

**ENTRE A EDUCAÇÃO LITERÁRIA E A VALORIZAÇÃO DA LEITURA NO
ENSINO MÉDIO: OS (DES)ENCONTROS DOS DOCUMENTOS OFICIAIS**

**BETWEEN THE LITERARY EDUCATION AND THE READING APPRECIATION
IN HIGH SCHOOL: THE (DIS)AGREEMENT OF OFFICIAL DOCUMENTS**

Eudma Poliana Medeiros Elisbon¹

Rosana Carvalho Dias Valtão²

Resumo: Em suas mais recentes conferências, a professora Regina Zilberman – expoente dos estudos sobre a história da literatura, a formação do leitor e literatura infantil – vem alertando para o perigo de extinção do ensino de literatura no Brasil. Um discurso que, se em princípio, parece destoar do que preconizam as *Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio* (OCEM), na verdade, reitera a urgência de se fortalecer esse documento mediante um fluxo crescente de valorização das habilidades discursivas em detrimento da educação literária. Movimento esse sustentado pelas *Matrizes de Referência da Língua Portuguesa* – construídas pelo governo em 1991 e atualizadas em 2001, com o objetivo principal de descrever as competências e habilidades a serem exigidas pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), no qual estão inseridos instrumentos governamentais de avaliação como a Prova Brasil e o Enem. Diante do cenário descrito, pretendemos neste trabalho cotejar os diferentes conceitos de literatura presentes nas OCEM e nas *Matrizes de Referência da Língua Portuguesa* e seus efeitos para o ensino da literatura em escolas brasileiras cada vez mais preocupadas com índices de qualidade, metas e *rankings*.

Palavras-chave: *literatura; ensino médio; orientações curriculares; matrizes de referência*

Abstract: In her most recent conferences, the professor Regina Zilberman - exponent of studies on the history of literature, the reader's education and children's literature - has been warning of the danger of extinction of the teaching of literature in Brazil. A speech that, in principle, seems to contrast with what is advised in the National Curriculum Guidelines for Secondary Education (OCEM), actually, it reiterates the urgent need to strengthen the document by an increasing flow of appreciation of discursive skills in detriment of literary education. Movement referred sustained by Reference Patterns of Portuguese Language - built by the government in 1991 and updated in 2001, with the main objective to describe the competences and skills to be required by the National System of Basic Education Evaluation (SAEB), in which governmental assessment instruments such as Prova Brazil and Enem are

¹ Doutoranda em Letras pela Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes) e Professora de Língua Portuguesa do Estado do Espírito Santo. Bolsista da Fapes. E-mail: eudmapoliana@bol.com.br

² Mestranda em Letras pela Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes) e Professora de Língua Portuguesa e Literatura do Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes). Bolsista da Capes. E-mail: rosanad@ifes.edu.br

inserted. Faced with the described scenario, this work aims to confront the different concepts of literature present in OCEM and the Reference Patterns of Portuguese Language and their effects on the teaching of literature in Brazilian schools increasingly concerned with quality indicators, targets and rankings. In its most recent conferences, the teacher Regina Zilberman - exponent of studies on the history of literature, the reader's education and children's literature - has been warning of the danger of extinction of the teaching of literature in Brazil. A speech that, in principle, seems to clash with the prescribing the National Curriculum Guidelines for Secondary Education (OCEM) actually reiterates the urgent need to strengthen the document by an increasing flow valuation of discursive skills at the expense of literary education. This movement sustained by Reference Headquarters Portuguese - built by the government in 1991 and updated in 2001 with the main objective to describe the skills and abilities to be required by the National System of Basic Education Evaluation (SAEB), which are inserted governmental assessment tools such as Brazil and the Enem Proof. Before the described scenario, we want this work to collate the different concepts of literature present in OCEM and the Portuguese Language Reference Arrays and its effects on the teaching of literature in Brazilian schools increasingly concerned with quality indicators, targets and rankings.

