o curso nesta mesma instituição, mas devido à necessidade de trabalhar, transfere-se para a Universidade de

Pernambuco (UPE), campus Nazaré da Mata, em razão de esta oferecer o curso noturno. A mudança irá permiti-lo trabalhar enquanto cursa a graduação. Conclui, assim, o curso de Letras pela UPE em 1997.

Andrade contava com 14 anos de atuação no magistério no período da nossa pesquisa, sendo 5 destes na escola em que realizamos a investigação. Cabral possuía 18 anos de dedicação ao magistério, sendo 10 anos de vínculo na escola investigada. Proporcionalmente os dois professores possuem tempo de experiência em sala de aula semelhante. Os dois trabalhavam em tempo integral nas referidas escolas, o que corresponderia aos turnos da manhã e da tarde. Além desse vínculo, o professor Cabral afirmou ter outras atividades profissionais relacionadas à educação. Disse ministrar aulas particulares em cursos preparatórios para avaliações, como a do SSA e do ENEM, além de atuar como corretor das redações do ENEM e dar formação em escolas particulares. Também fez questão de citar que tem o hábito de participar de congressos relacionados a sua área e se diz frequentador ativo das formações oferecidas pela Secretaria de Educação do Estado. Segundo suas próprias palavras: *eu vivo a educação no trabalho, nas férias e em qualquer lugar* (Professor Cabral). Para o professor Andrade, no entanto, essa relação de identificação com a educação mostrava-se menos afirmativa. No período da pesquisa ele estava realizando curso de graduação em fisioterapia, com o objetivo de se distanciar da docência e começar a trabalhar na área de saúde, sobre a qual falava com aparente empolgação. Sobre os motivos pelos quais desejava mudar de campo de atuação o professor revelou estar desestimulado com o pouco interesse dos alunos com relação aos estudos. Em entrevista, ao ser questionado sobre seu nível de satisfação com o trabalho de professor ele afirmou que: *o cenário da educação brasileira é desmotivador e desencantador* (Professor Andrade). Dois anos após nossa primeira coleta de dados, ao entrar em contato novamente com os docentes, encontramos o professor Andrade, agora fora de sala de aula, trabalhando em outra escola do Estado, como professor de biblioteca.

É importante ressaltar o interesse que os professores mantêm em relação a continuidade de suas formações e aprofundamento dos estudos, apesar de as vantagens financeiras oferecidas pelo Plano de Cargos e Carreira do Magistério na Rede Estadual de Ensino ainda não serem ideais. O professor Andrade concluiu curso de especialização em uma faculdade particular do Recife em 2013, 11 anos após o término da graduação. Também 11 anos após o término da graduação, Cabral concluiu sua especialização, em 2008, na mesma faculdade particular que Andrade; dedicando-se posteriormente ao mestrado profissional em letras na UFPE (PROFLetras), concluído em 2016. Faz-se relevante destacar que o período em que acontece a busca dos dois professores por ampliação de

titulação corresponde a uma década de valorização do magistério, com o estabelecimento, pelo Governo Federal, da Lei 11.738 que instituía o piso salarial dos professores em Julho de 2008; além da retomada, entre os anos de 2002 e 2004, das vantagens da Lei Estadual 11.559 de 1998 que trata do Plano de Cargos e Carreiras do sistema público estadual. Atualmente, uma das pautas sindicais do grupo de professores do Estado de Pernambuco é sobre o que eles avaliam como "achatamento do plano de cargos e carreiras do magistério"[3], uma vez que os acréscimos instituídos pelo plano estão, segundo eles, desvalorizados e não cumprem um reconhecimento da titulação adquirida pelo professor. As origens sociais dos dois professores como também suas trajetórias escolares se distinguem em alguns aspectos que nos podem ser significativos. Os pais de Andrade possuíam Ensino Médio Completo e sua formação aconteceu prioritariamente em instituições privadas de ensino. O professor Cabral teve pai que cursou até parte do 6o ano do Ensino Fundamental (antiga 5a série) e mãe analfabeta. Sua formação escolar deu-se prioritariamente em escola pública. Levando-se em conta este contexto, consideramos importante ressaltar que o professor Andrade não faz nenhuma referência sobre quem o influenciou quando questionado sobre como desenvolveu o gosto pela leitura. Muito embora, em outro momento da entrevista, revelar que tinha uma irmã professora, principal incentivadora para sua escolha pela docência. O professor Cabral, em contraposição, além de fazer referência ao irmão mais velho, atribui em primeiro lugar à escola o mérito de principal influenciadora da sua formação leitora. Essa comparação nos parece interessante porque, em uma análise superficial, poderíamos esperar que Andrade possuísse, em sua memória de formação, uma influência bem determinada sobre quem o incentivou a leitura; por ter estudado em escolas privadas e ter pai e mãe com acesso à educação básica. O professor, no entanto, não menciona nenhuma influência específica nesse caso. Diferentemente, para Cabral, a escola pública parece ter realizado um importante papel, em razão de ter sido citada pelo professor em resposta sobre sua formação leitora. Nesse período diz que uma referência de leitura eram as obras da série *Vaga-Lume*[4]. De acordo com dados do Instituto Pró-Livro, em último levantamento realizado em 2016, os hábitos leitores dos pais ainda têm forte influência na formação leitora dos filhos, sendo a mãe ou alguma outra pessoa do gênero feminino a principal influenciadora com relação aos hábitos leitores (FAILA, 2016, p. 208).

[3] https://jconline.ne10.uol.com.br/canal/politica/pernambuco/noticia/2019/08/22/projeto-de-reajuste-do-salario- dos-professores-da-rede-publica-tramita-na-alepe-386233.php

[4] Conjunto de livros paradidáticos editados pela Editora Ática cuja origem se deu nos anos 70. As obras eram direcionadas ao público infantojuvenil, e foram, por muito tempo muito adotadas pelas escolas, principalmente nas décadas de 80 e 90. Os livros possuíam um perfil escolar, incluindo, inclusive ficha de leitura para avaliação dos estudantes.

Quando questionados sobre o que os levaram a optar pela docência os dois docentes justificam a escolha como algo imanente as suas personalidades, utilizando termos como *vocação*, ou algo que *estava no sangue*. No caso de Cabral, mais especificamente, a propensão para o ensino foi percebida quando da necessidade financeira de dar aulas particulares durante o ensino médio. Essa demanda, no entanto, o fez perceber o *gosto* por lecionar. No relato desse professor fica evidente, em alguns momentos, como a dificuldade financeira foi um fator determinante para a tomada de decisões no decorrer da sua carreira. A necessidade de trabalhar, como já dissemos, também fez com que ele transferisse o curso de letras para a universidade Estadual, no turno da noite, cujo *campus* localiza-se na Zona da Mata, a 65 km da capital Recife. O tom orgulhoso através do qual coloca que "vive a educação" é bastante significativo quando consideramos que esse acesso foi negado a geração diretamente anterior a sua. Ao mesmo tempo, é relevante que a escolha realizada pelos dois aconteça, por considerarem que existia uma relação de identificação com a docência. Ou seja, suas motivações estão em consonância com as de grande parte dos profissionais brasileiros, que ao serem questionados pela opção por um curso de licenciatura, quase metade deles alegam "querer ser professor" (GATTI, 2010, p. 1362). A docência não é declarada como única opção possível dentro do contexto em que estavam inseridos; pelo contrário, os professores manifestam que foi feita por preferência. Os anos de trabalho em sala de aula, no entanto, enfrentando as carências e desafios do sistema público, fazem com que eles tenham uma perspectiva menos positiva em relação à profissão, quando perguntados sobre o nível de satisfação com o ensino. Na resposta, surgem queixas sobre a quantidade de trabalho, o baixo salário e o *cenário desestimulante* (Professor Andrade) que se apresenta para a educação.

Faz-se importante considerar — o que aqui entendemos como uma eventualidade —, o fato de termos encontrado, em nossa coleta de dados, dois professores e não duas professoras referências no ensino da leitura literária. Esse destaque é pertinente porque somos resultado de um processo histórico-social que atribui à docência uma atividade relacionada ao gênero feminino, assim como a atividade da leitura literária. As escolas domésticas do século XIX, nas quais as mulheres eram responsáveis por cuidar e orientar as crianças, foram a base para o sistema escolar que surgiu com a República no Brasil (VIANNA, 2001 *apud* CARVALHO, 2018). Além disso, também são apontados como fatores, o abandono dos estudos ser maior entre os homens, que buscavam as vagas no mercado de trabalho, surgidas em razão da industrialização e do processo de urbanização das cidades. Segundo relatório de Pesquisa do Instituto Nacional de Ensino e Pesquisa (INEP), que analisou dados coletados nos anos de 2009, 2013 e 2017, as mulheres ainda são maioria na docência, muito embora essa predominância vá diminuindo à medida que progridem as etapas de ensino

(GATTI & BARRETO, 2009 *apud* CARVALHO, 2018). Elas correspondem atualmente a 83,1 % das profissionais com função no magistério, mesmo que o aumento do desemprego na segunda metade do século XX, tenha ampliado a quantidade de homens que passaram a ver a docência como uma opção viável (CARVALHO, 2018).

Segundo Carvalho, embora não haja coerência na atribuição de um caráter feminino ou masculino às profissões ainda existe uma herança cultural consistente nas relações de gênero que incluem noções de "hierarquia interdependência e complementaridade entre homens e mulheres" (APPLE, 1995, p 144 *apud* CARVALHO, 2018). Por isso, explica que a feminização de alguns trabalhos:

> pode ser vista como um sinal de desvalorização dessa atividade, uma vez que, em áreas profissionais mais valorizadas e estratégicas, a predominância masculina dificulta a inserção das mulheres; desse modo a profissão seria vista como socialmente subordinada, especialmente quando comparadas a profissões clássicas com maior prestígio social (FANFANI, 2007 *apud* CARVALHO, 2018, p.41).

Em relação à atividade de ler literatura, o legado Romântico, responsável por moldar muitos dos sentidos atribuídos até hoje para a literatura como atividade sem função específica, voltada para o sentimentalismo e oposto às ciências 'lógicas' influenciou, a partir da Era Moderna, a vinculação da leitura literária como uma "atividade conveniente para se oferecer às senhoras" (EAGLETON, 2006, p.41). Esta herança histórica não pode, no entanto, ser considerada o único fator responsável por tal conexão; existem relações de contradições sociais mais complexas que continuam a perpetuar tais características no perfil leitor. Dados quantitativos como os do Instituto Pró-Livro demonstram que a distância que separa mulheres leitoras das não-leitoras é maior do que quando comparada com os homens: em 2015, 59% das mulheres da amostra se declararam leitoras em oposição a 41% de não-leitoras; no caso dos homens, os números são de 52% de leitores para 48% de não-leitores declarados. Assumimos a perspectiva de que existência de professores considerados uma referência no trabalho com a literatura em sala de aula pode funcionar, na relação entre professor e estudante, como uma forma alternativa de expressão da masculinidade, capaz de substituir valores restritivos próprios do senso comum.

Desse modo, os professores investigados declaram ser a leitura uma das suas atividades de lazer, dividindo espaço em suas respostas com o cinema, o futebol ou o *barzinho*. No entanto, ao serem perguntados sobre considerarem-se ou não leitores de literatura, Andrade responde *sim*, justificando ler literatura diariamente. Cabral não justifica sua resposta a partir do critério da

frequência, mas explica que: *sim. Adoro romances de aventura!* (Professor Cabral). Interpretamos que enquanto para o primeiro não há distinção sobre as motivações que o levam a leitura, sejam elas de lazer ou de trabalho (uma vez que a assiduidade declarada pode estar relacionada às necessidades da atividade docente); o segundo diferencia essas duas esferas, associando a leitura literária a uma questão de afinidade com um gênero específico, a questão do *gosto*, não importando nesse caso, a regularidade na realização dessa atividade. O professor Cabral diz que sua atividade de leitura fora do ambiente de trabalho é variada, considerando- se um "leitor de férias"; comenta que acabara de ler a tradução do romance The Physician (1986) — O Físico, tradução da edição em português —, que o professor apresenta como: *uma excelente obra de cunho histórico e religioso. Comecei dia 27 de Dezembro e acabei dia 20 de Janeiro* (Professor Cabral)[5]. O professor Andrade, em sentido contrário, cita como referência de leitura obras de literatura que também coincidem com aquelas solicitadas pelo currículo escolar: *Guimarães Rosa, Clarice Lispector. Por ratificar a ideia de que literatura é novidade que permanece novidade* (Professor Andrade). O professor parece pautar-se na justificativa de que embora suas referências sejam recorrentes, ao considerarmos também aquelas referências presentes no currículo escolar, são uma novidade *que permanece novidade*. Ou seja, ele não estaria incorrendo na lógica de 'mais do mesmo'; pelo contrário, busca demonstrar que está ciente de que escritores e obras literárias de qualidade permaneceriam atuais não importando o quanto ou em que contexto são lidos. Cabral, por outro lado, cita uma obra de cunho mais mercadológico, não pertencente às leituras solicitadas pela escola, mas ao mesmo tempo lança mais pistas sobre a leitura em sua resposta ao emitir um comentário sobre o livro e enfatizar exatamente a data em que iniciou e terminou de lê-lo.

Entendemos que as colocações dos dois professores investigados não podem ser tomadas como categorias estanques a serem avaliadas sem considerarmos os lugares sociais ocupados pelos nossos sujeitos de pesquisa, como também sem ponderarmos sobre os sentidos construídos pela interação entre os professores e a pesquisadora. Nos exemplos acima, pode-se interpretar que os significados constituídos pelo professor Andrade em relação à leitura literária estão mais conectados com um conceito de literatura enquanto propriedade cultural específica que também se confunde com o conceito legitimado pela escola. O docente mostra-se mais atado ao lugar social que ocupa ao demonstrar pouco sobre suas preferências pessoais ou sobre quem o influenciou à leitura. Seu

[5] A obra é a primeira de uma trilogia de autoria do escritor e jornalista americano Noah Gordon; romance histórico que narra o progresso da medicina por meio das aventuras de Rob Cole, sua família e seus sucessores. É um best seller, tendo sido inclusive adaptado para o cinema em 1994 Fonte: http://cabinecultural.com/2014/10/09/baseado-em-famoso-best-seller-o-fisico-estreia-nos-cinemas-brasileiros.

discurso enquanto sujeito leitor coincide com o do professor leitor; por isso precisa demonstrar erudição e autonomia em relação a ele. Na fala de Cabral percebemos com mais evidência a presença do sujeito leitor com referências para além do lugar de professor, aberto a ler o *best seller* adaptado para o cinema ou quando cita a série *Vaga- Lume* como uma influência leitora na escola. Em suas colocações, podemos perceber uma separação mais evidente entre uma leitura escolar e uma "leitura de férias"; ao falar sobre a leitura, a perspectiva de Cabral parece ser mais ampla, menos conectada com as práticas comumente direcionadas pela escola.

4.2 Os estudantes

Durante o nosso processo de coleta de dados foi relevante traçar um perfil sociocultural dos estudantes que compunham as duas turmas investigadas. O objetivo seria obter dados socioeconômicos dos adolescentes, bem como informações relativas aos seus hábitos de lazer, consumo de bens culturais, práticas leitoras, modos de acesso à informação e a diversos materiais escritos. Essa ação deu-se em cumprimento à perspectiva de que o nosso olhar de pesquisa não poderia prescindir dos entendimentos sobre os sujeitos envolvidos neste exercício investigativo (BARTLETT & VAVRUS, 2017).

A realização aconteceu por meio de aplicação de questionário, com perguntas de múltipla escolha. O contraste entre os dados coletados através de questionário demonstrou que os grupos das duas turmas compunham um perfil semelhante. Sendo assim, os dados coletados foram organizados a fim de traçar uma representação do grupo de estudantes como um todo, e não separadamente. Desse modo, contando-se com as abstenções, tivemos acesso a um total de 50 questionários.

O grupo de estudantes é composto por adolescentes entre 16 e 19 anos de idade, sem diferença significativa entre a quantidade de meninos e de meninas. 70% deles declararam pertencer a famílias que possuem renda mensal em torno de 1 a 3 salários mínimos. Apenas 4 afirmam trabalhar ou realizar algum tipo de estágio. 47% dos pais e das mães desses alunos tiveram acesso à educação básica completa. Em seguida estão 14% dos pais e 20% das mães com formação Superior. Em menor número são os que não concluíram alguma etapa da educação básica ou que realizaram apenas o Ensino Fundamental 1. Mais da metade do grupo de estudantes está a vivenciar apenas o Ensino Médio na Rede Pública de Ensino; estando em torno de 40% o quantitativo daqueles que juntamente com esta etapa, também concluíram alguma etapa do ensino fundamental na escola pública.

Para a investigação das práticas culturais realizadas pelo grupo, iniciamos solicitando a

marcação das atividades de lazer realizadas com mais frequência pelos adolescentes, sendo permitida a escolha de até 4 alternativas. De acordo com as respostas elencadas, apresentou-se o seguinte panorama:

Gráfico 5 - Atividades que os estudantes realizam com mais frequência

Fonte: Produzido pela autora

Navegar na Internet foi a alternativa marcada como opção de lazer de quase 100% dos jovens. Devido a infinidade de possibilidades que a navegação *on line* permite, ações presentes em outras alternativas como, **conversar com os amigos** e **assistir TV** podem estar inseridas nesta prática mais ampla de acessar a Rede. O mesmo para quando consideramos as ações de leitura, na alternativa sobre **ler livro/jornal/revista**. No entanto, como o questionário possibilitou a marcação de até 4 itens, entendemos que os estudantes tomaram as demais ações como atividades que ocorrem também de modo não virtual. O formato *on line*, no entanto, pode chegar a superar o modo tradicional por meio do qual essas atividades eram realizadas; não se faz tão distante da nossa realidade, por exemplo, concluir que os adolescentes conversam com seus pares muito mais através das redes sociais do que pessoalmente.

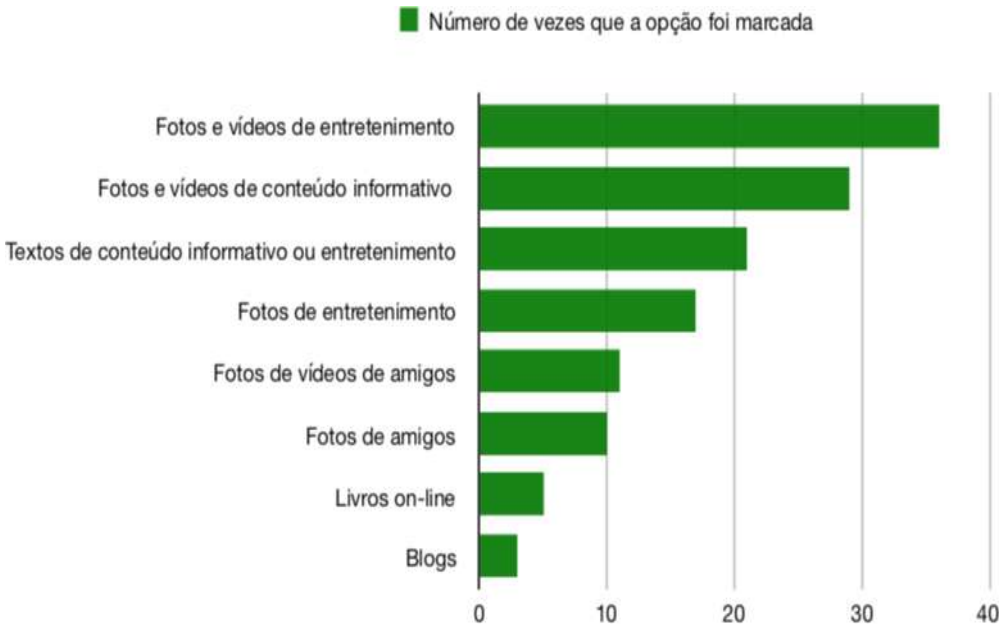
Ao compararmos essa informação com as respostas relacionadas ao tempo e as formas de

acesso predominantes, constatamos que a conexão em Rede pode ser considerada quase uma unanimidade entre os jovens desse grupo: 46% deles alegam passar de 2 a 5 horas diárias na *web*, com 38% declarando usar a Internet por mais de 5 horas diárias; estando a pequena parcela restante entre aqueles que acessaram menos de 2 horas por dia. Mais da metade do grupo, 60%, conta com acesso em casa, por meio de banda larga; sendo minoria aqueles que dependem do uso exclusivo de plano de dados de celular ou de redes *wi-fi* públicas.

Assim, em razão da virtualidade através da qual os conteúdos vêm sendo armazenados e transmitidos na atualidade, permitindo modos de intenção com a linguagem cada vez mais hipertextuais (MARCUSCHI & XAVIER, 2016), não podemos considerar como antagônicas as ações de **navegar na internet** e outras atividades envolvendo a leitura. Identificar o quanto de leitura o acesso à Rede compreende nos exigiria uma observação específica sobre esta temática, fundamentada principalmente, numa revisitação do conceito de leitura, ao modo como já foi realizado por pesquisadores como Marcuschi & Xavier (2016) ao explicarem que Hoje no cenário de estudos sobre a leitura, cresce a preocupação com a multimodalidade, ou seja, com espaço multimodais, em que os sentidos são construídos a partir de recursos como gestos, olhares, posturas e a disposição de objetos visuais. Este conceito vem produzindo desdobramentos, ainda que incipientes, no campo dos estudos sobre a literatura para crianças e jovens. Considerando, sobretudo, os gêneros textuais e discursivos que circulam nos meios eletrônicos, dificilmente encontraremos apenas textos escritos: cores, sons, imagens, estas também em movimento, ganham, cada vez mais, sentidos e se interligam, alargando ou especificando sentidos, trazendo-nos a noção de gêneros multissemióticos ou multimodais.

Assim, na busca por identificar a modalidade de linguagem mais acessada pelos estudantes, os colocamos diante do questionamento de número 9: **O que você mais acessa na Internet?** para o qual eles poderiam marcar até 3 opções:

Gráfico 6 - Conteúdos que os estudantes acessam com mais frequência



Fonte: Produzido pela autora

As categorias fotos e vídeos, sejam elas acessadas por diversão ou para busca de informações específicas, foram selecionadas mais vezes em relação à categoria que apenas apresentava a opção texto. Um aprofundamento em torno desse resultado, em consonância com o que está posto por Marcuschi & Xavier (2016), nos faz ponderar que as alternativas postas não são necessariamente excludentes. A multimodalidade por meio da qual os conteúdos são veiculados, pode nos permitir afirmar que há muito de leitura verbal, nas modalidades não- verbais de textos acessados. No entanto, um outro aspecto importante a ser ressaltado é que a opção em que há apenas a categoria **texto** representa, de certa forma, os momentos que os estudantes consideram como leitura propriamente dita, ou consideram-se realizando a leitura de um texto; em detrimento daqueles momentos em que esta atividade pode acontecer de modo não intencional, com acesso concomitante a outras linguagens, que não necessariamente a escrita.

Sobre o tempo diário dedicado à leitura, apenas 3 estudantes arriscaram afirmar que se

dedicam **muito**. Metade dos que responderam ao questionário optaram pela categoria **razoavelmente**, que se constitui como um dado de difícil mensuração, mas que pode nos levar a sentidos relevantes, caso não sejam tomados apenas por uma perspectiva quantitativa. Considerar que dedicam à leitura uma quantidade de tempo 'regular' ou 'aceitável', os coloca em um 'meio termo' provavelmente condizente com a ideia de que: é difícil julgar-se ´pouco´ leitor, uma vez que são estudantes e estão inseridos em comunidades urbanas, governadas pela comunicação escrita; em contrapartida, ponderam considerar-se 'muito' leitores em razão da influência que recebem em torno do que seria o tipo de leitura legitimada a ser considerada nesse caso. Para esta, os estudantes não teriam tanta pretensão de se auto avaliarem como leitores assíduos.

Essa suposição pode ser confrontada com os dados aferidos na questão 11, em que se pergunta: **Quando realiza leitura, você lê, principalmente:** Podendo marcar até 3 opções, o resultado das opções do grupo foi:

Gráfico 7 - Leituras que os estudantes realizam com mais frequência

Fonte: Produzido pela autora

Quando outras modalidades de leitura são incluídas como opção, como por exemplo, as redes sociais *Facebook* e *WhatsApp*, as repostas dos estudantes mostram que esses dois primeiros superam a leitura de obras de ficção. Estas são preteridas mesmo que consideremos a versão não física do livro, o livro *on line*, que aparece como penúltima opção nas alternativas do gráfico (número) sobre o que mais o grupo acessa na Internet. Esse dado coincide com aqueles apresentados pelos *Retratos da Leitura no Brasil 4* (2016) do Instituto Pró-Livro (IPL), quando consideramos o

grupo da mesma faixa etária. Ou seja, as Redes não são representações de atividade leitora para os estudantes do grupo, mesmo assim, quando posta como possibilidades de resposta, foram opções mais marcadas do que as obras de ficção. Possivelmente, se esta

questão estivesse apresentada antes da questão de número **10**, sobre o tempo diário dedicado à leitura — e que as redes sociais já fossem uma possibilidade — as respostas do grupo não estariam predominantemente na categoria do **razoável**. Logo, embora a maioria destes adolescentes utilize a *Web* de 2 a 5 horas por dia, esta atividade parece não se direcionar ou não contribuir para uma prática leitora, mesmo com todas os recursos e possibilidades que oferece.

Em relação àqueles considerados pelos estudantes como os principais incentivadores para a leitura, a **mãe** aparece em primeiro lugar como opção de 46% das respostas. Esse dado também coincide com o dado nacional do IPL, que demonstra que entre os que afirmam ter recebido alguma influência para desenvolver o gosto pela leitura, a mãe ou alguma responsável do gênero feminino foi a mais apontada entre os participantes (FAILA, 2016). No caso da nossa amostra, o professor é apontado por apenas 8% do grupo, quase igualando-se a figura do pai com 10% das respostas. Este último é menos selecionado do que a alternativa **ninguém** que foi opção de 20% dos estudantes. Amigos e parentes foram pouco indicados. Esse dado nos confirma informações importantes em relação ao perfil da grande maioria das famílias brasileiras. Segundo dados do IBGE a mulher é a única responsável pelo lar em 87% das famílias[6]. Esses números demonstram uma face das desigualdades impostas pelas questões de gênero em nosso país. Enquanto aos homens a sociedade parece lançar olhos mais 'benevolentes' no que diz respeito às responsabilidades paternas, transfere-se exclusivamente às mulheres o encargo sobre os cuidados e a criação dos filhos; exemplificado na importante influência que elas exercem nos seus hábitos leitores.

No que diz respeito à disponibilidade do livro físico — em contraste com a conexão à Internet — mais da metade do grupo, 66%, afirma possuir até 20 livros em casa. Destes, 48% só conseguiram contabilizar até 10 livros físicos em casa. Em relação à frequência com que acessam a leitura de livros e os tipos de leitura que realizam, temos as seguintes informações sobre o grupo:

[6] Fonte: https://www.ibge.gov.br

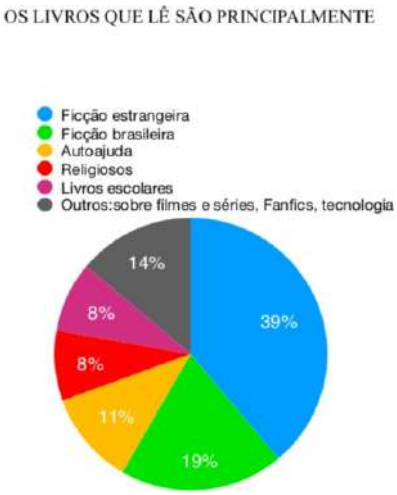
Gráfico 8 - Frequência de leitura de livro

Fonte: Produzido pela autora

Gráfico 9 - Frequência de leitura de livro no último ano

Fonte: Produzido pela autora

Gráfico 10 - Gêneros mais lidos



Fonte: Produzido pela autora

Como as referências a leituras em livros *on line* foram poucas, consideramos aqui que essas leituras declaradas nos 3 últimos gráficos foram realizadas em livro físico.

Esses dados nos propõem sentidos relevantes. O primeiro deles diz respeito ao fato de que, embora o número de estudantes que não lembra quando foi a última vez que realizou a leitura de um livro seja de quase 30%, o somatório daqueles que declararam algum outro período distinto como intervalo de leitura, é superior. Como também é significativo o percentual daqueles que realizaram a leitura de algum livro no último ano, em relação aos que declararam não ter lido nenhum. No que diz respeito às fatias correspondentes a **literatura estrangeira** e **outros assuntos** no último gráfico, elas nos deixam inferir uma característica importante sobre as práticas de leitura do grupo: provavelmente, as esporádicas leituras de livros que os estudantes efetivam são motivadas principalmente por um interesse particular, relacionado a um contexto de influência distinto do escolar. Essa conclusão pode ser complementada com a análise dos dados que se seguem, onde estão postos os títulos das obras indicadas pelos estudantes como a última leitura realizada:

Tabela 5 - Levantamento de títulos citados pelos estudantes

TÍTULO	AUTOR/A	QUANTIDADE DE APARIÇÕES	GÊNERO
50 Tons de Cinza	E L James	1	Romance
A culpa é das estrelas	John Green	1	Romance
A garota do trem	Paula Hawkins	1	Romance
A herdeira	Kiera Cass	1	Romance
A hora da estrela	Clarice Lispector	1	Romance
A ilha de sangue	Dan Jerris	1	Romance
A última música	Nicholas Sparks	1	Romance
Apaixonada por você	A C Meyer	1	Romance
Aperta e solta	Catia Damasceno	1	Comportamento/ Sexualidade
Assim falou Zarathustra	Frederick Nietzsche	1	Filosofia
Azul da cor do mar	Marina Carvalho	2	Romance
Capitães da Areia	Jorge Amado	2	Romance
Cidade das cinzas	Cassandra Clare	1	Romance de Aventura
Cilada	Harlan Coben	1	Romance de Aventura
Como eu era antes de você	Jojo Moyes	1	Romance
Correr ou Morrer	Maze Runner	1	Romance
De volta aos quinze	Bruna Vieira	1	Romance
Depois de Você	Jojo Moyes	1	Romance

Em seus passos o que faria Jesus	Charles M Sheldon	1	Religião
Fantasmópoles	Doug Tennapel e Cassius Medauar	1	Romance
Giselle: a amante do inquisitor	Mônica de Castro	1	Romance
It a coisa	Stephen King	2	Romance
Menino de Engenho	José Lins do Rego	2	Romance
My Hero Academia	Kohei Hoikoshi	1	Romance
Não se apega não	Isabela Freitas	4	Auto-ajuda
O Alquimista	Paulo coelho	1	Romance
O Diario de Anne Frank	Anne Frank	1	Romance
O homem mais feliz da história	Augusto Cury	1	Autoajuda
O pequeno príncipe	Antoine de Saint-Exupéry	1	Romance
O príncipe	Maquiavel	1	Política
O quinze	Raquel de Queiroz	1	Romance
Para onde ela foi	Gayle Forman	1	Romance
Prisioneiro do inverno	Jennifer McMahon	1	Romance
Sonhos de uma noite de verão	William Shakespeare	1	Drama

Fonte: Produzido pela autora

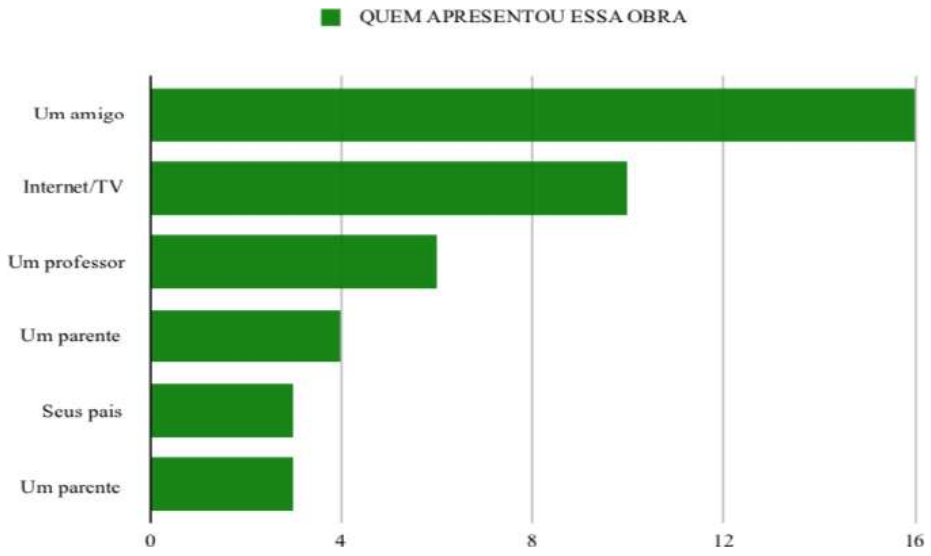
Muito embora seja difícil precisar os caminhos que tornaram cada uma das obras acessíveis aos estudantes — nem seria este o objetivo de nossa discussão — podemos identificar, dentre elas, aquelas que se vinculam ao contexto escolar, não porque resumiram-se a aspectos didáticos, mas em razão de estarem presentes no currículo e de serem consideradas como pertencentes ao movimento estético classificado como Regionalista, estudado no 3o ano do Ensino Médio: *A hora da estrela* de Clarice Lispector, *Capitães da Areia* de Jorge Amado, *Menino de engenho* de José Lins do Rego e *O quinze* de Raquel de Queiroz. Esses quatro romances, tendo sido lidos ou não, certamente chegaram ao conhecimento destes jovens para o cumprimento de uma demanda da escola. O mesmo não pode ser afirmado dos outros tantos diversos títulos citados no questionário

que — ainda que alguns deles possam ter alguma ligação com atividades escolares — não parecem estar relacionadas diretamente às aulas de literatura.

Sem, no entanto, desejar realizar um agrupamento valorativo dos livros presentes na lista construída pelas citações dos estudantes, não podemos ignorar a existência histórica de paradigmas críticos que são capazes de imprimir legitimidade ou não a obras específicas (ABREU, 2006). Por essa perspectiva, gozariam da classificação de textos de maior prestígio aqueles pertencentes ao grupo de obras que compõem o acervo da literatura tida como erudita. Fazem parte desse grupo os quatro romances brasileiros apontados acima, como também: *Assim falou Zaratustra* de Frederick Nietzsche, *O diário de Anne Frank*, *O pequeno príncipe* de Antoine de Saint-Exupéry, *O príncipe* de Maquiavel e *Sonhos de uma noite de verão* de William Shakespeare. Essas cinco últimas — embora não estejam submetidas ao catálogo histórico de obras nacionais que constitui o eixo de ensino das aulas de literatura — desfrutam do prestígio dos grupos intelectuais dominantes da sociedade.

Por fim, com exceção dos livros de autoajuda e dos religiosos, os demais títulos citados são gêneros narrativos de ficção nacional ou estrangeira que se situam à margem das principais vertentes normatizadoras: a escola e os grupos eruditos. Estas obras, que correspondem a maioria das referências dos estudantes, possuem algumas características em comum. Foram produzidas especificamente para o público jovem adolescente. São apostas editoriais que investem no crescimento do público consumidor, criando a conexão entre o texto e as mais diferentes mídias, como os jogos, as redes sociais e o cinema. Também são reconhecidas, segundo críticos da cultura de massa, como narrativas que apostam em fórmulas composicionais que dão certo, investindo em enredos que não rompam com as expectativas do público (ABREU, 2006). No caso destas leituras, a alternativa **um amigo** aparece como resposta mais recorrente à pergunta quem apresentou essa obra, como visualizado abaixo:

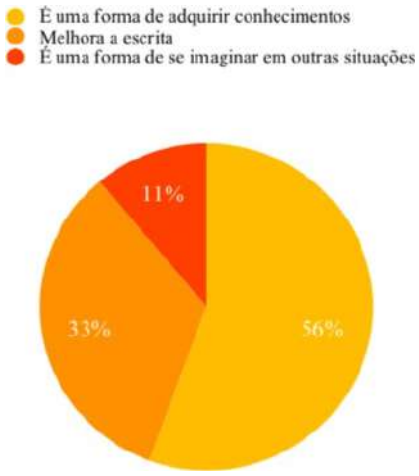
Gráfico 11 - Acesso à última obra lida



Fonte: Produzido pela autora

Ou seja, embora a categoria **mãe** seja a mais apontada em relação ao incentivo à leitura, este resultado não coincide com os dados que demonstram quem foi responsável por apresentá-los a última leitura realizada. Tal informação nos permite confirmar a distinção que os estudantes fazem entre leituras consideradas legitimadas ou pertencentes ao contexto escolar e as demais leituras que estes realizam por interesse próprio. Nesse caso podemos perceber que a figura materna é um elemento familiar a quem, de um modo geral, se atribuiria à educação e à orientação dos filhos e, por isso, a quem também caberia a função de reafirmar o entendimento comum de que a leitura é uma atividade importante e que precisa ser realizada. Quando a dedicação à leitura de uma obra acontece, no entanto, ela vem pelas mãos de um amigo, com quem possivelmente o sujeito exerce uma relação de proximidade em relação à faixa etária, aos interesses comuns, à identificação e ao pertencimento de grupo, dentre outros. Apesar disso, a primeira perspectiva que atrela a leitura a uma atividade escolar, parece preponderar quando levamos em conta os modos por meio dos quais os estudantes concebem essa atividade. Isto pode ser percebido, por exemplo, quando o grupo analisado, em sua maioria, vincula a ação de ler ao aspecto utilitário, ou com uma função específica, como demostrado no gráfico que organiza as respostas a pergunta **você considera que a leitura é importante porque**:

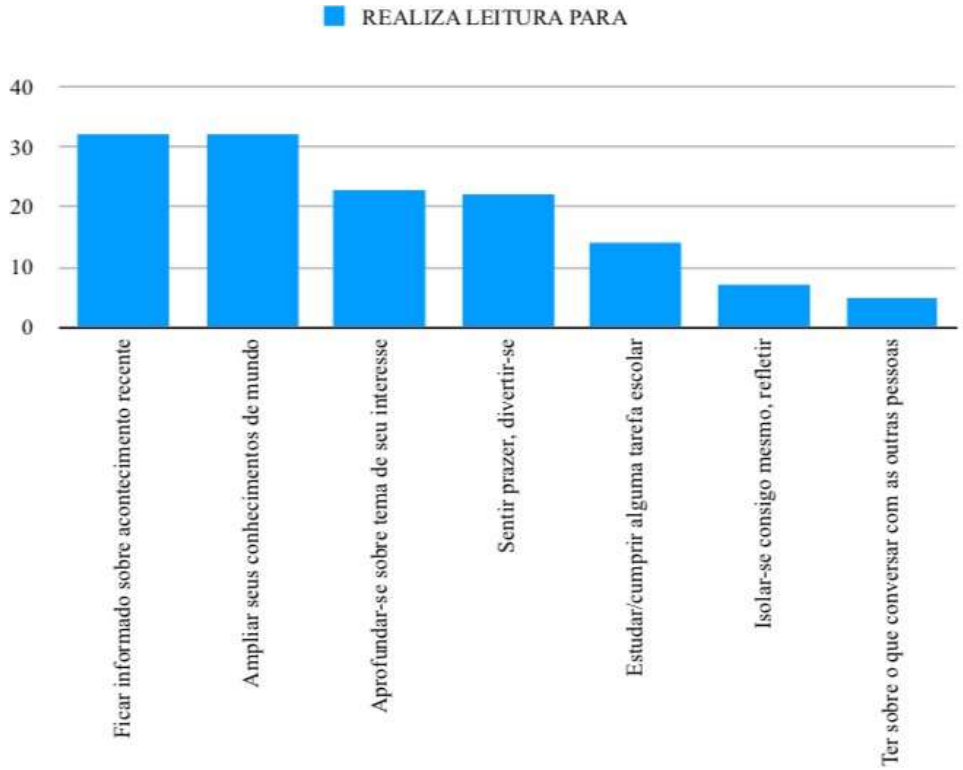
Gráfico 12 - Importância da leitura



Fonte: Produzido pela autora

A informação acima, confrontada com as outras já apresentadas, nos permite concluir que embora a leitura de narrativas ficcionais seja o tipo de leitura mais apontada e que, além disso, a maioria destas leituras não sejam aquelas relacionadas as do contexto escolar — como podemos perceber na indicação que os estudantes fizeram dos últimos títulos lidos — , é baixo o percentual do grupo que associa o ato de ler com a possibilidade **de se imaginar em outras situações**. Nesse caso, são preponderantes aspectos que atrelam a leitura a uma funcionalidade ou a um aprimoramento das capacidades de escrita e do domínio de conhecimentos. Um fator mais subjetivo, como a possibilidade de distanciamento e o estímulo à fantasia por meio do contato com as realidades alternativas apresentadas pela ficção são menos considerados. As significações em relação a este último dado podem ser ampliadas em comparação com o último gráfico a seguir, em que **sentir prazer, divertir-se**, uma das respostas possíveis a pergunta sobre **para que você realiza leitura**, aparece em quarto lugar, em relação às opções **ficar informado sobre acontecimento recente**, **ampliar seus conhecimentos de mundo** e **aprofundar-se sobre tema de seu interesse**; como também a opção **isolar-se consigo mesmo, refletir** é menos considerada do que aquela que aponta que a leitura é realizada para **o cumprimento de uma tarefa escolar:**

Gráfico 13 - Motivos para realizar leitura



Fonte: Produzido pela autora

As respostas do grupo, nesse caso, reforçam o entendimento de que é preponderante entre os estudantes uma concepção de leitura fundamentada na ideia de que esta precisa estar associada a um objetivo de ordem mais pragmática. Essa compreensão distancia-se da noção da arte enquanto manifestação desprendida de fins específicos, porque atrelada à sensação de fruição e de prazer. Ou seja, embora os estudantes realizem a leitura de obras literárias — que aqui serão consideradas sem critérios valorativos, responsáveis por distinguir a literatura erudita, legitimada, da literatura da cultura de massa, com características mais comerciais — é preponderante uma concepção de leitura que não parece considerar aspectos específicos da leitura literária, como os sentimentos de prazer ou a capacidade de se isolar ou refletir. Não queremos afirmar que tais aspectos não sejam passíveis de outros tipos de leitura, mas podem ser considerados, no entanto, preponderantes nas obras narrativas ficcionais ou poéticas. O que desejamos enfatizar é que estaria em segundo plano, na concepção de leitura do grupo, aspectos relacionados à subjetividade e à fruição, fatores tão caros a atividade leitora. Prevalece um sentido mais próximo daqueles usos escolares restritivos, que submetem à prática leitora a aprendizagens, colocando estas não como consequência da leitura em si, mas como um fim específico para o qual a leitura se realiza.

5 OS DIZERES DOCENTES

5.1 Literatura em performance: como os professores interpretam suas práticas de ensino de leitura literária?

Nas duas turmas investigadas, tanto do professor Andrade quanto do professor Cabral, pudemos observar atividades que, em nossa pesquisa, optamos por classificá-las como *Performances Literárias.* A escolha do termo *Performance* se dá em razão do formato geral que as duas atividades assumem: para as duas, o espaço reservado à execução não deverá ser o da sala de aula; a criatividade e autonomia dos estudantes são reforçadas como ferramentas fundamentais na efetivação do trabalho; essas podem contar com a utilização do corpo, da voz e de outros materiais como recursos expressivos e, além disso, preveem um público para o qual a *performance* se destina — nesse caso, a comunidade escolar (estudantes de outras turmas, professores e demais funcionários). As *Performances* seriam, portanto, 'apresentações' elaboradas pelos alunos, relacionadas à literatura e com o objetivo de se distanciar do que seria uma vivência 'convencional' da aula propriamente dita.