Keywords: *literature; high school; curriculum guidelines; reference arrays*

Introdução

Pensar o ensino de literatura requer, para além de uma análise dos múltiplos conceitos de literatura, uma reflexão sobre a sua importância para a formação do leitor em um projeto educacional específico, em um dado momento histórico. Essas reflexões são traduzidas com maestria pela professora Regina Zilberman (2007, p. 265) ao afirmar que “até certo período da história do Ocidente, ele (o leitor) era formado para a literatura; hoje, ele é alfabetizado e preparado para entender textos, ainda orais ou já na forma escrita, como querem os PCNs, em que se educa para ler, não para literatura”.

Decorrida pouco mais de uma década da elaboração e implementação dos primeiros *Parâmetros Curriculares Nacionais* (1997), Zilberman já revelava sua preocupação com o enfoque dado por esse e outros documentos oficiais à formação de um leitor dotado de habilidades discursivas e competentes em textos do cotidiano, sem, entretanto, que a literatura esteja, necessariamente, em seu horizonte.

Uma inquietação que perpassa toda a obra *Leitura de literatura na escola* e destacada já em sua apresentação:

Nas últimas quatro décadas, tem havido uma intensa discussão sobre literatura e educação e uma crítica ferrenha às práticas escolares de (não) leituras literárias [...] a

literatura na escola resiste às mudanças e se vê relegada a lugar secundário e sem força na formação das crianças, dos adolescentes e dos jovens [...] (DALVI; REZENDE; JOVER-FALEIROS, 2013, p. 9).

Importante destacar que não se trata de condenar a adoção da diversidade de gêneros textuais nas aulas de Língua Portuguesa, uma postura defendida por diferentes estudiosos da língua(gem) e, de fato, importante para o empoderamento e a inserção social do aluno.

Realmente, o ensino de Língua Portuguesa, nessas últimas quatro décadas, vem experimentando uma importante renovação identitária e uma revisão de seus objetos de ensino, principalmente, a partir das teorias linguísticas. Entretanto, essa mudança de paradigmas preocupa à medida em que as salas de aula são inundadas, exclusivamente, por receitas culinárias, bulas de remédio, propagandas, classificados e tantos outros gêneros do cotidiano, sem que os textos literários, e não a história da literatura como comumente observamos, tenham a sua presença garantida. Como reitera Dalvi (2013, p. 78) a partir das teses de Vítor Manuel de Aguiar e Silva sobre a literatura na escola: “[...] o texto literário não deve ser considerado como uma área apêndicula ou como um uma área periféricamente aristocrática da disciplina de português, mas como o núcleo da disciplina, como a manifestação da memória e da criatividade da língua portuguesa”.

Nesse sentido, as *Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio* (OCEM)³ surgem, em 2006, com o principal objetivo de preencher algumas lacunas deixadas por documentos oficiais anteriores – *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio* – PCNEM (BRASIL, 1999); *Parâmetros Curriculares Nacionais Complementares* – PCN+ (BRASIL, 2002) – em relação ao ensino da literatura, como enfatizado inicialmente no próprio documento:

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** além de negar a ela a autonomia e a especificidade que lhe são devidas. (BRASIL, 2006, p. 49, grifo nosso).

Mais do que isso, as OCEM refletem um esforço importante de alinhar a multiplicidade de perspectivas e discursos, muitas vezes destoantes, presentes em tantos documentos oficiais.

³ Deste ponto em diante utilizaremos apenas a abreviação OCEM referente às *Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*.

Especificamente sobre a Literatura, as OCEM surgem tanto para subsidiar e sistematizar o seu ensino no Brasil, quanto para resgatar a autonomia desse campo, amalgamado à história da literatura e a atividades de *metaleituras*, como explica Neide Luzia de Rezende, a propósito, uma das elaboradoras das OCEM:

A história da literatura centrada no nacionalismo literário ainda é de longe a perspectiva dominante no ensino de literatura, desdobrando-se em sequência temporal numa lista de autores e obras do cânone português e brasileiro e suas respectivas características formais e ideológicas (REZENDE, 2013, p. 101).

Entretanto, se o objetivo das OCEM era alinhar os diferentes discursos governamentais sobre o ensino de literatura, principalmente, no que se refere aos PCNs, o mesmo não ocorrera em relação às *Matrizes de Referência da Língua Portuguesa* – um documento anterior, inclusive, aos primeiros PCNs e reformulado em 2001, cujo objetivo principal é fundamentar/descrever as habilidades e competências exigidas aos alunos avaliadas pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb). Desde a sua publicação em 2008, esse documento vem sendo constantemente reeditado e distribuído às secretarias estaduais e municipais de todo o Brasil, diferentemente das OCEM – “texto que permanece curiosamente ignorado (REZENDE, 2013, p. 111)” nas escolas brasileiras.

As *Matrizes de Referência* vinculam-se ao Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) que estabelece metas a serem cumpridas pelas escolas e secretarias de educação. De acordo com o próprio documento, o objetivo desse plano é:

[...] identificar quais são as redes de ensino municipais e as escolas que apresentam maiores fragilidades no desempenho escolar [...] O PDE dispõe de um instrumento denominado Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). O Ideb pretende ser o termômetro da qualidade da educação básica em todos os estados, municípios e escolas no Brasil, combinando dois indicadores: fluxo escolar [...] e desempenho dos estudantes [...] (BRASIL, 2008, p. 4)

Em poucas palavras, o objetivo dessa publicação é apresentar aos professores o método, os pressupostos teóricos e, inclusive, exemplos de itens cobrados em avaliações que compõem o Saeb – Prova Brasil, Enem, ENNCEJA – para que possam “preparar” os alunos e, conseqüentemente, melhorar os índices de qualidade da escola.

A questão é que as *Matrizes de Referência de Língua Portuguesa* não privilegiam o texto literário, mas as habilidades discursivas de uma maneira generalista: uma perspectiva que vai de encontro aos pressupostos defendidos nas OCEM, especialmente, em relação ao ensino de literatura.

Nesse sentido, pretendemos, a partir de uma dada concepção de literatura, cotejar esses documentos oficiais e refletir sobre as implicações do descompasso entre o que preconizam as OCEM e as *Matrizes de Referência da Língua Portuguesa* para o futuro do ensino de literatura nas escolas brasileiras, mais especificamente, no Ensino Médio.

1. O trabalho com leitura literária: concepção de literatura

Importante esclarecer primeiro que não ignoramos as teorias que ampliaram a concepção de leitura ao entenderem o texto como todo e qualquer objeto cultural, seja ele verbal ou não⁴. Entretanto, a leitura será aqui considerada como uma atividade de produção de sentido erigida, especificamente, a partir de um texto escrito. E, de modo mais específico, ao impresso; segundo, nos interessam tanto o livro de literatura, enquanto objeto cultural, quanto a ação do leitor frente a esse objeto no processo de produção de sentido, porque ler vai além da simples decodificação. A leitura pressupõe a participação dinâmica do leitor “que não é mero receptor de uma mensagem acabada, mas, ao contrário, interfere na construção dos sentidos, preenchendo os vazios textuais” (AGUIAR, 2013, p. 153), sobretudo, nos textos literários.

Aliás, a categorização de um texto no universo literário já seria matéria suficiente para um extenso debate, porque reconhecemos toda a complexidade de se definir a literariedade de um texto e que ela não se dá apenas pela interação entre o leitor e a obra. Entretanto, tomando-se os postulados de Roger Chartier sobre práticas, representações e apropriações, é possível compreender que, assim como as definições de arte e estética, o conceito de texto literário também oscila em épocas e contextos diferentes. Para Chartier (2001), historiador francês da leitura e do livro, há dois tipos de textos, aqueles “sem qualidades, pragmáticos e práticos, e aqueles que possuem o estranho poder de fazer sonhar, levar à reflexão ou suscitar desejo” (p. 266). Esses últimos resumem as características de um texto literário a serem consideradas nesta pesquisa.

O historiador (CHARTIER, 1994, p. 17) afirma que a leitura de textos literários serve de base para pensar a relação consigo mesmo, com os outros e com o mundo.

A partir dessa constante, criar e recriar sua realidade, apropriando do lido ou mesmo ignorando-o, o que contribui para pensar e enfrentar as dificuldades e os dilemas da existência. É nessa relação que o indivíduo se forma, constitui-se como sujeito social e

⁴ Por essa chave defendida por Vera Teixeira de Aguiar (2013), por exemplo, a música, a pintura, a moda, o cinema, enfim toda manifestação ou objeto cultural é passível de leitura porque pressupõe o exercício de um código social para organizar sentido, através de alguma substância física (p. 154).

constrói suas relações culturais. A leitura de literatura permite ao sujeito a interação com outros e o torna participante do sentimento de mundo; permite o encontro do escritor com o leitor, ela dá existência ao que sem ela não se teria conhecimento, ela cria e também aponta para o provisório da criação (LAJOLO, 2001, p. 103).