Primeiro tivemos acesso à *Performance* orientada pelo professor Andrade. Já em nosso contato inicial, antes de acordarmos detalhes sobre as observações a serem realizadas durante o processo de coleta de dados, Andrade comenta a respeito da atividade nomeada por ele como *Intervenções Literárias.* Segundo o professor, as *Intervenções* tinham o objetivo de estabelecer uma relação 'diferente' dos alunos com a literatura. Era algo recorrente em sua prática docente, acontecia todos os anos, envolvendo as turmas do Ensino Médio. O docente explica que nos 1º e 2º anos a atividade assume o formato de *Feiras Literárias*, mas que no caso do 3º ano ele propunha as *Intervenções*.

As *Intervenções* são planejadas para intervir na rotina, de forma inesperada, ocupando espaços menos convencionais, com o intuito de surpreender a comunidade escolar através de performances ou execuções de textos literários de algum escritor específico. O professor relata entusiasmado que no ano anterior um dos escolhidos foi Carlos Drummond de Andrade. Os alunos confecionaram uma grande pedra, fazendo referência ao poema *No meio do caminho*, que foi colocada em uma das passagens da escola, despertando a atenção e curiosidade de todos. Em determinado momento, os integrantes da turma responsável pela apresentação começaram a recitar poemas de Drummond, como numa espécie de *Flash Mobi*, tipo de encenação que se tornou tendência nos grandes centros urbanos e bastante divulgada na Internet, em que os atores estão misturados à multidão ou ao público e iniciam a apresentação de forma imprevisível.

Posteriormente, em sala de aula, pudemos acompanhar o primeiro direcionamento dado pelo professor para a execução da *Performance Literária.* Foram esclarecidos para a turma alguns aspectos sobre os objetivos da atividade, o possível formato da apresentação e o critério a partir do qual os estudantes seriam avaliados.

Essa orientação inicia-se alguns minutos antes do encerramento da aula. Os alunos estavam apresentando, em grupos, seminário sobre as Vanguardas Europeias. Cada grupo, em número de cinco a oito alunos, expunha oralmente e através de *slides* em *datashow*, o que haviam estudado e selecionado sobre cada um dos movimentos de Vanguarda. Após a apresentação do último grupo e feitas algumas observações, o professor abre um documento no *datashow* em que estão elencados os conteúdos reservados para o segundo bimestre. Os conteúdos, separados por eixo de ensino — a saber: oralidade, leitura, letramento literário e análise linguística — foram elencados com base nos conteúdos a serem vivenciados no Ensino Médio, de acordo com o material curricular do Estado. As *Intervenções* foram incluídas pelo docente como uma forma de avaliação para o campo do letramento literário.

Nesse momento os alunos percebem que não estavam mais incluídos na *Feira Literária*, o que causa uma certa insatisfação. O professor explica o que já nos havia dito anteriormente, sobre a *Feira Literária* ser um formato planejado para os 1º e 2º anos e que eles já tinham tido a oportunidade de participar. Agora, no 3º ano, ficariam responsáveis pelas *Intervenções Literárias.* O docente reforça que as *Intervenções* deverão ser apresentadas em horários alternativos, diferente dos horários das aulas de língua portuguesa, uma vez que o sentido desta atividade é "mexer" com a escola, ao mesmo tempo em que apresenta um autor para os demais estudantes. Estávamos no mês de março e as *Intervenções* estavam agendadas para acontecer no fim do semestre, no mês de junho.

Na semana seguinte pudemos presenciar uma outra orientação relacionada às *Intervenções* em que o professor, ao apresentar novamente o conteúdo do bimestre, esclarece que: — *com as Intervenções nós vamos vivenciar todas as fases do Modernismo, mas destacando algumas figuras emblemáticas!* Na sequência continua detalhando alguns aspectos sobre o formato da *Intervenção,* reforçando para a turma que a natureza da atividade seria o inesperado, o diferente, dizendo que: – *A apresentação não é pra ser algo 'formal'. Vocês têm que ser criativos! Os grupos vão apresentar suas leituras e interpretações dos diferentes poetas em diferentes momentos da rotina da escola. Pode ser na entrada, no intervalo, na hora do almoço.*

Já na outra sala de aula observada, na turma do professor Cabral, a *Performance Literária* assumia o formato de *Tarde de Poesia.* Na primeira orientação que observamos com relação a esse

evento, o professor repassava para os estudantes, informações sobre as avaliações do quarto bimestre e o modo como eles seriam pontuados em cada uma das etapas do processo. A *Tarde de Poesia* era parte de uma destas etapas e o docente reforçava a importância da participação de todos os estudantes. Assim como faz o professor Andrade, o professor Cabral também procura esclarecer os objetivos da atividade, o formato da apresentação e os critérios avaliativos.

Os estudantes deveriam colaborar da forma com a qual mais se identificassem. As participações poderiam ser realizadas em grupos de até quatro colegas ou individualmente. O evento abrangia toda a escola. Os professores de Língua Portuguesa ficavam responsáveis por orientar a participação que se caracterizava pela exposição e leitura de composições das mais diversas, como podemos perceber na fala do professor ao orientar que: – *Os trabalhos de vocês precisam ser expostos lá embaixo, no barbante. É importante que todos participem e colaborem com o evento. Se alguém quiser colocar composições próprias, podem colocar. Ou podem colocar textos de autores conhecidos. Pode ser uma música, uma charge, um poema. O importante é que tenha alguma 'marca de poesia'. Tentem criar alguma relação com a literatura.*

No mês seguinte, pudemos observar outra orientação relacionada à *Tarde de Poesia.* O professor chamava atenção dos estudantes para a natureza da atividade que, embora não acontecesse dentro da sala de aula, não deixava de se caracterizar como tal. Assim, a turma precisava entender que uma aula possuía, segundo ele, definições mais amplas. Também eram enfatizados aspectos como a autoria que os estudantes deveriam empreender na atividade, reforçando novamente a participação: – *Prestem atenção porque a Tarde Literária é uma aula! A aula não é isso, só estarem aqui escutando o professor. Vocês precisam colaborar de alguma forma. Se não for texto literário, pode ser uma charge em relação ao ENEM. Cada um faz o seu. No final do 3º ano a gente já tem a possibilidade de pegar um texto, interpretar, criar...não é só copiar.*

Esses eventos envolvendo as *Performances Literárias* são tomados como referência para a nossa discussão não apenas por serem coincidentes nas duas salas de aula. Foram selecionados principalmente porque podem engendrar uma reflexão significativa sobre os modos de interpretar o ensino da leitura literária e as tensões que se estabelecem nas práticas escolares que envolvem a literatura.

Iniciamos, pois, nossa problematização identificando que as *Performances* podem, de uma forma geral, serem caracterizadas como atividades que, para os docentes, é importante que aconteçam *fora da sala de aula*. Esse *estar do lado de fora* nos coloca diante das representações que os espaços da sala de aula suscitam. Nas falas docentes, mais especificamente, percebemos que o

estar fora significa opor-se ao *formal*, ao *rotineiro* e ao *comum*. Portanto, a ação de *sair* daquele espaço físico demarcado, ambos organizados de forma tradicional (quadro e professor em frente de bancas individuais alinhadas) em que os sujeitos ocupam seus lugares específicos, irá se opor a uma maior diversidade de possibilidades. Agora, no espaço escolar — que não a sala de aula, passa a existir a chance de comportamentos outros, como a encenação, a exposição, o estímulo ao inesperado e à produção do diferente, por exemplo. Passa-se também a incluir participantes que até então não precisavam estar envolvidos com aquela prática; mudam-se os interlocutores e há a criação de uma audiência outra que não apenas a turma.

Desse modo, o que a proposição dessas atividades de *Performance* dentro do eixo do letramento literário proposto pelo currículo tem a nos dizer? É certo que herdamos da Era Moderna uma concepção de arte e de literatura de bases românticas, em que as primeiras naturalizaram-se enquanto práticas insubordinadas, porque essencialmente atreladas à liberdade, à criatividade, à expressão dos sentimentos mais íntimos dos sujeitos, à manifestação das emoções, apenas para citar alguns desses entendimentos (EAGLETON,2006). Em contrapartida, temos a escola, cujos sentidos mais comuns vinculam-se a ideia de normatização, disciplina, adequação. É, portanto, essa suposta inadequação entre arte literária e escola que motiva uma atribuição negativa ao inevitável processo de *escolarização* da literatura (SOARES, 1999). Assim, inicialmente, as *Performances* nos parecem ser uma tentativa dos dois professores de uma suposta "desescolarização*"* do trabalho com o texto literário.

Nas duas propostas, no entanto, o processo de escolarização afirma-se e é reforçado através de alguns aspectos comuns e outros distintos. Para as duas turmas as *Performances* assumem perspectivas avaliativas, sendo apresentadas aos estudantes em momentos reservados, ou a apresentação dos conteúdos bimestrais, ou a explanação sobre a validade daquela etapa dentro do processo de avaliação mais geral. Para o professor Cabral o aspecto avaliativo fica mais explícito quando a participação é reforçada com base no "valor" atribuído à atividade, lembrando à turma de forma enfática que: *— o trabalho vale dois pontos e meio e que vai contar para a prova da unidade!* No caso do professor Andrade há a preocupação em fazer com que os estudantes entendam a tarefa a partir de um sentido mais amplo, menos vinculado ao resultado final, quando explica que eles não devem: *— fazer as atividades avaliativas apenas preocupados com a nota. O mais significativo é o que a gente aprende e isso não se resume à nota. Temos que aprender a ser, a fazer. A autonomia que vocês praticam na elaboração da atividade é mais importante. O que vai ser lembrado, ou não, no futuro, está além da nota. Por isso atividades como essa agregam mais aprendizado que as*

provas.

Embora reforce a significância da avaliação enquanto um processo que está além da mensuração (LIBÂNEO, 1994), o professor Andrade atrela a *Performance* das *Intervenções Literárias* a um conteúdo específico do currículo. Na aula em que a proposta é apresentada, os alunos estão realizando — como dito anteriormente — seminário sobre o movimento das Vanguardas Europeias, temática utilizada como introdução à escola Modernista europeia e brasileira, tanto no currículo que serve de referência para os professores do Estado, como também em grande parte dos manuais didáticos. Ao afirmar que nas *Intervenções* serão trabalhadas todas as fases e as figuras emblemáticas do Modernismo, deixa evidenciar alguns aspectos de uma escolarização do literário cujo sentido está em transmitir aos estudantes uma sistematização da evolução cultural, baseada em aspectos do contexto histórico de obras consideradas de referência no panorama das produções nacionais legitimadas (COLOMER, 2007). Para o professor Cabral, em sentido contrário, não há referência a aspectos conteudísticos específicos, já que os critérios para as escolhas dos estudantes são o da identificação com o texto e o da presença de "uma marca de poesia". Neste último caso acontece uma ampliação do conceito de literatura, que ultrapassa os limites dos gêneros historicamente presentes nos currículos escolares e considera o literário como categoria mais ampla, em que o poético pode estar ou não presente nos textos de um modo geral. Logo, a opção por transpor, mesmo que parcialmente, *espaço* e *tempo* de ensino não garantem propostas distantes de um processo de escolarização (SOARES, 1999). Seja na *Intervenção,* que para justificar sua definição, precisa trabalhar com o inusitado, a fim de "mexer" com a rotina; seja na *Tarde de Poesia,* que expõe de forma bastante livre as escolhas dos estudantes, estão implícitos ou explícitos, como explica Soares (1999), os procedimentos formais que caracterizam a instituição escolar, como: o currículo, o cumprimento de tarefas, a avaliação, a categorização e organização (que determinam, por exemplo que a turma do professor Andrade, por ser do 3o ano do Ensino Médio, precisa realizar a *Intervenção* e não a *Feira Literária* à qual se dedicaram nos dois anos anteriores) dentre outros aspectos.

Portanto, o que *está* e *acontece* na escola inevitavelmente escolarizado se faz, muito embora exista uma *boa* e uma *má* escolarização da literatura (SOARES, 1999). Fazer essa distinção não é, no entanto, a nossa perspectiva de discussão. De um modo mais amplo, o intuito aqui está em entender a motivação, as crenças dos sujeitos envolvidos e o que isso tem a nos dizer sobre as dinâmicas e os discursos em torno da literatura e do ensino da leitura literária, como também sobre as formas através das quais esses elementos são *apropriados* (BARTLETT & VAVRUS, 2017) ou se concretizam pela e na prática escolar. Assim, se retomamos ao nosso questionamento anterior a respeito das relações existentes entre as *Performances* e eixo de ensino do letramento literário proposto pelo Estado, podemos entender que concepções de literatura e de aprendizado de leitura literária estão subjacentes a essas práticas.

Nesse sentido, após identificar — dentre os dados coletados em sala de aula — que as *Performances* poderiam ser organizadas em uma categoria significativa de análise, partimos para o processo de escuta dos professores a respeito das intenções e dos objetivos que motivaram as suas propostas como as que se seguem:

Pesquisadora: — ***Que importância você atribui a essa atividade e qual a relação desta atividade com a formação do leitor?***

Professor Andrade: — *Fazer com que os estudantes pudessem vivenciar a literatura de uma forma menos burocrática! Que eles pudessem buscar, pesquisar, ler, entrar em contato com as obras sem ser pela historiografia literária, sem ser pela aula formal. Muitas vezes dependendo de como a atividade é direcionada, ela pode até apresentar as estéticas dos autores, mas quando o aluno, ele vai lá, como protagonista, pesquisar, ensinar e fazer releituras desses textos e apresentá-los em forma de esquetes teatrais, de jogral eles conseguem ter uma compreensão desses estilos, desses autores. Eles acabam também se apropriando de uma maneira muito subjetiva e pessoal dessas obras. Houve relatos de alunos que nunca tinham lido Clarice Lispector ou tinham ouvido pouco falar de Drummond e quando participaram desse processo, aí conseguiram conhecer melhor o autor e até se identificar. Eu acho que essa interação de subjetividades aluno-autor, direta, mediada por um processo como esse, eu acho que é muito significativo para a construção, não só de uma identidade.*

Professor Cabral: — *Acredito que literatura, segundo Jauss que é um grande nome da área, ele trabalha com a fruição — o que o aluno deve sentir da literatura, do texto literário. Como eu estudei no Ensino Médio e como muitas vezes a literatura ainda é tratada como apenas historiografia. A história em si. Os movimentos literários. Quando a gente trabalha só a história da literatura, fica um pouco mecânico. Então essa proposta de Jauss, o grande nome da literatura, de buscar a obra em si e a fruição, a contemplação da obra, faz com que essas atividades diferenciadas tenham uma resposta melhor a apenas ficar com a historiografia da literatura.*

Nas falas dos dois professores é visível uma relação dicotômica entre o que aconteceria na sala de aula no que se refere ao ensino da leitura literária e as possíveis diferenciações que suas propostas de atividade seriam capazes de suscitar. Em relação à fala de Andrade, há associação com os termos: *burocracia, historiografia, historiografia da literatura, história da literatura, movimentos literários, mecanicismo, aula formal.* Em contrapartida, as *Performances Literárias* vinculam-se a termos como: *protagonismo, subjetivismo, pessoalidade, identidade, identificação, compreensão, apropriação, interação, fruição, contemplação, sentimento.*

Ao refletirem sobre a escolarização da literatura — mais especificamente aquela que se concretizaria na sala de aula ou, como Andrade mesmo especifica, na *aula formal* — os dois professores fazem referência, principalmente, aos termos *historiografia* ou *história da literatura.* Procuram, assim, se opor ao que seria esse modelo de tradição positivista, de forte influência no ensino brasileiro, cuja abordagem da literatura enfatiza um corpo de obras e autores legitimados por uma tradição, cronologicamente organizados em movimentos literários, que daria conta de representar o caráter e a formação cultural da nação. O aspecto histórico ou a *história da literatura* é segundo Cosson, uma perspectiva reforçada no Ensino Médio, através da qual fragmentos de textos literários são utilizados para comprovar "as características dos períodos literários antes nomeadas" (2016, p. 21).

Em detrimento desse tipo de abordagem, e sobre a qual os professores parecem querer agir em defesa por meio das *Performances,* estão as marcas de uma concepção de leitura literária baseada nos sujeitos, nas suas formas de *apropriação* e *interação*, não a partir dos elementos contextuais que explicam a obra, mas através do contato com o texto propriamente dito: "*entrar em contato com as obras*"; "*essa interação de subjetividades aluno-autor, direta*" (professor Andrade); "*o que o aluno deve sentir da literatura, do texto literário*"; "*de buscar a obra em si e a fruição, a contemplação da obra*" (professor Cabral). Os leitores-alunos são entendidos enquanto parte ativa do processo de diálogo que pode ocorrer na leitura, por meio do qual se efetivam modos de identificação dos estudantes com o que leem. Essa interação também estaria apta a incitar uma espécie de contemplação, de produção de sentimentos, reforçando uma interpretação do literário ligada a valores outros que não àqueles vinculados aos gêneros de ordem mais pragmática.

A análise das duas justificativas nos permite observar que ao propor uma atividade "diferente" os professores se opõem a um modelo metodológico específico (que procura vincular, diretamente, manifestações estéticas e contexto histórico), ao passo que ao apresentarem a contribuição das *Performances,* eles destacam — não uma metodologia —, mas uma concepção de prática de leitura literária considerada pelos dois como ideal ou coerente. Ou seja, tanto o professor Andrade quanto o professor Cabral parecem ter clareza do que precisa deixar de ser a regra em relação ao que sempre ocorre na *rotina* da sala de aula e as contribuições positivas que a diferenciação proposta, segundo eles, seria capaz de suscitar.

Quando os dois professores em suas falas introduzem os sujeitos como parte do processo de leitura, demonstram uma preocupação em conectar as *Performances Literárias* com uma concepção dialógica da leitura, em que o estudante se constitui enquanto parte ativa do processo de

compreensão. Ou seja, em contato com o texto, o leitor não assume o papel de um mero receptor; da mesma forma que os textos não se constituem como sistemas isolados de transmissão de informações. Há, no ato da leitura, um processo de interação mais amplo, mediado pelo texto. Nesse processo de interação relacionam-se texto, autor e leitor, não sendo, estas três partes, instâncias isoladas, mas produtoras de enunciados representantes das vozes ou discursos que as constituem (BAKHTIN, 2003). Assim, em contato com o texto, o estudante-leitor seria também *protagonista* dos processos significativos que constrói, porque estes se dão por meio da aceitação ou da refutação dos discursos incorporados pelo texto com o qual ele dialoga (BAKHTIN, 2003).

Portanto, considerar os estudantes como sujeitos que dizem a partir de um lugar discursivo, é propor uma forma de interação não apenas unilateral, cuja direção seria hierarquicamente da ordem do texto para o leitor. Esta via possui mão dupla, pois o texto não somente "diz" ao estudante-leitor; este último é também parte imprescindível para que o texto "diga" de si. Os sentidos são construídos pelo leitor e nesse processo o "dizer" do texto — ou sua perspectiva ideológica, seu contexto, a parte que assume entre os demais "dizeres" sociais — não encontra um campo vazio a ser preenchido. Lá também está a "o dizer" do estudante. Assim, os sentidos são produzidos através da conjunção entre aquilo que está no texto e os "dizeres" de quem lê. Ambas as partes passam a ser ressignificados e reconstruídas em um processo dialógico de leitura.

O termo *identidade* recorrente na resposta do professor Andrade também está relacionado a perspectiva dialógica, no sentido de que — como explica Freire (2006) —, num ato crítico de leitura é necessário tomar distância para "reconhecer". Na representação proporcionada pela leitura, ao interagir com outros discursos, há a possibilidade de nos deslocarmos das nossas perspectivas a fim de visualizar a realidade de formas distintas e, nesse afastamento, sermos capazes de perceber também com mais clareza as lentes a partir das quais concebemos o mundo e nos constituímos como sujeitos.

Nesse sentido o texto literário faz-se importante porque sua matéria ficcional ou de base poética é capaz de ampliar as "realidades possíveis" com as quais os leitores podem criar processos de identificação. Como bem explica Petit (2009), o acesso à cultura escrita funciona como um entendimento de si e de um 'estar no mundo' que ultrapassa o sentido de "propriedade" ou domínio de um "capital cultural". Logo, percebe-se na fala dos docentes modos de apropriação de uma concepção de leitura literária cuja centralidade estaria no sujeito e nos trajetos singulares que estes percorrem em contato com a obra. Ou seja, cada leitor é também um coautor que constrói o seu 'próprio filme' a partir dos reconhecimentos particulares que cada um produz em contato com o

texto. Essa ampliação de possibilidades gera alternativas de realidades, mundos, vivências sobre as quais o jovem pode fazer escolhas e se situar, gerando assim processos de constituição de identidades (PETIT, 2009).

Então, tanto para Andrade quanto para Cabral, no processo de formação do leitor de literatura é imprescindível inserir o sujeito como parte da interação com o texto. Cabral deseja fazer-se ainda mais específico, quando em resposta à pesquisadora adianta que sua colocação tem por base teórica o crítico Robert Jauss, referência nos estudos sobre a Teoria da Recepção cujo posicionamento mais geral estaria em considerar os efeitos que o texto produz no leitor como elemento central da análise crítica literária: "*Jauss que é um grande nome da área, ele trabalha com a fruição — o que o aluno deve sentir da literatura, do texto literário.*" (Professor Cabral). A escola, no entanto, parece representar para os docentes um ensino de literatura de bases tradicionais, porque sua ênfase estaria em uma metodologia de ensino centrada nos aspectos contextuais de análise da obra literária ou mais precisamente nas informações históricas contemporâneas do momento em que as obras literárias estudadas foram produzidas.

Assim, propor as *Performances* é possibilitar que se tenha acesso à leitura; que por meio dessa leitura haja a produção de sentidos significativos para o estudante; que estes sentidos sejam produzidos através do diálogo entre perspectivas de mundo distintas e que através dessa inter-relação os sujeitos possam se constituir, expressar suas escolhas, suas afinidades, como também se apropriarem daquilo que diz mais deles mesmos e do lugar que eles ocupam na sociedade. As *Performances* são, portanto, necessárias para os dois professores porque não é esse o modelo de escolarização que parece predominar. O que se faz recorrente na visão destes docentes são os tipos de abordagem que não priorizam a leitura, mas pelo contrário, dão ênfase ao ensino *sobre* a literatura (ZILBERMAN, 2009), em que esta é tomada como uma instância cronologicamente organizada em movimentos literários e justificada a partir de acontecimentos históricos, priorizando, como explica o professor Cabral: a *história em si.*

As *Performances Literárias* são, desse modo, reveladoras das tensões que se estabelecem entre as crenças dos dois professores sobre o que consideram relevante em relação ao ensino da leitura literária e as interpretações que estes fazem da escolarização da literatura. Para eles o escolarizado é uma abordagem restritiva, sobre a qual — em momentos diferenciados — é necessário criar possibilidades de ampliação e diferenciação. Na alternância gerada pelas *Performances*, no entanto, o escolarizado não deixa de impor suas marcas. O que se revela é a coexistência de perspectivas, que pela impossibilidade de se excluírem ou se anularem geram um

todo de confluências. Ou seja, essa representação que os professores atribuem à escolarização da literatura permeia e se impõe aos seus modos de ensino. Essa imposição mostra-se presente justamente porque precisa ser negada e, nessa negação, não chega a se anular ou se *desescolarizar*, mas revela-se enquanto mais uma possibilidade em relação ao todo. Não parece, contudo, constituir-se como norma. É a exceção, o momento diferenciado, o que está à parte da rotina e do preestabelecido. Ambas perspectivas compõem e caracterizam as práticas escolares relacionadas ao texto literário e ao ensino da leitura literária nestas escolas.

5.2 O que os docentes dizem sobre o currículo?

O nosso trabalho de investigação e interpretação dos dados não se baseou na busca por respostas a perguntas predeterminadas, para as quais informações coletadas em campo passam a ser utilizadas como validação/não, validação das nossas hipóteses iniciais. Em sentido contrário, uma postura *indutiva* (GUBA & LINCOLN, 1994) diante do campo nos levou às *Performances Literárias* como ponto de partida, uma vez que foram coincidentes nas duas salas de aula, podendo revelar um padrão nas práticas voltadas para o ensino da leitura literária e, além disso, possibilitavam o contraste entre as motivações dos docentes e entre os significados que cada um atribuía as suas atividades. Desse modo, procuramos manter uma coerência metodológica cujo caminho seria, também, o de garantir a escuta do que os sujeitos investigados têm a dizer sobre os contextos nos quais estão inseridos (GUBA & LINCOLN, 1994). Assim, a entrevista semiestruturada que buscou entender os motivos das *Performances*, nos direcionou por vias igualmente relevantes como, por exemplo, a compreensão sobre quais elementos institucionais eram representativos daquilo que os professores desejavam se distanciar. Ou seja, ao identificarmos que as duas justificativas em relação às *Performances* eram construídas em torno de uma mesma objeção a um modelo tradicional de ensino, de bases historiográficas, demos um segundo passo, no sentido de analisar quais seriam os elementos que mais veementemente representam esse escolarizado e quais determinações são impostas à sala de aula na perspectiva dos dois professores. Para tanto, lançamos aos docentes a pergunta:

Pesquisadora: ***— Você falou que queria se distanciar do burocrático e do historiográfico. Você acha que esse burocrático e esse historiográfico estão presentes e se impõem de que forma na sua prática docente?***

Professor Andrade: *— Bem, é de uma tradição do ensino de literatura pautar-se apenas*

na historiografia, não é?! Quando a gente tem, por exemplo, na nossa proposta curricular 'letramento literário', esse 'letramento literário', ele não tem que ser só uma burocracia. Ele não pode ser apenas um nome diferente para literatura, mas pra que a gente também possa, enquanto professor, mediar situações didáticas em que realmente os alunos possam passar por um letramento. Não é que as áreas que tratam um pouco da historiografia não sejam desimportantes, na verdade. Elas situam. E é uma coisa que eu digo muito a eles quando a gente tá estudando. Assim, de forma mais didática, mais historiográfica mesmo. Eles entenderem que as coisas não são tão estanques assim. Não é porque o Realismo surgiu, que o Romantismo entrou em desuso ou não existe mais. Quando eu falo algo mais burocrático é realmente listar momento histórico, autor e obra e ponto final.

PESQUISADORA: — Mas isso é imposto pelo currículo do Estado?

Professor Andrade: *— Bem, o currículo ele vai muito mais além do que isso, mas acho que isso é muito ratificado por uma tradição de como se ensinar literatura na escola. As vezes é ratificado até por alguns processos seletivos, por exemplo, o vestibular da UPE, o seriado, né?! Ele cobra muito essas questões mais específicas da área — o autor, a obra: 'qual o nome da obra' ou 'qual é o nome do autor'. Então, se você for avaliar uma prova como essa, você vai perceber que o perfil dela é um perfil muito diferente, por exemplo, do da prova do ENEM, que pede mais uma interpretação, uma reflexão sobre a obra, independente de apenas situá- la no tempo e no espaço restrito.*

Professor Cabral: *— Boa pergunta! É o seguinte: os vestibulares, eles pedem essa…tem uma sequência né? Que você precisa buscar, mas não é obrigatório a prática do professor ser como historiografia. Você pode contemplar a obra, várias obras daquele autor. Por exemplo, o que ao meu ver é um grande pecado da historiografia: quando você trabalha só com o tempo. Aí pega, por exemplo, Carlos Drummond de Andrade. Aí pega, acha que ele só tem poemas do Modernismo. Não, mas ele fez né? Foi contista, pegou poemas românticos e tem poemas do Modernismo também. Então quando você trabalha a obra, você expõe mais a fruição, o deleite do aluno. Ele contempla mais o autor e, dentro dessa contemplação, você pode ficar mais aberto a comentar que esse autor, por exemplo, Carlos Drummond, ele é estudado como modernista, entretanto ele escreveu vários poemas, que esses poemas seriam lidos né? E analisados. Que mesmo ele sendo modernista nada impediu de ele escrever poemas com características de outros movimentos literários. Porém, como ele deve ser estudado naquela época, a gente tem que enfatizar isso aí.*

PESQUISADORA: — Então como você considera a organização curricular do

Estado para o desenvolvimento de práticas de ensino de literatura?

Professor Andrade: — *Ela contribui um bocado. Pra gente pensar em forma de 'letramento literário' mesmo. Agora isso vai depender muito de como o professor vai direcionar esse currículo, porque ele pode pegar, simplesmente, tudo aquilo ali e traduzir em historiografia. Então, quando você consegue fazer com que os alunos, ou pelo menos tentar fazer com que os alunos pensem o Romantismo — não apenas como um movimento literário século XIX —, mas perceber os ecos desse Romantismo até hoje em nossa experiência de ocidentais. O quanto a TV, o cinema, tá mediado pelo Romantismo ainda, né?! O quanto essa essência romântica, esse amor romântico, ele ainda está tão presente em nossas vidas. Essa essência, ela persiste porque é uma forma de sucesso desde o século XIX e que chega até os nossos dias, nos folhetins televisivos, nas novelas, nas séries. Então, eles compreenderem a importância de um movimento literário como o Romantismo para os dias deles, isso é muito mais próximo do que ele pegar, simplesmente, um Gonçalves Dias, ou pegar um José de Alencar e lê tudo aquilo ali. Aquilo pode não significar nada pra ele, mas quando ele lê uma obra como aquela, que naquele momento ele pode achar difícil, complexa, com uma linguagem um pouco diferente daquela que ele está acostumado ou não está acostumado a ler, e de repente ele entra em contato com aquela obra, seja pela leitura, ou seja pela exibição de um filme que fez uma releitura daquela obra. Ele começa a criar laços com aquela obra. Então assim, eu tive alunos que realmente chegaram a estreitar laços afetivos mesmo com a obra.*

PESQUISADORA: — Então a limitação ou não do currículo vai depender principalmente da abordagem do professor?

Professor Andrade: — *Isso! Ele é bem destrinchado. Ele aborda aspectos relacionados às estéticas. Não de forma centrada apenas na própria literatura, mas por exemplo, é possível realizar uma análise linguística baseado na obra do autor tal. Enfim, verificar de que forma algumas figuras de linguagem, por exemplo, elas são utilizadas para a construção do sentido do texto Realista, Romântico. Então assim, oportuniza o professor a trabalhar de maneira mais efetiva com o letramento literário. Agora, se o professor realmente não tiver essa habilidade e não enxergar nada além da historiografia, ele vai traduzir tudo aquilo em historiografia.*

Professor Cabral: — *Eu acho que ele contempla muito assunto para a literatura. Ele contempla uma gama muito variada. Ele contempla todo o Modernismo, mas ainda acho… assim, é difícil contemplar todo aquele cronograma em sala de aula. Então, nos dois primeiros anos que eu ensinei aqui eu percebi essa dificuldade. Então, teve momentos em que eu tive que correr. Aí eu comecei a estudar situações que contemplasse para que nós víssemos todo o assunto e também*

houvesse essa fruição da literatura. Foi quando eu pensei nas atividades. Essas atividades extraclasse, assim como os seminários com orientação. Porque, por exemplo, ele pede pra ver Guimarães Rosa. Num é só falar de Guimarães Rosa. É bom você ler uma obra de Guimarães Rosa.

É significativo o modo como o professor Andrade inicia a sua resposta veiculando o fato de o modelo de ensino historiográfico ser uma tradição, não no sentido de 'antigo, clássico', mas relacionando-o a ideia de 'costumeiro, usual', "*não é?".* A pergunta retórica no final da afirmação está em coerência com essa perspectiva de que esse seria o modelo comumente aceito, a tradição, o formato a não ser contestado. Essa tradição seria algo mais amplo do que a própria proposta curricular, como demonstra, citando a cobrança de algumas seleções, como o vestibular seriado da Universidade de Pernambuco. No entanto, embora o professor Andrade busque diferenciar essas duas instâncias, o que se evidencia na nossa análise é que, na prática, os documentos diretivos do Estado e o SSA incorrem numa mesma perspectiva.

Tal interpretação justifica-se, possivelmente, em razão de o professor Andrade delegar um potencial diferenciador ao modo como as solicitações do currículo serão atendidas pela prática docente. Isto pode ser percebido na justificativa de que "esse letramento literário ele *não tem* que ser só uma *burocracia*. Ele *não pode* ser apenas um *nome diferente* para *literatura* (…)", sendo, portanto, nas situações didáticas efetivadas pelo professor que os estudantes "*realmente* possam (…) *passar* por um letramento (Professor Andrade, *grifos nossos*). Gostaríamos de enfatizar que os termos utilizados pelo professor nos permitem relacionar o conceito de letramento a perspectiva do "vir a ser" sobre a qual tratamos em nosso primeiro capítulo. Ou seja, sendo interpretado também como uma definição voltada para caracterizar o leitor literário, esse "passar" referido pelo professor pode ser vinculado a ideia de "submeter a" ou "levar" o estudante de um contexto não-letrado para um contexto de letramento literário; entendimento que ressalta um processo, de certa forma, unilateral, de transmissão dos saberes do professor para o aluno.

Contudo, o que viria a ser essa aquisição de um letramento literário para o professor Andrade, quando nossos questionamos sugerem um olhar para o currículo? Ao exemplificar o que seria *realmente* um *letramento* o professor Andrade não consegue distanciar sua fala das referências em torno das escolas literárias. Ou seja, a flexibilidade proposta em seu discurso reside na compreensão de que os movimentos literários não são categorias estanques, uma vez que podem coexistir em um mesmo período e não estar diretamente relacionados a uma única realidade social imediata. No entanto, estes não deixam de ser pensados como o eixo central do trabalho com a literatura. Na sequência, este aspecto continua a ser enfatizado quando o professor Andrade

demonstra a importância de os estudantes conhecerem a relevância do Romantismo, *não apenas como um movimento literário do século XIX* (Professor Andrade). Essa colocação está em coerência com o que propõem os documentos oficiais do Estado, principalmente no que diz respeito a perspectiva assumida a partir dos Cadernos de Conteúdos, para os quais as características das escolas estéticas e os aspectos sócio-históricos são tomados como critério principal para o estudo da literatura, se sobrepondo muitas vezes ao próprio texto. Os *laços* que o estudante viria a estabelecer, confundem-se com o domínio deste conhecimento específico. Como também a ideia da aquisição de conhecimentos relacionados aos outros eixos do ensino; quando o professor cita, por exemplo, a possibilidade posta pelo currículo, de que o texto literário seja objeto do eixo da análise linguística. O letramento literário seria, desse modo, uma condição vinculada essencialmente a estas aprendizagens postas pelas diretrizes estaduais.

O professor Cabral também utiliza o argumento dos vestibulares para explicar o fato de que o ensino de literatura estaria quase que inevitavelmente vinculado a ideia de uma *sequência* que precisa orientar a prática docente. No entanto, concebe como princípio norteador do trabalho com a literatura a *obra*, o *texto literário*, o *autor*, para exemplificarmos utilizando alguns termos retirados de sua fala. Seu posicionamento em relação ao currículo apresenta um tom diferente do que está posto pelo professor Andrade, porque o professor Cabral parece enfatizar de forma mais veemente a necessidade de proporcionar o contato do estudante com o texto literário. Segundo ele, seriam essas situações de acesso ao texto as responsáveis por garantir a *fruição*. Ao contrário de tomar as escolas literárias como uma aprendizagem necessária para a formação do leitor, o professor Cabral nos deixa inferir que estas vinculam-se a aprendizagens exigidas pela escola que chegam até a criar, de certa forma, empecilhos para uma prática de leitura literária mais significativa. Isso pode ser percebido quando afirma que o currículo contempla muito *assunto*, o que geraria certa dificuldade na garantia dos momentos de *fruição.* Ou seja, para o professor Cabral há uma diferenciação entre o que é exigido pelos documentos oficiais e o que ele considera significativo de ser desenvolvido em sala de aula. O professor toma o estudo das estética literárias como uma consequência do trabalho de leitura, e não como um fim em si mesmo, com podemos perceber ao afirmar que é a partir da atividade de leitura, segundo ele, da *contemplação,* que: *você pode ficar mais aberto a comentar que esse autor, por exemplo, Carlos Drummond, ele é estudado como modernista* […] (Professor Cabral).

Assim, o contraste estabelecido entre os diálogos acima, nos permite entendimentos significativos sobre os modos através dos quais os dois docentes se apropriam do conceito de

letramento literário e de outros entendimentos relacionados ao ensino da leitura literária. Poderíamos dizer que Andrade revela uma consonância em relação ao que prega o documento estadual, muito embora a fim de ponderar sobre a assertividade do que lá está posto, relativiza, ao afirmar que a ação docente é que irá determinar a qualidade das práticas de ensino baseadas no currículo. Assim, ao falar sobre o letramento literário o professor o vincula ao "processo de apropriação da literatura enquanto linguagem", como definem Cosson e Paulino (2009). Ou seja, a assimilação do texto literário não acontece sem a devida aprendizagem das estratégias e aprendizagens que levem em conta as particularidades da literatura e que, por consequência, garantam o seu entendimento (PAULINO, 2001). Essas particularidades, no entanto, passam a estar relacionadas quase que exclusivamente aos movimentos literários como se fossem estes, em si mesmos, o objeto de ensino da literatura. Mesmo que deixe subentendido a importância do diálogo que o estudante precise estabelecer com a obra literária, este parece ser um efeito a ser experimentado no futuro, uma vez que se interpõe entre o aluno e o texto uma gama de 'aprendizagens' impostas pelo currículo.

Quando Cabral destaca a fruição, muito embora não faça referência ao termo letramento literário — muito enfatizado nas colocações do professor Andrade — demonstra concordar com o fato de que a efetivação da experiência estética só se dá pelo contato direto com o texto, não podendo, assim, ser garantida por outra atividade que não a da leitura da obra literária (COSSON & PAULINO, 2009). Por isso, ele afirma precisar *correr* com o *assunto*, a fim de poder garantir a leitura dos estudantes. Ou seja, para ele o estudo formal das categorias postas pelos documentos não são o único objeto de estudo da aula de literatura. Também precisa ser garantida, além do que está posto, a leitura do texto literário. Para Cabral, portanto, embora a fruição e a experiência estética façam parte do presente da sala de aula, ainda não sabemos quais estratégias, em sua prática, seriam utilizadas para garanti-la.

5.3 Provas do ENEM e do SSA sob a perspectiva dos professores

Quando entrevistamos os docentes para entender suas motivações em torno das práticas de ensino da leitura literária, tanto o professor Andrade, quanto o professor Cabral mencionam ideias relacionadas à leitura como uma atividade dialógica, sobre a qual se compõem processos identitários que levam em conta o sujeito como parte ativa e essencial desse exercício de produção de sentidos. Assim, suas práticas ocupam esse lugar da contradição em que propostas metodológicas 'alternativas', no caso as *Performances,* parecem querer abrir espaço dentro da formalidade imposta pela escolarização. Essa, segundo o professor Andrade, faz parte de uma *tradição*, que se concretiza,

por exemplo, através do Sistema Seriado de Avaliação da Universidade de Pernambuco: — *As vezes é ratificado até por alguns processos seletivos, por exemplo, o vestibular da UPE, o seriado, né?!* (Professor Andrade). Para ele, o modelo avaliativo proposto pelo SSA: — […] *cobra muito essas questões mais específicas da área — o autor, a obra: 'qual o nome da obra' ou 'qual é o nome do autor'* (Professor Andrade). Do mesmo modo, o professor Cabral, ao ser perguntado sobre qual perspectiva as *Performances* se opõem, afirma, sem se referir especificamente ao SSA, que: — […] *os vestibulares, eles pedem essa…tem uma sequência né? Que você precisa buscar* […] (Professor Cabral).

Portanto, o atendimento às exigências dessa avaliação Estadual também constitui uma justificativa dos docentes para um trabalho mais '*sequencial*' ou '*tradicional'* com a literatura; muito embora, nenhum dos dois professores faça referência ao fato de que os conteúdos nos quais eles se baseiam para o planejamento de suas aulas, apresentados bimestralmente às turmas como uma forma de organização do trabalho a ser realizado, sejam os mesmos que estão presentes no edital deste certame avaliativo. Isso deixa margem à interpretação de que os professores observados atribuem importância à maneira pela qual os conteúdos serão ensinados. Ou seja, independente do formato assumido pela lista de movimentos literários que precisam ser ensinados, os docentes nos deixam entender que os modos particulares através dos quais eles ministram suas aulas de literatura serão os principais diferenciadores do processo, ou seja, a mediação estabelecida. No entanto, quando tais conteúdos se consolidam nas questões postas pelo SSA fica mais evidente o tipo de leitura literária que está sendo solicitada para a avaliação do estudante: *o autor, a obra: 'qual o nome da obra' ou 'qual é o nome do autor'* (Professor Andrade).

É importante ressaltar a cobrança não apenas da comunidade como um todo, mas também das instituições escolares acerca do ingresso dos estudantes na educação superior, ao término do Ensino Médio. O acesso a uma Universidade Pública e gratuita de qualidade torna-se um dos objetivos primordiais e aferidores do sucesso escolar, sobretudo no 3o ano, momento de conclusão da educação básica. No caso da Universidade de Pernambuco, a vinculação dos estudantes das escolas observadas é significativo tanto pelo aspecto institucional, já que ambas, escola e Universidade, são geridas pelo Estado, quanto pelo aspecto social de inclusão do estudante menos favorecido em um curso de graduação de referência; o que pode ser verificado também pelo sistema de cotas, que regulamenta sobre estudantes das escolas públicas estaduais terem um acréscimo de 10% na nota geral do Sistema Seriado de Avaliação. Esse cenário justifica que aos docentes faz-se quase inevitável e necessária a preocupação em oferecer condições para que seus estudantes sejam

capazes de angariar uma boa avaliação nesse processo.

Assim, a presença desse modelo avaliativo na prática do professor pode influenciar a ênfase em um tipo de leitura definida por Petit (2009) como uma 'leitura útil', que seria uma interação com o texto literário centrada em aspectos normatizadores, de construção de uma identidade nacional e de transmissão de valores. Transferindo o conceito de Petit (2009) para a nossa perspectiva de análise, ousamos afirmar que no SSA os textos literários são utilizados, em sua maioria, para aferir se o estudante possui o domínio de um *capital cultural* específico (PETIT, 2009). Isto é, o estudante precisa conhecer obras que fazem parte de uma cultura literária legitimada. Esse conhecer geralmente está atrelado a informações sobre o enredo das obras, sua autoria, o contexto histórico no qual ela se insere e, principalmente, sobre aspectos relativos ao movimento estético-literário ao qual a obra pertence. Caberia aqui, de empréstimo, a colocação do professor Andrade, para o qual o SSA: — […] *cobra muito essas questões mais específicas da área.* Tais *questões específicas da área* associam-se a uma definição de educação literária próxima ao sentido de *propriedade* (PETIT, 2009), diferente da ideia da *apropriação,* explicitada anteriormente quando tratamos da definição de letramento literário (COSSON & PAULINO, 2009). Isso porque elas têm por objetivo verificar se o estudante é capaz de comprovar conhecimentos *sobre* textos literários pertencentes a um conjunto de obras previamente selecionadas e validadas, tanto pela escola quanto por segmentos do campo da literatura. Também nestas mesmas questões é solicitado que se reconheçam leituras já realizadas e certificadas pela crítica. Junto ao texto literário está um conjunto de aspectos contextulizadores e validativos que fazem a literatura assumir esse caráter de *propriedade* sobre a qual os estudantes precisam demonstrar domínio. Abordagem oposta, portanto, a da *apropriação* por meio da qual o leitor assume o papel de coautor dos sentidos propostos e não de reprodutor do já estabelecido. Não que as referências que caracterizam a literatura enquanto propriedade cultural sejam desimportantes para uma apropriação eficaz da leitura; mas não devem, no entanto, serem tomadas como um fim em si mesmo no processo de aprendizagem.

Em etapa anterior desse processo de pesquisa, em que o SSA ainda não era uma lente de análise considerada e buscávamos entender as instâncias com as quais o professor dialogava na constituição de concepções sobre sua prática, lançamos o seguinte questionamento em entrevista: ***— Quando você se depara, com uma obra, um movimento estético ou um conteúdo direcionado pelo currículo, qual a tua principal preocupação? Qual a sua principal preocupação ao saber que aquele conteúdo ou obra precisa ser trabalhado com os alunos?*** Nesse caso, as respostas dos dois professores podem ser ressignificadas a partir de uma outra perspectiva, ao tomarmos como

viés interpretativo o contraste com a fundamentação que acabamos de realizar acima, sobre essa possível influencia da avaliação nos julgamentos dos professores sobre o ensino de literatura:

Professor Andrade: — *A minha principal preocupação é primeiro fazê-los 'se' ambientar na estética. Normalmente essa ambientação pode ser por meio de alguma obra artística, que pode ser uma pintura, pode ser o próprio texto literário ou pode ser por exemplo um filme adaptado de um texto literário. Então, por exemplo, eu lembro de quando a gente 'tava' trabalhando o romance Romântico, eu trouxe* ***Orgulho e Preconceito*** *e eu me surpreendi muito como eles se relacionaram com esse filme. Ver estudantes assistindo a um filme que não tem nenhum efeito especial, ou quase não tem efeito especial. Que trata de uma história de amor, com várias vicissitudes para que os heróis românticos possam efetivamente resolverem seus conflitos amorosos e vê-los torcendo, aplaudindo, envolvendo-se com aquele texto e depois começando a procurar as obras que deram origem; a obra que deu origem àquele filme. Eu acho que essa provocação inicial, esse contato, essa ambientação, pra mim, ela é muito importante pra situar ou pra envolver primeiro. "Vamos falar de Naturalismo!" Mas como falar de Naturalismo? Como ambientar esse Naturalismo? Algo que 'tá lá' no século XIX, na segunda metade do século XIX, como fruto de uma reflexão acerca de uma realidade, de uma quebra de paradigmas. Uma quebra de paradigmas também para o meio da literatura. O meio social. A literatura sendo influenciada, a arte refletindo esses apelos sociais, essa dinâmica social. Como é que ele vai entender isso? Como é que ele vai compreender a dimensão do que esses artistas pensaram pra essa estética? Então normalmente a gente tenta fazer eles ficarem mais em casa, 'aí' depois a gente vai começar a discutir: "o que vocês viram ali no filme, o que é que ele traz?". 'Aí' eles começam a resgatar essas questões, que na verdade depois eles vão ver que são características da estética. Por exemplo, a gente viu* ***Orgulho e Preconceito*** *e depois viu Madame Bovary - o filme - Madame Bovary. Eu até faço uma ficha depois, que não é uma ficha de leitura, mas é uma ficha de reflexão, em que se faz uma comparação entre os filmes: "como era o comportamento da mulher?". "O comportamento da mulher era um comportamento padrão e as mulheres, do século XIX, elas eram educadas para casar 'e tal'". "Mas assim, esteticamente, no filme, o que você percebe em relação a como a mulher era representada?". "Ah, não era idealizada! Ela era do jeito que ela era! Mais próxima do real!". Isso é uma característica muito importante para que ele possa distinguir essas estéticas! Essa é a forma que normalmente eu tentava apresentar algumas estéticas e autores, para que eles pudessem 'se' ambientar.*

A fala do professor Andrade proporciona a produção de significados importantes a se considerar. Um deles diz respeito a preocupação docente em criar estratégias para que o estudante

se familiarize com o movimento estético a ser trabalhado em sala de aula. O professor projeta, nesse caso, mais uma vez, a lógica imposta tanto pelo currículo quanto pelo SSA, cuja organização preza pelos movimentos estéticos-literários como pontos centrais nos conteúdos. Desse modo, o que funcionaria como uma possível *motivação* de uma sequência didática, como proposta por Cosson (2016), passa a caracterizar-se como um recurso de acesso às informações caracterizadoras da estética Romântica, uma vez que no filme tais aspectos serão postos no formato audiovisual — a princípio, considerado mas acessível por poder ser consumido num espaço de tempo reduzido em relação ao necessário para a leitura da obra. A *motivação* sugerida por Cosson (2016) é entendida como uma preparação para a leitura, que para ser bem- sucedida, precisa produzir um estreitamento de laços entre o leitor e o texto a ser lido em seguida. No caso da explanação do professor Andrade, o filme é um recurso interessante capaz de proporcionar um diálogo entre a literatura e outras linguagens artísticas, como também criar curiosidade dos estudantes em relação ao enredo. No entanto, a fala deixa revelar que o intuito condutor de sua prática é fazer com que os estudantes se apropriem das características do movimento estético, sendo essa, uma atividade prévia para o entendimento e leitura da obra. Na leitura que possivelmente poderá vir acontecer, a sugestão é de que os estudantes — embora estejam respondendo a uma ficha para "reflexão" e não uma ficha "de leitura"[7] — sejam capazes de identificar as "*características importantes para distinguir as estéticas*". Ou seja, mesmo que haja no discurso docente a preocupação em validar a importância da leitura, essa mesma fala parece revelar que a prática leitora pode assumir a função instrumental, no sentido de mediar o acesso do estudante às informações sobre suas características estéticas, na mesma perspectiva do que é solicitado pelo SSA. O conhecimento sobre as características estéticas torna-se o elemento central nesse processo; aspecto demonstrado também na cogitação do professor sobre como apresentar aos estudantes características do Naturalismo.

Sobre o mesmo questionamento direcionado ao professor Andrade, professor Cabral responde:

Professor Cabral: — *Eu vejo o seguinte: porque existe a questão. Eu acredito que existe o choque de gerações. Então, já visualizando essa preocupação, porque uma obra como* ***Os Sertões****, de Euclides da Cunha,* ***Vidas Secas*** *de Graciliano Ramos,* ***Grande Sertões Veredas****, sinceramente,*

[7] Importante observar que o professor procura desvincular-se do termo "ficha de leitura", provavelmente em razão do sentido pejorativo que esta metodologia assumiu no campo dos estudos que refletem sobre o ensino da leitura literária, por ser entendida como uma abordagem normatizadora, de cunho avaliativo, aferidor da leitura realizada pelo aluno em cumprimento à uma exigência escolar.

‘pra’ um aluno que não vai ‘pra’ área de Letras, que é de exatas, ele não vai ter o ‘saco' de ler. Não vai ‘ter de’ buscar. Então, o professor tem que arrumar meios ‘pra’ levar até ele. E, numa aula, ele não vai ler toda ela. Então, foram essas situações que me levaram a diversificar essa atividade. Então, o que acontece: na primeira unidade ele pede cinco clássicos. ‘Aí’ eu ‘tô’ pensando em trabalhar bem um, comentando ‘e tal’, e nessas aulas de leitura, que eles tragam as suas leituras — que é muito repórter, ‘né'? Essas séries que estão na moda. Que eu acredito, que eu não devo dizer não. Também não devo dizer, todo momento, sim, só ele, só ele. Eu devo incentivar que ele leia e que, em determinado momento, ele precisa ler também isso daqui.

Novamente, a fala do professor Cabral é reveladora de uma concepção que coloca a obra em primeiro plano, indo em direção um pouco diferente daquela analisada na resposta do professor Andrade. No caso de Cabral, não há referência aos aspectos estéticos explicativos da obra, mas em outro sentido, a preocupação do professor sobre os modos através dos quais ele poderá proporcionar o acesso dos alunos aos textos solicitados pelo currículo. Sua colocação deixa revelar que é por meio da leitura da obra que o trabalho se efetiva, uma vez que planeja ‘trabalhar bem, um”; ou seja, concorda com o fato de que o acesso à obra não se faz por meio da explanação sobre ela, mas com um contato através da leitura. Por isso, a impossibilidade de trabalhar com todos os romances sugeridos para o semestre. Em seguida, faz outra vez crítica à extensão de conteúdos, referindo-se à quantidade de obras solicitadas, como também ao fato de que estas não dialogariam com os interesses dos estudantes. Com isso, demonstra que o grupo não parece ter constituído razões para a apropriação do texto literário, que não sejam apenas aquelas vinculadas a necessidades imediatas da área profissional que cada um dos estudantes irá seguir. O acesso ao literário é entendido como algo específico ao que se propõe à área das Letras. Ou seja, não cabe espaço para a leitura literária em um contexto que enfatiza apenas o aspecto utilitário, mais imediato, das práticas propostas. Para lidar com esse cenário, o professor afirma procurar uma espécie de equilíbrio, permitindo que nas ‘aulas de leitura’ os estudantes também possam trazer obras de suas preferências, já que destaca que sua preocupação é incentivar que o estudante leia.

Seja, portanto, na ênfase a uma prática que prioriza uma abordagem objetiva do texto, baseada em estilos de época ou na preocupação em ‘dar conta’ dos títulos representativos das fases literárias selecionadas para estudo naquele ano letivo, compreendemos que o direcionamento proposto tanto pelo currículo, quanto pelo SSA está presente na maneira como os professores entendem seus modos de ensinar literatura. Uma perspectiva distinta, porém, revela-se quando questionamos os docentes sobre qual importância o ENEM impõe aos seus trabalhos em sala de

aula e como ambos consideram a forma com que o Exame explora o texto literário. Nesse caso, não parece haver uma preocupação específica com a avaliação, como exemplificado na fala do professor Andrade, ao dizer que:

Professor Andrade: — *O que eu digo a eles é que, na verdade, a gente não se prepara para o ENEM. Especificamente, para o ENEM. Assim, como se a vida acadêmica, do Fundamental e Médio, fosse para fazer uma prova de ENEM, mas que tudo que a gente faz em termos de ensino-aprendizagem contribui para que você possa chegar para uma prova dessas e conseguir "provar" aquilo que você aprendeu.*

Sua percepção está em sintonia com as concepções pelas quais prezam o Exame, baseadas no princípio de que as habilidades exigidas para elaboração da prova estão em coerência com as vivências que o estudante irá encontrar face à realidade, em detrimento de um tipo de avaliação que exige a aferição do domínio de informações, classificações e categorias. Mais especificamente, sobre as questões voltadas à avaliação da leitura literária no ENEM, o professor avalia de modo semelhante ao que foi observado na nossa análise das questões, no capítulo anterior, quando coloca ser importante orientar os estudantes que:

Professor Andrade: — […] *leiam de fato os enunciados das questões, porque eles são autoexplicativos. Eles não omitem informações. Muito pelo contrário! Eles não vão colocar lá um texto pra dizer de quem é aquele texto, quem é aquele autor, não! O texto tal, publicado por Machado de Assis. Ele vai ambientar toda a estética e muitas vezes essa questão nem é uma questão sobre a estética literária.*

O estudo sobre os movimentos estético-literários que antes foi apresentado como eixo norteador da aula de literatura não será o foco principal desta avaliação. No sentido do que foi explicitado na análise que realizamos das questões, essas informações sobre o texto literário já estão postas pelo Exame, com o objetivo de contextualizar a leitura a ser realizada pelo estudante. Essa leitura passa a ser o principal critério avaliativo, como continua explicando o professor Andrade ao dizer que: — […] *algumas questões realmente são bem interessantes quando buscam fazer uma reflexão sobre uma realidade vigente através dos textos, de outros autores. Ou buscam levar o estudante a interpretar aquele texto, apresentar um ponto de vista sobre aquele texto, comparar textos. Eu acho que isso enquanto pratica de ler, compreender e interpretar textos é muito interessante, sim!* Sobre esse aspecto de uma leitura, caracterizada por uma abordagem do texto literário menos objetiva, ou funcional, o professor Cabral afirma que o ENEM é bem-vindo em sua prática, porque ajuda no convencimento dos estudantes sobre a importância da leitura:

Professor Cabral: — […] *é um argumento que eu uso para intensificar a leitura, porque o ENEM ele hoje não exige um aluno apenas pragmático. Um aluno que é o que é, uma regrinha. E isso é uma argumentação que eu 'tô' explorando e 'tô' introduzindo a leitura ainda mais.*

Nas elaborações que Andrade e Cabral realizam sobre suas concepções a respeito do ensino da leitura literária, se destacam em seus discursos a importância atribuída ao desenvolvimento dos estudantes enquanto sujeitos leitores, que seriam responsáveis por incluir práticas leitoras nas suas vidas, uma vez que foram submetidos a aprendizagens que os capacitaram ao diálogo com essa linguagem e suas especificidades. Quando os questionamentos realizados em nossa pesquisa se tornam mais específicos, no sentido de — através das lentes do currículo e das avaliações — questionar os docentes sobre quais seriam suas principais preocupações no planejamento das aulas de literatura, a fim de entender quais princípios norteiam suas práticas, encontramos perspectivas um pouco distintas. Isso porque enquanto para Andrade os movimentos estético-literários parecem ser o instrumento principal de acesso ao texto, como também um conhecimento final sobre o qual o estudante precisa demonstrar domínio, no caso de Cabral o cuidado recai nas possibilidades de leitura a serem proporcionadas em sala de aula. Tais elementos nos levam a considerações sobre o que é um leitor de literatura e quais seriam os caminhos metodológicos para efetivar essa formação. A formação do leitor literário passa obrigatoriamente pela aquisição destas categorias impostas pelo currículo e pelo SSA? Estas estão sendo utilizadas como ferramentas para a formação do leitor ou, em sentido contrário, sendo vistas como um fim em si mesmo? Ou que aprendizagens estão sendo proporcionadas aos estudantes quando se defende a leitura como o eixo norteador do ensino de literatura? O professor Andrade parece encontrar uma vinculação entre estes modos de entendimento distintos ao justificar que no ENEM:

Professor Andrade: — […] *embora as provas não abordassem diretamente a historiografia, a estética, as características de forma muito ostensiva — como faz a prova do seriado da UPE — mas a gente viu que ter esse conhecimento de mundo sobre os autores, sobre a estética, sobre as obras, ajuda na interpretação! Levando em consideração o conhecimento de mundo, o conhecimento linguístico e o conhecimento internacional como conhecimentos necessários à leitura.*

Ou seja, a forma como as questões do ENEM interagem com os textos literários promove um tipo de interpretação — não só entre os professores sujeitos da pesquisa, como também entre estudos voltados para a análise desse exame — baseada na ideia de que um tipo de leitura desprendido das classificações teóricas pode estar associado a uma atividade de mera fruição, em

uma perspectiva de que não é 'necessário se preparar para ENEM'. Faremos uso do que argumenta Yunes (2008), em um posicionamento contrário, ao dizer que lidar com a leitura literária exige, sim, preparo. Esse preparo, no entanto, não se separa da fruição ou da experiência, como também da reflexão e do debate. Por isso, os conhecimentos que os professores consideram importantes devem, sim, serem tomados como 'ajudantes' da atividade mais ampla que é a de uma leitura significativa; mas não como sinônimos de uma aprendizagem literária. Na fala do professor Andrade a ação de 'interpretar' é tomada como uma consequência de uma aprendizagem anterior a que ele chama *conhecimento de mundo sobre os autores, sobre a estética, sobre as obras* […] (Professor Andrade). Esse conhecimento se confunde, na concepção do professor, com uma ideia de letramento literário, que, por conseguinte, permitiria a interpretação. Esta última, a interpretação, não é percebida — pelo menos nessa colocação como uma educação literária em si mesma, específica de um sujeito que recebeu, em algum nível, aprendizagens que o habilitaram a dialogar com o texto.

Esse julgamento que toma conhecimentos que dizem *sobre* a literatura em detrimento de uma prática da leitura literária baseada em uma perspectiva de uma educação literária mais ampla, pode ser exemplificado na fala do professor Cabral, ao analisar as questões de literatura propostas pelo ENEM:

Professor Cabral: […] — *a literatura mesmo, questões de literatura são poucas, para a quantidade de conteúdos no terceiro ano né? Ele podia dividir isso. Podia haver uma divisão desde o oitavo ano, começando com o Quinhentismo, ali e tal. Dividir mais pra diluir mais esses assuntos, porque são muitos. O conteúdo é enorme, mas na prova caem de literatura, poucas questões. Porém, existem muitos textos literários, que utilizam para diversas situações.* […] *é assim, por exemplo: uma questão de conotação, de funções da linguagem. É literatura e também análise linguística. Mas os movimentos literários eles, assim, não têm uma presença muito forte.*

Nessa última colocação, o professor Cabral se posiciona numa perspectiva semelhante a já apontada nas falas do professor Andrade anteriormente. Ao opinar sobre o tratamento dispensado a literatura no ENEM, o professor refere-se a "questões de literatura", em consonância com a ideia de que o estudo dos movimentos literários compreendem o principal objeto de ensino da literatura; tanto que por enfatizar a leitura pelo viés discutido no capítulo anterior, a prova do ENEM é caracterizada como uma abordagem em que "de literatura, caem poucas questões" (Professor Cabral).

Pretendemos aqui enfatizar, à guisa de breve conclusão, a tensão que caracteriza o discurso docente. Tensão no sentido de que as reflexões que os dois professores estabelecem sobre o ensino

de leitura literária corresponde a um lugar de conflito, onde se contradizem suas concepções mais gerais em torno do que acreditam ser uma educação literária e de forma mais específica, os modos de pensar as práticas de ensino de leitura literária, principalmente quando precisam estabelecer uma conexão entre suas crenças e aquelas que as instâncias normatizadoras engendram. Ou seja, quando os professores conceitualizam sobre as motivações para atividades como as das *Performances,* revelam-se perspectivas de ensino de leitura literária distintas daquelas consideradas quando seus olhares se voltam para a sala de aula propriamente dita e para as influências que atuam sobre ela. Nesse último caso, ou o conceito de letramento literário confunde-se com a periodização das escolas literárias, sendo essas tomadas como a literatura em si mesma; ou, por outro lado, enfatiza-se um padrão de ensino em torno de uma leitura desprendida, para a qual não foram estabelecidos objetivos específicos e que parece ter que angariar espaço entre o que está posto pelo currículo e pelos exames, para que aconteça. Isso pode ser percebido ao analisarmos as repostas dos professores sobre **o que é educação literária:**

Professor Andrade: — *Eu acho que pra mim educação literária ela só tem algum tipo de resultado ou impacto na vida do aluno se ela consegue tocar o estudante. Se ela consegue sensibilizar o estudante a ler, a conhecer, a sentir. Fora isso, é burocracia, como eu já falei. […] Então, se o letramento literário, se o ensino de literatura, ele não consegue tocar o estudante, afetar o estudante, fazer com que ele possa ler, não só a…mas que ele possa, a partir dali, começar a ler e quiçá escrever! Eu acho que quando você sai de um processo, ainda mais na realidade que a gente vive, não é? Que você consegue ouvir algo, que pode ser uma música, né? Que é um poema também musicado! E aquilo te tocar, te sensibilizar, te fazer, puxa… 'como é que o cara escreveu isso?!'. […] E eu acho que quando a gente consegue tocar o estudante nesse sentido, eu acho que a gente conseguiu cumprir boa parte do que era necessário, né? […] Então, por exemplo, eu lembro que eu tava numa reunião na GRE, numa formação e lá eu me deparei com uma professora que tinha sido uma aluna minha no ensino fundamental. E ela chegou pra mim e falou assim 'eu resolvi fazer letras e ser professora no dia em que você trouxe pra gente um conto de Clarice Lispector chamado* Tentação*. Naquele dia eu senti algo diferente e eu disse que era aquilo que eu queria fazer'. Então, imagina! Ela era sétimo ano ou oitavo ano. Se a gente fosse pensar em como o currículo tá dividido, isso aí eles só viriam no terceiro ano, literatura moderna! Aí eu trago para uma sétima série, ou oitava série, enfim, um conto de Clarice Lispector pra gente trabalhar, pra gente ler, pra gente interpretar, pra gente viajar no personagem, na construção do personagem, na narrativa. E aí vai também entrando com elementos metalinguísticos também, pra fazer esse estudo, né? Mas o meu primeiro contato era a leitura. E a leitura tocou! Hoje eu trabalho o mesmo texto*

com meus alunos.

Professor Cabral: — *Educação literária pra mim é ler obras. Ler. Ler na sala de aula. Eu sinceramente digo a você que eu fiz a graduação, fiz a pós-graduação e fiz o mestrado. Quando eu cheguei no mestrado, foi que bateu e ficou essa consciência e essa praticidadade dessa educação literária. A importância que é. Então, antes dele eu lia e trabalhava com a historiografia achando que ...e o mestrado me deu essa segurança de fazer e perceber que é o caminho dessa educação literária é leitura. Leitura de obras, leituras de poemas. Ler. Ler.*

Ambas colocações demonstram que a crença dos dois professores tem por base o princípio fundamental de que a educação literária consiste nas possibilidades de acesso à leitura que o ensino é capaz de efetivar. A leitura, para além de qualquer abordagem conteudística, é que irá permitir o estabelecimento de vínculos entre o estudante e a literatura. Vínculos responsáveis por dar conta dessa dimensão da afetividade e da autonomia que os dois deixam revelar em seus discursos e que as instâncias oficiais parecem defender apenas nas bases teóricas que apresentam.

No entanto, quando se coloca a respeito do que é Educação literária, o professor Andrade referindo-se repetidamente ao verbo "tocar" demonstra uma conexão com um tipo de entendimento baseado em certa "magicização" da literatura. O termo, utilizado por Freire (2006) torna-se bem-vindo para uma problematização de que, no caso, o acesso ao texto literário parece acontecer de forma espontânea, quase como um passe de mágica transformador do contexto de leitura e do contexto cultural do estudante. Nesse sentido, é preciso debater sobre os aspectos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem para que o texto "tocasse" a estudante; como também refletir sobre aqueles outros leitores em formação, que por algum outro determinante, não desejavam ser "tocados" pelo texto. Tonar-se professora — como foi escolha da estudante que recebeu uma influência positiva da aula de literatura — parece ser um bom exemplo de que pouco se sabe a respeito de: para que se ensina essa leitura literária que está na escola? Ou, o que irão fazer com tal conhecimento aqueles que não necessariamente desejam ser conhecedores especializados do campo, como os professores de Língua Portuguesa? Ao pensar esses modos de aprendizagem de forma mais específica, Andrade revela, como já demonstrado, um entendimento sobre o conceito de letramento literário pautado na ideia da aquisição de aprendizagens sobre a literatura quase exclusivas à cultura escolar. Por esse viés, a autonomia leitora preconizada, estaria menos atrelada a uma construção em diálogo com os interesses e perspectivas do estudante, e mais vinculada a algo que lhe é concedido. O professor Cabral pouco faz referência ao conceito de letramento literário. Quando define educação literária, a palavra recorrente na sua fala é a leitura: […] *ler obras. Ler. Ler na sala de*

aula […] *educação literária é leitura* […] *leituras de poemas. Ler. Ler* (Professor Cabral). Para ele, a educação literária acontece no presente da sala de aula. No entanto, a amplitude dos modos de se efetivar a leitura nos leva a uma perspectiva vaga e indeterminada sobre o que se ensina quando disponibilizamos o texto literário na escola. Assim, incorre-se igualmente na mesma lógica de que a leitura já é suficiente para o processo de formação do leitor literário.

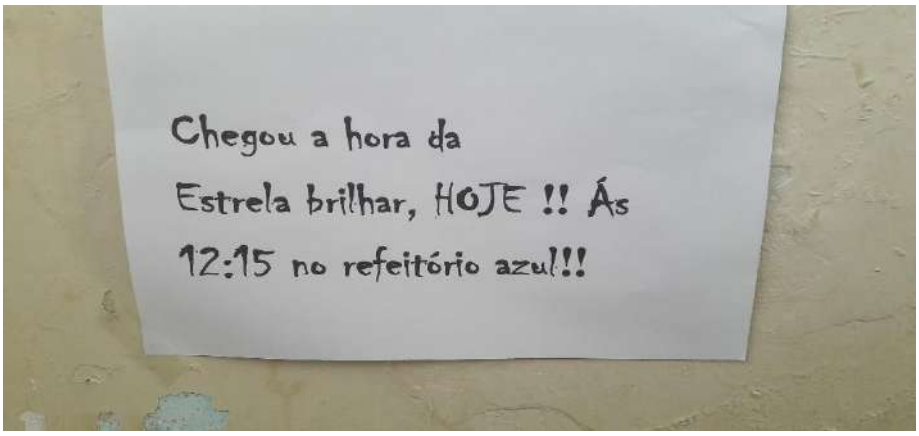
Essa tensão, reveladora de uma contradição entre *aquilo que se diz sobre o ensino da leitura literária* e *os modos como a efetivação desse ensino são pensados* legitimam a necessidade de uma continuidade das discussões em torno da educação literária, cuja perspectiva precisa sera da ampliação do olhar para os sujeitos, agentes sociais e valores relacionados a um objeto tão complexo quanto a Literatura. Para isso, torna-se fundamental uma perspectiva de educação literária preocupada não apenas com o estabelecimento de um letramento literário enquanto um fim em si mesmo, mas também, e principalmente, interessada nos processos de ensino capazes de fomentar tais aprendizagens. Estes podem complementar as problematizações sobre os modos como o texto literário está presente na sala de aula, enfatizando que a mediação especializada do professor é ação essencial para a formação do leitor. A mediação docente não pode confundir-se com a transmissão de informações *sobre* a literatura, interessadas em produzir um objeto de estudo com existência própria, que independe do texto literário, sobrepondo aspectos pedagógicos à prática da leitura literária. Por fim, esta prática de leitura precisa ser salientada enquanto uma prática de letramento vinculada a questões político- ideológicas que não podem estar deslocadas do processo de ensino-aprendizagem. Ou seja, a prática de leitura literária é uma prática cultural que dialoga com outras manifestações da linguagem, não devendo ser entendida como uma prática exclusiva da cultura escolar ou pertencente apenas a espaços e suportes legitimados por valores sociais dominantes.

6 O professor Drummondiano

6.1 A Intervenção Literária: literatura para ler ou para ter o que dizer?

Três meses após o início de nossa produção de dados pudemos vivenciar a apresentação da *Intervenção Literária* realizada pelos estudantes do professor Andrade, que recebeu neste trabalho de tese, juntamente com a *Tarde de Poesia* do professor Cabral, a definição de *Performance Literária*, em razão das características dessas atividades propostas pelos dois professores e apresentadas na 1a parte de nosso estudo. Como a escritora sorteada para a turma do professor Andrade havia sido Clarice Lispector, um dos grupos decidiu encenar o enredo da obra a *Hora da Estrela*. Os estudantes organizaram previamente uma espécie de palco em uma das áreas da escola e no horário do almoço iniciaram uma breve apresentação da história de Macabéia na cidade grande. O cenário organizado pelo grupo passou, logo no início do turno, a chamar a atenção dos demais estudantes da escola, que se reuniam próximos ao local aguardando a atividade.

Figura 22 - Aviso de divulgação da apresentação da Peça Teatral da turma do 3º ano



Fonte: acervo da pesquisadora

Figura 23 - Cenário confeccionado pelos estudantes do 3º ano para apresentação

Fonte: acervo da pesquisadora

Figura 24 - Momentos de encenação da peça pelo 3º ano

Fonte: acervo da pesquisadora

Figura 25 - Estudantes do 3º ano encenando a morte de Macabéia

Fonte: acervo da pesquisadora

Figura 26 - Estudantes da escola assistindo a encenação peça

Fonte: acervo da pesquisadora

A apresentação dos estudantes durou em torno de 15 minutos. Os estudantes encenaram, de forma bastante sucinta, algumas cenas principais do romance, como a chegada de Macabéia à cidade e a sua morte. Ao final, o trabalho foi aplaudido e comemorado tanto pelos que participaram da atividade, como por aqueles que a assistiram. Os alunos do professor Andrade celebraram a conclusão da apresentação agradecendo ao professor, que os parabenizou. Estes tiravam fotos com o docente e solicitaram que a pesquisadora também participasse das fotografias. Perguntavam à pesquisadora e ao professor o que haviam achado da apresentação. Este momento foi aproveitado para alguns questionamentos sobre a elaboração do trabalho.

Uma das estudantes que estava mais a frente da apresentação, como uma espécie de líder, informou que devido às demandas com outras atividades, eles não tiveram tempo para elaborar a apresentação com a antecedência de um mês solicitada pelo docente. Disse que o grupo pensou toda a apresentação com apenas dois ou três dias de antecedência.

Estudante: – *Oxe, professora* (Pesquisadora)*, a gente não teve tempo de nada! Nem sei como saiu!*

Pesquisadora: – ***Mas como vocês pensaram o texto pra apresentação, as partes do livro? Vocês leram o livro antes? Por que escolheram essa obra de Clarice?***

Estudante: *– Não, ninguém leu! A gente escolheu essa, porque o professor falou sobre a história pra gente e a gente gostou. Eu achei o resumo na Internet e aí fiz um outro resumo, a partir desse que eu li, com as falas de cada um. Aí ensaiamos ontem!*

A fala da estudante deixa margem à reflexão sobre os espaços que cabem à leitura literária dentro da dinâmica escolar e as diversas formas de substituição da leitura do texto literário propriamente dita. Na tentativa de realizar a tarefa solicitada pelo professor, que irá competir dentro da rotina com as atividades de outras disciplinas, avaliações e prazos do calendário escolar, ou até mesmo o interesse dos estudantes em dar prioridade a uma atividade em detrimento da outra, o caminho escolhido por uma das estudantes foi o da leitura do resumo pesquisado na Internet. A cultura do resumo das obras literárias é algo recorrente nas aulas de Literatura. É solicitado, muitas vezes, pelos próprios professores. Trata-se, como já citamos, da pedagogia do *digesto* (Lima, 2012): uma forma de acessar o literário em um curto espaço de tempo, uma vez que esse tempo reservado à leitura não existe, não foi incentivado, ou não é tido como importante dentro do tempo pedagógico. Através da dinâmica na qual se deu a atividade o contato com a obra foi interposto por diferentes formas de concretização do texto, que não correspondem ao texto literário propriamente dito. Os estudantes ouviram sobre a história por meio do professor, uma das alunas teve acesso ao resumo do livro e a partir desse resumo uma espécie de gênero dramático foi produzido e encenado à plateia:

Quadro 3 - Percurso de disponibilização do texto literário

Professor	Relata o enredo da obra para os estudantes
Estudante 1	Pesquisa o resumo da obra na Internet
Estudante 1	Escreve um texto dramático a partir do resumo da obra
Demais estudantes do grupo	Leem e memorizam o texto dramático baseado no resumo da obra
Plateia	Assistem à encenação do texto dramático

Fonte: Produzido pela autora

Podemos perceber que várias camadas de *disponibilização* separam os estudantes da obra literária na íntegra, mesmo daqueles responsáveis pela condução do trabalho. Provavelmente, de todos os envolvidos na atividade, o professor foi o único leitor efetivo da obra.

O conceito de *disponibilização* apontado aqui faz referência a distinção proposta por Judith Kalman (2004) cujo estudo buscou diferenciar os possíveis níveis de contato dos sujeitos pertencentes a uma dada comunidade com a cultura escrita. Nesse caso, a *disponibilidade* denotaria a presença física de materiais escritos enquanto o *acesso* conceitua a oportunidade dos sujeitos de participarem de situações envolvendo a língua escrita, assim com sua capacidade de dialogar com estes textos, posicionando-se junto a outos leitores ou escritores. Também é considerada por Kalman (2004) a ideia da *apropriação*[8], entendida como o domínio, pelos sujeitos leitores, das convenções, procedimentos de uso e processos de significação dos textos que fazem parte de uma determinada cultura. Esta última definição coincide com a ideia de apropriação apresentada pelos estudiosos do letramento literário, como Graça Paulino (1999), uma das referências teóricas utilizadas para a composição dos Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa do Estado de Pernambuco (PCLP). Diz-se sobre apropriação, portanto, que esta seria a capacidade de dedicar-se à atividade de leitura, considerando especificidades que caracterizam determinado texto dentro do contexto social no qual este está inserido. Ou seja, no caso do texto literário, a apropriação está vinculada ao domínio das convenções e características próprias dos gêneros pertencentes à literatura que foram, ao longo dos

[8] Em nosso estudo, a indicação do termo *apropriação* aparece com duas finalidades distintas: em algumas situações utilizamos *apropriação enquanto competência leitora*, no sentido definido neste parágrafo; em outros momentos o conceito de *apropriação* também irá se referir àquele cunhado pelo Estudos de Caso Comparado (BARTLETT & VRAVUS, 2017) para o qual a *apropriação diz respeito aos modos através dos quais os sujeitos interpretam e selecionam ideias e discursos de acordo com seus interesses e contextos imediatos*.

anos, socioculturalmente constituídas. Por esse viés teórico, portanto, apropriação e acesso caminham juntos, uma vez que modos efetivos e significativos de *acesso* ao texto literário só podem ser garantidos mediante uma *apropriação* da leitura, que considere as aprendizagens necessárias para tal.

Quando afirmamos, portanto, que várias camadas de disponibilização separam os estudantes da leitura literária propriamente dita, pretendemos argumentar que a disponibilização, nesse caso, corresponderia à presença da obra de Clarice Lispector enquanto possibilidade de leitura direcionada aos estudantes. Aqui, utilizaremos um entendimento um pouco mais amplo do que aquele da disponibilidade material do texto escrito, considerando como disponibilidade também a indicação da obra no currículo, o direcionamento para a possibilidade de leitura na atividade sugerida pelo professor, o conhecimento que os estudantes passam a ter a respeito da obra *A Hora da Estrela*. Isso, porque entendemos que esses movimentos em torno do romance poderiam funcionar como um primeiro passo para a concretização do acesso e da apropriação.

Assim, no início do nosso processo de pesquisa, principalmente na fase que antecedeu a produção dados, uma de nossas preocupações investigativas versava sobre tais possibilidades de acesso à leitura literária no contexto escolar. Essa perspectiva foi motivada principalmente pelo panorama caracterizador dos trabalhos acadêmicos da área, pautados na perda de espaço do texto literário em sala de aula, e na tão denunciada "crise do ensino da literatura", como apresentamos no nosso primeiro capítulo. Nesse sentido, ainda nos primeiros passos em relação a uma análise dos dados, o que primeiramente nos chamou atenção na interpretação da situação acima, foi o fato de a proposta metodológica do professor Andrade não ter sido capaz de garantir a leitura da obra pelos estudantes.

A preocupação em garantir o acesso dos estudantes ao texto literário também nos pareceu ser uma das motivações do professor Andrade, quando em entrevista revelou que as Performances eram planejadas com vistas a garantir *contato com as obras sem ser pela historiografia literária;* ou mesmo ao expor sua crença de que *essa interação de subjetividades aluno-autor, direta, mediada por um processo como esse, eu acho que é muito significativo* […]. Incentivados, portanto, por essa análise inicial da garantia ou não-garantia do acesso à leitura literária, questionamos o professor Andrade sobre esse relato da estudante, coletado logo após o término da *Intervenção Literária*:

Pesquisadora: — ***Quando você propôs o trabalho sobre Macabéia, com a obra*** **A Hora da Estrela** ***de Clarice Lispector, a maioria dos alunos alegou que não teve contato com a leitura integral da obra…***

Professor Andrade: *— Olha só, essa obrigatoriedade da leitura de uma obra de cabo a rabo, isso assim…porque eu posso pegar…eu vou tirar por mim tá?! Eu lembro que no Ensino Médio, no primeiro ano, ou no segundo - eu não lembro agora - eu li* Memórias Póstumas de Brás Cubas. *Pra mim foi realmente uma imposição. Dizer que naquele momento eu consegui significar aquela obra…por uma série de questões, por imaturidade, ou porque eu não queria mesmo ler aquilo, e tal. Mas a gente era 'cobrado' a ler e a gente ia ser colocado depois, literalmente, numa cadeira pra sentar e iria ser questionado sobre o que aconteceu quando determinado personagem 'fez isso' ou 'aquilo'. E você tinha que dizer, porque se não você ficava com zero! Eu acho que assim: o ouvir falar de Macabéia já é um ponto de contato muito importante. Ler* A Hora da Estrela*, que não é uma obra tão fácil de ler, já é muitos pontos do degrau acima. Significar essa obra, mais pontos! Se identificar com ela, com Macabéia, aí já é o auge! Então, assim, muitos ali não leram* A Hora da Estrela*! Muitos só assistiram ao filme. Outros leram trechos. De alguma forma houve algum envolvimento. Então se envolver em alguma dimensão, em algum nível, pra mim já é um aspecto muito importante. De repente no futuro, ele possa se envolver com a leitura de fato. Até esse movimento de pegar o livro e dizer: 'não! Não dá não!'. Porque eu, enquanto leitor, já fiz isso! São conhecimentos que são acionados. Imagina se eles nunca tivessem ouvido falar?! Eu acho que não é o ler 'de cabo a rabo'! Porque quantas vezes eles são obrigados a ler e eles vão porque foram impostos? Eles vão ler um resumo bem frio, bem gelado que não traduz aquela obra, simplesmente pra cumprir uma burocracia de prova, de ficha de leitura, de nota.*

A colocação do professor Andrade nos permitiu, além da possibilidade de contraste com dados de natureza diferente daqueles coletados em sala de aula, uma ressignificação do nosso olhar investigativo, até então centrado na constatação da efetivação, ou não, da leitura literária pelos estudantes. Somados a esta primeira observação, passam a ser considerados também os entendimentos a respeitos dos sentidos que motivam a prática do professor; ou os entendimentos sobre as dinâmicas valorativas e ideológicas que exercem influência sobre os seus modos de conceber o ensino da leitura literária. Esse movimento se dá em razão da abertura metodológica aqui assumida, que pensa menos as relações de causa e efeito caracterizadoras dos fenômenos e mais a compreensão "sobre como os sujeitos interpretam suas experiências, e constroem seus mundos, atribuindo-lhes diferentes significados" (MERRIAM & TISDELL, 2015, p. 5 - 6). Assim,

através do contraste entre a forma como sucedeu a atividade e as colocações do professor sobre suas crenças e motivações, concluímos que os modos pelos quais o professor Andrade concebe o ensino da leitura literária não necessariamente precisariam estar baseados na leitura propriamente dita. Fundamentando-se nisto, fazemos aqui uma análise em relação ao que acreditamos ser duas vertentes de compreensão diferentes sobre o *acesso* ao literário ou à leitura literária. As perspectivas desenvolvidas em torno do conceito do letramento literário enfatizam os modos de *apropriação* do texto que precisam ocorrer *por meio da leitura*. Neste sentido, os estudos já citados neste trabalho destacam a importância de que as práticas de letramento estejam fundamentadas num contato produtivo entre leitor e texto, para o qual se fazem necessárias as aprendizagens relacionadas ao campo da literatura e da linguagem literária. Sobre este diálogo que se efetiva entre o estudante-leitor e a obra literária Regina Zilberman afirma que:

> constitui uma atividade sintetizadora, permitindo ao indivíduo penetrar o âmbito da alteridade, sem perder de vista sua subjetividade e história. O leitor não esquece suas próprias dimensões, mas expande as fronteiras do conhecido, que absorve através da imaginação e decifra por meio do intelecto. Por isso, trata-se também de uma atividade bastante completa, raramente substituída por outra, mesmo as de ordem existencial. Essas têm seu sentido aumentado quando contrapostas às vivências transmitidas pelo texto, de modo que o leitor tende a se enriquecer graças ao seu consumo (2008, p.17).

Ou seja, a insistência sobre a centralidade da leitura como atividade produtora de significados parte do princípio de que os sentidos ali produzidos não podem ser substituídos por uma atividade acessória, como as que muitas vezes tomam lugar nas salas de aula de literatura, a exemplo da *Intervenção* proposta pelo professor Andrade. Esse diálogo entre alteridade e subjetividade, responsável por ampliar o horizonte de expectativas e ressignificar vivências torna-se possível através de um contato com o literário que não se restringe a informações sobre a obra, como vemos acontecer na referida atividade.

Por outro lado, compondo a segunda vertente da análise apresentada acima, está uma perspectiva que vincula o acesso ao texto literário a um processo, não de *apropriação* por meio da experiência leitora, mas de valorização da literatura exclusivamente enquanto *propriedade cultural*. Esta valorização estaria atrelada a um modo de ensino centrado na transmissão de um patrimônio, materializado pela "biografia dos autores, a lista de suas obras, a descrição sociocultural do contexto histórico e a transposição das avaliações críticas" (COLOMER, 2007, p. 37). Ou seja, a crença de que o sentido está em garantir às novas gerações de jovens uma sistematização da evolução cultural

através das obras de referência de sua coletividade (COLOMER, 2007), tomando conhecimento a respeito de obras que são socialmente legitimadas.

A obra *A hora da Estrela*, possui seus méritos qualitativos já balizados pela crítica literária, não podendo de modo algum ser entendida como um material exclusivo da instância escolar. No entanto, sua inserção não apenas no currículo do Estado de Pernambuco, como em diversos materiais didáticos e vestibulares, dentre eles o SSA, como volume caracterizador de determinada fase Modernista, a imprime valores vinculados ao pedagógico que são difíceis de serem desvencilhados. São, na definição de Petit (2009), os usos paraescolares a que tradicionalmente são submetidas determinadas obras e autores. Como trata-se de uma legitimação constituída pela escola e, nos nossos dias, também por outras instâncias definidoras do prestígio social, "como a universidade, os suplementos culturais dos grandes jornais, as revistas especializadas […]" (ABREU, 2006, p. 40), faz-se importante, por esse viés da *propriedade cultural,* que ao estudante seja dado "o contato", em "algum nível", seja no "ouvir falar" ou "se envolver em alguma dimensão" com a aquele texto literário (Professor Andrade). Nessa dinâmica, "alguns aprendem e tornam-se leitores literários. Entretanto, o que quase todos aprendem é *o que devem dizer sobre determinados livros e autores*, independente de seu verdadeiro gosto pessoal (ABREU, 2006, p. 19, grifo nosso).

Por esse ângulo, relacionando-o com as discussões que já empreendemos sobre os Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa do Estado de Pernambuco (PCLP) — juntamente com o Caderno de Conteúdos e o Diário *on line* — e o vestibular seriado da Universidade de Pernambuco (SSA), inferimos que esse posicionamento docente está em coerência e é influenciado pelas demandas do que é solicitado por essas instâncias normatizadoras. Isso porque nos PCLP, e por consequência no SSA, no qual este último se baseia, embora o eixo de ensino dedicado à literatura seja nomeado como Letramento Literário, esse letramento não corresponde necessariamente a *práticas* sociais de leitura literária inseridas em um contexto cultural mais amplo. As práticas que tais materiais priorizam são práticas próprias do contexto escolar, no sentido restritivo, através do qual a ideia de escolarização passa muitas vezes a ser entendida.

Tomamos neste caso o conceito de *práticas* no mesmo entendimento do que foi desenvolvido pelo Brian Street (2010) para quem as práticas sociais de leitura podem ser definidas tendo por base um padrão que as caracteriza e que, do mesmo modo, também impõem significados àqueles que delas participam. Algumas das práticas de leitura literária próprias do contexto escolar assumem o perfil da *má escolarização do literário* como bem definiu Magda Soares (2004) — ressalvando que nem todos os tratamentos dispensados ao texto literário pela escola seriam, por

si só, inadequados. Assim, indicamos como *práticas escolares restritivas* aquelas que não dialogam com outras práticas de leitura literária, impondo modos de interação com o texto que só fazem sentido para aquela instância específica ou para as demandas a ela relacionadas.