Mortatti (1994) confirma o papel do texto dito literário propondo uma ação na esfera imaginativa, que irá criar uma nova relação entre o real e o pensamento, o que ampliará o campo de significados e auxiliará na formação dos planos de vida real. A autora ainda continua:

[o texto literário] lida com necessidades de imaginação e fantasia, onde se criam e se seguem regras voluntárias para satisfação do desejo; é um meio de se atingir prazer máximo, fornecendo estruturas básicas para a mudança de necessidades e consciência que propiciem avanços nos níveis de desenvolvimento (p. 104).

Essa questão imaginativa é apontada também por Antonio Candido (2015) como uma das funções da obra literária: satisfazer à necessidade universal de fantasia e ficção. O texto literário, segundo o autor (CANDIDO, 2010, p. 30), como obra de arte, torna-se social já que influencia na vida do sujeito leitor, modificando sua conduta e sua concepção de mundo ou reforçando seus sentimentos dos valores sociais. Através da produção artística, o leitor pode proporcionar a si, momento de mero prazer estético ou, ainda, refletir sobre questões complexas, confrontar sua realidade, o que não garante que esse confronto irá mudar alguma coisa na sua vida, mas lhe proporcionará reflexão e conhecimento de mundo, com ela o leitor pode incorporar à sua experiência humana mais profunda o que o escritor lhe oferece como visão da realidade (CANDIDO, 2015, p. 85).

Com a leitura literária o sujeito interage com o meio em que vive, contribuindo para que ele se assuma como sujeito ativo, crítico e formador de sua história. Candido (2010, p. 30) ressalta a potencialidade que guarda a literatura ao confirmar no homem sua condição de sujeito; ele, ainda, aponta para as funções da literatura: satisfazer à necessidade universal de fantasia e ficção, contribuir para a formação da personalidade e proporcionar conhecimento do mundo e do ser; o que soma e confere à literatura uma função humanizadora. A leitura da obra literária “humaniza em sentido profundo, porque faz viver” (CANDIDO, 2015, p. 85): tomamos, com isso, a concepção de literatura como um ato interativo, de produção de significado, de constituição de sentido indo de encontro às concepções autotéticas, cuja produção se atém exclusivamente à finalidade estética para mera contemplação.

2. Aulas de literatura a partir das *Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*

As *Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio* – OCEM (BRASIL, 2006) foram formuladas pela Secretaria de Educação do Ministério da Educação e produzidas com o intuito contribuir com a atividade docente, como já referido, a partir dos *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio* – PCNEM (BRASIL, 1999) e dos *Parâmetros Curriculares Nacionais Complementares* – PCN+ (BRASIL, 2002).

Neste trabalho, interessa-nos o volume *Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*, especificamente, o tópico *Conhecimentos de Literatura*. O documento propõe uma reflexão sobre o trabalho com a literatura e a formação de leitores no ensino médio.

Desse modo, com o intuito de reivindicar a autonomia da literatura nessa modalidade de ensino, as OCEM (BRASIL, 2006) caracterizam a produção literária como *arte com palavras* e ratificam a finalidade da arte/literatura no ensino médio:

[...] a arte rompe com a hegemonia do trabalho alienado (aquele que é executado pelo trabalhador sem nele ver outra finalidade senão proporcionar o lucro ao dono dos modelos de produção), do trabalho-dor. Nesse mundo dominado pela mercadoria, colocam-se as artes inventando “alegriazinhas”, isto é, como meio de educação da sensibilidade; como meio de atingir um conhecimento tão importante quanto o científico – embora se faça por outros caminhos; como meio de pôr em questão (fazendo-se crítica, pois) o que parece ser ocorrência/decorrência natural; como meio de transcender o simplesmente dado, mediante o gozo da liberdade que só a fruição estética permite, como meio de acesso a um conhecimento que objetivamente não se pode mensurar; como meio, sobretudo, de humanização do homem coisificado [...] (p. 52 - 53).