Tais práticas de leitura literária não necessariamente limitam-se às que ocorrem dentro das instituições de ensino, mas são assim consideradas porque parecem insistir em um modelo de abordagem da literatura condizente com essa perspectiva, que enfatiza tal sentido de propriedade cultural. Tentam, ao nosso ver, perpetuar processos de legitimação da literatura que historicamente eram exclusivos da escola e que atualmente também pertencem a outras instituições normatizadoras (Zilberman, 2009). Caracterizam-se, por exemplo, por uma prática em torno do literário que não prioriza a leitura, mas a substitui por aprendizagens que se confundem com formas de *dizer sobre* a literatura. Como discutido em nosso capítulo sobre os PCLP, a aquisição de aprendizagens necessárias para o desenvolvimento do eixo letramento literário passa a se confundir com os aspectos que caracterizam a literatura como: uma composição específica, que faz parte de conjunto de obras pertencentes a dada comunidade, possuidora de uma identidade histórico-cultural relacionada a diferentes contextos. Não pretendemos classificar estes aspectos como desimportantes, mas lançar uma crítica sobre a ênfase na cultura da sistematização escolar, capaz de transformar a literatura ou a obra literária em uma espécie de objeto de aprendizado, sobre o qual se desenvolvem classificações e sistematizações organizadas de acordo com os tradicionais modelos disciplinares de outras áreas do conhecimento.

Desse modo, faz-se difícil prever que ao professor será dada a possibilidade de romper efetivamente com os modos convencionais de aprendizagem por meio das *Performances*, uma vez que há uma prática escolar já instituída em torno do texto literário e na qual o professor parece também acreditar. No caso do SSA, como discutido na 1a parte deste estudo, verificamos que a leitura não é uma atividade imprescindível para o sucesso dos estudantes no exame. Ou seja, o contato com explanações sobre o enredo das obras, ou com resumos e a exploração de trechos dos textos literários em sala de aula, possivelmente, podem garantir o êxito na avaliação. A prova, já em seu conteúdo programático, revela um tipo de abordagem que prioriza a aferição de conhecimentos que contextualizam a obra literária a partir de diferentes categorias, como a dos movimentos estéticos e dos momentos históricos. Por isso, para dar conta das aprendizagens em torno daquela prática de leitura literária específica, as atividades ministradas pelo professor parecem estar restritas a introduzir aos estudantes informações como saber *quem* escreveu *o que*, em um contexto histórico-cultural específico, não parecendo haver necessidade da produção de outros

sentidos: “De repente no futuro, ele possa se envolver com a leitura de fato.” (Professor Andrade).

Na sequência das Intervenções sobre Clarice Lispector planejadas pelos estudantes, houve mais uma atividade realizada por outro grupo da turma no turno da tarde, durante o momento do lanche. O espaço estava previamente ornamentado com uma frase da escritora Clarice Lispector na parte central do salão, bem visível para os alunos que se organizavam em fila:

Figura 27 - Estudantes em fila no refeitório para recebimento do lanche

Fonte: acervo da pesquisadora

Em determinado momento, sem que os alunos que aguardavam na fila percebessem, os estudantes do grupo organizaram-se na parede oposta àquela em que os demais estavam concentrados e iniciaram uma leitura de trechos de textos da escritora. Os demais estudantes passaram a se concentrar na frente do grupo para assistir à apresentação:

Figura 28 - Estudantes do 3º ano realizando apresentação

Fonte: acervo da pesquisadora

Na parede em que os estudantes se apresentavam havia, como podemos ver na imagem acima, a frase: *o que ecoa dentro de você*. Juntos à frase os estudantes colocaram cartazes em formato de nuvens e, em cada um deles, as palavras *amor, tristeza, medo, alegria*. O objetivo do grupo era que os demais estudantes, inspirados pelos textos recitados, também arriscassem expor seus sentimentos através da escrita, interagindo, assim, com a apresentação. Vários alunos se dispuseram a participar, escrevendo nos cartazes, como podemos observar na imagem abaixo:

Figura 29 - Estudantes interagindo com a atividade

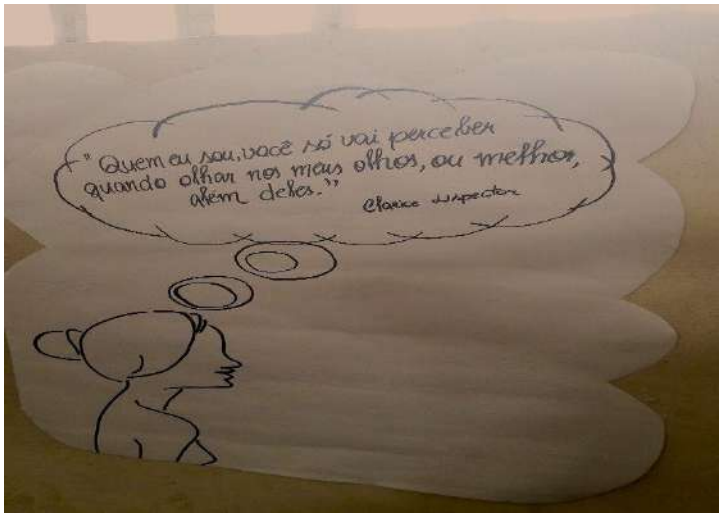
Fonte: acervo da pesquisadora

Uma solicitação bastante reforçada pelo professor Andrade era a de que no dia das Intervenções Literárias a escola pudesse ‘vivenciar’ o escritor escolhido. Essa vivência a que o professor se refere diz respeito ao que nós interpretamos como uma espécie de ‘presença’ do escritor na escola, de forma que todos pudessem de maneira direta ou indireta, e até mesmo sem perceber, entrar em contato com sua obra literária. Atenciosos a esse pedido do docente, os estudantes ornamentaram todo o espaço escolar com trechos de escritos de Clarice, desenhos fazendo referência à escritora e fotografias. Frases da escritora podiam ser encontradas em todos os lugares: entrada, corredores, pátio, portas das salas, escadas e até banheiros.

Figura 30 - Paredes da escola ornamentadas com motivos da escritora Clarice Lispector

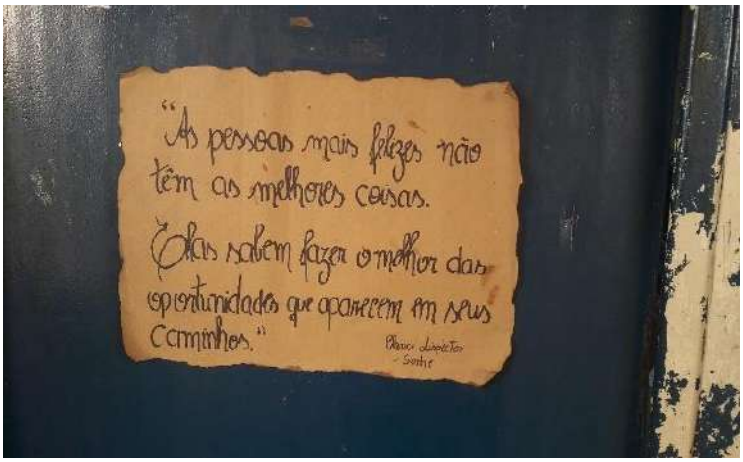
Fonte: acervo da pesquisadora

Figura 31 - Paredes da escola ornamentadas com motivos da escritora Clarice Lispector



Fonte: acervo da pesquisadora

Figura 32 - Paredes da escola ornamentadas com motivos da escritora Clarice Lispector



Fonte: acervo da pesquisadora

Figura 33 - Escadarias de acesso às salas de aula decoradas com o nome da escritora Clarice Lispector

Fonte: acervo da pesquisadora

Figura 34 - Entrada da escola caracterizada com fotos da escritora Clarice Lispector

Fonte: acervo da pesquisadora

O modo como o segundo grupo organizou sua intervenção nos remete a uma forma bastante recente de disponibilização do trabalho de alguns escritores na *Internet*. Em pesquisa realizada na Universidade Federal do Espírito Santo, Fábio Malini (2014) apresentou um levantamento sobre os novos modos de disponibilização e acesso ao texto literário fomentados pela web. Sua pesquisa se baseou na quantidade de postagens, comentários e compartilhamentos de conteúdos de escritores brasileiros nas redes *Instagram*, *Facebook* e *Twitter*, a partir de palavras-chave específicas.

Esse estudo chegou à conclusão de que os conteúdos publicados nessas redes são principalmente *quotes,* citações ou fragmentos textuais. As estratégias utilizadas pela página para estimular a participação do público nas postagens são a utilização de citações que inspirem determinados estados de espírito no leitor, que se projeta no lido, identificando-se com aquela frase específica, a semelhança do diálogo fomentado pelos gêneros de autoajuda (MALINI, 2014).

Ainda segundo esse levantamento, Clarice Lispector e Paulo Leminski foram os escritores mais citados nos perfis das redes sociais naquele ano. Os cruzamentos das informações de acesso, através do uso de programas rastreadores, identificou que enquanto os usuários que buscavam por Paulo Leminski também consumiam textos literários de outros escritores em formatos diversos, como contos, crônicas e poesias, o perfil de acesso daqueles que procuravam por Clarice Lispector

— do mesmo modo dos acessos a Caio Fernando Abreu — estava vinculado a um consumo mais instantâneo e superficial do texto, atrelado à imagem do escritor, materializada no gênero que a *Internet* popularizou como m*eme*. Este, sendo geralmente utilizado para enviar "indiretas" para alguém, expressar um sentimento, uma angústia ou uma inquietação pessoal, prevalecendo temas como amor, personalidade e superação, por exemplo. Também foram encontrados perfis onde prevaleciam *memes* com frases de teor satírico.

Esse tipo de interação passou a ser bastante criticada por estudiosos do campo literário uma vez que o conteúdo divulgado, dada a extrema liberdade de publicação da Internet, na maioria dos casos, não correspondia à autoria apresentada. A escritora Clarice Lispector é também recordista nas redes sociais desse tipo de autoria falsa, em que sua imagem e nome são atribuídos a frases nunca ditas por ela.

Na intervenção do grupo, esse tipo de interação digital foi, de certa forma, transposto para o meio físico a partir do momento em que o formato da apresentação deu-se pela leitura de textos da escritora provavelmente encontrados nas mesmas *fans pages* em que se tornaram famosos. A participação de quem lê ou escuta os trechos é também solicitada pelo grupo, da mesma maneira em que ocorrem os compartilhamentos e as curtidas nas redes sociais: os colegas são incentivados a escrever 'o que ecoa dentro de você', exemplificando um tipo de interação direta e pessoal com as citações literárias.

Se vincularmos esse tipo de contato com o literário à definição de *valorização da propriedade cultural* sobre a qual temos tratado neste tópico, percebemos que — embora não tenhamos verificado uma solicitação por parte do docente para que houvesse esse diálogo entre a atividade e este tipo de consumo próprios das *redes* —, a interação proposta pelos estudantes também vincula-se a este sentido de um conhecimento a respeito do escritor ou um conhecimento sobre a obra que não está necessariamente relacionado a acesso à leitura das produções destes escritores. É um modo de interação baseado no fragmento que se distancia dos suportes originais nos quais as obras foram produzidas e que ainda precisam de um aprofundamento teórico com vistas a entender, de modo mais amplo, tais práticas de leitura.

Por fim, considerando-se os dois modos de entendimento a respeito do acesso ao literário que temos buscado problematizar, há de se concluir que a vertente que julga as interações em torno da literatura com ênfase na perspectiva da *valorização da propriedade cultural* parece ser definidora da prática observada. Nessa dinâmica, constituem-se uma relação de desigualdade entre os estudantes e a cultura legitimada, no sentido de que, para estes é necessário que haja uma garantia

de contato urgente com elementos pertencentes a esta cultura, cuja concretização baseia-se num movimento unilateral, que parte das instâncias normatizadoras e direciona-se para o estudante-leitor.

Essa perspectiva irá relacionar-se com os modos através dos quais o conceito de letramento literário perece ter sido apropriado pelos currículos e pelas propostas metodológicas nos últimos anos. Mais especificamente sobre o contexto que temos analisado, o conceito de letramento literário é tomado mais pela perspectiva das aprendizagens sobre a literatura, que precisam ser adquiridas pelos estudantes, do que sobre os processos de mediação, ou seja, o foco está nas aprendizagens que garantiriam a *apropriação* do literário, muito embora não sejam efetivadas atividades que priorizem o *acesso* ao texto. Estas aprendizagens — que não deixam de ser importantes dadas as especificidades caracterizadoras do texto literário — são tomadas como eixos norteadores, organizados a partir dos mesmos critérios que já foram alvo de críticas pelos mesmos estudos do letramento literário.

Ademais, a ênfase em aspectos que seriam caracterizadores dos sujeitos letrados como, autonomia, capacidade de apreciação e significação, imprime um sentido à definição de letramento literário que o relaciona, de forma equivocada, a um estado futuro a ser garantido ao estudante. Ou seja, nessa relação desigual, fundamentada na ideia de que ao estudante precisa-se pelo menos possibilitar o "ouvir falar", escola, currículo e sistema de avaliação seriada seriam sempre os transmissores do que é essencial para que os aprendizes se tornem leitores de literatura. Essa ideia de que o estudante "precisa passar por um letramento" (Professor Andrade) está baseada num entendimento de que no momento presente não existiriam práticas de leitura literária exercidas pelos estudantes que sejam passíveis de serem consideradas. Desse modo, ficam, pois, professor e sistema de ensino satisfeitos com a competência que se resume ao *ter o que dizer sobre* autores e obras, esperançosos que as atividades leitoras que eles procuram legitimar possam vir a ser exercidas por esse leitor em formação, talvez, no futuro.

6.2 *Macunaíma*: ler o filme, assistir à obra

O que temos tentado desenvolver em nosso trabalho de tese é uma discussão que se baseie na perspectiva de que a leitura literária constitui-se enquanto uma prática social de letramento e, por esse viés, ela precisa ser pensada enquanto atividade diversa, porque dependente das relações de poder e das instituições onde se efetiva (STREET, 2010). Nesse sentido, classificar as metodologias propostas pelo professor Andrade como incompletas em razão de estas não garantirem a leitura do texto literário, não dá conta da complexidade que constitui as relações em torno da leitura literária

na escola. Mais do que isso, a atividade exemplificada no tópico anterior não faz parte apenas das escolhas individuais do professor Andrade, mas corresponde a uma prática de leitura literária escolar cuja ênfase está no entendimento de que — mais do que um material de leitura — a literatura é sobretudo uma propriedade cultural que precisa ser valorizada. Poderíamos afirmar, portanto, que ao serem inseridas em contexto escolar, as atividades em torno do texto literário assumem um padrão específico condizente com o objetivos e interesses desta instância normatizadora.

De acordo com a análise dos dados até então apresentados, a literatura não necessariamente prescinde de uma apropriação por meio da leitura, uma vez que os objetivos do contexto escolar supõem modos de acesso muitas vezes restritos à caracterização de obras, autores e estéticas literárias. Nesse caso, nos parece que a escola assume a ideia de valorização da propriedade cultural como uma espécie de entidade figurativa: não há uma assimilação da produção literária relativa aos seus fins específicos - literatura para ser lida; o diálogo leitor-texto literário é substituído por outras formas de análise em que o texto passa a ser objeto de sistematização e classificação. Por isso, ao mesmo tempo que em suas colocações na entrevista, o professor Andrade demonstra uma representação da leitura literária baseada no diálogo e na interação com o texto, as situações apresentadas no tópico anterior demonstram a conformidade com este padrão escolar de leitura literária cujo objetivo visa atender às demandas conteudísticas dos PCLP e do Sistema de Avaliação Seriada da Universidade de Pernambuco.

Assim, a fim de darmos continuidade à nossa interpretação, levando-se em conta este lugar de contradição sobre o qual se sustentam os entendimentos em torno do ensino de literatura, apresentaremos neste segundo tópico uma outra atividade direcionada pelo professor Andrade que aconteceu em sala de aula, num momento reservado ao trabalho com o eixo do letramento literário, de acordo com as solicitações estabelecidas nos PCLP. Nosso objetivo neste segundo tópico será introduzir uma discussão sobre os modos por meio dos quais o professor Andrade entende ou propõe a *mediação* entre os estudantes e texto literário.

Essa situação de sala de aula teve por objetivo concluir a exibição de *Macunaíma,* filme de 1969, baseado na obra homônima na Mário de Andrade e roteirizado e dirigido por Joaquim Pedro de Andrade. A exibição iniciou-se na primeira aula da semana, em uma segunda-feira e finalizou nesta aula seguinte, uma quarta-feira. Ao todo foram 1 hora e 50 min de conteúdo. No primeiro dia de exibição do filme não estivemos presentes. Estávamos, pois, no segundo dia, em que haveria a conclusão da atividade. O professor instalou o aparelho de *Datashow* na sala, onde os estudantes podiam assistir a imagem projetada no quadro. As luzes foram apagadas para que a imagem ficasse mais nítida e o ambiente pudesse se assemelhar à exibição de uma sala de cinema. Os estudantes

permaneciam nas suas cadeiras habituais, mas organizados em grupos ou duplas, de forma aleatória, por critério de afinidade. Alguns debruçavam o corpo na mesa em frente a cadeira apoiando a cabeça sobre um dos braços, procurando uma posição mais despojada e confortável.

Antes de dar início a essa segunda etapa da exibição, o professor faz uma abertura expondo para os alunos os motivos pelos quais eles estão assistindo o filme, explicando a importância de Mário de Andrade para o Movimento Moderno:

Professor Andrade: – *Mário de Andrade sabia o que ele estava dizendo. Ele não era apenas escritor. Era estudioso e pesquisador. Viajou o Brasil todo pesquisando sobre as nossas manifestações culturais. Esteve em Pernambuco observando aspectos da nossa cultura. Isso está presente em Macunaíma.*

O professor também retoma alguns aspectos do enredo para que os estudantes se situem em que momento o vídeo foi parado. Eles colaboram dizendo que Macunaíma já havia ficado branco e que após a morte da mãe, segue com os irmãos e a cunhada para viver na cidade. Lá, morou em uma casa de prostituição em que conhece Ci e tem um filho, que morrem em um acidente. Após essa tragédia, Macunaíma aparece em uma cena em que está bêbado, em uma ilha, dormindo sobre a sombra de um coqueiro. Assim, após essa retomada do enredo, o professor Andrade dá continuidade ao filme, que irá seguir sem interrupções. O professor se acomoda em uma cadeira no final da sala.

Ao término da exibição, as luzes são acesas, o professor desliga o aparelho de *Datashow* e retoma a sua exposição voltando a fazer questionamentos aos estudantes:

Professor Andrade: – *E então, o que acharam?*

Estudante 1: – *Meio Viajado...*

Estudante 2: – *Fora dos padrões!*

Professor Andrade: – *O que vocês querem dizer com 'viajado'?*

Estudante 1: – *Assim, o que eu achei bem diferente pra hoje é quando muda de uma cena pra outra, muda do nada...*

Professor Andrade: – *Imagina isso para a época do filme! Nesse filme eles procuram inovar na fotografia, a transição de uma cena pra outra não seguia os padrões do período, é algo novo.*

Professor Andrade: – *O que mais?*

Estudante 3: – *As coisas que acontecem, ele nasce e do nada tá adulto...*

Estudante 4: – *Muitas coisas não seguem uma lógica...*

Professor Andrade: – *Pois essa história 'viajada' era 'viajada' aqui também, ó!*

O professor exibe para os estudantes um exemplar da obra *Macunaíma* de Mário de Andrade. O volume passa a circular na sala. Em seguida o professor começa a atrelar alguns aspectos observados no filme com informações já estudadas pela turma sobre a 1ª Fase do Modernismo. Faz perguntas para os alunos a fim de que eles percebam essas características Modernas estudadas no filme que acabou de ser visto:

Professor Andrade: – *Faz mais sentido quando a gente entende que esses elementos fazem parte do imaginário da cultura negra e indígena. Mário de Andrade pesquisa sobre essas coisas que fazem parte da cultura, histórias que as pessoas contam e traz para a obra. Muitas dessas histórias populares envolvem o fantástico, as lendas.*

Explica que o objetivo dos artistas modernos era o de resgatar aspectos que eles considerariam próprios da cultura brasileira, mas que diferente dos Românticos essa 'construção do nacional' não é feita de forma idealizada. Nesse momento o professor mostra para os alunos a obra *Serafim Ponte Grande* de Oswald de Andrade, demonstrando o que existe de moderno na obra, como a ausência de capítulos, o texto organizado em fragmentos, o fato de o protagonista decepcionar-se com a utopia que nutria em relação ao Brasil. Retoma dizendo que em Macunaíma também há uma perspectiva semelhante em razão do protagonista ser um anti- herói.

Professor Andrade: – *Quem é esse herói Moderno? Quais as diferenças entre esse herói e o herói Romântico? Podemos dizer que Macunaíma representa o Brasil, os brasileiros? O que vocês acham? Qual a visão que as pessoas em outros lugares do mundo têm sobre o Brasil e os brasileiros?*

Alguns estudantes dão suas opiniões, concluindo que certas características presentes no protagonista da obra de Mário de Andrade são atribuídas aos brasileiros, como: a preguiça, o

egoísmo, a ‘esperteza’ utilizada para ‘tirar vantagem’ ou proveito do outro. O professor Andrade dirige o questionamento a uma das estudantes que teve a oportunidade de passar alguns meses no Canadá, participando do *Projeto Ganhe o Mundo* do Governo de Pernambuco. Questiona se ela percebeu, em sua experiência, algumas dessas visões sobre o brasileiro manifesta por canadenses. Ela diz que as pessoas demonstravam carinho quando sabiam que o visitante era do Brasil e sempre faziam perguntas sobre futebol ou samba. O professor direciona a discussão para a questão dos estigmas utilizados para definir e caracterizar os povos, refletindo sobre o problema das generalizações e do preconceito que tais estigmas podem produzir.

Na sequência, o professor compara, ainda, Macunaíma ao personagem João Grilo da obra *O Auto da Compadecida* do escritor Ariano Suassuna, explicando que assim como o primeiro, João Grilo também assume essa postura do ‘malandro’ brasileiro, que busca a superação das adversidades por meio de um comportamento impróprio. Esta seria, segundo o docente, uma maneira dos escritores realizarem uma crítica sobre alguns aspectos culturais e econômicos do Brasil.

Após essa discussão, o professor Andrade questiona se os estudantes perceberam alguma paródia no filme. Ele explica que a paródia é um recurso intertextual muito utilizado pelos Modernistas da 1ª Fase do Movimento. A fim de exemplificar, o docente pega o livro *Macunaíma* e realiza a leitura do trecho em que é narrado o nascimento da personagem:

Professor Andrade: – *Isso faz vocês lembrarem de algo?*

Alguns Estudantes: – *Iracema!*

Professor Andrade: – *Em qual parte de Iracema nós temos esse trecho que foi parodiado?*

Professor Andrade: – *É no início! Deve ser no primeiro ou segundo capítulo. Me ajudem, vamos usar esse 4G!* referindo-se à utilização de dados da *Internet*, solicita que os estudantes pesquisem através dos seus telefones celulares.

Uma estudante encontra na *Internet* o trecho da obra *Iracema* solicitado pelo professor e realiza a leitura. Logo em seguida o professor Andrade dá continuidade ao mesmo trecho de Macunaíma em que está sendo analisado, para que os estudantes percebam que esse texto Moderno parodia elementos da obra Romântica de José de Alencar.

Por fim, o professor realiza uma breve retomada do que foi exposto até o momento sobre a 1ª Fase Modernista. O docente reforça aspectos como a quebra de paradigmas proposta pelos modernos, o resgate de elementos da cultura brasileira e a defesa de que a literatura utilizasse uma linguagem mais informal. Para finalizar, pergunta se os estudantes têm alguma dúvida ou questionamento. Uma estudante demonstra curiosidade sobre o sentido da palavra *Macunaíma*. O professor reflete, mas não consegue identificar um sentido específico para a palavra.

O primeiro aspecto que gostaríamos de enfatizar na atividade proposta pelo Professor Andrade é o fato de que o material audiovisual é o objeto central da aula, caracterizando um modelo de abordagem que corresponde à utilização de filmes em substituição das obras literárias propriamente ditas. Usamos aqui o termo substituição porque o filme, nesse caso, não foi tomado como uma obra que — embora sendo uma adaptação do texto de Mário de Andrade — possui elementos que lhe são próprios e que podem ser entendidos como um novo texto, em razão da leitura a que foi submetido através das escolhas da direção e da produção. Isso pode ser exemplificado nas palavras do docente, ao afirmar que a história que os estudantes acham "viajada" seria "viajada" também na obra, ao exibir o livro e realizar, neste momento, uma certa *transição simbólica* da obra fílmica para o texto escrito.

Quando os estudantes afirmam que o filme se revela como "fora dos padrões", ou seja, distante do formato de organização das cenas a que eles parecem estar mais habituados, o professor Andrade explica que no filme há uma preocupação em inovar na fotografia e que as mudanças na narrativa não seguiam "os padrões do período, é algo novo*"*. Nesse caso faz-se importante enfatizar que ao se referir ao *período* o professor não explora as características que caracterizariam o contexto histórico específico com o qual o filme dialoga. O que a obra de Joaquim Pedro de Andrade impõe como inovação no final da década de 60, segue os mesmos princípios que estão postos pelo livro de Mário de Andrade? Essa releitura de *Macunaíma* acontece em um período de suspensão do regime democrático no Brasil, o da ditadura militar, e irá receber influência da proposta estética fundada por Glauber Rocha, conhecida como Cinema Novo. Segundo Randal Johnson, em entrevista concedida a Antonio Dimas (2015) a estética proposta pelos *cinemanovistas* possui muitos pontos em comum com as 1a e 3a fases Modernistas, no que diz respeito à tentativa de fundar uma proposta artística inovadora e revolucionária. No caso do Cinema Novo, há a defesa de uma estética da fome, baseada na denúncia de que a América Latina estaria submetida a uma nova colonização, imposta pelas grandes potências capitalistas (ROCHA, 1965). Assim, as produções do Cinema Novo não deveriam ter pontos de contato com as artes produzidas por outros lugares do mundo, sendo uma

denunciadora dos problemas sociais políticos próprios dos países explorados econômica e politicamente. O *antropofagismo* caracterizador da 1a fase do Movimento Moderno estaria submetido a uma releitura, caracterizada na história de um brasileiro que foi "comido" pelo Brasil. Isto é, pelas relações de trabalho, pelas relações sociais, econômicas e de consumo exacerbado que ainda são basicamente antropofágicas" (ANDRADE *apud* HOLLANDA, 2005). O professor Andrade, no entanto, ao referir-se aos "padrões do período", não problematiza esses aspectos contextuais específicos, como também passam despercebidas no filme duas cenas que seriam emblemáticas destas questões: a cena em que Macunaíma e os dois irmãos presenciam uma Kombi perseguindo uma guerrilheira pelas ruas da cidade ao som de disparos de tiros e correria, numa representação dos conflitos cívico-militares próprios da época; como também o momento da narrativa em que Macunaíma retorna para Pai da Tocandera, tocando guitarra, em uma balsa carregada de eletrodomésticos, em referência ao avanço da tecnologia e aos hábitos de consumo que a acompanharam. Estas são releituras específicas do filme e que embora o professor refira-se a "época do filme" ou aos "padrões do período", essas diferenciações entre obra literária e audiovisual não são mencionadas.

Na sequência, outros aspectos presentes naquilo que foi assistido pelos estudantes são utilizados para exemplificar as características do Movimento Moderno. Na exposição do professor, a obra literária e o filme parecem tornar-se uma única produção artística. Ao destacar o fato de que Mário de Andrade realizou uma densa pesquisa sobre as culturas negra e indígena para compor os elementos da obra, um aspecto importante é abandonado: o elemento fantástico próprio das lendas e que estão presentes na escrita literária de Mário de Andrade, construindo imagens carregadas de surrealismo, não é passível de reprodução na linguagem cinematográfica em razão — segundo o próprio diretor — da escassez de recursos para a realização do filme (ANDRADE *apud* HOLLANDA, 2005). Possivelmente seria essa ausência a responsável por garantir a sensação de descontinuidade ou coerência entre as cenas, a que os estudantes fazem referência.

Um outro ponto objeto de comentário por parte do Professor Andrade e que geraria um diálogo produtivo entre obra e filme, diz respeito à constituição da personagem principal. O docente explica para a turma — ao comparar o anti-herói moderno, com o herói romântico — que à Macunaíma são atribuídas características que garantem uma constituição "não idealizada" da personagem, a quem se atribui a esperteza e a malandragem como traços estereotipados definidores do povo brasileiro. Na obra de Joaquim Pedro (1969), o termo "sem nenhum carater" passa a significar destituído de virtudes, imoral. No filme, há o desejo do diretor de subtrair, o quanto

possível as qualidades positivas de Macunaíma. Alguns comentários do narrador apontam elementos para a caracterização negativa do herói, desde a primeira sequência (DIMAS, 2015). No Macunaíma apresentado na obra de Mário de Andrade, por outro lado, o "sem caráter" estaria em consonância não apenas como aspecto moral, mas também com à indefinição do sujeito. Mário de Andrade aponta para uma personalidade que de tão plural beira a instabilidade, sendo difícil, assim, traçar um perfil definitivo para o herói. Em sua constituição étnica, Macunaíma não sintetiza uma origem única (não é um índio pura e simplesmente; é filho de uma índia, porém é negro) (HOLLANDA, 2005). Tais aspectos, embora importantes para uma discussão em torno dos fatores ideológicos motivadores da estética modernista, não são levantados na discussão, principalmente porque a narração a que a turma teve acesso é exclusivamente a fílmica.

Desse modo, o recurso audiovisual não passa a ser utilizado como uma complementação capaz de ampliar os olhares dos estudantes, através do acesso a uma dentre outras possíveis interpretações da obra literária. O filme, nesse caso, vem preencher uma lacuna imposta pela ausência da realização da leitura. Com a exibição, os estudantes conhecem alguns aspectos gerais tanto do enredo, como da estética, uma vez que problematizações mais pontuais, que poderiam surgir da comparação entre as narrativas, não são objetivos da atividade. O intuito do professor Andrade será fazer com que os estudantes conheçam a história contada por Mário de Andrade, as características do estilo Moderno presentes na obra, como também estabelecer comparações entre esse estilo e outro já estudado pela turma, o Romantismo. Para isso, são utilizados fatos e aspectos composicionais presentes na obra cinematográfica, quando por exemplo o professor solicita que a turma realize a comparação entre o nascimento de Macunaíma e de Iracema, esclarecendo para a turma o recurso da paródia presente tanto na obra, quanto no filme[9].

Torna-se necessário destacar aqui, o modo como o livro é apresentado para a turma. Quando o professor mostra o volume para os estudantes e o faz circular de mão em mão pela sala de aula concretizando o que classificamos mais acima como uma espécie de *transição simbólica*, que parece representar a transformação do que está na tela em volume literário —, percebemos outros

[9] É importante esclarecer que estas comparações em relação a aspectos composicionais da obra são facilmente transpostos na atividade (por exemplo, o professor, tomando como base o filme, faz a leitura do trecho do livro em que é narrado o nascimento de Macunaíma) porque na produção de Joaquim Pedro de Andrade é utilizado o recurso da narração *off*, em que a voz narrativa apresenta-se ao mesmo tempo que as imagens, descrevendo-as e complementando-as. Nesse caso, o narrador *off* reproduz trechos do texto da obra de Mário de Andrade. Isso não subentende, no entanto, que as duas obras possam ser tomadas como correspondentes, uma vez que várias adaptações são realizadas. Além disso, a presença da imagem exclui representações interpretativas que só seriam produzidas por meio do contato exclusivo com o texto escrito, como também determina outras representações pertencentes àqueles que produziram a releitura da obra.

modos de manifestação do que já definimos anteriormente como um acesso ao literário vinculado exclusivamente ao entendimento de que este é uma propriedade cultural que precisa ser valorizada, mesmo que isso não subentenda sua fruição enquanto leitura. O mesmo acontecendo com a obra *Serafim Ponte Grande*, entregue pelo professor, para que circule entre os estudantes. Em nosso entendimento, a circulação do volume literário, fechado, ou superficial e rapidamente folheado por aqueles que tiveram alguma curiosidade em abri-lo, é muito representativa das relações contraditórias que se efetivam por meio da literatura em nossas salas de aula, e que aqui vem sendo objeto de discussão.

Essa contradição que temos apontado pode ser relacionada a uma negação pela cultura escolar do processo dialógico próprio de práticas de leitura significativas. Nesse caso, poderíamos utilizar o livro fechado como metáfora de que também são fechadas, no caso da situação proposta, as possibilidades de leitura que poderiam ser empreendidas pelos estudantes, suas representações e interpretações com relação ao texto. Embora presente fisicamente, não são dadas possibilidades de concretização do acesso à leitura. No momento de sala de aula apresentado, são transmitidas, para os estudantes, leituras da obra Macunaíma — através da explanação do professor Andrade — que já foram realizadas e legitimadas tanto pela crítica literária, como também e consequentemente, pela escola.

Assim, na tentativa de estabelecer um contraste entre as ações que foram vivenciadas em sala de aula, e os entendimentos que motivaram a proposta do professor, realizamos o seguinte questionamento:

Pesquisadora: — Como você analisa o uso de recursos áudio visuais nas suas aulas de literatura?

Professor Andrade: — *Esses recursos eles contribuem para esse envolvimento. Muitas vezes são filmes que eles nunca assistiriam, de obras que talvez que eles nunca leriam. Eu acho que a gente, enquanto professor, enquanto educador, enquanto escola, a gente também — além de estar antenado com a realidade lá fora — também oportunizar que eles entrem em contato com outras realidades. Eu acho muito plausível a gente trazer a realidade deles, ouvir, escutar essa realidade, mas também apresentar outras. Em que outro momento eles assistiriam aquele filme? Em que outros momentos eles leriam aquele texto? Não sei, se não fosse oportunizado!* A colocação do professor Andrade é bem-vinda nesse momento, por nos dar subsídios para a sistematização de algumas das questões que vem sendo levantadas aqui. Em primeiro lugar, colocaremos em foco o "envolvimento" a que se refere o docente. Para ele, o recurso fílmico, pode de algum modo, atrair ou cativar o estudante. Mas

nesse caso permanece um impasse: o que é passível de envolvimento nessa situação didática específica? Nessa situação, percebe-se que o professor precisa atender às demandas solicitadas pela escola, cujos objetivos seriam, como prescreve a proposta curricular do Estado, para sermos mais específicos, estabelecer **relações entre a obra literária com seu contexto de produção**, como também **reconhecer a importância das obras literárias nacionais na constituição da identidade do povo brasileiro**. Ou seja, as expectativas de aprendizagem propostas pelo currículo irão dialogar com essa perspectiva de valorização ou reconhecimento da obra literária, enquanto um objeto da cultura, de propriedade imaterial da sociedade, sobre a qual os estudantes precisam direcionar um olhar e um entendimento vinculado a certo enaltecimento, para o qual não se faz necessária sua experimentação.

Um segundo aspecto que precisa também ser discutido, diz respeito às contraposições que o professor Andrade realiza em sua fala, entre o que ele define como a "realidade lá fora" ou "a realidade *deles* (*os alunos*)" e as "outras realidades"; estando esta segunda definição de "outras realidades" relacionada às aprendizagens ou conhecimentos eruditos, próprios da cultura escolar ou por ela legitimados. Na interpretação que realizamos sobre o que foi mencionado pelo docente, entendemos que estas duas instâncias estão postas como antagônicas, no sentido de que, embora consideradas, não estão em diálogo; não há interação entre elas; ou uma ou outra prevalece em determinado momento.

Para um aprofundamento sobre este ponto, faremos uso do que analisa Paulo Freire (2006) sobre ser a prática educativa, independente de sua qualidade, sempre *diretiva,* o que não subentende, no entanto, que esta seja uma prática que restrinja a capacidade "criadora, formuladora e indagadora do educando" (FREIRE, 2006, p. 79). Ou seja, não podemos nem desejamos negar o papel que cabe à instituição escolar de ser formadora de leitores de um modo geral e de leitores de leitura literária em específico. Como também, ainda segundo Freire (2006), considerar os "saberes de experiência feitos" dos estudantes ou a "realidade lá fora" como pontua o professor Andrade, não é o mesmo que "ficar o educador girando, com os educandos, em torno do seu saber de senso comum, cuja superação não seria tentada" (FREIRE, 2006, p. 85). O que se faz fundamental é que essas duas vertentes de conhecimento sejam entendidas não como excludentes ou dicotômicas, mas enquanto realidades que dialogam entre si, isso porque:

> O diálogo tem significação precisamente porque os sujeitos dialógicos não apenas conservam sua identidade, mas também a defendem e assim crescem um como outro. O diálogo, por isso mesmo, não nivela, não reduz um ao outro. Nem é um favor que um faz ao outro. […] Enquanto relação democrática, o diálogo é a possibilidade que de que disponho de, abrindo-me ao pensar dos outros, não fenecer no isolamento (FREIRE, 2006, p. 118 - 120.).

Nesse sentido, considerar a "realidade deles" não pode ser apenas uma concessão ou uma

ação alternativa à aprendizagem, mas um ato imprescindível ao próprio processo de ensinar e aprender; o modo através do qual a aprendizagem fundamenta-se.

Na perspectiva do nosso objeto de estudo, estes "saberes de experiência feitos" podem ser considerados tanto os contextos culturais nos quais os estudantes estão inseridos, como também, de modo principal, as práticas de leitura que compõem estes mesmos contextos. Considerar os contextos leitores dos estudantes não pode ser uma ação isolada, como fica exemplificado em uma fala do professor Andrade em um outro trecho da nossa entrevista, ao relatar:

Professor Andrade: — *Já aconteceu, por exemplo, de eu, 'num' bimestre, pedir pra que eles trouxessem, lessem os livros que eles queriam ler. Aí você percebe uma facilidade nisso: 'ah! Eu vou escolher o livro que eu vou querer ler!'. 'Tragam os livros, troquem com os colegas! Eu quero apenas que vocês coloquem qual o livro que vocês estão lendo e depois vocês vão conversar com a turma sobre o livro que leu!'. E aí eu via nessa atividade um prazer muito grande de estar ali na frente, relatando 'pros' outros aquilo que ele leu. 'Num' era uma ficha de leitura! 'Num' era nada burocrático! Era simplesmente chegar, preparar o Power Point - se quisesse - com alguns dados do autor: quem era o autor, outros livros do autor, porque as pessoas poderiam não conhecer. Eu aprendi muito porque eu não transito muito bem com essa literatura dos jovens, 'né'? Esses livros mais Best Seller. Eu até já fui desafiado a ler Harry Potter. Li! Porque eles queriam saber o que é que eu achava. 'Aí' eu dei minha opinião sobre o livro, mas não é o que eu gosto de ler.*

Ou seja, embora na colocação acima o professor dê um exemplo de uma situação de sala de aula em que leitura realizada pelos estudantes foi trazida para a escola, não nos parece que essa presença subentenda o diálogo, no sentido que temos aqui apresentado. A perspectiva adotada tanto pelos PCLP quanto pela avaliação seriada, incorrem num viés que tende a considerar a leitura literária como uma prática caracterizada pelos aspectos aqui já apontados, que sobrepõe a perpetuação de algumas obras como representantes da cultura, independente dos modos de interação e atualização a que determinados textos possam ainda ser submetidos. Por exemplo, no contraste estabelecido entre a atividade apresentada e as colocações do professor, percebemos que está subentendida uma convicção de que as instâncias legitimadas precisam oferecer informações sobre essa cultura erudita para os estudantes, mesmo que de forma superficial, como explica o professor Andrade ao dizer que: *Eu acho que a gente, enquanto professor, enquanto educador, enquanto escola, a gente também — além de estar antenado com a realidade lá fora — também oportunizar que eles entrem em contato com outras realidades.*

Nesse caso, o que os estudantes fariam com a interpretação a que foram apresentados nesta aula em que houve a exibição do filme Macunaíma? Percebamos que a legitimação a que está submetida a leitura literária prescrita pelos PCLP faz-se tão validada que apenas esse acesso superficial a que foram submetidos os estudantes já parece dar conta dos objetivos planejados para a unidade e para aquele conteúdo específico. Provavelmente pode ser suficiente, com vimos, para um bom desempenho da turma no SSA, mas não satisfatório para garantir a formação de leitores de literatura.

Assim, levando-se em conta a discussão aqui desenvolvida, entendemos que o modo pelo qual o professor Andrade estabelece a *mediação* entre estudante e texto literário, leva em conta o mesmo direcionamento em torno de uma excessiva valorização da literatura enquanto uma propriedade cultural legitimada pela escola. Ou seja, aos estudantes são explicitadas críticas e interpretações a respeito do filme Macunaíma que já foram exaustivamente apresentadas por diferentes manuais e currículos didáticos a respeito da obra literária. São dizeres sobre o texto recorrentes, legitimados por estudiosos e críticos e que fazem as vezes dos conteúdos que compõem a centralidade do ensino da literatura.

Nesse sentido, a mediação seria a conexão entre o estudante e tais aspectos informacionais a respeito da obra. Processo esse distante da ideia de mediação desenvolvida por Petit (2009), para quem mediar vincula-se a entendimentos relacionados com a diminuição da distância entre texto e leitor, através de “trocas” essenciais a serem estabelecidas entre o sujeito-mediador e estudante-leitor. A mediação, segundo a mesma autora, não pode ser confundida com o processo de introduzir os jovens em "uma espécie de rito de passagem, obrigando-os a pertencer, através do ato de compartilhar os grandes textos”; tal perspectiva estaria baseada na crença de que “os textos escritos poderiam modelar aqueles que os decifram, e que certos textos considerados fundadores, poderiam imprimir-se neles *(nos jovens)* como se fossem páginas em branco, até que os leitores se assemelhassem pouco a pouco ao que ingerem”.(PETIT, 2009, p.

25. *grifos nossos*). Pensar deste modo é equivocado, como também seria inconsistente acreditar que o gosto pela leitura possa desenvolver-se:

> […] da simples proximidade material com os livros. Um conhecimento, um patrimônio cultural, uma biblioteca, podem se tornar letra morta se ninguém lhes der vida. Se a pessoa se sente pouco à vontade em aventurar-se na cultura letrada devido à sua origem social, ao seu distanciamento dos lugares do saber, a dimensão do encontro com um mediador, das trocas, das palavras "verdadeiras", é essencial (PETIT, 2009, p. 27).

Esta vertente criticada por Petit (2009) de certa forma dialoga com as apropriações em torno do conceito de Letramento Literário já apontadas neste capítulo: o distanciamento da ideia de leitura literária enquanto prática de letramento acarreta a priorização sobre o modelo de leitura fundamentado pelo currículo cujos objetivos estão mais vinculados ao cumprimento de demandas próprias do contexto escolar e menos à formação de leitores autônomos de literatura. A valorização dessa leitura literária ou dessa cultura literária escolar é posta como distante da realidade dos estudantes, na mesma medida em que o acesso a ela seria responsável por garantir, segundo essa perspectiva, uma espécie de "transformação" nos modos de o estudante perceber a realidade, em consonância com a ideia de "magicização" (FREIRE, 1996) da cultura erudita ou do conceito de letramento autônomo criticado por Street (2010). No caso analisado, a mera disponibilização das informações sobre a obra literária cumpre as demandas do que foi solicitado pela instituição e do que, por consequência, era previsto pela atividade do professor.

Ou seja, na situação de sala de aula apresentada neste tópico, as leituras já sistematizadas a respeito da obra Macunaíma e sobre a sua importância enquanto elemento que compõe o grupo de obras representativas da nossa cultura, são apresentadas para os estudantes como única leitura existente, uma vez que o objetivo principal é fazer com que a turma entenda as características do estilo Modernista brasileiro. Não há por parte da metodologia empreendida pelo professor a busca de diálogo entre o contexto do texto de Mário de Andrade e o contexto mais imediato dos estudantes. Percebe-se uma necessidade, neste tipo de abordagem, da atualização dos estudantes sobre informações relativas à obra. Nesse caso, na mediação proposta, não são estimulados diálogos significativos que poderiam fazer jus à ideia de que os nossos textos canônicos, assim são definidos em razão das possibilidades de atualização a que podem constantemente serem submetidos. Assim, do mesmo modo que as aventuras do "herói sem nenhum caráter" possibilitaram uma quebra de paradigmas com os valores artísticos da década de 20, também se faz possível não apenas uma discussão a respeito de Macunaíma inserido no contexto da ditadura militar no Brasil (como no caso do filme de Joaquim Pedro de Andrade), como também o que esse personagem teria a significar sobre o momento contemporâneo no qual os estudantes estão inseridos.

Uma *mediação* neste sentido poderia dar conta de processos de *acesso* e *apropriação* baseados na perspectiva de que a educação literária deve fundamentar-se no princípio de que, através da leitura, o leitor é capaz de decifrar sua própria existência (PETIT, 2009). Por isso

os modos de ler literatura no contexto escolar precisam ser problematizados a fim de que estes não sejam entendidos como as únicas formas de acesso possíveis, nem tampouco como prática uniforme, independentemente dos contextos em que está inserida e como se todos os indivíduos a realizassem do mesmo modo, como se a leitura não implicasse em diferentes apropriações por parte de leitores distintos. Enfim, como se fosse uma prática cultural sempre idêntica.

É necessário estabelecer diálogo entre contextos e modos de leitura distintos, a fim de que diferentes práticas de leitura literária sejam confrontadas e complementadas para que os estudantes-leitores possam estar inseridos em uma atividade de leitura "verdadeira", nas palavras de Freire (1996), como sendo aquela em que o leitor se compromete com o texto que a ele se dá; e a quem o leitor também se dá; e "cuja compreensão fundamental" é capaz de fazer com que o leitor torne-se também sujeito: "ao ler não me acho no puro encalço da inteligência do texto como se fosse ela produção apenas de seu autor ou de sua autora" (FREIRE, 1996. P 10)

6.3 Falar de Drummond não é aula, é deleite!

O professor Andrade possuía o hábito de usar o *Datashow* em suas aulas. Nas observações que vivenciamos foi percebido que os materiais apresentados através desse equipamento eram diversos. Nos *slides* o docente organizava conceitos teóricos, como também textos literários, que eram disponibilizados com formatações variadas, com diferentes cores e acompanhados de imagens. Em uma das aulas em o que conteúdo de Literatura trabalhado correspondia à Primeira Fase do Modernismo e à Semana de Arte Moderna, foram apresentados para os estudantes poemas na íntegra, fragmentos de textos em prosa ou a capa de alguma obra de referência do período. O professor também apresentava vídeos de ficção, como por exemplo o trecho da minissérie *Um só Coração* exibida pela Rede Globo em 2004, utilizada pelo docente para que os estudantes visualizassem o contexto histórico da Semana de Arte Moderna. Igualmente fez uso de vídeos não ficcionais, como trechos de entrevistas dos escritores Carlos Drummond de Andrade e de Clarice Lispector. Do primeiro, também apresentou para a turma áudios de poemas narrados pelo próprio autor, como *Joséé* e *Viagem na família*. Essa prática foi observada no período que compreendeu os estudos da Semana de Arte Moderna, da Primeira Fase do Modernismo, até o estudo de outros escritores classificados como pertencentes as Fases Modernas posteriores. Considerando essa inclinação do professor para o uso desse equipamento, resolvemos agrupar neste tópico duas situações de sala ocorridas em momentos distintos, mas que têm em comum o uso desse recurso tecnológico. Nessa junção levamos em conta também o fato de que nas duas situações — diferente

do que ocorreu nos momentos apresentados nos tópicos anteriores — os estudantes da turma tiveram a possibilidade de realizar a leitura efetiva de alguns poemas elencados pelo docente.

A primeira situação observada tinha por objetivo realizar uma introdução à Primeira Fase do Movimento Modernista. O professor inicia a exibição dos *slides* apresentando a imagem do Poeta Olavo Bilac. Ao serem questionados, os estudantes logo conseguem identificar o escritor. Após realizar uma breve contextualização para a turma, explicando que já havia sido estudado o Pré-Modernismo e as Vanguardas Europeias - fazendo a ressalva de que essas passagens não pressupunham exatamente uma ruptura total, mas são na verdade uma segmentação didática – pergunta aos estudantes o que eles entendem por *Moderno*:

Professor Andrade: — *O que vem à cabeça quando pensamos em Moderno?*

Estudante 1: — *Atual, inovador.*

Estudante 2: — *Revolucionário.*

Estudante 3: —*Tecnológico.*

Estudante 4: — *O que não é antigo, novo.*

Professor Andrade: — *Mas pensando em arte? Os românticos foram revolucionários? Foram "modernosos"! Senão vocês ainda estariam lendo epopeia!*

Estudantes riem.

Professor Andrade: — *Moderno pressupõe quebra, ruptura, com o que vêm antes.*

O Professor retoma alguns conceitos anteriores, explicando características da escola parnasiana e, em seguida, apresenta o poema *Língua Portuguesa* de Olavo Bilac, realizando a leitura em voz alta:

Última flor do lácio, inculta e bela
És, a um tempo, esplendor e sepultura
Ouro nativo, que na ganga impura
A bruta mina entre os cascalhos vela

Amo-te assim, desconhecida e obscura
Tuba de alto clangor, lira singela
Que tens o trom e o silvo da procela
E o arrolo da saudade e da ternura

Amo o teu viço agreste e o teu aroma
De virgens selvas e de oceano largo
Amo-te, ó rude e doloroso idioma

Em que da voz materna ouvi: "meu filho
E em que camões chorou, no exílio amargo
O gênio sem ventura e o amor sem brilho
(BILAC, 1964, p. 262).

Ao finalizar a leitura, o professor questiona:

Professor Andrade: — *Qual a temática do poema? Percebam as características das quais falamos da forma pela forma.*

Estudante 5: — *Palavras que não são do uso comum.*

Estudante 1: — *Musicalidade.*

Professor Andrade: — *Percebam como a arte entendida como algo divino.*

Em seguida o professor Andrade expõe o *slide* seguinte, no qual está o poema *Pronominais* de Oswald de Andrade. Solicita que um estudante realize a leitura para os demais colegas:

Dê-me um cigarro
Diz a gramática
Do professor e do aluno
E do mulato sabido
Mas o bom negro e o bom branco
Da Nação Brasileira
Dizem todos os dias
Deixa disso camarada
Me dá um cigarro.
(ANDRADE, 1974, p.63)

Após a leitura do estudante o professor questiona:

Professor Andrade: — *O que há de divergente ou de convergente entre os dois poemas?*

Estudante 3: — *As palavras nesse poema são mais parecidas com as que a gente fala.*

Professor fala então sobre o conteúdo do texto, explicando que embora nos dois poemas prevaleçam diferenças culturais, a temática que abordam é a mesma:

Professor Andrade: — *Que temática seria essa?*

Alguns estudantes: — *A língua!*

O Professor corrobora a resposta dos estudantes, explicitando que os dois tematizam a língua, mas de formas diferentes. Enfatiza a preocupação com a forma, própria da escrita de Bilac, exemplificando com trechos do texto. Uma estudante identifica que o texto de Bilac se trata de um soneto, o que leva o professor a compará-lo com o poema de Oswald, chamando a atenção da turma para as características de cada um deles.

Após essa leitura outros aspectos do Movimento Modernista passam a ser explicados pelo professor na sequência. Aos *slides* onde apareceram esses dois primeiros poemas, seguiram-se outros com definições teóricas a respeito do Modernismo; quadros das artistas Tarsila do Amaral e Anita Mafaltti; capas de algumas revistas responsáveis por fazer circular a arte Moderna da época, como a Klaxon; capa da obra de Mário de Andrade intitulada *A Escrava que não era Isaura*. Estas imagens iam sendo utilizadas para guiar a explanação e destacar alguns pontos que o professor considerava digno de ênfase. À medida que se seguiam os *slides* e a exposição oral, Andrade lançava algumas problematizações para a turma:

Professor Andrade: — *Será que o Modernismo começa em 22 e termina exatamente em 30? Não é bem assim. Antes muitos artistas já pensavam sobre o Movimento Moderno.*

Professor Andrade: — *Vocês acham que os artistas pertenciam a que classe social? Eles tinham acesso à arte produzida na Europa e achavam que a arte no Brasil precisava ter seus ponteiros ajustados.*

O professor explica a diferença entre o *nacionalismo crítico* trazido pelos Modernos e o *nacionalismo ufanista*, defendido pelos Românticos. Uma estudante questiona se o nacionalismo ufanista relaciona-se com "o filme *Triste Fim de Policarpo Quaresma".* Nesse momento, deduzimos que o filme *Policarpo Quaresma, Herói de Brasil* (1998), dirigido por Paulo Thiago, baseado na obra *Triste fim de Policarpo Quaresma*, de Lima Barreto, foi assistido pelos estudantes em momento anterior. O Professor responde afirmativamente, dizendo que sim, que há relação. Outra pergunta é feita por uma estudante a respeito da obra *A Escrava que não era Isaura*. Ela deseja saber se a obra pode ser considerada uma paródia. O professor confirma que sim, destacando que a paródia era um recurso bastante utilizado pelos Modernistas. Em seguida, outro texto aprece nos *slides* apresentados pelo professor. Trata-se do *Prefácio Interessantíssimo* de autoria de Mário de Andrade, do qual o professor realiza a leitura de um trecho inicial para a turma:

> Leitor:
> Está fundado o Desvairismo.

> Este prefácio, apesar de interessante, inútil.
> Alguns dados. Nem todos. Sem conclusões. Para quem me aceita são inúteis ambos. Os curiosos terão o prazer em descobrir minhas conclusões, confrontando obra e dados. Para que me rejeita trabalho perdido explicar o que, antes de ler, já não aceitou.
> Quando sinto a impulsão lírica escrevo sem pensar tudo que meu inconsciente me grita. Penso depois: não só para corrigir, como para justificar o que escrevi. Daí a razão deste Prefácio Interessantíssimo.
> Aliás muito difícil nesta prosa saber onde termina a blague, onde principia a seriedade. Nem eu sei.
> E desculpem-me por estar tão atrasado dos movimentos artísticos atuais. Sou passadista, confesso. Ninguém pode se libertar duma só vez das teorias-avós que bebeu; e o autor deste livro seria hipócrita si pretendesse representar orientação moderna que ainda não compreende bem. (ANDRADE, 1988, p.92)

Após realizar a leitura o professor pergunta:

Professor Andrade: — *O que é "desvairismo"*?

Diante do silêncio da turma, orienta-os a tornar comum o hábito de pesquisar as palavras no dicionário. Dá uma pausa na explanação para que eles procurem o sentido da palavra, utilizando a Internet e os seus aparelhos celulares.

Outros textos continuam a ser apresentados nos slides na sequência da aula, como alguns poemas do escritor Manoel Bandeira. Os estudantes, juntamente com o professor, fazem leituras dos poemas *Os Sapos*, *Poética* e *Pneumotórax*. Sobre o poeta o professor explica:

Professor Andrade: — *É nosso! Não foi à Semana de Arte Moderna. Maduro. Para ele, descobrir-se moderno foi uma revolução.*

O professor solicita que os estudantes atentem para a estrutura apresentada nos poemas e explica que no Movimento Modernista as fronteiras entre poema e prosa são quebradas, justificando que os poetas modernos assumem uma postura mais livre na composição de seus textos. Enfatiza que em alguns romances, por exemplo, não haverá a tradicional divisão em capítulos. Nesse momento um estudante pergunta qual a diferença entre poema, poesia e prosa. O Professor então solicita a minha participação. Digo que o poema denomina o gênero textual e que a poesia está mais relacionada aos efeitos de sentido; que podemos encontrar a poesia em uma imagem, em uma cena, etc. Após o meu comentário, o professor Andrade continua:

Professor Andrade: — *A poesia pode ser algo lúdico. Relacionado com embriaguez artística, transe. A prosa tem como unidade o parágrafo e a frase.*

A utilização do equipamento de *Datashow* na sala de aula, permitiu ao docente a

possibilidade de disponibilizar vários textos na íntegra para os estudantes. Textos que também dividiam espaço com imagens apresentadas para enriquecer e contextualizar a discussão. Entendemos aqui que esse recurso tecnológico faz as vezes de um material, que diferente do livro didático, pode ser produzido de acordo com as preferências do docente, dada a facilidade de acesso à informação disponibilizada na *Internet* para a constituição de seu próprio material didático. Quando questionado sobre as vantagens de utilização do *Datashow,* o professor Andrade nos explicou que ele mesmo produz os slides, selecionando os conteúdos e textos a serem apresentados à turma. Em relação ao uso do livro didático, ele explica que acontece apenas esporadicamente, ao final de algum período de trabalho, com o intuito de a turma elaborar um resumo do conteúdo estudado. Ele justifica que os exercícios do livro são um pouco 'viajados' e que os questionamentos sobre os textos literários são muito 'gerais', pois abordam a interpretação de texto, sem considerar o fazer poético em si.

No caso da dinâmica adotada nessa situação didática, embora alguns textos literários tenham sido disponibilizados na íntegra para a turma, a atividade de leitura não parece se reconstituir como o objetivo central da aula. Os textos, em sua maioria poemas, aparecem junto com outros gêneros verbais e não-verbais tais como capas de revistas, fotografias, pinturas, a fim de que sejam contextualizadas para a turma as características estéticas do Movimento Modernista, bem como alguns aspectos relevantes de seu contexto histórico.

Isso pode ser percebido nos questionamentos direcionados pelo docente. O modo como as perguntas efetivam-se demonstra que os textos são utilizados como "exemplificações" das características da estética modernista. Logo na primeira interação realizada pelo professor, ao questionar sobre qual seria a temática do poema de Olavo Bilac, segue-se, na mesma sentença, a solicitação de que os estudantes percebam "as características das quais falamos da forma pela forma" (Professor Andrade). Ou seja, nesse tipo de leitura, os estudantes são levados a identificar qual seria a 'leitura autorizada' a que o professor faz referência; aquela que, no caso do que foi planejado pelo docente, melhor abriria precedentes para uma introdução à temática. Assim, a comparação entre os dois textos permite que os poemas-exemplos cumpram bem o papel de ilustrar as diferenças entre os modos de composição, o registro utilizado e as concepções de arte que distinguem a estética parnasiana e a moderna.

Aqui, embora os estudantes tenham realizado a leitura de alguns poemas em sala de aula, não podemos afirmar que as intervenções feitas chegam a se constituir enquanto processos de uma mediação de leitura, cujo objetivo seria aproximar leitor e texto, com vistas a estimular a produção

de significados pelos sujeitos. Pelo contrário, o que se efetiva é o estudo, não apenas de uma estética literária, mas de um movimento cultural mais amplo, como o Moderno, para o qual várias outras manifestações artísticas tornam-se também objeto de análise. O que ocorre, portanto, é um movimento de transferência para os estudantes de leituras e interpretações destes textos já bastante balizadas pela crítica literária e, consequentemente, por diversos manuais didáticos.

Essa análise nos deixa concluir que não se trata de centralizar as discussões sobre o ensino da leitura literária exclusivamente pelo viés da presença ou ausência do texto literário na sala de aula, uma vez que, mesmo disponibilizados, estes podem estar submetidos a processos de interação leitora pouco produtivos. No caso dessas leituras realizadas, os textos literários foram utilizados como pretexto (GERALDI, 1995) para que os estudantes percebam as relações **entre a obra literária com seu contexto de produção** como solicitado na Expectativa de Aprendizagem (EA) mais recorrente do Caderno de Conteúdos do currículo Estadual.

Um aspecto, já apontado em outro momento do nosso trabalho e que gostaríamos de retomar aqui, diz respeito à centralidade excessiva do currículo estadual nos estudos relacionados ao Movimento Modernista. Essa tendência não é isolada; corresponde a um modelo de abordagem estabelecida por livros e manuais didáticos que remonta à reformulação da nossa estrutura de ensino e da inclusão de modelos de análise estruturalistas sobre a literatura ocorridas em nosso país em meados da década de 70 (LUFT, 2014). Nesse sentido, é importante problematizarmos modelos que de certa forma vão sendo impostos ao longo dos anos, a fim de atentarmos para a coerência de algumas destas manutenções. Sobre essa perenidade do Modernismo, fica o questionamento se o marco divisório que esse movimento representou no século XX, ainda permanece tão relevante no século XXI (LUFT, 2014). Entre os anos de 1990 e 2000, por exemplo, a produção literária brasileira passa por um processo de modificação, que chega a determinar uma tendência, em razão das características que as obras desse período assumem. Dentre alguns aspectos destas produções está a predominância de vozes narrativas de cunho biográfico, pertencentes a grupos sociais marginalizados e intrinsecamente relacionados às experiências urbanas da contemporaneidade (SOUZA, 2012). Embora essa perspectiva seja considerada uma mudança significativa nas letras brasileiras, influenciando inclusive a produção cinematográfica, elas passam longe das leituras consideradas pelos documentos que norteiam o trabalho do professor Andrade. Sobre isso, Zilberman (2018) é contundente ao afirmar que não se trata apenas de discutir a respeito da inclusão ou exclusão, na sala de aula, dessas leituras diversas, mas em sentido mais amplo, problematizarmos a respeito da inclusão ou não dessas produções ao próprio conceito de literatura. E completa:

> Sem a literatura contemporânea, mesmo a de consumo mais imediato e descartável, mas que é também diversa, multicultural, híbrida, congenitamente efêmera, não existe a literatura clássica, canônica, uniforme, estruturada pela História da Literatura conforme paradigmas que, também eles, são mutáveis, instáveis e temporários. Excluí- la da sala de aula é, pelo mesmo processo, alijá-la da educação, justificando por que a literatura perdeu, paulatinamente, espaço nos últimos cinquenta anos da vida escolar brasileira (ZILBERMAN, 2018, p.12, *no prelo*).

Para a estudiosa, o ensino de leitura literária na escola precisa fundamentar-se numa dinâmica cada vez mais interdisciplinar, capaz de considerar outros tipos de produção já bastante inseridos nos contextos leitores dos estudantes e que, embora não legitimados, constroem-se com base em critérios semelhantes aos considerados pelos teóricos ao eleger os textos canônicos.

Na sequência, chegamos ao segundo momento de sala de aula que compõe esse tópico de discussão e que também foi aquele que nos inspirou a nomear essa terceira parte do nosso capítulo. A situação que apresentaremos agora aconteceu em uma aula reservada para um estudo sobre Carlos Drummond de Andrade. A dinâmica empreendida assemelha-se à anterior porque também utiliza como principal recurso à disponibilização e leitura dos textos literários por meio de equipamento de Datashow, o que irá garantir o acesso a muitos poemas do escritor na íntegra. Em um outro dia da semana, em que já havia anunciado aos estudantes que essa aula aconteceria, o professor adiantou à turma, empolgado que "*Falar de Drummond não é aula, é deleite!"* (Professor Andrade).

Para a leitura dos estudantes, portanto, foram apresentados nos slides os seguintes poemas na ordem em que seguem: *Infância, No meio do caminho, Confidência do itabirano, Quadrilha***,** *Os ombros suportam o mundo, Mãos dadas, Mundo grande, José, Viagem na Família* e *Procura da poesia.* O professor realiza com a turma a leitura dos quatro primeiros:

> Infância
>
> Meu pai montava a cavalo, ia para o campo.
> Minha mãe ficava sentada cosendo.
> Meu irmão pequeno dormia.
> Eu sozinho menino entre mangueiras
> lia a história de Robinson Crusoé,
> comprida história que não acaba
> mais.
>
> No meio-dia branco de luz uma voz que aprendeu
> a ninar nos longes da senzala - e nunca se
> esqueceu chamava para o café.
> Café preto que nem a preta velha
> café gostoso
> café bom.

Minha mãe ficava sentada cosendo
olhando para mim:
— Psiu... Não acorde o menino.
Para o berço onde pousou um mosquito.
E dava um suspiro... que fundo!
Lá longe meu pai campeava
no mato sem fim da fazenda.

E eu não sabia que minha história
era mais bonita que a de Robinson Crusoé.
(ANDRADE, 2013, p. 5)

No meio do caminho

No meio do caminho tinha uma pedra
Tinha uma pedra no meio do caminho
Tinha uma pedra
No meio do caminho tinha uma pedra
Nunca me esquecerei desse acontecimento
Na vida de minhas retinas tão fatigadas
Nunca me esquecerei que no meio do
caminho Tinha uma pedra
Tinha uma pedra no meio do caminho
No meio do caminho tinha uma pedra.
(ANDRADE, 2013, p.10)

Confidência do Itabirano

Alguns anos vivi em Itabira.
Principalmente nasci em Itabira.
Por isso sou triste, orgulhoso: de ferro.
Noventa por cento de ferro nas calçadas.
Oitenta por cento de ferro nas almas.
E esse alheamento do que na vida é porosidade e comunicação.

A vontade de amar, que me paralisa o trabalho,
vem de Itabira, de suas noites brancas, sem mulheres e sem horizontes.

E o hábito de sofrer, que tanto me diverte,
é doce herança itabirana.

De Itabira trouxe prendas diversas que ora te
ofereço: esta pedra de ferro, futuro aço do Brasil,
este São Benedito do velho santeiro Alfredo Duval;
este couro de anta, estendido no sofá da sala de
visitas; este orgulho, esta cabeça baixa...

Tive ouro, tive gado, tive fazendas.
Hoje sou funcionário público.
Itabira é apenas uma fotografia na parede.

Mas como dói!
(ANDRADE, 2012, p.10)

Quadrilha

João amava Teresa que amava Raimundo
que amava Maria que amava Joaquim que amava
Lili que não amava ninguém.
João foi para os Estados Unidos, Teresa para o
convento, Raimundo morreu de desastre, Maria ficou
para tia, Joaquim suicidou-se e Lili casou com J. Pinto
Fernandes que não tinha entrado na história
(ANDRADE, 2013, p.17)

Após a leitura, o professor comenta com a turma:

Professor Andrade: — *Percebam que há uma introspeção do poeta, porque em alguns desses poemas ele fala de si, mas nesse falar de si há algo de universal. Tem algo nessa introspeção que é geral, que também faz parte do mundo.*

As leituras continuam. Ora feitas pelo professor, em outros momentos realizadas voluntariamente pelos estudantes:

Os ombros suportam o Mundo

Chega um tempo em que não se diz mais:
meu Deus.
Tempo de absoluta depuração.
Tempo em que não se diz mais: meu amor.
Porque o amor resultou inútil.
E os olhos não choram.
E as mãos tecem apenas o rude trabalho.
E o coração está seco.

Em vão mulheres batem à porta, não abrirás.
Ficaste sozinho, a luz apagou-se,
mas na sombra teus olhos resplandecem
enormes. És todo certeza, já não sabes sofrer.
E nada esperas de teus amigos.

Pouco importa venha a velhice, que é a velhice?
Teus ombros suportam o mundo
e ele não pesa mais que a mão de uma criança.
As guerras, as fomes, as discussões dentro dos
edifícios
(ANDRADE, 2012, p.33. *fragmento*)

Mãos dadas

Não serei o poeta de um mundo caduco
Também não cantarei o mundo futuro

Estou preso à vida e olho meus companheiros
Estão taciturnos mas nutrem grandes
esperanças Entre eles, considero a enorme
realidade

O presente é tão grande, não nos afastemos
Não nos afastemos muito, vamos de mãos dadas

Não serei o cantor de uma mulher, de uma história
Não direi os suspiros ao anoitecer, a paisagem vista da
janela Não distribuirei entorpecentes ou cartas de suicida
Não fugirei para as ilhas nem serei raptado por serafins
O tempo é a minha matéria, o tempo presente, os homens
presentes A vida presente
(ANDRADE, 2012, p.34)

Mundo grande

Não, meu coração não é maior que o mundo.
É muito menor.
Nele não cabem nem as minhas dores.
Por isso gosto tanto de me contar.
Por isso me dispo,
por isso me grito,
por isso frequento os jornais, me exponho cruamente nas
livrarias: preciso de todos.

Sim, meu coração é muito pequeno.
Só agora vejo que nele não cabem os
homens. Os homens estão cá fora, estão na
rua.
A rua é enorme. Maior, muito maior do que eu
esperava. Mas também a rua não cabe todos os
homens.
A rua é menor que o mundo.
O mundo é grande.
(ANDRADE, 2012, p.45. *fragmento*)

Após a leitura do poema *Os ombros suportam o mundo, Mãos dadas* e *Mundo grand*e, o professor explica que é uma característica marcante em Carlos Drummond de Andrade a relação do EU *versus o* MUNDO. Essa dicotomia permite, segundo o docente, que as composições do escritor possam ser divididas em três fases: aquela em que o poeta se sente *maior* que o mundo; aquela em que o poeta sente-se *igual* ao mundo e aquela em que ele sente- se *no* mundo ou *menor* que o mundo:

Professor Andrade: — *Podemos identificar trechos onde percebemos que ele não consegue se encontrar no mundo, se relacionar com o mundo. Todo artista passa por fases. Depois vamos tentar identificar onde estaria a tradição Moderna em Drummond.*

Após esse comentário o professor Andrade solicita que a turma tente identificar o

descompasso que se revela entre *José* (referindo-se ao poema) e o mundo. Para isso, coloca para tocar no *Datashow* um áudio em que Drummond recita os versos do poema *José*. À medida que os estudantes escutam, também acompanham o texto exibido na tela:

> E agora, José?
> A festa acabou,
>
> a luz apagou, o
> povo sumiu, a
> noite esfriou, e
> agora, José? e
> agora, você?
> você que é sem nome,
> que zomba dos outros,
> você que faz versos, que
> ama, protesta?
> e agora, José?
> (ANDRADE, 2012, p.22. *fragmento*)

Quando termina, o professor Andrade comenta:

Professor Andrade: — *Há um descompasso entre José e o mundo, embora ele seja bem introspectivo.*

Desse mesmo modo, na sequência, é feita a leitura do poema *Viagem na Família:*

> No deserto de Itabira a
> sombra de meu pai
> tomou-me pela mão.
> Tanto tempo perdido.
> Porém nada dizia.
> Não era dia nem noite.
> Longamente caminhamos.
> Aqui havia uma casa.
> A montanha era maior.
> Tantos mortos amontoados,
> o tempo roendo os mortos. E
> nas casas em ruína, desprezo
> frio, umidade.
> Porém nada dizia.
> (ANDRADE, 2012, p.73. *fragmento*)

Ao terminar, o professor acrescenta:

Professor Andrade: — *Nesse poema é a fase em que Drummond é menos que o mundo, a terceira fase.*

Em seguida o professor complementa:

Professor Andrade: — *Drummond também reflete sobre o fazer poético. Temos aqui um poema metalinguístico em que ele reflete sobre o fazer poético.*

Chegam então ao último poema selecionado pelo professor, intitulado *Procura da poesia*:

Não faças versos sobre acontecimentos.

> Não há criação nem morte perante a poesia.
> Diante dela, a vida é um sol estático,
> não aquece nem ilumina.
> As afinidades, os aniversários, os incidentes pessoais não
> contam. Não faças poesia com o corpo,
> esse excelente, completo e confortável corpo, tão infenso à efusão lírica.
>
> Tua gota de bile, tua careta de gozo ou de dor no
> escuro são indiferentes.
> Nem me reveles teus sentimentos,
> que se prevalecem do equívoco e tentam a longa
> viagem. O que pensas e sentes, isso ainda não é poesia.
> (ANDRADE, 2012, p.9. *fragmento*)

Após concluírem a leitura, o professor retoma a estrofe que se inicia pelo do verso *Penetra surdamente no reino das palavras...*; após a leitura desta estrofe o professor Andrade explica que:

Professor Andrade: — *Drummond vê o poema como identidade fora dele, como algo em que ele precisasse entrar, fazer parte.*

A fim de dar por finalizadas as leituras o professor justifica:

Professor Andrade: — *Hoje não estamos teorizando tanto...estamos conhecendo os poemas. Essa parte ficará para outro momento.*

Inicia então um vídeo sobre Carlos Drummond de Andrade em que estão presentes fatos biográficos, preferências pessoais, além de trechos de entrevistas dadas pelo poeta, além de fotografias, opinião de críticos e escritores sobre Drummond e sobre sua poesia. Por fim, acrescenta:

Professor Andrade: — *Drummond era um poeta de carne e osso! Precisamos criar familiaridade com ele.*

A turma, cativada pela empolgação do docente, tanto durante a apresentação do poeta, como também nesse momento de fechamento da aula, aplaude ao término da explanação!

Percebemos nessas situações observadas um confronto entre duas maneiras distintas de abordagem da Literatura em sala de aula. Na aula em que o professor Carlos faz uma introdução à Primeira Fase Modernista, os textos apresentados aparecem como exemplificação do período estético, como uma forma de confirmação de que as características estudadas pelos alunos realmente se manifestavam artisticamente. O texto literário está junto a outros gêneros que também

contribuem para que a turma entenda o momento histórico, seus aspectos políticos, culturais e estéticos. O professor também não deixa de incentivar a atenção às relações intertextuais, à observação de aspectos formais da obra e de como as diferentes concepções artísticas, parnasianas e modernas, manifestavam-se no texto literário.

Já no segundo momento, na aula reservada para que a turma se aprofunde na poética de Drummond, nota-se fortemente a presença de um professor leitor daquilo que apresenta à turma. O gosto pessoal do professor pelo poeta é percebido ainda no momento da afirmação que 'falar de Drummond não é *aula*, e sim *deleite'*. Ou seja, seu discurso revela que constitui- se, nas aulas de literatura, um confronto constante entre a necessidade de abordar conteúdos previamente definidos, para que os estudantes se apropriem das características estéticas e das informações históricas sobre as Escolas Literárias *versus* a atividade de leitura propriamente dita, associada ao prazer do encontro com o poeta. Essa concepção de que naquele momento em que leem Drummond fazem uma atividade excepcional, fora da rotina das aulas de literatura também se revela quando o docente diz que 'hoje não estamos teorizando tanto...', como se esse "teorizar" fosse a ação própria e comum do trabalho com o literário e por isso ele precise justificar-se.

Como essa situação de sala de aula assumiu, segundo o caminho metodológico aqui adotado, o papel de uma categoria importante para análise em nosso estudo, trouxemos para a entrevista questionamentos capazes de ampliar a nossa perspectiva sobre a atividade, lançando as seguintes perguntas ao professor:

Pesquisadora: — ***Por que falar de Carlos Drummond de Andrade não é aula, e sim, deleite?*** **Professor Andrade:** — '*Aí' vem um pouco da minha subjetividade. Eu visitei Drummond em várias épocas da minha vida e acho que Drummond nunca foi tão atual! Eu acho que Drummond nunca foi tão significativo. Eu acho que isso faz parte até do próprio amadurecimento, assim, Drummond mexe muito comigo, ele me provoca muito. E os poemas, eu fico pensando, como é que ele conseguiu traduzir isso que a gente só consegue perceber sentindo?!*

Pesquisadora: — ***Então haveria esses aspectos relacionados ao ensino de literatura que você consideraria como 'aula', mas que se distanciam dessa subjetividade própria da literatura? Como você explicaria isso?***

Professor Andrade: — *É! Já aconteceu, por exemplo, de a gente tá lendo um texto e acabar chorando no meio da aula! Ou de estar lendo, trabalhando um texto e perceber que os estudantes estão 'lá' emocionados! Eu acho que quando você consegue trazer 'pra' sala de aula algo que te apaixona, os estudantes percebem isso! Eles percebem que 'ali' tem muito mais do que só uma aula. Eles percebem que 'ali' tem uma paixão e 'aí' isso pode, digamos, contaminar os outros também! Eu acho que isso acontece com alguns autores que eu gosto muito e quando é momento de falar deles, de abordá-los, acho que fica até mais fácil, porque vira realmente um deleite! 'Aí' poderia passar realmente aulas e aulas só lendo. O propósito é, muitas vezes, quando eu levo Drummond, por exemplo, 'pra' sala de aula, não é falar só esteticamente de Drummond, mas é ler mesmo!*

O posicionamento que o professor Andrade assume de "porta-voz" dos poemas de Drummond, nos permite aproximar sua prática do conceito desenvolvido por Petit (2009) a respeito do papel do mediador de leitura. Num cenário em que as práticas de leitura literária estão intrinsecamente vinculadas a processos de contextualização e exemplificação, tomados na maioria dos casos como principal e único objetivo da presença do texto literário no contexto escolar, o professor-mediador pode ser o responsável por autorizar, como também legitimar um desejo de leitura mais interligado às praticas subjetivas que os estudantes passariam a exercer em seus cotidianos (PETIT, 2009). Para isso, a simples proximidade com o material de leitura não se faz suficiente. É necessário proporcionar "trocas" e diálogos para os quais o encontro com o mediador torna-se essencial (PETIT, 2009).

Quando o professor se refere à sua experiência leitora em contato com a obra do poeta mineiro, deixa revelar que essa vivência fundamentou-se em processos de interação veiculados à constituição de sua identidade e sua subjetividade por meio da poesia, quando diz por exemplo que visitou Drummond em várias épocas da vida*;* ou ao explicar que o poeta era capaz de "mexer" com ele ou provocá-lo. Nesse caso, o dizer do professor cria uma metáfora para o entendimento de que quando a leitura se dá pelo viés da coautoria, em que se privilegia o leitor como um produtor de 'novos textos', é possível transformar a prática leitora em um ato de construção de si, em que a partir da narrativa do outro, criam-se elementos para a constituição de suas próprias narrativas (PETIT, 2009).

É esse processo de identificação com a obra de Drummond que parece ser o cerne da condução da aula do professor Andrade. Nesse momento, a despeito dos modos como o ensino da

leitura literária é concebido pela instituição escolar, o professor torna-se espécie de instrumento singular capaz de transmitir um prazer em relação à leitura que foi por ele genuinamente experimentado; ele torna-se exemplo de um tipo de relação com a literatura que pode não ser predominante nos contextos nos quais os estudantes estão inseridos (PETIT, 2009). O professor Andrade tem consciência da influência que exerce, ao afirmar que os estudantes "percebem que 'ali' tem uma paixão e 'aí' isso pode, digamos, contaminar os outros também!" (Professor Andrade).

É importante ressaltar que essa possibilidade de "não teorizar tanto", como justifica o professor ao fim da aula, constitui-se também, em razão de na proposta dos PCLP — mas especificamente no Caderno de Conteúdos — a referência ao escritor aparecer em destaque junto aos nomes de Cecília Meireles e Vinícius de Moraes. Embora vinculados ao modernismo de 30, o fato de o nome desses poetas aparecer como exemplos dessa tendência estética, permitiu que o professor optasse por uma prática capaz de priorizar a leitura da obra, em detrimento do enfoque na explanação sobre o contexto sociocultural no qual os escritores estriam inseridos. Nesse sentido, a despeito das considerações já realizadas pelo docente e apresentadas em momentos anteriores desse trabalho — sobre o professor demonstrar um entendimento a respeito do ensino de leitura literária que não necessariamente consideraria como essencial o acesso do estudante ao texto — percebemos que coexistirá um entendimento sobre as práticas de leitura literária escolar que não se resume apenas "a falar esteticamente […] é ler mesmo!" (Professor Andrade).

Concluímos, assim, que os entendimentos sobre o processo de formação do leitor de literatura, bem como os modos como ele é configurado neste cenário de pesquisa, assumem um lugar de contradição, cuja principal característica são as tensões que se estabelecem: nas tentativas de simulação de práticas leitoras diferenciadas, que não garantem o acesso ao texto literário (Intervenção Literária); nas substituições do texto literário por outras linguagens (exibição do filme Macunaíma); na centralidade das aprendizagens *sobre* a literatura em detrimento das práticas da leitura literária (na situação sobre a 1a fase modernista). Sobre isso, a fala do professor que contrapõe o "falar esteticamente" do "ler realmente" engendra uma boa exemplificação. Exemplo de que a despeito das discussões já efetivadas em torno do ensino da leitura literária, os sistemas de ensino ainda perpetuam modos de ensino da literatura que não são fáceis de serem superados.

No caso da análise que efetivamos, entendemos que esses domínios dos quais o professor não consegue se desvencilhar acontece como consequência e em diálogo com os seguintes fatores: 1) Embora muitas das discussões em torno do conceito de Letramento

literário advoguem em defesa de uma ênfase no ensino de literatura que considere as especificidades do texto literário e a importância do desenvolvimento de práticas leitoras autônomas por parte dos sujeitos, no currículo e na avaliação estadual, e por consequência, na prática docente, essa especificidade traduz-se na permanência de modelos de ensino de bases sociológicas e historicistas, em que o texto literário torna-se, principalmente, exemplificação de tendências estéticas. 2) As estéticas literárias transformam-se nos conteúdos do campo da "literatura" e são apresentados — tomando como exemplo os PCLP — de forma bastante numerosa, o que nos deixa perceber que, mesmo didaticamente entendido como um Eixo de Ensino, o Letramento Literário configura-se como uma outra "disciplina" que precisa angariar espaço dentro da disciplina de língua portuguesa. 3) Essa configuração, disfarçada pela presença de um Eixo que parece reivindicar um espaço perdido pelo texto literário, cria obstáculos para uma abordagem que Zilberman (2002) classifica como interdisciplinar. Nela, à escola seria dada a tarefa de aprender mais com a literatura "em vez de ensiná-la", abandonando essa vocação de preparar o leitor para o amanhã, os impedindo de vivenciar as leituras do presente (ZILBERMAN, 2002, p. 85). Ou seja, faz-se necessário que as práticas de leitura literária escolar dialoguem com outros discursos, principalmente aqueles que, embora não legitimados, possuem natureza semelhante à da produção ficcional de cunho artístico. Esse processo de diálogo pode garantir que os estudantes signifiquem suas leituras, confirmando uma atualidade ao texto literário que não seja justificada exclusivamente pela definição de que determinado texto é uma obra canônica da nossa literatura.

7 O PROFESSOR *CABRALINO*

7.1 Qual literatura para a Tarde de Poesia?

Na semana do evento *Tarde de Poesia* uma parte da escola estava organizada para receber as contribuições dos estudantes, com barbantes e espaços disponíveis para que eles dispusessem seus trabalhos. A parte térrea do prédio da instituição caracteriza-se por uma grande área retangular, uma espécie de pátio aberto utilizado para circulação. No centro há uma espécie de canteiro de jardim, com uma árvore de flores e ao redor desta, bancos de cimento em que os estudantes costumavam reunir-se. Em uma das laterais deste espaço está um corredor aberto, como paredes em estilo tijolo aparente, onde se encontram a entrada de salas, sendo algumas delas salas de aula, como também sala dos professores, biblioteca, direção e secretaria. Nos espaços laterais, entre as entradas das salas costuma-se colocar tanto informes gerais sobre o funcionamento da escola, como também algumas produções realizadas pelas turmas. Do lado oposto a este corredor está uma parede maior e ampla, na cor amarela, que corresponde a fachada lateral do auditório e das salas de aula localizadas no primeiro andar.

Figura 35 e Figura 36 - Área central da escola reservada para os estudantes exporem seus trabalhos

Fonte: página oficial da escola

Neste espaço foram colocados os barbantes prometidos pelo professor Cabral para que todos ficassem à vontade para fixação tanto das produções de sua autoria, como também de outras selecionadas por eles nos mais diferentes veículos. Os materiais que lá estiveram presentes eram diversos: havia cartazes em cartolina com poemas de escritores brasileiros como Clarice Lispector,

Carlos Drummond de Andrade, Mário Quintana, Manoel de Barros e Cora Coralina.

Alguns grupos também produziram uma espécie da banner em papel madeira com imagem de algum poeta ou romancista seguida de frases famosas, pertencentes a textos em prosa ou em versos; um dos grupos produziu um *banner* com frases do escritor Guimarães Rosa. Outros estudantes também expunham apenas um livro lido, com o qual haviam se identificado, como a capa de uma edição Harry Potter, cujo título era *Harry Potter e a criança amaldiçoada*, de J.K. Rowling; uma outra estudante também levou para mostrar aos colegas um volume de *Depois de Você*, de autoria de Jojo Moyes. Também foram exibidas muitas poesias escritas à mão em folha de ofício ou caderno, letras de música e desenhos.

A exposição provocou uma movimentação diferente nos corredores da escola. Nesse dia, não aconteceram as aulas regulares em sala de aula e todas as turmas estavam envolvidas em alguma atividade na *Tarde de Poesia.* Uma das turmas dispôs uma mesa com folhetos de cordel; outra dramatizou uma pequena cena da obra o *Auto da Compadecida* de Ariano Suassuna. A escola disponibilizou uma espécie de cenário, imitando um palco, com um microfone e caixas de som, para que os estudantes, voluntariamente, recitassem ou realizassem a leitura de algum texto. Alguns deles se apresentavam individualmente ou em grupo. Era difícil para muitos vencer a timidez e ir por conta própria. Embora a participação devesse ser espontânea os professores tinham que insistir bastante para os mais envergonhados contribuírem com a atividade. Estas eram seguidas de risos, mas também de aplausos para encorajar os colegas. Os jovens conversavam bastante entre si, reuniam-se em pequenos grupos, interagiam com os trabalhos expostos, aproximando-se para observar, comentando e fazendo apreciações entre seus pares. Os jovens que participaram cm produções próprias demonstravam interesse em apresentar para os demais a forma através da qual haviam colaborado.

Uma das distinções que podemos perceber em relação a *Performance* proposta pelo Professor Cabral e aquela já investigada na prática do Professor Andrade está no fato de que enquanto a *Intervenção Literária* do Professor Andrade corresponde a uma iniciativa individual do docente, cujo objetivo — como ele mesmo definiu — seria "mexer com a rotina da escola", no caso da *Tarde de Poesia*, o professor Cabral precisa atender a uma demanda mais ampla, direcionada pela instituição. Na *Tarde de Poesia* toda a escola está envolvida com o evento e cada sala de aula colabora com um tipo de produção diferente, enquanto na *Intervenção Literária* os demais estudantes tornam-se o público da apresentação de uma turma específica.

Esse fato, portanto, também irá produzir consequências significativas nos modos como se concretizaram as duas atividades. Na *Intervenção Literária* do professor Andrade a solicitação feita

aos estudantes está diretamente relacionada a um conteúdo do Eixo do Letramento Literário proposto pelos PCLP, no caso, escritores representativos de uma das fases do Movimento Modernista. Assim, a turma precisava encontrar modos criativos de apresentar um determinado escritor para a comunidade escolar. Na segunda *Performance*, a *Tarde de Poesia,* nos parece que em razão de basear-se em uma demanda externa ao que precisa ser vivenciado em sala de aula, o professor Cabral escolheu, ou não foi necessário, atrelar a solicitação que faz à turma a um item específico do currículo, permitindo, assim, que os estudantes expusessem gêneros bastante diversos, incluindo textos que não compõem o grupo de obras e escritores presentes no Eixo do letramento Literário.