Assim, o documento propõe, a partir do conceito de humanização de Antonio Candido já mencionado, a constituição do leitor literário através da experiência estética, o que só é realizável pelo contato efetivo com o texto literário: uma prática muitas vezes negligenciada em sala de aula e substituída por releituras, resumos, fragmentos ou, ainda, pela substituição de obras consideradas difíceis por outras mais simples e digeríveis.

Para justificar o tipo de trabalho a ser desenvolvido com a literatura no Ensino Médio, as OCEM fazem referência ao Ensino Fundamental II (correspondente a 5ª a 8ª série ou 6º ao 9º ano), justamente, por defenderem uma formação literária processual e contínua que não ignore a especificidade dos diferentes níveis dos leitores em formação.

Nesse sentido, as práticas de leitura literária no ensino fundamental estariam mais voltadas para experiências com a obra de arte, desarraigadas de controles externos ao prazer,

mais livres e menos sistemáticas (embora, algumas escolas adotem a inserção dos “clássicos” literários nas 7^a e 8^a séries / 8^o e 9^o anos como forma de preparar os alunos para a literatura do ensino médio, ainda que de forma menos densa), de forma que a formação do leitor de literatura fica, em parte, comprometida, já que:

A ausência de referência sobre o campo da literatura e a pouca experiência de leitura [...] fazem com que os leitores se deixem orientar, sobretudo, por seus desejos imediatos, que surgem com a velocidade de um olhar sobre um título sugestivo ou sobre uma capa atraente. (BRASIL, 2006, p. 61).

Por outro lado, vemos, ao longo da história da literatura no Ensino Médio, as aulas de literatura marcadas por práticas em que “os textos literários serviam apenas como objeto de culto; culto ao estilo, do ‘bem escrever’ e até mesmo do exagero retórico de alguns escritores; ou, então, apenas como suportes das análises sintáticas e morfológicas” (BRASIL, 2006, p. 51); ou, ainda, um ensino de literatura pautado em informações sobre épocas/contextos históricos, estilos, características de autores, escolas literárias, enfim, conhecimentos que privilegiam a memorização e não a apropriação do texto literário.

O documento evidencia práticas escolares que desconsideram a leitura propriamente e priorizam atividades de *metaleitura*, que consistem em estudar no texto aspectos da história literária, características de estilo, ou, ainda, usar a leitura do texto literário como “pretexto para realizar exercícios enfadonhos” (BRASIL, 2006, p. 70). As OCEM não ignoram a necessidade dessas atividades na escola, mas alertam que elas devem ser avaliadas com muita cautela porque

[...] devem responder aos objetivos previstos no trabalho escolar – “para quê” é a pergunta a ser feita. Em geral, os professores pensam com elas *motivar* o aluno à leitura. Mas serão de fato adequadas para alcançar tal objetivo? Ao fim e ao cabo, tais atividades não consistem em fazer com que os jovens leiam, mas em fazê-los refletir sobre os diversos aspectos da escrita [...] Todavia, quando os jovens não são ainda leitores (na nossa escola, é essa a situação da maior parte dos alunos), é difícil fazê-los se interessarem por atividades de *metaleitura*, além do que, se não leram os textos, o trabalho apresenta-se inteiramente inútil, resultando em desinteresse não só pelas atividades como pela própria leitura do texto [...] (BRASIL, 2006, p. 70, grifo do autor).

O documento em análise propõe um rompimento com essa abordagem feita em sala de aula com a literatura ao demonstrar a necessidade do letramento literário do aluno – não pretendemos aqui desbravar, no sentido mais amplo da palavra, o termo letramento – mas interessa-nos a descrição realizada pelas OCEM de um trabalho com a literatura que seja capaz de fazer o aluno apropriar-se do que lhe é posto a ler, que lhe permita apropriar-se do

texto literário de forma efetiva, proporcionando-lhe uma experiência literária ao ponto de poder avaliar ele mesmo as limitações e os valores daquilo que lê.