O distanciamento que essa atividade específica do Professor Cabral tomou em relação aos conteúdos propostos para o bimestre abriu espaço, provavelmente, para uma proximidade maior com os objetivos definidos por ambos os docentes quando questionados sobre as motivações para as *Performances Literárias*. Como vimos, ao serem perguntados sobre qual importância esse modelo de atividade atribuía ao processo de formação do leitor, os dois demonstram o desejo de se opor a um tipo de escolarização do literário que consideravam restritivo. Sendo, então, as *Performances* bem-vindas em razão de estimularem uma atividade leitora fundamentada no diálogo, na relevância dos sujeitos na interação com o texto, na construção da autonomia leitora e no fortalecimento das identidades dos estudantes. Quando concretizada, no entanto, a *Performance* do professor Andrade não chega a se distanciar do "tradicional" ao qual o professor Andrade deseja se opor. Os estudantes, embora tenham atendido às expectativas do formato da *Intervenção Literária* solicitada, não interagiram propriamente com a obra de Clarice Lispector nos parâmetros do que estaria previsto pelo docente.

Na *Tarde de Poesia*, quando o professor Cabral expõe como único critério que os textos a serem apresentados precisam ter uma "marca de poesia", produz possibilidades para que os estudantes selecionem obras com as quais eles já possuem vínculos; tendo estes sido constituídos através de práticas leitoras exercidas dentro ou fora da escola. Não pretendemos aqui projetar uma dicotomia baseada na caracterização de que uma dessas atividades seria considerada ideal, em detrimento da outra. Também não é nosso propósito classificá-las como modelos metodológicos a serem ou não seguidos. O intuito é demonstrar como a vinculação à proposta conteudística dos PCLP — cuja centralidade consiste principalmente na sequência cronológica dos movimentos literários — determina práticas de leitura literária menos inclusivas, a despeito das considerações que o documento insiste em defender nas suas linhas teóricas. Considerações estas, relacionadas à especificidade do gênero literário e à formação de leitores de literatura autônomos.

Assim, os textos apresentados e expostos pela turma do professor Cabral caracterizam-se por uma diversidade que inclui também modalidades de gêneros não consideradas pelos planos educacionais. Esses gêneros caracterizam-se, de acordo com Zilberman (2018), pela utilização da linguagem verbal combinada ou não com a música, o áudio, a imagem, a performance. Segundo a pesquisadora, estas modalidades de texto podem ser encontrados na cultura popular; são oferecidos pela indústria cultural; estão presentes na produção digital; são, muitas delas, expressões derivadas de segmentos periféricos ou marginais, nem todas recebidas com agrado pelas autoridades (como grafites e pichações); estão expressas, também, através da ficção fantástica (*fantasy fiction*), que, cultuada desde o século XVIII, passou a encontrar acolhida entre o público adolescente (ZILBERMAN, 2018, p. 9-10).

Esse perfil das produções expostas pelos estudantes coincide com as características das práticas de leituras exercidas por estes jovens e apresentadas no capítulo 1. São predominantes as redes sociais como forma de acesso; os principais ciclos de compartilhamento de leituras são os de amigos, provavelmente da mesma faixa etária e as narrativas de ficção estrangeira — fortemente estimulada pelo mercado editorial — são aquelas mais lidas. Desse modo, a *Tarde de Poesia* garantiu um espaço de exposição de algumas leituras pertencentes às práticas dos estudantes, muito embora não tenham sido efetivados modos de diálogo específicos entre estas e as práticas escolares.

O diálogo entre as práticas de leitura que ocorrem tanto em espaços formais, como o escolar, como também aquelas próprias de espaços informais é importante porque: a) considera as práticas leitoras dos estudantes e, junto com elas, seus modos de identificação perante o mundo, as formas por meio das quais estes jovens leitores percebem a realidade; b) permite uma relação mais democrática com a produção cultural, uma vez que não passa a considerar apenas os bens legitimados por instâncias de poder; c) faz jus à atualidade da literatura legitimada, já que esta constituiu-se como tal, também, em razão da sua capacidade de permanência; nesse sentido, é um aprendizado importante para os jovens entender como as manifestações artísticas que lhes são contemporâneas não foram produzidas no isolamento, mas são resultado de processos de diálogo com tendências estéticas já balizadas ao longo da história; d) além de ampliar as referências do estudante, parte do princípio que este já é um leitor, e que como tal, realiza suas próprias escolhas; assim, considerar outras oportunidades às práticas exercidas pelos estudantes é diferente de considerá-lo como o leitor que ainda precisa "vir a ser".

Ou seja, as análises realizadas até aqui nos permitem concluir que não são suficientes apenas perspectivas teóricas e estudos que advoguem em defesa da reconquista de certo espaço

perdido pelo texto literário na escola e mais especificamente no trabalho em sala de aula, como são interpretar as muitas das análises que fazem uso das ideias defendidas pelo letramento literário. Estudos focados exclusivamente na defesa de uma especificidade do literário cada vez mais isolam um único modelo de prática de leitura literária, que passa a fazer sentido apenas no contexto escolar. Os professores, por outro lado, não conseguem se distanciar desse tipo de abordagem que consideram restritiva, porque suas ações estão inseridas numa dinâmica mais ampla de legitimação de certos valores culturais. Assim, a discussão em torno das metodologias implementadas pelos docentes precisa conjugar-se a estudos que problematizem o próprio conceito de literatura, se posicionando em defesa da garantia de uma maior elasticidade à sua definição (ZILBERMAN, 2018).

7.2 Uma conversa literária sobre *Morte e Vida Severina*

Em uma das aulas do professor Cabral foi exibido para a turma o filme *Morte e Vida Severina*. Esse filme é uma produção de 1977, escrita e dirigida por Zelito Viana e inspirado na obra de mesmo nome, do escritor pernambucano João Cabral de Melo Neto. O filme de 85 minutos é uma espécie de narrativa ficcional e documentário. Nos trechos ficcionais, Viana (1977) faz uso do texto das duas obras de João Cabral, *O Rio* (1953) e *Morte e Vida Severina* (1954 - 1955). O poema *O Rio* também pode ser considerado, segundo definição do próprio autor, uma "relação da viagem que faz o Capibaribe de sua nascente à cidade do Recife" (MELO NETO, 2000, p. 9). Assim, o filme inicia-se com uma voz representativa do rio Capibaribe no início de sua saída do agreste. O rio vai narrando seu percurso à medida em que são exibidas imagens de um Sertão de seca, reforçadas através da exibição de animais mortos pela fome. Intercaladas à voz narrativa do rio, vão sendo apresentadas imagens documentais da população da região em processo de emigração para fugir da condição de miséria em que vive; essas são compostas também por entrevistas que foram realizadas com algumas dessas pessoas da região. Também irão dividir espaço com esses dois enredos anteriores, a narrativa do personagem Severino, composta por trechos do texto de *Morte e Vida Severina*, interpretados pelo ator José Dumont. Desse modo, vão sendo alternadas na obra audiovisual os textos de *O Rio* e *Morte e Vida Severina*, juntamente com o material documental, até a chegada de ambos, o rio e Severino a Recife. Esse filme foi exibido na íntegra e sem interrupções nas duas aulas geminadas reservadas, pelo professor, para o trabalho com o Eixo do Letramento Literário.

Na semana seguinte à exibição, o professor Cabral assim que entra em sala e cumprimenta a turma, escreve no quadro o título *Morte e Vida Severina*. Quando termina e lança o olhar para o grupo, percebe o pouco quantitativo de estudantes presentes. O professor então lamenta,

comentando que esta seria, infelizmente, uma das consequências do período de realização das provas do ENEM. Nos dias próximos à realização da prova, os estudantes dos 3o anos do Ensino Médio, sentindo-se cansados em razão de, provavelmente, estarem mais focados em seus desempenhos no Exame, optavam por não comparecer a algumas aulas. Assim, essas turmas tradicionalmente ficavam esvaziadas nos períodos antes e depois da avaliação. O professor Cabral aproveita essa observação para fazer uma conexão entre o título que acabara de escrever no quadro e o ENEM, lembrando aos estudantes que no ano anterior houve na prova a presença de um poema do escritor João Cabral de Melo Neto. Complementa, por fim, afirmando que embora no ENEM haja poucas *questões de Literatura* existem, por outro lado, muitos *textos de Literatura.* Após esse comentário, o professor Cabral inicia:

Professor Cabral: —*Vamos começar nossa conversa literária!*

Nesse momento o professor procura estabelecer uma conversa com a turma sobre o filme. Ele questiona se algum estudante deseja comentar sobre algo que chamou atenção ou que achou interessante em relação ao que foi assistido. Uma estudante diz que o que mais a impressionou foi o momento da aparição da rezadeira na obra, comentando que essa atividade é algo comum no "tipo de lugar" onde se passa a história. O professor Cabral aproveita para perguntar à turma se rezadeiras ainda são comuns nos dias de hoje. A mesma estudante complementa, dizendo que "acha que não", que não são mais comuns. Alguns colegas discordam, alegando que ainda é possível encontrar rezadeiras atualmente, mesmo em cidades grandes como Recife. Uma outra estudante ajuda, dizendo que as rezadeiras são comuns em "alguns bairros" e reforça que esse tipo de tradição ainda existe.

O trecho do filme que a estudante fez referência corresponde à cena em que Severino chega à uma casa onde estão "cantando excelências para um defunto" (MELO NETO, 2000, p. 52). Severino, cansado da viagem decide parar naquele local e encontra uma mulher, que saberá depois tratar-se de uma "rezadora" (MELO NETO, 2000, p. 57), interpretada por Elba Ramalho. O diálogo entre o personagem Severino e a rezadora é apresentado no filme no formato de *peleja*, que corresponde a um gênero poético comum no nordeste brasileiro, em que o diálogo representa uma espécie de disputa que se dá através dos versos, acompanhada pela música de viola:

(…)
— Vou explicar rapidamente,
Logo compreenderá:
Como aqui a morte é tanta,
Vivo de a morte ajudar.

— E ainda se me permite Que

lhe volte a perguntar:
É aqui uma profissão,
Trabalho tão singular?

— É, sim, uma profissão, E a
melhor de quantas há:
Sou de toda região
Rezadora titular.

— E ainda se me permite
Mais outra vez indagar:
É boa essa profissão
Em que a comadre ora está?

(…)

— Como aqui a morte é tanta, Só
é possível trabalhar Nessas
profissões que fazem Da morte
ofício ou bazar. (…)
(MELO NETO, 2000, p. 56-57)

A discordância dos estudantes em relação a existência ou não de rezadoras/rezadeiras deu-se, provavelmente, porque alguns deles estariam fazendo alusão à atividade da *benzedeira*, que são mulheres a quem se atribuem a cura de doenças e afastamento do mal, através de orações, misturadas a palavras resmungadas e incompreensíveis, que realizam fazendo uso também de ramos de plantas. Embora *rezadeiras* e *benzedeiras* sejam consideradas atividades similares, a ação da *rezadora* tanto no filme, quanto na obra *Morte e Vida Severina*, corresponde ao trabalho feito por mulheres que cantam ladainhas em velórios; prática tradicional no interior nordestino, mas que não são comuns na zona urbana. Já o trabalho das benzedeiras pode ainda ser considerado uma atividade resistente em alguns bairros de grandes centros urbanos do Nordeste[10].

Na sequência e ainda sobre esse trecho lembrado pela estudante, o professor Cabral comenta:

Professor Cabral: — *E porque essas rezadeiras não são jovens? Elas, de certa forma, representam uma tradição de antigamente. Hoje a nossa sociedade vive uma guerra do natural com o artificial. Antigamente as coisas tendiam mais para o natural. Hoje a indústria farmacêutica exerce uma pressão muito forte. Vejam os índios, donos da nossa terra, eles ainda vivem do natural. Então essa tradição ela vem acabando. João Cabral, assim como Raquel de Queiroz e José Lins do Rego, irá tratar desses problemas pontuais da nossa região, por isso são considerados regionalistas.*

Em seguida, o professor Cabral direciona novamente à turma o mesmo questionamento

[10] Fonte: Fundação Joaquim Nabuco. Disponível em: http://basilio.fundaj.gov.br. Data de acesso: 20 de Junho de 2020.

sobre o que consideraram interessante, para que outros estudantes também participem. Ninguém se manifesta. O professor então pergunta se eles perceberam que em todo filme há uma constante presença da "morte na vida". Em seguida, procura exemplificar essa afirmação, rememorando com a turma a cena em é narrado o nascimento do filho do mestre carpina:

Professor Cabral: — *Em que condições a criança nasceu? Em condições de extrema miséria! O que foi dado de presente a criança? Presentes pobres, mas percebam que João Cabral quis mostrar a solidariedade, a força do povo. Mostrou também que a miséria não é algo só do Sertão, porque Severino já está na cidade e encontra muita miséria. A criança foi desenganada, mas o nascimento traz a ideia de esperança, as pessoas ajudando. Vejam se isso não acontece, em nossa sociedade é assim, quando algo catastrófico acontece, a nossa sociedade se mobiliza.*

O professor Cabral prossegue, fazendo novamente perguntas à turma, agora sobre o diálogo final entre Severino e José, o mestre carpina:

Professor Cabral: — *Quem lembra do diálogo entre Severino e mestre carpina? Como terminou a conversa?*

Tanto no auto, como no filme, Severino procura José, o mestre carpina, em um momento de desespero, motivado pela condição de miséria e desesperança em que se encontra. Severino está frustrado por não ter encontrado em Recife condições mínimas de sobrevivência e cogita tirar a própria vida, perguntado então ao Mestre Carpina:

> — Seu José, mestre carpina,
> que habita este lamaçal,
> sabe me dizer se o rio
> a esta altura dá vau?
> sabe me dizer se é funda
> esta água grossa de carnal?
>
> — Severino, retirante,
> jamais cruzei a nado;
> quando a maré está cheia
> vejo passar muitos barcos,
> barcaça, alvarengas, muitas
> de grande calado.
>
> — Seu José, mestre carpina,
> para cobrir corpo de homem
> não é preciso muita água:
> basta que chegue ao abdome,
> basta que tenha fundura igual
> à de sua fome.
>
> — Severino, retirante,
> pois não sei o que lhe conte;

sempre que cruzo este rio
costumo tomar a ponte; quanto
ao vazio do estômago, se cruza
quando se come.

— Seu José, mestre carpina,
e quando ponte não há?
quando os vazios da fome
não se tem com que cruzar?
quando esses rios sem água
são grandes braços de mar? (MELO NETO, 2000, p. 70)

A conversa entre Severino e José é interrompida pelo anúncio do nascimento do filho deste último, ao qual se segue uma celebração que no filme é apresentada de forma cantada, com o recém-nascido recebendo oferendas do povo. Os presentes são: caranguejos do mangue, papel de jornal para servir de cobertor, um olho d'agua da Lagoa do Carro, um canário da terra, "bolacha d'agua que só em Paudalho se fabrica" (MELO NETO, 2000, p. 75), um boneco de barro de Severino de Tracunhaém, abacaxi de Goiana, Tamarindo da Jaqueira, dentre outras coisas que irão fazer referência a produtos da região Pernambucana. Após o nascimento do filho, a fala de José irá reforçar uma perspectiva em defesa da vida, assim o personagem tenta novamente responder aos questionamentos de Severino, compondo-se na obra uma mensagem de esperança:

— Severino retirante,
deixe agora que lhe diga:
eu não sei bem a resposta
da pergunta que fazia,
se não vale mais saltar
fora da ponte e da vida;
nem conheço essa resposta,
se quer mesmo que lhe diga;
é difícil defender,
só com palavras, a vida,
ainda mais quando ela é
esta que se vê, severina;
mas se responder não pude
à pergunta que fazia,
ela, a vida, a respondeu
com sua presença viva.
(MELO NETO, 2000, p. 79-80)

Essa fala de José, mestre carpina, irá integrar os versos finais do auto e do filme *Morte e Vida Severina*. Sobre esse trecho o professor Cabral explica que o mestre carpina quis dizer que mesmo a vida 'sendo Severina' vale à pena viver. O professor chama, então, a atenção da turma para as palavras 'morte' e 'vida' demonstrando que no título da obra pode-se perceber a presença de uma antítese e sobre isso, reforça:

Professor Cabral: — *Percebam que a antítese não é só uma característica do Barroco! O que isso quer dizer? Que só tem direito à terra depois da morte. Ele está denunciando o latifúndio, a injustiça.*

Quando contrastamos essa situação de sala de aula àquela analisada na prática do professor Andrade em que foi exibido o filme *Macunaíma*, de Joaquim Pedro de Andrade, há um aspecto importante que precisa ser destacado. No primeiro, enfatizamos o fato de que na abordagem proposta pelo professor Andrade ocorre uma espécie de transição simbólica em que o filme é tomado em lugar da obra. No caso da segunda situação, que ocorre sala do professor Cabral, o texto de João Cabral de Melo Neto é autodenominado *poemas para vozes* ou *poemas em voz alta*, como apresentado em algumas edições do livro *Morte e Vida Severina*. Ou seja, é um texto passível de ser dramatizado. No filme essa caraterística é considerada, uma vez que além do aspecto documental, quase nada é acrescentado à linguagem visual. A obra de Zelito Viana assemelha-se a uma encenação teatral em que o texto cabralino constitui-se como elemento principal, que a despeito da supressão de alguns trechos, é apresentado sem outras grandes modificações.

No entanto, se há uma proximidade maior entre o texto escrito e o audiovisual, que garante de certa forma, um acesso à obra de João Cabral de Melo Neto, alguns elementos fundamentais não são considerados nessa atividade: o primeiro diz respeito ao fato de que no audiovisual estão presentes duas obras de João Cabral; o filme é abordado pelo professor como se contasse apenas com *Morte e Vida Severina*, sendo os versos de *O Rio* — cuja espaço concedido no filme é quase o mesmo —, totalmente ignorados. Outro aspecto digno de destaque está no fato de que *Morte e Vida Severina* é categorizado pelo próprio autor como um *auto de Natal pernambucano*. Ou seja, o nascimento do filho de José, que também é carpinteiro, compõe uma clara relação intertextual com a história bíblica, em que o menino Jesus também vem ao mundo em condições de pobreza e recebe presentes em celebração ao seu nascimento. Nos dois casos esse nascimento irá simbolizar a vida, a renovação.

Esse contraponto entre as duas atividades, que utilizam o filme como principal recurso de análise, nos permite concluir que independente da presença ou não do texto literário em sala de aula as interações propostas pelos professores, de um modo geral, têm por objetivo central a inclusão da obra em uma categoria de um movimento literário específico. Nas duas situações as perguntas direcionadas pelos professores, embora sejam aparentemente abertas como: o *que acharam? o que mais?* (Professor Andrade); *o que acharam mais interessante; o que chamou mais atenção?* (Professor Cabral); elas são uma preparação que visa mais atingir essa categorização do texto e

menos a condução de um diálogo aberto a partir do que foi interpretado pelos estudantes.

Na aula do professor Cabral, como já dissemos, a exibição do filme garante o acesso a trechos importantes da obra *Morte e Vida Severina*. É certo, no entanto, que a escuta do texto não assegura o mesmo tipo de interação que seria possível com o texto escrito. Por exemplo, caso tivesse sido possível garantir a disponibilização dos trechos encenados no filme para a turma, modos de diálogo mais específicos relativos à construção do texto, à forma, à significação de versos, palavras, como também aos modos como o audiovisual escolheu representar determinadas passagens, poderiam ser efetivados na *conversa literária* proposta pelo professor. Para essa última, contudo, faz-se necessário apenas aquele acesso mais geral, caracterizado pela transmissão de informações superficiais a respeito da temática e do enredo, cujo objetivo seria conceder um contato com o "ouvir falar" sobre uma obra pertencente ao patrimônio cultural valorizado.

Esse tipo de incentivo à participação dos estudantes proposto pelo professor Cabral também pode ser relacionado a uma tentativa de engendrar um diálogo com o texto literário baseado principalmente nos aprendizados que a obra poderia proporcionar. Esse tipo de interação, no entanto, não ultrapassa o limite da confirmação de que os fatos presentes na ficção seriam uma correspondência da realidade. Isso é percebido, por exemplo, nas colocações do professor Cabral ao afirmar que *na nossa realidade também é assim!*, quando se refere à solidariedade das pessoas ao presenciarem o nascimento do filho de José; ou quando solicita que a turma justifique porque que as *rezadeiras* existentes nos dias de hoje são *velhas*; e até mesmo quando pergunta de forma recorrente *o que isso quer dizer?*, numa tentativa de estabelecer um paralelo entre a ficção e o mundo, para o qual a primeira (a ficção) estaria sempre submetida à representação do que já existe no segundo (o mundo). Esse modo de diálogo não extrapola, no entanto, as possibilidades de significação e produção de sentidos que o literário é capaz de suscitar.

Assim, essa abordagem direcionada para categorização da obra literária, ou para uma "leitura útil (PETIT, 2009) centrada num estudo *sobre* a literatura (ZILBERMAN, 2008), pode ser observada na sequência que o professor Cabral dará à atividade. Após essa interação que procurou estabelecer com a obra, o docente sugere para a turma uma possível conexão entre a temática presente no texto de João Cabral de Melo Neto e os usos que dela podem ser feitos na redação do ENEM. O professor Cabral explica que os assuntos presentes em muitas obras literárias são atuais e que utilizar as obras literárias como exemplo para determinadas discussões demonstra um conhecimento cultural e conhecimento de mundo, o que é uma boa estratégia de composição:

Professor Cabral: — *Isso também pode ser tema da redação. Você pode falar do poema*

para demonstrar seu conhecimento de mundo. Para falar sobre a miséria, a violência. A violência em João Cabral é só física? Também existem outros tipos de violência. Essa obra é uma obra de referência de João Cabral, assim como O Quinze *de Raquel de Queiroz e* Vidas Secas *de Graciliano Ramos. No ENEM vão ser abordados esses aspectos. Lembram a cena de quando Severino chega na Zona da Mata? Encontra água? Isso é a temática do trabalhador, da reforma trabalhista. Vejam a possibilidade de relacionar uma cena do poema com determinados assuntos.*

Essa conexão realizada pelo professor Cabral não deixa de ser válida e importante para a turma, uma vez que um dos critérios avaliativos da redação do ENEM é o "indício de autoria", em que o estudante demonstra possuir referências de leitura que legitimem sua argumentação, para além daquelas já indicadas na proposta de redação. O vínculo proposto também gera uma conexão entre o Eixo do Letramento Literário e o Eixo da Escrita. Por outro lado, fica clara a necessidade de atrelar uma função à leitura do texto literário que ultrapasse a fruição da obra em si. A leitura torna-se importante desde que se possa fazer "uso" dela para "alguma outra coisa", uma vez que o modo como as práticas de leitura literária são propostas pela escola só parecem fazer sentido para atender às demandas relacionadas ao próprio sistema de ensino. Ou como defende Zilberman (2008), ao explicar que nas escolas a literatura sempre prescinde de uma justificativa que explique a sua presença numa instituição cada vez mais voltada para o pragmático e para a profissionalização.

Na sequência, o professor procura fazer o fechamento da explanação traçando um panorama geral, um resumo, sobre o que até então foi estudado pela turma a respeito do Movimento Modernista. Ele tece comentários sobre as outras fases do Modernismo, incluindo o trabalho de João Cabral de Melo Neto dentre uma destas fases:

Professor Cabral: – *Vocês lembram de Oswald de Andrade com o 'me dá'* (refere-se ao poema Pronominais)*? Então, na 1ª Fase tínhamos a questão da variação linguística; já na 2ª Fase, temos a poesia, mais comedidos mais metafóricos. Aí vem a Geração de 30, que era regionalista. Até então a preocupação era linguística. Jorge Amado tratou desse Regionalismo, mesmo na cidade. João Cabral já fala de modo mais categórico, como Clarice* (Lispector) *faz algo mais metafísico, mais introspectivo. João Cabral juntamente com Guimarães* (Rosa) *compõem essa 3ª Fase, buscando essa idealização. Todos tiveram proposta de mudança, mas cada um teve sua marca. Raquel* (de Queiroz) *no Ceará, Jorge Amado na Bahia...nós vamos agora interpretar algumas questões. Vamos ver algumas questões que falam sobre ele* (João Cabral de Melo Neto).

O professor então distribui entre os estudantes fascículos da prova do ENEM do ano anterior, 2016, a fim de que seja analisada a questão em que houve a presença de um poema de João

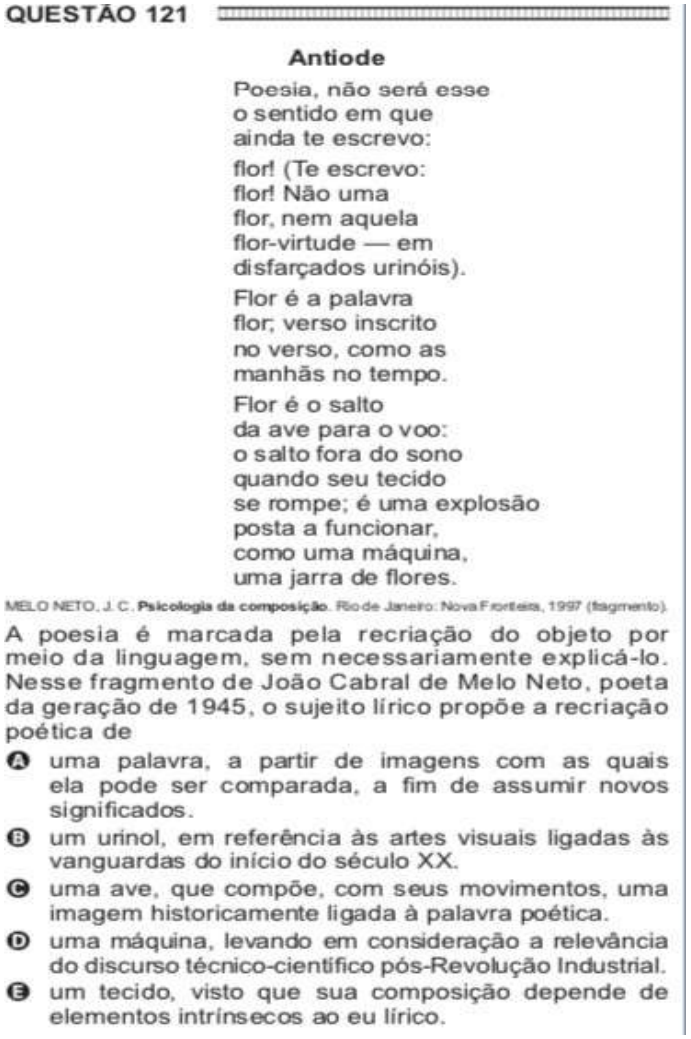
Cabral de Melo Neto. Essa situação de sala de aula, será discutida no tópico que se segue, juntamente com outras atividades do professor Cabral que ocorrem em torno do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

7.3 O ENEM na aula de literatura

Neste tópico agrupamos dois momentos de sala de aula em que o professor Cabral utiliza a prova do ENEM como principal recurso condutor da atividade. O primeiro a ser apresentado será aquele que ocorreu em continuidade à situação anterior, em que houve uma discussão sobre o filme *Morte e Vida Severina*.

Assim, após a conversa que buscou estabelecer sobre o filme baseado na obra de João Cabral de Melo Neto, o professor Cabral distribui para a turma fascículos do Exame realizado em 2016, ano anterior ao que se deu nossa coleta de dados. À medida que entrega, o professor solicita aos estudantes que não risquem o material, explicando que pretende reutilizar os cadernos em outras aulas. Nesta prova de 2016 houve a presença de parte do poema *Antíode* de João Cabral de Melo Neto. O professor então inicia, orientando os estudantes para que encontrem a questão em que o poema estaria presente. Ao perceber que a maioria deles a encontrou, o professor Cabral avisa que irá estabelecer o tempo de dois minutos para que eles leiam o poema, analisando as perguntas e as alternativas:

Figura 37 - Questão 121 - Avaliação do ENEM - Edição 2016- 2017



QUESTÃO 121

Antiode

Poesia, não será esse
o sentido em que
ainda te escrevo:
flor! (Te escrevo:
flor! Não uma
flor, nem aquela
flor-virtude — em
disfarçados urinóis).
Flor é a palavra
flor; verso inscrito
no verso, como as
manhãs no tempo.
Flor é o salto
da ave para o voo:
o salto fora do sono
quando seu tecido
se rompe; é uma explosão
posta a funcionar,
como uma máquina,
uma jarra de flores.

MELO NETO, J. C. **Psicologia da composição**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1997 (fragmento).

A poesia é marcada pela recriação do objeto por meio da linguagem, sem necessariamente explicá-lo. Nesse fragmento de João Cabral de Melo Neto, poeta da geração de 1945, o sujeito lírico propõe a recriação poética de

A uma palavra, a partir de imagens com as quais ela pode ser comparada, a fim de assumir novos significados.
B um urinol, em referência às artes visuais ligadas às vanguardas do início do século XX.
C uma ave, que compõe, com seus movimentos, uma imagem historicamente ligada à palavra poética.
D uma máquina, levando em consideração a relevância do discurso técnico-científico pós-Revolução Industrial.
E um tecido, visto que sua composição depende de elementos intrínsecos ao eu lírico.

Fonte: Site do Inep

Após os dois minutos estabelecidos, o professor lê o enunciado com a turma, afirmando para os estudantes, logo em seguida, que caso eles estejam atentos, já poderiam perceber que no enunciado se encontra uma "meia interpretação" do poema e acrescenta:

Professor Cabral: — *Ele* (o enunciado) *não faz uma pergunta sobre o movimento literário, mas sobre uma interpretação do poema. É claro que se a gente já conhecer o poeta, já ajuda!*

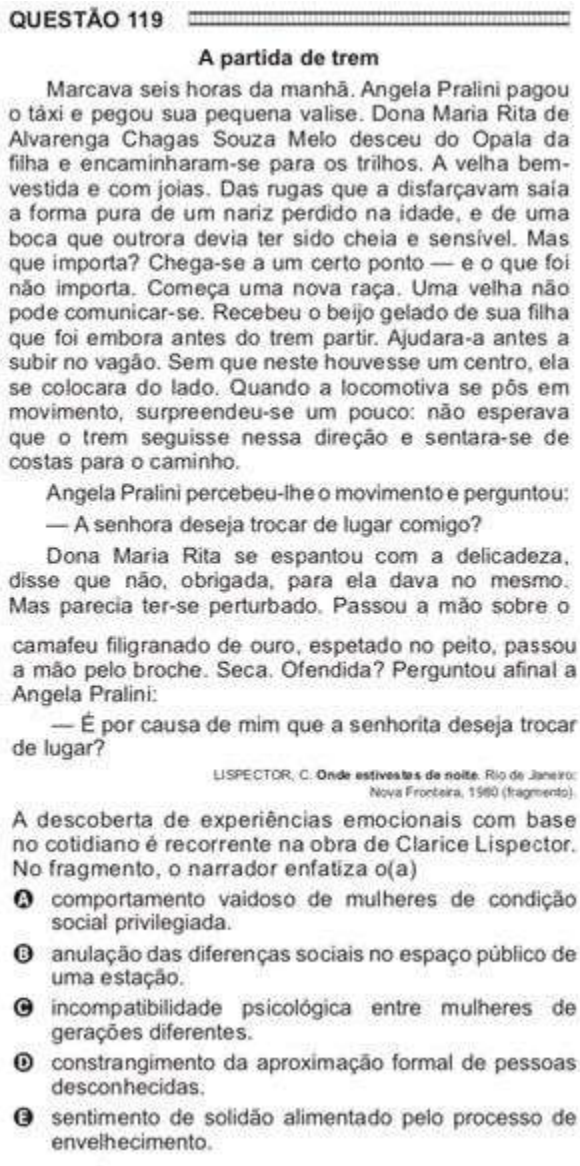
Depois que a maioria da turma indica a alternativa **A** como sendo a correta, o professor ratifica a resposta do grupo e, na sequência, lê as demais opções, com o intuito de demonstrar como a questão tem, segundo ele, o intuito de "confundir" o estudante.

O modo como a questão é dada a ler em sala de aula pelo professor Cabral é representativo das contradições caracterizadoras do lugar ocupado pelo ensino da leitura literária na escola, que já vem sendo apontadas em nosso estudo. Ao estabelecermos um contraste entre esta situação e as nossas análises — não apenas sobre a avaliação do ENEM em contraposição ao SSA, mas também sobre como os docentes percebem o modelo de leitura literária sugerido por ambas as provas —, percebemos que a lógica da leitura fundamentada na identificação de um conceito do campo da literatura, na leitura útil, prevalece. Ou seja, quando o professor adverte que *ele* (o Exame) *não faz uma pergunta sobre o movimento literário*, já está adiantando à turma que esse não será o tipo de leitura literária que comumente realizamos em sala de aula, ou na avaliação do SSA, por exemplo. Nessa lógica, em oposição a esta questão que não se concentra exclusivamente em algum movimento literário, está aquela que solicita uma *interpretação do poema*. Essa dicotomia construída na fala do professor parte do entendimento de que a habilidade de interpretar um poema já não seria um modo de aferir a autonomia do estudante em relação à leitura literária; não sendo este o objetivo para o qual se ensina a ler literatura. Pelo contrário, o objeto de ensino nesse caso, seriam as estéticas. Na continuação, ao afirmar que conhecer o poeta *já ajuda*, o professor Cabral parece tentar justificar que, mesmo não sendo as informações sobre o poeta e sobre a Geração de 45 solicitadas, elas indiretamente facilitaram o entendimento. A intenção nesse caso seria demonstrar que, como o modelo de leitura ao qual nos dedicamos não prevaleceu na questão, precisamos de algum modo, reforçar sua importância.

A "meia interpretação" à que o professor Cabral se refere no início da análise está associada à característica dos enunciados do realizar uma espécie de contextualização anterior à leitura que o estudante irá empreender. Nessa questão específica, o enunciado chama atenção do leitor para a metáfora como um recurso caracterizador do gênero poético, mas sem se referir diretamente a esta categorização, solicita a identificação do objeto que, no poema, *é recriado por meio da linguagem.*

Após a resolução dessa questão, o professor Cabral solicita que os estudantes encontrem no caderno outro quesito em que foi explorado o trecho de um conto de Clarice Lispector:

Figura 38 - Questão 119 - Avaliação do ENEM - Edição 2016- 2017



QUESTÃO 119

A partida de trem

Marcava seis horas da manhã. Angela Pralini pagou o táxi e pegou sua pequena valise. Dona Maria Rita de Alvarenga Chagas Souza Melo desceu do Opala da filha e encaminharam-se para os trilhos. A velha bem-vestida e com joias. Das rugas que a disfarçavam saía a forma pura de um nariz perdido na idade, e de uma boca que outrora devia ter sido cheia e sensível. Mas que importa? Chega-se a um certo ponto — e o que foi não importa. Começa uma nova raça. Uma velha não pode comunicar-se. Recebeu o beijo gelado de sua filha que foi embora antes do trem partir. Ajudara-a antes a subir no vagão. Sem que neste houvesse um centro, ela se colocara do lado. Quando a locomotiva se pôs em movimento, surpreendeu-se um pouco: não esperava que o trem seguisse nessa direção e sentara-se de costas para o caminho.

Angela Pralini percebeu-lhe o movimento e perguntou:

— A senhora deseja trocar de lugar comigo?

Dona Maria Rita se espantou com a delicadeza, disse que não, obrigada, para ela dava no mesmo. Mas parecia ter-se perturbado. Passou a mão sobre o camafeu filigranado de ouro, espetado no peito, passou a mão pelo broche. Seca. Ofendida? Perguntou afinal a Angela Pralini:

— É por causa de mim que a senhorita deseja trocar de lugar?

LISPECTOR, C. **Onde estivestes de noite**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980 (fragmento).

A descoberta de experiências emocionais com base no cotidiano é recorrente na obra de Clarice Lispector. No fragmento, o narrador enfatiza o(a)

A comportamento vaidoso de mulheres de condição social privilegiada.

B anulação das diferenças sociais no espaço público de uma estação.

C incompatibilidade psicológica entre mulheres de gerações diferentes.

D constrangimento da aproximação formal de pessoas desconhecidas.

E sentimento de solidão alimentado pelo processo de envelhecimento.

Fonte: Site do Inep

À medida que a turma tenta encontrar a questão no fascículo da prova, o professor reforça com os estudantes a atenção ao tempo que eles devem dedicar a cada uma delas. Ele adverte que eles têm pouco tempo para concluir toda a prova e, por isso, o intervalo de dois minutos é razoável para dedicar-se a um enunciado para que, no fim, não deixem de responder nada. Assim, após garantir que todos realizaram a leitura do fragmento do conto, o professor Cabral procura demonstrar para a turma que é possível encontrar a reposta correta, sem necessariamente ter que

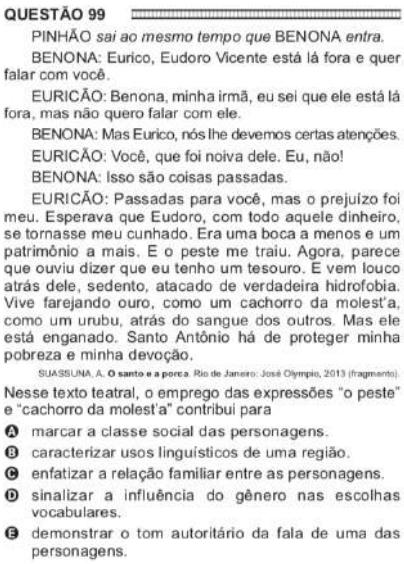
recorrer à leitura do texto, que pode ser substituída por um conhecimento “mais geral” sobre a produção da escritora.

Essa segunda leitura nos deixa inferir que o modelo de leitura útil do texto literário, consolidado nesta insistente categorização do texto e que também está atrelado ao sentido de propriedade e de valorização de um bem cultural — como discutido também na prática do professor Andrade — impõe sua lógica, mesmo quando os modelos de interação propostos pela avaliação são distintos. Ou seja, essa é a lente a partir da qual os estudantes são levados a ler o texto literário, no sentido de que tal perspectiva precisa a todo o momento ser considerada eficiente e necessária mesmo quando não o é. Nos questionamentos a respeito da narrativa de Lispector, é de extrema importância a leitura do texto para a resolução do enunciando; além disso, nenhum estudo de categorias e agrupamentos sobre escritores e obras, por mais amplos ou específicos que sejam, daria conta de identificar exatamente a ênfase que o narrador dá a esse trecho em particular.

Também é necessário destacar aqui que, a despeito do tratamento concedido à leitura literária, sempre foi recorrente no Ensino Médio esse método que enfatiza a transmissão de técnicas para responder as questões de modo mais eficiente, de ‘dicas’ ou informações memorizadas, muito bem-vindas para um bom desempenho nos antigos modelos de vestibulares. Esta seria uma lógica que o Exame Nacional, pelo menos nas suas bases teóricas, deseja se contrapor. Um tipo de abordagem do texto literário que cria categorias, como as dos movimentos estéticos, de ordem cronológica, sequencial, que podem ser comparadas umas às outras, é compatível com esse modelo de avaliação que ainda persiste, por exemplo, no SSA. Modelo cujo objetivo principal é verificar se as relações do leitor com a literatura se dão com base no sentido de *valorização de uma propriedade cultural*. O estudante precisa demonstrar que domina informações sobre aquele “bem” específico, mesmo que o acesso a ele esteja distante de suas práticas cotidianas. Provavelmente a coexistência desses dois modelos de abordagem contribui para que o professor seja direcionado àquela que eles (tanto Cabral quanto Andrade) consideram mais “tradicional", uma vez que esta também está presente no currículo e na avaliação estadual.

Na sequência, a última questão indicada pelo professor Cabral nessa atividade foi a que contava com a presença de um trecho da obra *O Santo e a Porca* de Ariano Suassuna:

Figura 39 - Questão 99 - Avaliação do ENEM - Edição 2016- 2017



QUESTÃO 99

PINHÃO *sai ao mesmo tempo que* BENONA *entra.*

BENONA: Eurico, Eudoro Vicente está lá fora e quer falar com você.

EURICÃO: Benona, minha irmã, eu sei que ele está lá fora, mas não quero falar com ele.

BENONA: Mas Eurico, nós lhe devemos certas atenções.

EURICÃO: Você, que foi noiva dele. Eu, não!

BENONA: Isso são coisas passadas.

EURICÃO: Passadas para você, mas o prejuízo foi meu. Esperava que Eudoro, com todo aquele dinheiro, se tornasse meu cunhado. Era uma boca a menos e um patrimônio a mais. E o peste me traiu. Agora, parece que ouviu dizer que eu tenho um tesouro. E vem louco atrás dele, sedento, atacado de verdadeira hidrofobia. Vive farejando ouro, como um cachorro da molest'a, como um urubu, atrás do sangue dos outros. Mas ele está enganado. Santo Antônio há de proteger minha pobreza e minha devoção.

SUASSUNA, A. **O santo e a porca**. Rio de Janeiro: José Olympio, 2013 (fragmento).

Nesse texto teatral, o emprego das expressões "o peste" e "cachorro da molest'a" contribui para

A) marcar a classe social das personagens.
B) caracterizar usos linguísticos de uma região.
C) enfatizar a relação familiar entre as personagens.
D) sinalizar a influência do gênero nas escolhas vocabulares.
E) demonstrar o tom autoritário da fala de uma das personagens.

Fonte: Site do Inep

Os estudantes são rápidos em encontrar a alternativa correta, porque identificam facilmente que, nesse caso, não se faz necessária a leitura do texto para a resolução, seguindo uma lógica semelhante à que foi dada pelo docente na questão anterior. O professor Cabral, no entanto, justifica que nessa situação isto ocorre, por se tratar de uma questão *vocabular*. Esse modelo de enunciado corresponde ao que classificamos na primeira parte do nosso trabalho como **questões que não consideram as especificidades do gênero literário.** Ou seja, a avaliação nesse caso não está sendo feita em torno da habilidade de interagir com um texto literário, considerando que seu questionamento não gira em torno de uma especificidade do gênero em questão. Isso não ocorreu, por exemplo, nas duas questões anteriores, nas quais para haver interpretação, foi preciso que os estudantes estabelecessem um diálogo com modos específicos de produção de sentidos dos trechos do poema e do conto. Desse modo, o Exame utiliza o trecho da obra de Ariano Suassuna como um pretexto para que o leitor estabeleça relações de significado entre os termos. Ação que poderia ser empreendida em textos literários ou não.

Após a resolução dessa última questão, o professor Cabral finaliza a aula pontuando para a turma que *estes foram os três autores Modernistas que 'caíram' na prova do ano anterior*. Ou seja, embora enunciado de *O santo e a Porca* esteja — ainda mais que os outros dois —, distante do tipo de abordagem que o professor deseja formular no momento, faz-se necessário — por isso mesmo e de algum modo — tentar demonstrar sua eficiência, atualidade e concordância da prática que foi implementada em sala de aula, com o tipo de avaliação que os estudantes estão analisando. Por

isso, o professor Cabral finaliza com o texto de Ariano Suassuna. O escritor está presente nas indicações do PCLP. Assim, encontrá-lo, juntamente com João Cabral de Melo Neto e Clarice Lispector, na prova do ENEM, justificam os estudos e a categorização até então realizados nas aulas dedicadas ao Eixo do Letramento literário.

A prova do ENEM também foi um recurso utilizado em outra situação observada na sala de aula do professor Cabral. Esta aconteceu na segunda-feira após a realização do 2o dia de prova do Exame. O quantitativo de estudantes era bem menor do que nos dias usuais. Ao entrar, percebemos que a turma estava envolvida com os fascículos da prova, comentando sobre seus gabaritos e principalmente sobre a Redação, cujo tema foi *Desafios para formação educacional de surdos no Brasil*. Os estudantes estavam organizados em duplas ou pequenos grupos.

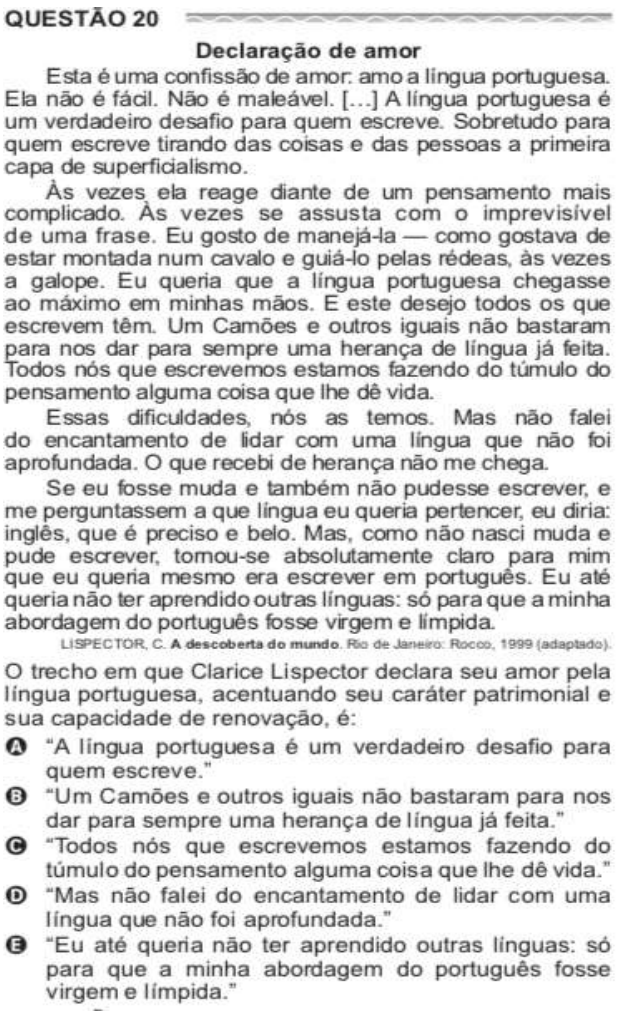
Quando o professor Cabral entra em sala, logo após dar bom dia à turma, pergunta de imediato quem conseguiu trazer o caderno de prova. A maioria deles está de posse do fascículo e muitos já começam a queixar-se do tema proposto para a redação. O professor Cabral ratifica a queixa da turma, explicando que os temas da redação do ENEM geralmente são mesmo imprevisíveis. Acrescenta que a temática da Educação Especial, embora seja um assunto importante, não é algo presente 'na mídia'. Continua a conversa sobre o assunto, lamentado o fato de "antigamente" havia nas escolas uma "sala especial" para pessoas surdas, que infelizmente não existe mais. Depois exemplifica, contando que já teve a oportunidade de lecionar, mas com muita dificuldade, a uma estudante "muda". Por fim, comenta que a formação docente no Brasil não prepara o professor para ensinar pessoas 'deficientes' e sim, para ensinar àqueles que não possuem "problema algum".

Após essa conversa o professor Cabral informa à turma que o objetivo da aula será comentar sobre as questões de Literatura presentes na prova. Solicita então que os estudantes encontrem no caderno do ENEM a questão em que está presente um texto de Clarice Lispector:

Professor Cabral: — *Vamos pegar um texto de Clarice que tem aqui, mas que não fala de Literatura!*

Os estudantes iniciam a busca da questão em seus cadernos de prova. Em seguida, o professor escolhe alguns deles para realizar a leitura compartilhada do trecho da crônica de Lispector:

Figura 40 - Questão 20 - Avaliação do ENEM - Edição 2016- 2017



QUESTÃO 20

Declaração de amor

Esta é uma confissão de amor: amo a língua portuguesa. Ela não é fácil. Não é maleável. [...] A língua portuguesa é um verdadeiro desafio para quem escreve. Sobretudo para quem escreve tirando das coisas e das pessoas a primeira capa de superficialismo.

Às vezes ela reage diante de um pensamento mais complicado. Às vezes se assusta com o imprevisível de uma frase. Eu gosto de manejá-la — como gostava de estar montada num cavalo e guiá-lo pelas rédeas, às vezes a galope. Eu queria que a língua portuguesa chegasse ao máximo em minhas mãos. E este desejo todos os que escrevem têm. Um Camões e outros iguais não bastaram para nos dar para sempre uma herança de língua já feita. Todos nós que escrevemos estamos fazendo do túmulo do pensamento alguma coisa que lhe dê vida.

Essas dificuldades, nós as temos. Mas não falei do encantamento de lidar com uma língua que não foi aprofundada. O que recebi de herança não me chega.

Se eu fosse muda e também não pudesse escrever, e me perguntassem a que língua eu queria pertencer, eu diria: inglês, que é preciso e belo. Mas, como não nasci muda e pude escrever, tornou-se absolutamente claro para mim que eu queria mesmo era escrever em português. Eu até queria não ter aprendido outras línguas: só para que a minha abordagem do português fosse virgem e límpida.

LISPECTOR, C. **A descoberta do mundo**. Rio de Janeiro: Rocco, 1999 (adaptado).

O trecho em que Clarice Lispector declara seu amor pela língua portuguesa, acentuando seu caráter patrimonial e sua capacidade de renovação, é:

A "A língua portuguesa é um verdadeiro desafio para quem escreve."
B "Um Camões e outros iguais não bastaram para nos dar para sempre uma herança de língua já feita."
C "Todos nós que escrevemos estamos fazendo do túmulo do pensamento alguma coisa que lhe dê vida."
D "Mas não falei do encantamento de lidar com uma língua que não foi aprofundada."
E "Eu até queria não ter aprendido outras línguas: só para que a minha abordagem do português fosse virgem e límpida."

Fonte: Site do Inep

Após a leitura compartilhada o professor Cabral comenta:

Professor Cabral: — *Percebam que o texto é poético, percebam as metáforas! Ele não tá preocupado com o movimento literário modernista, não! 'Ele' usa a literatura para falar de um assunto.*

À medida em que realiza a leitura das alternativas posta pela questão, o professor vai acrescentando alguns breves comentários sobre o texto, com o objetivo de fazer os estudantes perceberem se cada opção lida corresponde à resposta correta. Tece um comentário sobre a referência a Camões na alternativa **B**, questionando se os estudantes o conhecem. Essa alternativa é a gabaritada como correta para a questão:

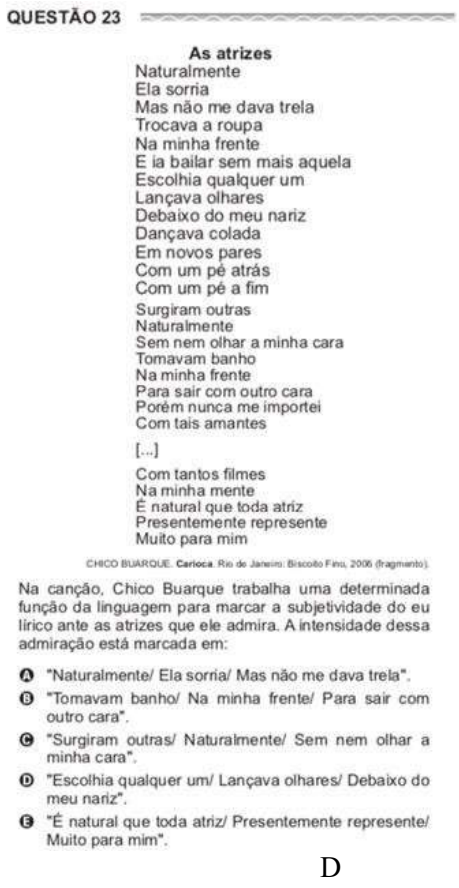
Professor Cabral: — *Camões está para a Língua Portuguesa como uma referência primogênita. Falar de Português, lembrar de Camões!*

Em seguida, o professor pede que a turma encontre outra questão no caderno de prova em que foi explorada a letra de uma música do músico, compositor e escritor Chico Buarque. Enquanto os estudantes tentam encontrar o enunciado, o docente adianta:

Professor Cabral: — *Atenção para essa questão em que há metáfora e funções da linguagem! Questões literárias!*

O professor escolhe um estudante para fazer a leitura da letra da música. Quando ele termina, o professor Cabral lê as opções de resposta, indicando, logo em seguida, a alternativa **E** como a opção correta:

Figura 41 - Questão 23 - Avaliação do ENEM - Edição 2016- 2017



QUESTÃO 23

As atrizes

Naturalmente
Ela sorria
Mas não me dava trela
Trocava a roupa
Na minha frente
E ia bailar sem mais aquela
Escolhia qualquer um
Lançava olhares
Debaixo do meu nariz
Dançava colada
Em novos pares
Com um pé atrás
Com um pé a fim

Surgiram outras
Naturalmente
Sem nem olhar a minha cara
Tomavam banho
Na minha frente
Para sair com outro cara
Porém nunca me importei
Com tais amantes

[...]

Com tantos filmes
Na minha mente
É natural que toda atriz
Presentemente represente
Muito para mim

CHICO BUARQUE. **Carioca**. Rio de Janeiro: Biscoito Fino, 2006 (fragmento).

Na canção, Chico Buarque trabalha uma determinada função da linguagem para marcar a subjetividade do eu lírico ante as atrizes que ele admira. A intensidade dessa admiração está marcada em:

A "Naturalmente/ Ela sorria/ Mas não me dava trela".
B "Tomavam banho/ Na minha frente/ Para sair com outro cara".
C "Surgiram outras/ Naturalmente/ Sem nem olhar a minha cara".
D "Escolhia qualquer um/ Lançava olhares/ Debaixo do meu nariz".
E "É natural que toda atriz/ Presentemente represente/ Muito para mim".

D

Fonte: Site do Inep

Na sequência o Professor diz:

Professor Cabral: — *Observem a metáfora, a literariedade de Chico Buarque! Como ele trabalha o visual!*

O professor então retoma a leitura de alguns trechos do texto e em seguida afirma:

Professor Cabral: — *É o Romantismo que ele trabalha aí! Ele* (o exame) *não fala da função, mas quando se fala de poema ou música, quais as duas funções que predominam?! Poética e emotiva! Temos a ênfase na 1ª pessoa. Vejam que aqui não é o movimento literário é a interpretação da música.*

Nas duas leituras apresentadas acima repete-se a dicotomia já atribuída ao professor Cabral em outras situações descritas aqui. Esta se caracteriza por uma contraposição entre as questões que *não falam de literatura* e as que *são questões literárias*. Outras correspondências podem ser identificadas na fala do professor, como por exemplo o entendimento de que o Exame pode fazer uso do texto literário, sem necessariamente utilizá-lo para *questões de literatura.* Nesse caso a obra seria apresentada *para falar de um assunto,* como diz ao se referir à questão onde está presente parte da crônica de Lispector. Em oposição a este tipo de enunciado estariam os que, por serem *literários*, exploraram aspectos como as figuras de linguagem, as funções de linguagem e os movimentos literários, por exemplo.

É importante distinguir que as questões que o professor considera como não sendo literárias, não se confunde com a nossa classificação de **questões que não consideram as especificidades do gênero literário.** Nesta última categoria estão os enunciados que, embora fundamentos em um texto literário, não exigem para a sua resolução, uma leitura que leve em conta as especificidades do texto literário. Ou seja, o tipo de interação realizada pode ser feito com qualquer gênero, seja ele literário ou não, a exemplo da questão 99, da prova de 2016, em que está presente trecho de *O Santo e a Porca*. Na proposição do professor Cabral, as questões *não literárias* seriam aquelas que não exploram as definições e classificações exploradas no Eixo do Letramento Literário e utilizadas, comumente, para análises *sobre* a literatura (ZILBERMAN, 2009); mesmo que no enunciado a leitura proposta esteja vinculada às particularidades daquele gênero, ao levar em conta o fato de tratar-se de um texto literário.

Nos estudos que realizamos sobre o ENEM na primeira etapa do nosso trabalho, consideramos que no Exame — estes aspectos que no currículo estadual são tomados como caracterizadores e classificatórios, chegando a ser estendidos como conteúdos e interpretados como objeto exclusivo do ensino da leitura literária — não são considerados como um fim em si mesmo.

De modo distinto, estes conhecimentos assumem a função de contextulizadores, que colaboram para garantir a apropriação dos sentidos da leitura. Por isso, com já pontuamos, no ENEM podemos encontrar questões interessadas na relação entre a obra e o seu contexto de produção, na comparação entre concepções artísticas, no reconhecimento de valores sociais agregados ao texto literário, mesmo que em suas formulações tais questões não estejam estritamente baseadas em definições teóricas, classificações e categorias.

Nas interações que o professor Cabral propôs em relação à prova, no entanto, irá prevalecer a lógica imposta pelos PCLP e pelo SSA. Nestas duas instâncias conhecimentos *sobre* a Literatura (ZILBERMAN, 2009) assumem a função de um grupo de conhecimentos responsável por compor o material de uma disciplina específica. Seu domínio, por outro lado, não necessariamente precisa vincular-se a práticas de leitura literária. Eles estão menos relacionados aos sentidos constituídos através da leitura e mais a interpretações já consolidadas e reconhecidas pela crítica; estas interpretações precisam ser retomadas pelo estudante, juntamente com outras informações relacionadas ao texto literário.

Essa distinção entre a perspectiva assumida pelo Exame e a proposta dos PCLP e do SSA faz com que os docentes assumam uma postura de que *a gente não se prepara para o ENEM,* como nos explicou o professor Andrade em entrevista; alegando também que na prova as questões *buscam fazer uma reflexão sobre uma realidade vigente através dos textos, de outros autores. Ou buscam levar o estudante a interpretar aquele texto, apresentar um ponto de vista sobre aquele texto, comparar textos* (Professor Andrade). Ou seja, as concepções pelas quais prezam o Exame — baseadas no princípio de que as habilidades aferidas pela prova estariam em coerência com práticas de leitura diversas, conectadas com à realidade — são interpretadas pelos docentes como uma habilidade de leitura demasiadamente geral, que prescinde de um aprendizado especializado. Para o professor Cabral, por exemplo, o ENEM é importante porque ajuda no convencimento dos estudantes sobre a importância da leitura: *é um argumento que eu uso para intensificar a leitura, porque o ENEM ele hoje não exige um aluno apenas pragmático. Um aluno que é o que é, uma regrinha* (Professor Cabral). Nesse sentido, prevalece a ideia de que um tipo de leitura desprendido das classificaçõeses teóricas estaria associado a uma atividade de mera fruição, condizente com essa perspectiva de que não é 'necessário se preparar para ENEM'.

Logo, podemos concluir que embora os professores, ao menos em teoria, defendam a importância da ênfase na leitura em suas práticas de ensino, não há um respaldo ou embasamento por parte da proposta curricular que os oriente sobre quais seriam as aprendizagens a serem

proporcionadas aos estudantes quando se defende a prática leitora como o eixo norteador do ensino de leitura literária. Por essa razão, em sala de aula, no estudo da avaliação do ENEM, o professor Cabral continua a utilizar os movimentos estético-literários como instrumento principal de acesso ao texto, como também um conhecimento final sobre o qual o estudante precisa demonstrar domínio; mesmo quando não é essa a lógica que está sendo posta pela avaliação.

Assim, quando o professor afirma que na avaliação do ENEM e*xistem muitos textos literários, que utilizam para diversas situações.* […] *Mas os movimentos literários eles, assim, não tem uma presença muito forte* (Professor Cabral), deixa revelar, também a partir do que foi observado em sala de aula, uma entendimento distante dos princípios defendidos pelo conceito de Educação Literária, para o qual a leitura literária constitui-se enquanto uma prática social de letramento. Nessa perspectiva, e enquanto prática, a leitura literária mesmo escolarizada não pode subjugar-se exclusivamente aos aspectos relacionados à sistematização pedagógica. Do mesmo modo a mera disponibilização do texto, ou o incentivo à atividade da leitura, não podem ser interpretados como suficientes para a garantia de processos de aprendizagem. As práticas de leitura literária sob a perspectiva da Educação Literária precisam ser tomadas em sua diversidade; considerando que não há apenas um modo de ler literatura, como também o estudante não pode ser sempre classificado como o "futuro leitor" ou o leitor que "virá a ser", depois de adquiridos todos esses conceitos classificatórios impostos pela cultura escolar.

7.4 A aula de leitura

No início do 4o bimestre pudemos presenciar o professor Cabral informando à turma que foram selecionados por ele dois contos para serem trabalhados nas aulas de literatura: *Missa do Galo* de Machado de Assis e *Peru de Natal* de Mário de Andrade.

Assim, em um momento posterior, pudemos observar, em uma das aulas dedicadas ao Eixo do Letramento Literário, uma atividade do Professor Cabral cujo objetivo era a leitura do conto de Machado de Assis. O professor inicia a aula apresentando para a turma um volume de coletânea de contos do escritor. Nesse momento, ele questiona os estudantes se estão de posse do conto, relembrando à turma que, na semana anterior, foi solicitado como atividade "de casa" que todos deveriam pesquisar o conto *A Missa do Galo* na Internet. Os contos de Machado de Assis são de domínio público e facilmente encontráveis na rede. O professor reforça que, para que a aula pudesse acontecer da melhor forma, todos deveriam estar de posse de uma cópia, fosse impressa ou disponível no celular. Um único estudante possui também o mesmo volume de coletâneas com o

conto. Outros poucos, dois ou três, estão de posse do texto impresso. A maioria da turma, no entanto, não atendeu ao que foi solicitado. Alguns, com conexão *wi-fi*, passam a usar o celular naquele momento para encontrar o texto, começando então a se agrupar em duplas ou trio, a fim de compartilhar a visualização do texto na tela com os colegas. Os que estão com o texto físico também se organizam em duplas. Mesmo assim, ainda há muitos que não estão de posse do material. O professor, então, decide que será necessário realizar uma leitura compartilhada, dividindo o livro que tem em mãos. Quando percebem que farão a leitura de todo o texto na íntegra, a turma se queixa, reclama, mostrando desinteresse e enfado em relação à atividade. O professor Cabral insiste, escolhendo oito estudantes com quem irá compartilhar a leitura, informando que irá iniciar as primeiras páginas para, em seguida, passar para o grupo selecionado. Antes de iniciar a leitura em voz alta, o professor Cabral faz algumas observações sobre Machado de Assis, colocando para a turma que uma das suas principais características era o *ataque a alguns valores da sociedade, como a família.*

Na história da *Missa do Galo*, Nogueira, o narrador-personagem, rememora uma noite da sua juventude e a conversa que teve com uma mulher mais velha, Conceição. Na época, Nogueira era um jovem de dezessete anos, que partiu de Mangaratiba para morar no Rio de Janeiro, para estudar, ficando hospedado na casa de Meneses, sujeito que havia sido casado com uma de suas primas, mas que à época estava em seu segundo casamento com Conceição. Todas as semanas, Meneses dizia ir ao teatro para, na verdade, cometer adultério. Todos que moravam na casa sabiam: a sogra, as escravas, Nogueira e a própria mulher. Certo ano, o narrador, embora em período de férias escolares, decide ficar no Rio de Janeiro durante o Natal para assistir à missa do galo na Corte. Assim, combina com um vizinho que irá acordá-lo para irem juntos à missa. Por isso, Nogueira fica esperando e lendo na sala. Nessa noite, Meneses vai se encontrar com a amante e Conceição, sua esposa, acorda e aparece na sala para conversar com o jovem Nogueira. Falam sobre diversos assuntos e Nogueira perde a noção do tempo, esquecendo da missa. A conversa só termina quando o vizinho bate com força no vidro da janela, chamando Nogueira e o lembrando do seu compromisso.

O professor Cabral realizou a leitura de mais ou menos duas laudas do conto, sem interrupções, parando no momento do enredo em que Nogueira inicia a conversa com Conceição:

> Eram uns passos no corredor que ia da sala de visitas à de jantar; levantei a cabeça; logo depois vi assomar à porta da sala o vulto de Conceição.
> — Ainda não foi? perguntou ela.
> — Não fui, parece que ainda não é meia-noite.
> — Que paciência!

> Conceição entrou na sala, arrastando as chinelinhas da alcova. Vestia um roupão branco, mal apanhado na cintura. Sendo magra, tinha um ar de visão romântica, não disparatada com o meu livro de aventuras. Fechei o livro, ela foi sentar-se na cadeira que ficava de fronte de mim, perto do canapé. Como eu lhe perguntasse se a havia acordado, sem querer, fazendo barulho, respondeu com presteza:
> — Não! qual! Acordei por acordar.
> Fitei-a um pouco e duvidei da afirmativa. Os olhos não eram de pessoa que acabasse de dormir; pareciam não ter ainda pegado no sono. Essa observação, porém, que valeria alguma cousa em outro espírito, depressa a botei fora, sem advertir que talvez não dormisse justamente por minha causa, e mentisse para me não afligir ou aborrecer Já disse que ela era boa, muito boa.
> — Mas a hora já há de estar próxima, disse eu.
> — Que paciência a sua de esperar acordado, enquanto o vizinho dorme! E esperar sozinho! Não tem medo de almas do outro mundo? Eu cuidei que se assustasse quando me viu.
> — Quando ouvi os passos estranhei: mas a senhora apareceu logo.
> — Que é que estava lendo? Não diga, já sei, é o romance dos Mosqueteiros.
> — Justamente: é muito bonito.
> — Gosta de romances?
> — Gosto.
> — Já leu a Moreninha?
> — Do Dr. Macedo? Tenho lá em Mangaratiba.
> — Eu gosto muito de romances, mas leio pouco, por falta de tempo. Que romances é que você tem lido?
> Comecei a dizer-lhe os nomes de alguns. Conceição ouvia-me com a cabeça reclinada no espaldar, enfiando os olhos por entre as pálpebras meio-cerradas, sem os tirar de mim. De vez em quando passava a língua pelos beiços, para umedecê-los. Quando acabei de falar, não me disse nada; ficamos assim alguns segundos. Em seguida, vi-a endireitar a cabeça, cruzar os dedos e sobre eles pousar o queixo, tendo os cotovelos nos braços da cadeira, tudo sem desviar de mim os grandes olhos espertos. "Talvez esteja aborrecida", pensei eu. E logo alto: — D. Conceição, creio que vão sendo horas, e eu...
> — Não, não, ainda é cedo. Vi agora mesmo o relógio, são onze e meia. Tem tempo. Você, perdendo a noite, é capaz de não dormir de dia?
> — Já tenho feito isso.
> — Eu, não, perdendo uma noite, no outro dia estou que não posso, e, meia hora que seja, hei de passar pelo sono. Mas também estou ficando velha.
> — Que velha o que, D. Conceição? (ASSIS, 1994, p. 27-31)

Nessa primeira pausa o professor chama atenção da turma:

Professor Cabral: — *Vejam a riqueza de detalhes com que ele descreve cada cena! Prestem atenção nos detalhes!*

O professor Cabral então passa o livro para um dos estudantes selecionados para a leitura. A atividade prossegue assim, com o livro circulando na sala para que os demais estudantes do grupo leiam, cada um, uma parte do conto. O professor em alguns momentos interrompe para corrigir a prosódia do leitor, explicar o sentido de alguma palavra ou expressão e também para alertar a turma que fiquem atentos ao trecho do conto que está sendo lido, geralmente afirmando: *Vejam a cena*

que ele tá descrevendo!

A leitura compartilhada do conto dura o período de quase toda a primeira aula. Ao finalizar o professor lança para a turma o questionamento:

Professor Cabral: — *Quero ouvir de vocês como a história transcorreu... O que chamou atenção de vocês nessas descrições?*

Estudante 1: — *Toda semana ele* (referindo-se ao Meneses, marido de Conceição) *saía e ela* (Conceição) *ficava em casa.*

Professor Cabral: — *Certo, mas e esse momento 'maior' da história que foi o diálogo do menino* (referindo-se a Nogueira, o narrador personagem) *com ela? Ele tinha 17, e ela? Ela tinha 30!*

O professor Cabral então volta a comentar sobre algumas características da escrita de Machado de Assis, explicando:

Professor Cabral: — *Quem conhece sabe que ele* (Machado) *tem uma ideia contra os valores. Ele ataca muito o padrão familiar. Observe como o conto... Como ele coloca 'pistas'. Ele coloca como se não tivesse fim.... É como se continuasse a história... Ele planta uma 'sementinha'.*

Na sequência o professor solicita que os estudantes retomem partes do diálogo entre Nogueira e Conceição, reforçando para a turma:

Professor Cabral: — *Essa cena é comum? Um garoto de 17 anos conversar com uma senhora às 11 horas da noite? Isso faz lembrar o quê?*

Estudante 2: — *Traição!*

Estudante 3: — *Gaia!*

A turma ri. Vários estudantes concordam que há traição na história. O professor retoma a fala, questionando:

Professor Cabral: — *Mas há evidência de que houve traição? De uma conversa ele* (Nogueira) *começa a se envolver, a se interessar. A traição é uma marca de Machado. A dúvida sobre a traição. Machado de Assis tem essa psicose sobre essa temática. Não só por isso, mas também por não acreditar nos valores familiares.*

Soa o aviso de término da aula. O professor Cabral informa então à turma que na leitura do próximo conto haverá uma atividade relacionada e que, por isso, eles não podem deixar de pesquisar e ler. Esse pedido foi para que os estudantes realizassem a leitura do segundo conto

selecionado para o bimestre, *Peru de Natal* de Mário de Andrade. Assim, o professor explica que após a leitura eles irão precisar responder algumas perguntas que ele irá elaborar. Também diz que será preciso que ao responder, os estudantes façam "marcações" no texto, explicando '*o porquê'* da resposta ou elaborando uma opinião sobre a parte do conto selecionada. Essa solicitação do professor Cabral tem por objetivo garantir que os estudantes realizem a leitura do texto com antecedência, para que não ocorra a mesma abstenção de participação que ocorreu nessa aula com o Conto de Machado de Assis.

Desse modo, na semana seguinte, o professor Cabral logo ao entrar em sala e cumprimentar a turma, escreve no quadro o título do conto de Mário de Andrade, anunciando:

Professor Cabral: — *A literatura traz o conto e traz os seus problemas! Vamos ver o conto de Mário de Andrade!*

O professor senta então no birô e solicita que os estudantes tragam a atividade solicitada para correção. Vários deles alegam não ter tido tempo de realizar ou mesmo haver esquecido. O professor continua a fazer o controle da correção através da lista frequência, chamando os estudantes uma a um, para que tragam o caderno com as respostas referente à interpretação do conto. À medida em que ia verificando os cadernos, registrava na lista o cumprimento ou não da atividade.

Após a correção, o professor Cabral dirige-se à turma, retomando alguns aspectos discutidos na aula anterior sobre o conto de Machado de Assis. Relembra aos estudantes a característica de que na escrita de Machado, nem tudo está explícito e que eles precisam prestar atenção aos detalhes. Ainda sobre a *Missa do Galo* diz:

Professor Cabral: — *Por exemplo, que horas o personagem acorda? Tem que entender o que isso quer dizer!*

Direcionando, em seguida, a discussão para a obra de Mário de Andrade, o professor começa a fazer referência às perguntas que foram feitas no exercício:

Professor Cabral: — *Eu coloquei alguns questionamentos. O primeiro: quem é o protagonista? Depois: qual é o problema? Vamos fazer a leitura compartilhada do conto e depois vamos voltar a detalhar cada parte desse texto.*

No conto de Mário de Andrade há um narrador em 1a pessoa que conta a história de um natal em família diferente. A vida inteira todos passaram comemorando o natal com o pai, sujeito econômico que não cedia a regalias, pois não sentia emoção, prazeres da vida. Na ceia de Natal as comidas eram sempre castanhas, passas e figos, algo bem seco e triste representativo da vida daquele pai. Toda família tinha que se contentar com isso, não por falta de dinheiro, mas pela falta de vontade do pai em aproveitar as coisas boas da vida. Cinco meses após a sua morte, a família se reúne para o primeiro natal sem a presença dele. O narrador personagem passa, então, a contar os detalhes da fartura que pôde ser proporcionada devido à ausência do pai. No entanto, a lembrança do pai estragava a ocasião, fazendo com que ele chegasse a sentir ódio do falecido, pois olhavam para o peru e se lembravam do pai, principalmente a mãe, que caiu em prantos com a situação. Mesmo com raiva, o narrador concorda com a família quanto ao pai e diz que ele deveria estar feliz os vendo unidos. Essa conclusão parece abrir o apetite da família que passa a comer com prazer. Após a ceia, o narrador sai para um encontro com a personagem Rose, em segredo que é compartilhado entre ele e sua mãe.

A leitura do conto foi feita pelo professor e por diferentes estudantes escolhidos para compartilhar em voz alta. Alguns deles tinham em mãos a cópia do texto, outros estavam com o conto salvo no aparelho celular. O professor, como na leitura do conto de Machado de Assis, cedia em alguns momentos o seu livro para que os que estavam sem o material realizassem a leitura compartilhada.

O estudante que inicia a leitura do conto, a realiza até a conclusão do primeiro parágrafo:

> 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 fôramos 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, de uma exemplaridade incapaz, acolchoado no medíocre, 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, 1988, p. 51).

A pausa foi dada porque sua leitura foi interrompida pelo professor, que pergunta:

Professor Cabral: — *Alguma coisa lhe chamou atenção nesse parágrafo inicial*?

Estudante 1: — *Não consegui entender direito o texto*.

O professor então solicita que a leitura seja feita novamente e repete a mesma pergunta, ao que o estudante responde:

Estudante 1: — *O pai morreu pouco antes do Natal e a família não se apega a bens materiais.*

Estudante 2: — *Ele era mesquinho e a família não aproveita bem o Natal.*

Professor Cabral: — *Já tem uma complicação aqui né?!*

O professor relê alguns trechos iniciais do primeiro parágrafo do conto e pergunta:

Professor Cabral: — *A morte do pai foi a causa da felicidade da família?*

Continua a releitura ainda do primeiro parágrafo e acrescenta:

Professor Cabral: — *A gente vai continuar a história e vocês vão perceber algumas "pistas" que tendem para a felicidade ou infelicidade. Prestem atenção no desenrolar das pistas ao ler o texto!*

Na sequência outro estudante dá continuidade até a conclusão do 2o parágrafo:

> Morreu meu pai, sentimos muito, etc. Quando chegamos nas proximidades do Natal, eu já estava que não podia mais pra afastar aquela memória obstruente do morto, que parecia ter sistematizado pra sempre a obrigação de uma lembrança dolorosa em cada almoço, em cada gesto mínimo da família. Uma vez que eu sugerira à mamãe a idéia dela ir ver uma fita no cinema, o que resultou foram lágrimas. Onde se viu ir ao cinema, de luto pesado! A dor já estava sendo cultivada pelas aparências, e eu, que sempre gostara apenas regularmente de meu pai, mais por instinto de filho que por espontaneidade de amor, me via a ponto de aborrecer o bom do morto. (ANDRADE, 1988, p. 53).

O professor interrompe a fim de perguntar:

Professor Cabral: — *Algum problema nesse segundo parágrafo? O que aconteceu?*

Estudante 3: – *O texto é complicado. Tem que interpretar.*

Uma estudante chama atenção para o trecho que diz: "*meu pai morreu, sentimos muito…",* lendo em voz alta na tentativa de responder ao questionamento feito anteriormente pelo professor sobre a felicidade ou infelicidade da família diante da morte do pai. O professor Cabral chama atenção da turma, que parece dispersa, com conversas não relacionadas à atividade. O professor então chama atenção para outro trecho do mesmo parágrafo: "*mas por instinto de filho, do que por espontaneidade de amor*", tentando com isso, demonstrar para a estudante que não havia tanto sentimento de tristeza do narrador-personagem no tocante à morte do pai.

A leitura compartilhada continua e em outro trecho do conto o professor chama para esse narrador-personagem:

Professor Cabral: — *O que mais a gente pode entender desse narrador?*

Estudante 4: — *Era doido!*

Estudante 5: — *Perturbado!*

O Professor Cabral faz expressão de concordância para os alunos e continua:

Professor Cabral: — *Observem como o conto vai dando pistas para análise... O que está subentendido.*

A leitura compartilhada do conto continua. Mais à frente na leitura, o docente faz outra interrupção em um trecho onde o narrador enfatiza a visão que a família possui dele, classificando-o, em certos momentos da história, como louco, doido, em razão da sua ideia de comemorar o Natal de uma forma diferente daquela antes da morte do pai:

> Era costume sempre, na família, a ceia de Natal. Ceia reles, já se imagina: ceia tipo meu pai, castanhas, figos, passas, depois da Missa do Galo. Empanturrados de amêndoas e nozes (quanto discutimos os três manos por causa dos quebra-nozes...), empanturrados de castanhas e monotonias, a gente se abraçava e ia pra cama. Foi lembrando isso que arrebentei com uma das minhas "loucuras":
> — Bom, no Natal, quero comer peru.
> Houve um desses espantos que ninguém não imagina. Logo minha tia solteirona e santa, que morava conosco, advertiu que não podíamos convidar ninguém por causa do luto.
> — Mas quem falou de convidar ninguém! essa mania... Quando é que a gente já comeu peru em nossa vida! Peru aqui em casa é prato de festa, vem toda essa parentada do diabo...
> — Meu filho, não fale assim...
> — Pois falo, pronto!
> E descarreguei minha gelada indiferença pela nossa parentagem infinita, diz-que vinda de bandeirantes, que bem me importa! Era mesmo o momento pra desenvolver minha teoria de doido, coitado, não perdi a ocasião. Me deu de sopetão uma ternura imensa por mamãe e titia, minhas duas mães, três com minha irmã, as três mães que sempre me divinizaram a vida. Era sempre aquilo: vinha aniversário de alguém e só então faziam peru naquela casa. Peru era prato de festa: uma imundície de parentes já preparados pela tradição, invadiam a casa por causa do peru, das empadinhas e dos doces. Minhas três mães, três dias antes já não sabiam da vida senão trabalhar, trabalhar no preparo de doces e frios finíssimos de bem feitos, a parentagem devorava tudo e ainda levava embrulhinhos pros que não tinham podido vir. As minhas três mães mal podiam de exaustas. Do peru, só no enterro dos ossos, no dia seguinte, é que mamãe com titia ainda provavam num naco de perna, vago, escuro, perdido no arroz alvo. E isso mesmo era mamãe quem servia, catava tudo pro velho e pros filhos. Na verdade ninguém sabia de fato o que era peru em nossa casa, peru resto de festa. Não, não se convidava ninguém, era um peru pra nós, cinco pessoas. E havia de ser com duas farofas, a gorda com os miúdos, e a seca, douradinha, com bastante manteiga. Queria o papo recheado só com a farofa gorda, em que havíamos de ajuntar ameixa preta, nozes e um cálice de xerez, como aprendera na casa da Rose, muito minha companheira. Está claro que omiti onde aprendera a receita, mas todos desconfiaram. E ficaram logo naquele ar de incenso assoprado, se não seria tentação do Dianho aproveitar receita tão gostosa. E cerveja bem gelada, eu garantia quase gritando. É certo que com meus "gostos", já bastante afinados fora do lar, pensei primeiro num vinho bom, completamente francês. Mas a ternura por mamãe venceu o doido, mamãe adorava cerveja.
> Quando acabei meus projetos, notei bem, todos estavam felicíssimos, num desejo danado de fazer aquela loucura em que eu estourara. Bem que sabiam, era loucura sim, mas todos se faziam imaginar que eu sozinho é que estava desejando muito aquilo e havia jeito fácil

> de empurrarem pra cima de mim a...culpa de seus desejos enormes. Sorriam se entreolhando, tímidos como pombas desgarradas, até que minha irmã resolveu o consentimento geral:
> — É louco mesmo!... (ANDRADE, 1988, p. 53).

O professor interrompe a leitura e pergunta para a turma:

Professor Cabral: — *Só um momento... Esse menino era doido?*

Estudante 6: — *Era rancoroso.*

Professor Cabral: — *Que trecho marca isso?*

Os estudantes retomam um trecho no 4º parágrafo do conto em que o narrador se queixa do pai e dos parentes. O professor continua:

Professor Cabral: — *O rancor era em relação a quê?*

Estudante 6: — *A mãe ficava cansada de fazer comida para o povo!*

Professor Cabral: — *Então será que ele era doido? A mãe, a tia e a irmã trabalhavam e não comiam nada. Estão vendo? Não é um simples texto para se ler e não se discutir. Há problemas nessa família né?*

Seguem com a leitura compartilhada. Em certo momento o professor interrompe um estudante para corrigir a pronúncia equivocada do verbo *aprendera*. Explica que não se deve ler *aprenderá* — como ele — e sim, *aprendera*, pois, o tempo verbal é o mais-que-perfeito. O professor explica que esta é uma forma em desuso, já que atualmente os falantes a substituem pela locução verbal, *tinha aprendido*. Ao passo que explica, o professor demonstra, anotando as formas verbais no quadro. A leitura continua sendo novamente interrompida para novos questionamentos:

Professor Cabral: — *Nesse trecho ele fez mais uma descrição daquilo que a mãe gostava. Será que ele não gostava do pai, ou não gostava do que o pai fazia com a mãe?*

A leitura prossegue, até o momento no conto em que a família vivencia a ceia de Natal:

> E todos principiaram muito calmos, falando de papai. A imagem dele foi diminuindo, diminuindo e virou uma estrelinha brilhante do céu. Agora todos comiam o peru com sensualidade, porque papai fora muito bom, sempre se sacrificara tanto por nós, fora um santo que "vocês, meus filhos, nunca poderão pagar o que devem a seu pai", um santo. Papai virara santo, uma contemplação agradável, uma inestorvável estrelinha do céu. Não prejudicava mais ninguém, puro objeto de contemplação suave. O único morto ali era o peru, dominador, completamente vitorioso.
> Minha mãe, minha tia, nós, todos alagados de felicidade. Ia escrever «felicidade gustativa», mas não era só isso não. Era uma felicidade maiúscula, um amor de

> todos, um esquecimento de outros parentescos distraidores do grande amor familiar. E foi, sei que foi aquele primeiro peru comido no recesso da família, o início de um amor novo, reacomodado, mais completo, mais rico e inventivo, mais complacente e cuidadoso de si. Nasceu de então uma felicidade familiar pra nós que, não sou exclusivista, alguns a terão assim grande, porém mais intensa que a nossa me é impossível conceber.
> Mamãe comeu tanto peru que um momento imaginei, aquilo podia lhe fazer mal. Mas logo pensei: ah, que faça! mesmo que ela morra, mas pelo menos que uma vez na vida coma peru de verdade!
> A tamanha falta de egoísmo me transportara o nosso infinito amor... Depois vieram umas uvas leves e uns doces, que lá na minha terra levam o nome de "bem-casados". Mas nem mesmo este nome perigoso se associou à lembrança de meu pai, que o peru já convertera em dignidade, em coisa certa, em culto puro de contemplação. (ANDRADE, 1988, p. 54).

O professor continua os questionamentos:

Professor Cabral: — *E agora? O que está acontecendo? Qual o momento da história que está transcorrendo agora? Antes estavam de luto e agora estão alegres. O que pode se inferir disso? Que tipo de mulher era essa que estava em casa?*

Estudante 7: — *Para agradar o marido!*

Professor Cabral: — *Perceberam? Será que o filho tinha raiva do pai ou das atitudes dele?*

O professor retoma o trecho em que o narrador-personagem tenta consolar a mãe que lamenta a ausência do marido, e pergunta:

Professor Cabral: — *Então o que a gente marca nesse trecho? Como é que tá se comportando o 'doido' aí?*

Estudante 8: — *Ele tá mentindo, falando o que a mãe quer ouvir.*

A leitura continua sem mais interrupções até o final do conto, quando o professor solicita novamente a participação dos estudantes, em especial para o trecho em que o narrador- personagem omite da família os detalhes de sua saída após a ceia. Na casa não sabem que ele irá encontrar-se com uma moça chamada Rose. Apenas a mãe sabia do seu relacionamento e mantinha o segredo do filho:

Professor Cabral: — *E aí, esse finalzinho? O que nós temos? A atitude do filho? Como era ele em relação à família? O que marca no final?*

Estudante 8: — *No início ele fala que a mãe encobria as coisas dele, por isso ele pisca para ela?*

Professor Cabral: — *Será que em dias normais ele poderia sair? Ele antes saía com*

medo, porquê?

Estudante 8: — *Ele agora é o homem da casa!*

Professor Cabral: — *Por que o filho agora era o homem da casa se a mãe era mais velha?*

Estudante 9: — *Patriarcado!*

Professor Cabral: — *Mas toda família é assim? Não é toda família que tem essa particularidade de o filho ser moralmente o chefe da família. É o tipo de família que vive em prol do homem da casa. A mulher não se sente "a" comandante da casa.*

O professor então faz o fechamento da leitura, procurando fazer com que a turma perceba a relação de continuidade nas duas aulas dedicadas aos contos de Machado e de Andrade, enfatizando a importância da discussão que foi realizada junto com a leitura:

Professor Cabral: — *Bem, nós lemos o conto de Machado de Assis. Nesse outro, pedi que vocês fizessem a leitura em casa. Discutimos, mas percebam que não é fácil o entendimento. Precisa dessa conversa. Ele não deixa muito objetivo. Coloca passagens. Vejam que as respostas não são dadas no texto; são conduzidas pela interpretação. Eu coloquei as questões pra vocês; agora, com essa leitura dá pra dar uma reorganizada.*

O professor retoma a pergunta feita no exercício para casa em que questiona *qual o problema literário que foi gerado no texto e como foi solucionado*, enfatizando o que havia sido solicitado para os estudantes, que fizessem marcações no texto e que dessem *sua opinião*. Um estudante diz que a morte do pai do narrador seria um problema. Uma colega discorda, afirmando que a morte do pai, na verdade, seria a solução. O professor procura criar um consenso:

Professor Cabral: — *Quem conta a história? Para o filho, na visão dele, pode ter sido a solução, mas para a família, não. Esse tipo de interpretação não é igual. Leiam* A partilha *de Osman Lins! Também fala sobre isso. Alguém conhece alguma família que vive assim?*

Estudante 9: — *A maioria das famílias vive assim!*

O professor finaliza a atividade.

Quando em entrevista questionamos o professor Cabral sobre como ele definiria o conceito de Educação Literária, sua resposta enfatizou a leitura como aspecto central da formação do leitor de literatura. Tanto que, ao contrastar a resposta dos dois docentes em relação à mesma pergunta, a principal distinção que pudemos destacar foi a de que, enquanto para o professor Andrade o entendimento sobre educação literária recai bem mais nos resultados que uma instrução literária

poderia exercer na vida do estudante, com ênfase na ideia de que o acesso a um bem cultural legitimado é capaz de fazer com que os sujeitos *passem por um letramento*; na resposta do professor Cabral, pelo contrário, os sentidos da educação literária estão mais próximos da noção de processo, como ele explica ao dizer que: e*ducação literária pra mim é ler obras. Ler. Ler na sala de aula.*

Essa convicção do professor Cabral, pode ser percebida no esforço que foi empreendido para a leitura dos dois contos nas duas situações acima descritas. A atividade do professor esbarra em alguns complicadores como, por exemplo, a não disponibilidade do texto físico para todos os estudantes da sala ou o desestimulo da turma para a leitura. O convencimento dos estudantes para que colaborem com o sucesso da atividade precisa se dar por intermédio da vinculação a uma tarefa, como a que foi solicitada "para casa". Ou seja, ao propor a leitura dos contos em sala de aula, o professor Cabral, de certa forma, se distancia do modelo de abordagem comumente implementada, mas ao mesmo tempo precisa também "dançar conforme a música" da relação entre a leitura e o cumprimento de uma tarefa, uma vez que, se o grupo não está voluntariamente interessado na leitura, esta precisa se dar, então, pelo viés daobrigatoriedade.

O fato de que, mesmo com a atividade, a grande maioria da turma ainda assim não se dispõe a ler, está conjugado com as várias problematizações que foram realizadas ao longo de nosso estudo como: essa não ser a prática predominante e que, por isso, não foi naturalizada pelo grupo; o tipo de abordagem direcionada e classificatória a qual os estudantes estão acostumados, que vincula sempre os aprendizados em torno da literatura a uma utilidade específica, esvaziam o sentido da leitura, já que não está clara a "função" daquela leitura naquele momento; a não inclusão da leitura em um projeto mais amplo de diálogo entre práticas e leitura diversas, que poderia permitir não apenas a interação entre as obras de Machado de Assis e Mário de Andrade, mas também de outros textos literários ou não, numa discussão mais ampla em torno de temas como família, as tradições em torno da celebração natalina, o lugar social ocupado pela mulher no contexto da produções e no contexto dos estudantes, patriarcado, dentre outros.

Assim, os aspectos finais que gostaríamos de destacar em relação aos contrastes efetivados — não apenas entre as práticas dos dois docentes, mas também entre estas e os diferentes modos de análise por meio dos quais procuramos entender a complexidade das práticas de ensino de leitura literária na escola, como no estudo dos currículos e das avaliações oficiais — podem ser conjugados da seguinte forma: 1) os dois professores demonstram possuir um entendimento sobre a leitura literária que considera a importância da autonomia do sujeito, da interação, dentre outros aspectos que garantem a essa definição uma perspectiva em torno de uma concepção dialógica de leitura; 2)

os dois docentes também parecem concordar com o fato de que há imposição externa, curricular ou avaliativa, para que prevaleça um modelo de ensino de leitura literária centrado em aspectos contextuais, como o historiográfico e o da classificação dos movimentos estéticos.

Essas concordâncias, no entanto, assumem algumas distinções importantes, quando observadas a partir de critérios mais específicos: 3) no caso do professor Andrade, cujo discurso durante nosso processo de investigação, sempre fez referência ao conceito de Letramento Literário, percebe-se uma vinculação maior entre seu pensamento e as ideias através das quais esse conceito é apropriado pelo currículo do estado, os PCLP — há um sentido mais diretivo sobre o processo de ensino-aprendizagem (FREIRE, 2006), por meio do qual deve-se angariar o acesso dos estudantes à cultura legitimada, mesmo que de modo superficial; a literatura estaria, portanto, mais vinculada ao sentido de valorização *propriedade cultural ,* externa à vivência do estudante. O acesso a ela só seria garantido após uma espécie de *rito de passagem,* que só se dá a partir do momento em que o aprendiz passa a dominar todas as especificidades da literatura. Como ele mesmo afirmou, sua principal preocupação seria *ambientar a estética*. Desse modo, a situação em que o professor conseguiu distanciar-se um pouco de uma abordagem mais classificatória da leitura literária, corresponde à prática em que escritor a ser estudado, Carlos Drummond de Andrade, possui estreito vínculo com sua experiência pessoal de leitura. 4) no caso do professo Cabral, cuja fala em nenhum momento do nosso processo de produção de dados fez referência ao Letramento Literário, a perspetiva sobre o ensino da leitura literária está mais vinculada à ideia do processo, por meio do qual a aprendizagem da leitura literária acontece. Nesse sentido educar literariamente seria, não apenas preparar para leituras futuras, mas garantir práticas leitoras no presente. Como afirma em relação à importância de *ler bem um* (livro, obra literária), ou *correr com o assunto* a fim de garantir tempo para leitura.

Assim, acreditamos que, mesmo que nenhum dos dois docentes esteja desprendido das questões impostas pelas instâncias normatizadoras aqui analisadas, o professor Cabral, tanto na postura discursiva assumida, como também nas propostas em sala de aula, adere a uma perspectiva de leitura literária um pouco mais diversa, não atrelada exclusivamente às lentes da sistematização curricular.

Sobre essa distinção, é de extrema importância enfatizar que, a despeito da discussão em torno da centralidade da prática leitora nos processos de formação do leitor literário, ainda não está consolidada entre os docentes sujeitos de nossa investigação, o que de fato se ensina quando o texto literário é dado a ler em sala de aula. Nas duas práticas, os professores, ao propor a leitura, demonstraram ou recorrer a questionamentos muito gerais, mantendo-se exclusivamente no nível

da fruição, ou direcionarem os estudantes a interpretações legitimadas pela crítica literária, como ocorreu nas leituras dos poemas de Drummond, ou quando o professor Cabral, antes mesmo de iniciar o conto de Machado de Assis, já adverte a turma de que ele era conhecido por *atacar valores da sociedade, como a família.* Esse tipo de mediação direcionou a leitura dos estudantes para aspectos já previamente selecionados para a discussão, como se os diálogos realizados em sala circulassem estritamente dentro de uma fronteira do pré- estabelecido; limitando, como consequência, a produção de sentidos dos estudantes em contato com texto.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O mapeamento que buscamos empreender em torno dos estudos e pesquisas responsáveis por desenhar o cenário das discussões sobre ensino de leitura literária no Ensino Médio brasileiro, nos colocou diante de vozes que anunciavam: uma "crise do ensino da literatura", a "ausência da literatura na sala de aula" e a "perda de importância da literatura" no contexto educativo contemporâneo. Como consequência, e em resposta a esse panorama, irão também caracterizar esse campo de estudo a ampliação de investigações preocupadas em propagar ideias em torno do conceito de letramento literário e da centralidade do leitor — já bastante difundidas no ensino fundamental — agora, no Ensino Médio. Os documentos nacionais (PCNs, OCNEM, PCN+) e do Estado de Pernambuco (PCPE, PCLP, Caderno de Conteúdos e *Diário on line*), assim como a avaliação oficial do ENEM e o SSA — a nível local — são representativos, como demonstramos, dessa complexidade de perspectivas caracterizadora da formação do leitor de literatura.

O caminho metodológico que assumimos em nossa pesquisa, no entanto, foi significativo por permitir um olhar para o nosso objeto de estudo que considerasse toda essa complexidade. Assim, uma abordagem qualitativa, com ênfase em uma perspectiva crítica de cunho etnográfico, nos permitiu entender as complexas relações que se desenham em torno do texto literário em sala de aula. Ou seja, partindo-se do pressuposto que a etnografia é um modelo de pesquisa responsável por conectar realidades sociais e culturais específicas, as escolhas que foram sendo feitas durante a nossa produção de dados estavam mais atreladas ao que os membros do contexto nos indicavam por meio de suas ações do que a qualquer outra categoria de análise estabelecida *a priori*. A lente investigativa assumida durante o processo buscou compreender os *padrões* das práticas escolares que os sujeitos de pesquisa construíam em relação à literatura, como também entender os princípios que norteavam suas práticas.

Logo, a gênese de nossa investigação se dá na sala de aula. Na sequência, à medida que as categorias geradas por essa produção inicial de dados precisaram ser contextualizadas e interpretadas, surgem outras instâncias de análise como: os documentos oficiais, os exames nacionais e estaduais de seleção para as universidades públicas, as falas interpretativas dos docentes sobre suas práticas, o perfil sociocultural dos sujeitos envolvidos no estudo. Essa diversidade nos garantiu uma coerência com a perspectiva de que a leitura literária se constitui como uma prática social de letramento, uma vez que nossa análise ocorreu através das categorias relacionadas às práticas observadas e que, de alguma forma, lhes atribuem valor ou legitimidade. Diante disso, o estudo etnográfico que efetivamos, com base nos contrastes das orientações do Estudo de Caso

Comparado nos garantiu a elaboração de um cenário amplo e diverso sobre as relações engendradas em torno do texto literário, condizentes também com a complexidade da cultura escolar.

Desse modo, o panorama fundamentado neste trabalho de tese é revelador de um contexto caracterizado por tensões e contradições por meio das quais as relações envolvendo o texto literário são desenhadas na dinâmica escolar:

1) Na percepção que os dois docentes sujeitos da nossa pesquisa possuem sobre o ensino da leitura literária, conseguimos identificar que já está naturalizada em seus discursos a ênfase no desenvolvimento dos estudantes enquanto sujeitos leitores, que devem tornar-se responsáveis pelas práticas que exercem, à medida que forem submetidos a aprendizagens que os capacitem ao diálogo com a linguagem literária e suas especificidades. Os entendimentos dos docentes estariam, portanto, em consonância com as ideias desenvolvidas em torno do conceito de Letramento Literário e da centralidade do leitor.

Por outro lado, quando os professores Andrade e Cabral foram levados a problematizar o ensino da leitura literária através das lentes do currículo estadual e das avaliações (ENEM e SSA), surgem modos distintos e contraditórios de conceber a prática da leitura literária. O professor Andrade toma os conhecimentos sobre os movimentos estético-literários como instrumento principal das suas aulas; no caso do professor Cabral a preocupação central está nas possibilidades de leitura a serem proporcionadas em sala de aula. Há, assim, uma tensão caracterizadora do discurso docente. As reflexões dos dois professores sobre o ensino de leitura literária situam-se em um lugar de conflito, onde se contradizem suas concepções mais gerais em torno do que acreditam ser uma educação literária e, de forma mais específica, os modos de pensar as práticas de ensino de leitura literária, quando precisam estabelecer uma conexão entre suas crenças e aquelas que tais instâncias normatizadoras engendram.

2) Os estudos que realizamos sobre os documentos estaduais e sobre o SSA nos permitiram concluir que o modo como estes se constituem determinam tais entendimentos contraditórios sobre ensino da leitura literária na percepção docente porque: a) embora as discussões sobre o conceito de Letramento Literário advoguem em defesa de um modelo de ensino que considere as especificidades do texto literário e a importância do desenvolvimento de práticas leitoras autônomas por parte dos sujeitos, no currículo e na avaliação estadual essa especificidade traduz-se em práticas de bases sociológicas e historicistas, em que o texto literário torna-se exemplificação de tendências estéticas. b) tanto no Eixo do Letramento Literário proposto pelos PCLP, como também no edital do SSA, as estéticas literárias transformam-se nos conteúdos do campo da "literatura" e são apresentadas de forma bastante numerosa. Isso nos leva

a perceber que, mesmo didaticamente conceituado como um Eixo de Ensino, o Letramento Literário irá configurar-se como uma outra "disciplina" que precisa angariar espaço dentro da disciplina mais geral, Língua Portuguesa; c) a presença do Eixo Letramento Literário, que segundo as bases teóricas dos PCLP, tem por objetivo reivindicar o espaço perdido pela literatura no ensino cria, na verdade, obstáculos para uma abordagem mais ampla (ZILBERMAN, 2002), uma vez que a especificidade que defende, acaba por isolar a literatura das outras práticas discursivas .

3) Na proposta avaliativa do ENEM, em sentido contrário ao que sugerem os PCLP e o SSA, a leitura, a interpretação e a interação entre leitor e texto é aspecto central para aferição dos conhecimentos do estudante. Diferente das análises a que tem sido submetido o Exame em alguns estudos acadêmicos aqui apresentados, optamos por depreender que — a despeito das acusações de que o Exame trata o gênero literário como mais um dos gêneros discursivos — o ENEM considera o texto literário em sua particularidade à medida que as interações que propõe levam em conta a natureza do texto em questão. Ou seja, o tipo de leitura avaliada, embora não centrado em classificações e categorias, é a literária.

4) As concepções defendidas pelo Exame Nacional — baseadas no princípio de que as habilidades aferidas pela prova devem estar em coerência com práticas de leitura diversas, conectadas com a realidade e não somente as práticas de leitura literária estritamente escolares — são interpretadas pelos docentes como uma habilidade de leitura geral, que prescinde de qualquer aprendizado especializado. Nesse sentido, prevalece a ideia de que um tipo de leitura desvinculado de classificações teóricas estaria associado a uma atividade de mera fruição. Logo, uma outra conclusão a que chegamos foi a de que, embora os professores, ao menos em teoria, enfatizem a importância da leitura em suas práticas de ensino, não há um respaldo ou embasamento por parte da proposta curricular estadual que os oriente sobre quais seriam as aprendizagens a serem proporcionadas aos estudantes quando se defende a prática leitora como o eixo norteador do ensino de leitura literária.

5) Ao tentarmos conjugar, na sequência, a complexidade destes entendimentos sobre o ensino da leitura literária, com as situações de sala de aula observadas nas práticas de ambos os docentes, encontramos aspectos significativos para a composição de nosso estudo: a) o professor Andrade, que durante todo o processo de investigação, fez referência constante ao conceito de Letramento Literário, demonstrou uma prática mais vinculada às ideias propostas pelo currículo. Revelou também um entendimento mais diretivo sobre o processo de ensino- aprendizagem por meio do qual deve-se garantir aos estudantes o contato com a cultura legitimada, mesmo que de modo superficial. A literatura estaria mais próxima do sentido de uma *propriedade cultural,* da qual o estudante ainda não desfruta. O acesso a ela só pode ser garantido após uma espécie de *rito de passagem,* que se dá a partir do momento em que o aprendiz

domina todas as especificidades do texto literário; b) o professor Cabral, cuja fala em nenhum momento do processo de produção de dados fez referência ao Letramento Literário, demonstrou uma perspetiva sobre o ensino da leitura literária mais vinculada à ideia do processo, por meio do qual a aprendizagem da leitura literária acontece. Nesse sentido educar literariamente seria, não apenas preparar para leituras futuras, mas garantir práticas leitoras no presente. Logo, acreditamos que, mesmo que nenhum dos dois professores demonstre estar desvinculado das questões impostas pelas instâncias normatizadoras aqui analisadas, o professor Cabral, tanto na postura discursiva assumida como também nas propostas em sala de aula, aderiu a uma prática de leitura literária um pouco mais diversa, não exclusivamente tomada pelas lentes da sistematização curricular.

6) A despeito das distinções, as duas práticas observadas demonstraram que os professores, quando propõem a leitura em sala de aula, mantêm uma interação centrada em dois aspectos principais: o primeiro seria aquele vinculado a uma tentativa de introdução dos estudantes à leitura, destacando o enredo ou a temática do texto, através de perguntas como: o que acharam, o que entenderam, o que consideram interessante; o segundo seria um tipo de interação que direciona a leitura a interpretações legitimadas pela crítica literária, numa mediação que conduz o leitor a elementos previamente selecionados, uma vez que estes elementos se confundem com os conteúdos elencados pelo currículo. Ou seja, são as 'leituras' determinadas pela proposta curricular; aquelas cujo domínio o leitor precisa garantir para que seja capaz de 'dizer sobre' alguma obra específica.

Nesse ponto é importante destacar como as leituras propostas em sala de aula estão distantes das práticas leitoras que esses jovens efetivam fora da escola. No capítulo destinado à apresentação do perfil sociocultural dos jovens das duas turmas, revelou-se que as leituras de livros que os estudantes efetivam são motivadas principalmente por um interesse particular, relacionado a um contexto de influência distinto do da escola. A representação mais geral que possuem sobre a atividade de leitura, no entanto, está mais próxima de um sentido pragmático, como o aprimoramento da escrita ou a aquisição de conhecimentos; estes sentidos se sobrepõem às possibilidades de: imaginar-se em outras situações; sentir prazer, divertir-se ou isolar-se consigo mesmo, refletir. Ou seja, se por um lado os jovens não parecem atribuir total legitimidade às leituras com as quais se identificam, por outro, a escola tão pouco é capaz de possibilitar um tipo de mediação entre estudante e texto capaz de, como defende Petit (2009), construir 'pontes', ajudando a ultrapassar as dificuldades do percurso de leitura, auxiliando nas escolhas, criando oportunidade de descobertas e estimulando a diversificação de títulos literários (PETIT, 2009). Para os estudantes, os padrões de leitura impostos pela cultura escolar já possuem fronteiras bem delimitadas.

Por isso, faz-se necessário que as práticas de leitura literária escolar dialoguem com

outros discursos, principalmente aqueles que, embora não legitimados, possuem natureza semelhante à da produção ficcional de cunho artístico. Esse processo de diálogo pode garantir que os estudantes signifiquem suas leituras, confirmando uma atualidade ao texto literário que não seja justificada exclusivamente pela definição de que determinado texto é uma obra canônica da nossa literatura.

O diálogo entre as práticas de leitura que ocorrem tanto em espaços formais, como o escolar, como também aquelas próprias de espaços informais é importante porque: a) considera as práticas leitoras dos estudantes e, junto com elas, seus modos de identificação perante o mundo, as formas por meio das quais estes jovens leitores percebem a realidade; b) permite uma relação mais democrática com a produção cultural, uma vez que não considera apenas os bens legitimados por instâncias de poder; c) faz jus à atualidade da literatura legitimada, já que esta constituiu-se como tal, também, em razão da sua capacidade de permanência; nesse sentido, é um aprendizado importante para os jovens entender como as manifestações artísticas que lhes são contemporâneas não foram produzidas no isolamento, mas são resultado de processos de diálogo com tendências estéticas já balizadas ao longo da história; d) além de ampliar as referências do estudante, parte do princípio que este já é um leitor, e como tal, realiza suas próprias escolhas; é diferente de considerá-lo como um leitor que ainda precisa "vir a ser".

Por fim, as análises realizadas nesse estudo de tese nos permitem concluir que não são suficientes apenas perspectivas teóricas e estudos que advoguem em defesa da reconquista de certo espaço perdido pelo texto literário na escola e mais especificamente no trabalho em sala de aula, como são interpretadas muitas das análises que fazem uso das ideias defendidas pelo letramento literário. Estudos focados exclusivamente na defesa de uma especificidade do literário cada vez mais isolam um único modelo de prática de leitura literária, que passa a fazer sentido apenas no contexto escolar. Os professores, por outro lado, não conseguem se distanciar desse tipo de abordagem que consideram restritiva, porque suas ações estão inseridas numa dinâmica mais ampla de legitimação de certos valores culturais, reforçada pelo sistema de ensino cujo currículo se impõe, restringindo a atuação do professor e gerando uma espécie de constrangimento em relação às demandas que precisam ser realizadas. No caso das Performances Literárias, por exemplo, os dados produzidos demonstram que embora os docentes procurem se colocar com criatividade em relação à proposta curricular, suas ações não chegam a ultrapassar a 'movimentação diferente' que ocorre na escola.

O cenário, construído a partir das análises empreendidas em nossa pesquisa, demonstrou a importância de uma continuidade e aprofundamento das discussões em torno do conceito de

educação literária no Ensino Médio. A perspectiva assumida pela definição de educação literária não está centrada apenas no estabelecimento de um letramento literário enquanto aprendizagem adquirida. Está interessada, principalmente, nos processos de ensino capazes de fomentar tais aprendizagens. A ênfase nos processos de ensino-aprendizagem precisa trazer para o primeiro plano problematizações sobre os modos como o texto literário está presente na sala de aula, enfatizando a mediação do professor como ação essencial para a formação do leitor. A mediação docente não pode confundir-se com a transmissão de informações *sobre* a literatura cujo intuito seria produzir um objeto de estudo com existência própria, que independe do texto literário, sobrepondo aspectos pedagógicos à prática da leitura. Além disso, a prática de leitura literária precisa ser salientada enquanto uma prática de letramento, vinculada a questões político-ideológicas que não podem estar deslocadas do processo de ensino- aprendizagem. Ou seja, a prática de leitura literária é uma prática cultural que dialoga com outras manifestações da linguagem, que não pode confundir-se como uma prática exclusiva da cultura escolar ou pertencente apenas a espaços e suportes legitimados por valores sociais dominantes. Assim, a discussão em torno das metodologias implementadas pelos docentes precisa conjugar-se a estudos que problematizem o próprio conceito de literatura, se posicionando em defesa da garantia de uma maior elasticidade à sua definição.

Nossa tese, portanto, vem integrar as discussões do campo da formação do leitor de literatura no Ensino Médio, num cenário em que ainda se faz urgente a ampliação do debate sobre a Educação Literária enquanto um processo de formação de sujeitos capazes de dizer sua palavra e contar sua história, num movimento de humanização que os tornam também criadores de cultura (FREIRE, 2006). Esse processo de construção de si próprio é significativo em qualquer momento da trajetória de vida dos indivíduos, mas torna-se mais importante ainda na adolescência, fase em que os jovens vivenciam muitos conflitos. A literatura, dada a possiblidade de construção de diversos mundos possíveis, é capaz de ampliar as possibilidades de existência. Assim, através da leitura, os adolescentes se deparam com um número maior de lugares em que podem se situar, o que culmina em processos de identificação (PETIT, 2009).

O processo de construção de uma identidade aberta, em evolução e não excludente, oposta à noção radical de uma coletividade relacionada a certos grupos sociais, é de extrema importância em um momento da história em que assistimos ao crescimento de fundamentalismos antidemocráticos, não apenas em nosso país como também em outras partes do mundo (PETIT, 2009). Este cenário não pode ser considerado uma consequência apenas da exclusão econômica, mas também da fragilidade do sentimento de si. Os mais desprovidos de referenciais são aqueles mais propensos a se deixar seduzir por líderes ou sistemas de opressão que oferecem “próteses” para

a identidade (PETIT, 2009, p. 74).

A literatura é, portanto, uma via privilegiada, capaz de inventar um caminho singular que possibilita “viver o outro” (PETIT, 2009, p. 75.), desenvolvendo nos sujeitos essa “quota de humanidade” a que se refere Antonio Candido, “na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante”, confirmando os sujeitos naquilo que consideramos essencial como “o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso de beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor” (2012, p. 29).

REFERÊNCIAS

ABREU, Márcia. **Cultura letrada: literatura e leitura**. São Paulo: Editora UNESP, 2006.

AGUIAR, Marta da Silva. **Teoria da literatura e a formação inicial do professor de literatura em instituições de ensino superior particulares**. 2013. 267 f. Dissertação (Mestrado em educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2013.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARTLETT, Lesley; VAVRUS, Frances. **Rethinking Case Study Research: A Comparative Approach.** New York: Routledge, 2017.

BARTLETT, Lesley; VAVRUS, Frances. **Transversing the vertical case study: a methodological approach to studies of educational policy as practice.** University of Minnesota, 2014.

BARTLETT, Lesley; NORA, Krawczyk. **Apresentação da seção temática métodos de educação comparada.** Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 42, n. 3, p. 815-819, jul./set. 2017.

BARTLETT, Lesley; VAVRUS, Frances. **Teaching in Tension International Pedagogies, National Policies, and Teachers' Practices in Tanzania.** Columbia University, New York, USA, 2013.

BRITTO, Luiz Percival Leme. **Leitura: Teoria e Prática.** Leitura e Política, n. 33, ano 18, p. 3-8, jun. 1999.

CANDIDO, Antonio. **Literatura e Sociedade.** Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2008.

_____. **O Direito à Literatura**. In: LIMA, Aldo de (Org.) **O direito à Literatura**. Recife: UFPE, 2012, p 11-17.

CARVALHO, Maria Regina Viveiros de. **O perfil do professor da educação básica**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2018.

COLOMER, Teresa. **Andar entre livros: a leitura literária na escola.** Tradução de Laura Sandroni. São Paulo: Global, **2007**.

COSSON, Rildo. **Letramento Literário: teoria e prática.** São Paulo: Editora Contexto, 2016.

COSTA, Amanda Silva Falcão da. **Ensino de Leitura Literária – um estudo comparativo.** 2010. 243 f. Dissertação (Mestrado em educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2010.

DALVI, Maria Amélia; SCHWARTZ, CLEONARA, Maria; TRAGINO, Arnon. **Aliteratura no vestibular: traços de seu histórico e olhares recentes.** Via atlântica, n. 28, São Paulo, p. 215-230, DEZ/2015.

DALVI, Maria Amélia. **Criatividade na BNCC e em pesquisas atinentes à educação literária: indagações e desvelamentos.** Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da

Universidade de Passo Fundo, v. 15, n. 2, p. 283-300, maio-ago. 2019.

DALVI, Maria Amélia; GIROTTO Cyntia Graziella Simões; VALIENGO, Amanda SCARAMUSS, Ataiga Bertolani (Org.) **LITERATURA e EDUCAÇÃO: Gêneros,políticas e propostas.** Campos dos Goytacazes – RJ: SLRABI Multicultural, 2018

DALVI, Maria Amélia. **Literatura no Currículo da Escola Capixaba de Ensino Médio**. Educar em Revista, n. 52, Curitiba, p. 137-153, abr-jun. 2014.

_____. **Um Clássico sobre educação literária: "o direito à literatura" de Antonio Candido.** Revista Estação Literária. Londrina, Volume 22, p. 08-18, dez. 2018.

DEWEY, Robert B. Westbrook John. In: TEIXEIRA, Anísio; ROMÃO, José Eustáquio; RODRIGUES, Verone Lane (org.) **John Dewey**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

DEZOTTI, Magda. **Eventos e práticas de letramento literário na transição do 5o ao 6o ano do ensino fundamental.** 2019. 313 f. Tese (Doutorado em educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2019.

DIMAS, Antonio. **Sobre letras e cinema: entrevista com Randal Johnson.** São Paulo: Teresa revista de Literatura Brasileira, n. 16, p. 277 - 285, 2015.

EAGLETON, Terry. **Teoria da literatura: uma introdução**. 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

FAILLA, Zoara. **Retratos da leitura no Brasil.** São Paulo: Instituto Pró-livro/Imprensa Oficial, 2016.

FISCHER, Luís Augusto (et al.). **A Literatura no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).** Porto Alegre: Nonada Letras em Revista, v.15, n. 18, p. 111-126, nov/2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** Paz e Terra,1996

_____. **A importância do ato de ler em três artigos que se completam.** 48º ed. São Paulo: Editora Cortez, 2006.

GATTI, Bernadete A. **Formação de professores no brasil: características e problemas**. Revista Educação e Sociedade, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out-dez. 2010

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1995.

GREEN, Judith; DIXON, Carol N.; ZAHARLICH, Amy. **A etnografia como uma lógica de investigação.** Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 42. p. 13-79, dez. 2005.

GUBA, E. G.; LINCOLN, Y. S. **Competing paradigms in qualitative research.** In: DENZIN,

N. K.; LINCOLN Y. S. **Handbook of qualitative research**. London: Sage, 1994, p. 105-117.

HOLLANDA, Heloisa Buarque. **Macunaíma: da Literatura ao Cinema.** São Paulo: Editora: Aeroplano, 2005.

ISER, Wolfgang. **Teoria da Recepção: reação a uma circunstância histórica**. In: ROCHA, João Cezar de Castro (org.). **Teoria da ficção: indagações à obra de Wolfgang Iser**. Rio de Janeiro: Editora da Universidade do Rio de Janeiro, 1999.

KALMAN, Judith. **Saber lo que es la letra: uma experiência de lectoescritura con mujeres de Mixquic**. México: Siglo Veintiuno Editores/Instituto de Educación de la UNESCO, 2004.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo.** 5ª ed. São Paulo: Ática, 1999.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **Literatura infantil brasileira: história e histórias.** São Paulo: Ática, 1999.

_____. **A formação da leitura no Brasil**. 2ª ed. São Paulo: Editora Unesp Digital, 2019.

LAJOLO, Marisa. **Leitura-literatura: mais do que uma rima, menos do que uma solução**. In: ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel Theodoro. (Org.) **Leitura: perspectivas interdisciplinares**. São Paulo: Ática, 2005, p. 87-99.

LAURIA, Maria Paula Parisi. **Ler levantando a cabeça: caminhos e descaminhos da leitura literária na educação básica.** Revista Remate de Males, Campinas-SP, v. 34, n. 2, p. 361-373, jul-dez. 2014.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LIMA, Aldo de. **O ensino da Literatura e a pedagogia do digesto**. In: LIMA, Aldo de (Org.) **O direito à Literatura**. Recife: UFPE, 2012, p 41-53.

LIMA, Luiz Costa. **Dispersa demanda:** ensaios sobre literatura e teoria. Rio de Janeiro: F. Alves, 1981.

_____. **Mímesis e modernidade:** formas das sombras. 2ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

LUFT, Gabriela Fernanda Cé. **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.

MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes; ALMEIDA, Ana Caroline de; DEZOTTI, Magda. **Alfabetização e educação literária: contrastando duas formas de mediação.** São João Del-Rei, 2019. No prelo.

MACEDO, Maria do Socorro & BARTLETT, Lesley. **Aproximações entre a concepção de alfabetização de Paulo Freire e os novos estudos sobre letramento.** In: Revista Brasileira de Alfabetização, v. 1, p.227-236, 2015.

MACHADO, Maria Zélia Versiane. **A literatura e sua apropriação por jovens leitores**. 2003. 269 f. Tese (Doutorado em educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2003.

MALINI, Fábio. **Literatura, Twitter e Facebook: a economia dos *likes* e dos RTs dos usuários-fãs de literatura brasileira nas redes sociais.** São Paulo: Revista Observatório Itaú

Cultural, n.17, p. 204-231, ago – dez, 2014.

MARCUSCHI, Luiz Antônio; XAVIER, Antônio Carlos (org.) **Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção do sentido.** 3ª ed. São Paulo: Editora Cortez, 2016.

MAXWELL, Joseph. **Qualitative Research Design: An Interactive Approach.** 3ª ed. Thousand Oaks: Sage, 2003.

MERRIAM, Sharan B.; TISDELL, Elizabeth J. **Qualitative research: a guide to design and implementation.** Wiley, 2015. Disponível em: http://ebookcentral.proquest.com/lib/wisc. Acessado em: 20 de janeiro de 2019.

NEUMANN, Gerson Roberto. **A américa latina em diário de motocicleta, de Walter Salles e o gênero Road Movie**. Santa Maria: Revista Literatura e Autoritarismo, n. 23, p.47-60, jan-jun, 2014

PAULINO, Graça. **Letramento Literário: cânones estéticos e cânones literários**. 22ª ed. Reunião Anual da ANPEd, 1999.

_____. **Letramento Literário: Por Vielas e Alamedas.** Revista Entreideias da FACED, n. 05, p.117-125, 2001.

PAULINO, Graça; COSSON, Rildo. **Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola.** In: ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tania (Org.) **Escola e leitura: velha crise novas alternativas.** São Paulo: Global, 2009.

PETIT, Michele. **Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva.** Tradução de Celina Olga de Souza. 2ª ed. São Paulo: Editora 34, 2009.

PINTO, Francisco N.P.; MELO, Márcio Araújo de (Org.) **Panorama contemporâneo das pesquisas em ensino da literatura**. Campina Grande: EDFFCG, 2016.

ROCHA, Glauber. **Uma Estética da Fome**. Gênova: 1965. Disponível em: vermelho.org.br. Acessado em 12 de maio de 2019.

ROCKWELL, Elsie. **Pesquisa Participante**. São Paulo: Editora Fundação, 1986.

SANTOS, Ernani Martins do; SILVA, I. C. A. **O Sistema Seriado de Avaliação como Integração entre a Educação Básica e a Educação Superior: Uma Proposta na Universidade de Pernambuco.** Gestão Universitária, v. 333, p. 01, 2014.

SANTOS. M.V.M. **O cinema contemporâneo de Pernambuco**. 2019. 298 f. Tese (Doutorado em Sociologia) – Departamento de Sociologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

SOARES, Daniel Aldo. **Educação literária e o estranho**. 2013. 136 f. Tese (Doutorado em Educação) -, Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2013.

SOARES, Magda Becker. **Letramento e Escolarização.** In: RIBEIRO, Vera Masagão (Org.) **Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001**. São Paulo: Global, 2004.

_____. **Letramento: um tema em três gêneros.** Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

_____. **A escolarização da literatura infantil e juvenil.** In: EVANGELISTA, Aracy A. M. et al. (Org.) **A escolarização da leitura literária**: **o jogo do livro infantil e juvenil.** Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

_____. **Práticas de letramento e implicações para a pesquisa e para políticas de alfabetização e letramento.** In: MARINHO, Marildes; CARVALHO, Gilcinei Teodoro (Org.) **Cultura escrita e letramento**. Belo Horizonte: UFMG, 2010.

_____. **Alfabetização e Letramento**. 6ª ed. São Paulo: Contexto, 2015.

SOUZA, Rosana Meira Lima de. **Angu de sangue: espaço urbano, exclusão social e violência em Marcelino Freire**. 2012. 100 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-graduação em Letras, Universidade Federal de Pernambuco, 2012.

_____. **Pesquisa sobre Letramento Literário: decisões metodológicas e mapeamento do campo de estudo.** Revista Vozes dos Vales, Diamantina – MG, n. 15, v. 8, p. 1-17, mai/2019.

STREET, B. **Os novos estudos sobre o letramento: histórico e perspectivas.** In: **Cultura escrita e letramento.** MARINHO, M.; CARVALHO (org.) Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2010.

TAVELA, Maria Cristina Weitzel**. Letramento literário no ensino médio: análise das experiências de ensino de literatura no Colégio de Aplicação João XXIII**, da Universidade Federal de Juiz de Fora. 2013. 112 f. Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Estudos Literários, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2013.

ZILBERMAN, R.; SILVA, E. T. (Org.). **Leitura: perspectivas interdisciplinares.** São Paulo: Ática, 2005.

ZILBERMAN, Regina. **O papel da Literatura na escola.** Porto Alegre: Via Atlântica, n.14, p. 11-22, dez/2008.

_____. **Que Literatura para escola? Que escola para a Literatura?** Passo Fundo: Revista de Pós-graduação em Letras, v 5, n. 1, p. 9-20, jan – dez, 2009.

_____. **Desafios da literatura brasileira na primeira década do séc. XXI**. Porto Alegre: Nonada Letras em Revista, v. 13, n 15, p.183-200, nov/2010.

_____. **Que Literatura para os estudantes do ensino médio?** Palestra proferida no evento do Programa de Extensão Tutoria (PET Letras) da Universidade Federal de Pernambuco, Departamento de Educação, 2018. No prelo.

Referências Documentais

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros curriculares nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SENTEC, 1996

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros curriculares nacionais: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias** – Ensino Médio. Brasília: MEC/SENTEC, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **PCN+: Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias – Ensino Médio.** Brasília: MEC/SENTEC, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação e Esportes. **Parâmetros para a Educação Básica do Estado de Pernambuco**. Pernambuco: Secretaria de Educação e Esportes, 2012. Disponível em: educação.pe.gov.br

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação e Esportes. P**arâmetros Curriculares de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental e Médio.** Pernambuco: Secretaria de Educação e Esportes, 2012. Disponível em: educação.pe.gov.br

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação e Esportes. **Conteúdos de Língua Portuguesa por Bimestre para o Ensino Médio com base nos Parâmetros curriculares do estado de Pernambuco.** Pernambuco: Secretaria de Educação e Esportes, 2012. Disponível em: educação.pe.gov.br

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação e Esportes. **Parâmetros na Sala de Aula: Língua Portuguesa Ensino Fundamental e Médio**. Pernambuco: Secretaria de Educação e Esportes, 2013. Disponível em: educação.pe.gov.br

Referências Literárias

ANDRADE, Carlos Drummond de. **Antologia poética Carlos Drummond de Andrade: organizada pelo autor**. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

_____. **Sentimento do mundo.** São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

_____. **A rosa do povo**. São Paulo: Companhia das Letras,2012.

_____. **Alguma poesia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

ANDRADE, Mário de. **Os melhores contos de Mário de Andrade**. São Paulo: Global Editora, 1988.

ANDRADE, Oswald de. **Poesias Reunidas.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1971.

ASSIS, Machado de. **Obra Completa.** Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994.

BARROS, Manoel. Livro sobre nada. Alfaguara, Rio de Janeiro, 1996.

BILAC, Olavo. **Poesias**. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1964.

NETO, João Cabral de. **Morte e vida Severina e outros poemas para vozes**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2000.

ANEXOS

ANEXO 1

QUESTIONÁRIO DIRECIONADO AOS PROFESSORES

1. Idade:
2. Escolaridade do pai:
3. Escolaridade da mãe:
4. Sua formação básica (ensino fundamental e médio) ocorreu principalmente na rede pública ou particular de ensino?
5. Universidade em que cursou a graduação em letras:
6. Ano de conclusão da graduação
7. Possui pós-graduação?
8. Ano de conclusão e instituição em que cursou a pós-graduação:
9. Possui graduação em outra área?
10. Participou de formação continuada nos últimos 10 anos? Qual?
11. Quanto tempo possui de experiência no magistério?
12. Quanto tempo leciona na instituição onde aconteceram as observações da pesquisa?
13. Qual sua carga-horária (em sala de aula) nesta instituição no período em que aconteceram as investigações?
13. Em quantos turnos você atua (atuava) como professor no período da pesquisa?
14. Tem outro trabalho fora da área de educação?
15. Qual (is) atividades de lazer você realiza com mais freqüência?
16. Que tipo de leitura você realiza com mais frequência?
17. Numa escala de 0 a 10, qual seu nível de afinidade com a leitura literária? Explique.
18. Alguém influenciou em você o gosto pela leitura? Caso sim, quem?
19. Alguma obra ou autor literário marcou sua trajetória como leitor? Qual (is) e por quê?
20. Com que frequência você lê literatura?
21. Você se considera um leitor de literatura? Por quê?
22. Por que/como você escolheu a docência? Por considerar que tinha vocação, influência da irmã professora.
23. Numa escala de 0 a 10, qual seu nível de satisfação com o seu trabalho de professor. Explique:

ANEXO 2

QUESTIONÁRIO DIRECIONADO AOS ESTUDANTES

Prezado (a) estudante de Rede Pública Estadual de Ensino, gostaríamos de contar com sua colaboração respondendo a esse questionário que faz parte de uma pesquisa de Doutorado intitulada O ENEM NAS AULAS DE LITERATURA: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE ENSINO, desenvolvida pela Profa Rosana Meira Lima de Souza na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Agradecemos a sua valiosa contribuição.

Nome:_____ Escola:_____

Email:_____Idade:_____ Gênero: ( ) Masculino ( ) Feminino

1. Renda Familiar:
( ) 1 a 3 salários mínimos ( ) 4 a 6 salários mínimos ( ) acima de 6 salários mínimos

2. Escolaridade do pai:
( ) Ensino Fundamental incompleto
( ) Ensino Fundamental completo
( ) Ensino Médio incompleto
( ) Ensino Médio completo
( ) Ensino Superior incompleto
( ) Ensino Superior completo
( ) Não frequentou escola

3. Escolaridade da mãe:
( ) Ensino Fundamental incompleto
( ) Ensino Fundamental completo
( ) Ensino Médio incompleto
( ) Ensino Médio completo
( ) Ensino Superior incompleto
( ) Ensino Superior completo
( ) Não frequentou escola

4. Qual dessas modalidades de ensino você vivenciou em Escola Pública? (pode marcar mais de uma opção):
( ) Educação Infantil (pré-escola e alfabetização)
( ) Fundamental 1 (1º ao 5º ano)
( ) Fundamental 2 (6º ao 9º ano)
( ) Ensino Médio

5.Você trabalha/realiza algum tipo de estágio?
( ) sim ( ) não

6. Quais atividadedes você realiza com mais frequência em seu tempo livre? (marque até 4 opções no máximo)

( ) Conversar com amigos ( ) Ir ao Cinema
( ) Ir ao Teatro ( ) Ir ao Museu ( ) Assistir TV
( ) Visitar Biblioteca
( ) Navegar na Internet ( ) Ir a Igreja ( ) Ler livro/jornal/revista ( ) Visitar parentes
( ) Jogar on-line
( ) Praticar esporte/outra atividade física
( ) Praticar um Hobby
(Qual?_____)

1. Com que frequência você navega na Internet?
( ) Menos de 2 horas por dia ( ) De 2 a 5 horas por dia
( ) Acima de 5 horas diárias
( ) Não uso a Internet diariamente

2. Como você acessa a Internet?
( ) Em casa (banda larga)
( ) Plano de dados (celular, pré/pós pago) ( ) Nos computadores da escola
( ) Wi-fi públicos ( ) Lan House
( ) Não tem acesso

3. No seu dia-a-dia você considera que dedica-se a leitura:
( ) Muito
( ) Razoavelmente ( ) Pouco
( ) Não lê

4. Quando realiza leitura, você lê, principalmente: (Marque no máximo até 3 opções):
( ) Jornais impressos
( ) Jornais on-line e sites de notícia ( ) Blogs
( ) Redes sociais (Facebook/Instagram) ( ) Conteúdos do Whatsapp
( ) Revistas impressas ( ) Quadrinhos
( ) Livros de Literatura
( ) Livros Religiosos(bíblia/outros) ( ) Livros didáticos (escolares)

5. Quando realiza uma atividade de leitura, você lê, principalmente, para: (Marque no máximo até 3 opções)
( ) Ficar informado sobre algum acontecimento recente ( ) Ampliar seus conhecimentos de mundo
( ) Sentir prazer, divertir-se
( ) Aprofundar-se sobre algum tema de seu interesse ( ) Isolar-se consigo mesmo, refletir
( ) Ter sobre o que conversar com as outras pessoas ( ) Cumprir alguma tarefa solicitada pela escola

6. Quem mais incentiva você a ler?
( ) Mãe
( ) Pai
( ) Algum parente

( ) Algum professor ( ) Algum amigo
( ) Líder religioso ( ) Ninguem.

7. Em média, quantos livros você tem em casa, sem contar com os livros didáticos (escolares)?
( ) Até 10 livros
( ) Entre 10 e 20 livros ( ) Entre 20 e 30 livros ( ) Entre 40 e 50 livros ( ) Mais de 50 livros

8. Você considera que a leitura é importante porque:
( ) Melhora escrita
( ) Permite que você cumpra exigências escolares

9. Há quanto tempo você leu seu último livro?
( ) alguns dias
( ) uma semana ( ) duas semanas ( ) um mês
( ) mais ou menos dois meses ( ) mais de dois meses
( ) não lembra

10. Quantos livros você leu esse ano?

( ) 5 livros ou mais
( ) 4 livros ( ) 3 livros ( ) 2 livros ( ) 1 livro
( ) Nenhum
Os livros que você lê são principalmente: (Marque até no máximo 2 opções) ( ) Literatura brasileira
( ) Literatura estrangeira ( ) Auto-ajuda
( ) Religiosos
( ) Assuntos específicos (Quais?_____)Qual o título do

últim o livro que você leu?

_____
__

11. Quem fez você ter conhecimento sobre essa obra?
( )Seus pais
( )Um parente
( )Um professor (a) ( )Um amigo (a)
( )Internet/TV ( )Biblioteca
( ) Outro (Qual?/Quem?_____)

12. O hábito de adquirir informação por meio da leitura

[ ] pode permitir que se tenha mais sucesso na profissão;
[ ] não interfere na possibilidade de se arrumar uma boa profissão;
[ ] pode levar as pessoas a serem menos violentas, na medida em que estão melhor informadas sobre, por exemplo, questões referentes a um bom convívio social;
[ ] serve pouco para que as pessoas escolham melhor seus representantes políticos;
[ ] facilita muito uma visão mais crítica, por exemplo, sobre economia, religião, drogas;

[ ] se desenvolvido desde a infância, facilita o entendimento do mundo e da própria leitura; [ ] aprimora o senso de análise do que se lê, a expressão escrita e oral.