A partir do que é proposto pelas OCEM para as aulas de literatura no ensino médio, há a necessidade de se priorizar a leitura como fruição; a leitura cursiva, como demonstrou Lebrun (*in* ROUXEL; LANGLADE; REZENDE, 2013, p. 136), voltada para as experiências subjetivas com o objeto escrito, em que há a apropriação pessoal dos textos, um diálogo consciente entre leitor e obra, nas quais o leitor é capaz de ler seu mundo e o mundo do autor. É essa a possibilidade o que dá sentido à prática leitora, à leitura como diálogo.

Bem diferente da leitura cursiva, a leitura analítica é essencialmente escolar, voltada não para o gosto, mas para a análise literária. Zilberman (*in* BARZOTTO (org.), 1999, p. 35) caracteriza essa noção de leitura como pragmática e objetiva, “dirigida a obras tidas como úteis, por seu caráter informativo, propiciador de meditação ou aprendizagem, mas nunca escapismo ou fantasia”; demonstra, ainda, que o livro torna-se um instrumento de difusão do saber, com finalidade utilitária. O que nos remete às aulas de literatura pautadas na historiografia literária, ou seja, uma apresentação acrítica de uma sucessão de períodos ou escolas literárias, vinculadas a contextos histórico-sociais e político-ideológicos apresentados de modo parcial, sendo essa ação uma pedagogização (como sequestro) do literário, como ressaltou Dalvi (2010, p. 127).

As OCEM (BRASIL, 2006, p. 56) demonstram que o trabalho em sala de aula com leitura de literatura se distancia das práticas de leitura dos jovens estudantes, fazendo referência a um tipo de leitura anárquica, distante do trabalho pedagógico; apontando-nos para um conflito entre leitura escolar e leitura prazerosa. Em pesquisa recente, Oliveria (2014) constata que há entre os alunos leituras que se distanciam do que é proposto pela escola, que, muitas vezes, é direcionada pelo mercado editorial.

Vemos, desse modo, a necessidade de emancipação do aluno enquanto leitor, propondo amadurecimento das práticas de leitura dos estudantes, como sugere Dalvi (2013) ao apontar para um trabalho com literatura no ensino médio que renove e amplie o repertório do aluno enquanto leitor, que seja capaz de refinar seu grau de compreensão e seu nível de exigência, a autora aponta para a necessidade da escola “apurar o olhar para a análise de formas literárias populares [...], buscando nessas manifestações seus pontos de contato com a dita alta literatura, a fim de mais construir pontes que erguer muros” (p. 74-75).

E, ainda, como demonstra Chartier (1998) ao aludir à necessidade de a escola tentar apoiar-se sobre essas práticas incontroladas e disseminadas (leituras selvagens) para conduzir

os alunos a encontrar outras leituras, “é preciso utilizar aquilo que a norma escolar rejeita como suporte para dar acesso à leitura na sua plenitude, isto é, ao encontro de textos densos e mais capazes de transformar a visão do mundo, as maneiras de sentir e de pensar” (p. 104).

Desta forma, as OCEM preconizam a necessidade de se romper com o ensino de literatura ancorado, na verdade, atracado às escolas literárias, épocas, estilos, características, entre outros, que devem servir de informação complementar para apropriação do sentido e não como foco exclusivo das aulas de literatura; e legitima um trabalho voltado para experiência literária, para a busca de produção de significado, que privilegie a fruição, a experimentação do estranhamento a partir do contato efetivo com o texto literário.

Mas, sobretudo, um trabalho com a literatura que extrapole a pedagogização e garanta espaço para socialização das impressões de leitura que só pode ocorrer quando o professor se investe tanto da condição de leitor quanto de mediador da leitura considerando-se que “[...] a condição de leitor direciona, em larga medida, no ensino da Literatura, o papel dos mediadores para o funcionamento de estratégias de apoio à leitura de Literatura, uma vez que o professor opera escolhas [...]” (BRASIL, 2006, p. 72). Em outras palavras, o professor só cumprirá plenamente o seu papel de mediador da leitura, desde que seja, ele mesmo, um leitor literário.

3. Sobre as *Matrizes de Referência da Língua Portuguesa*

Para tratar das *Matrizes de Referência da Língua Portuguesa*⁵, vamos utilizar um caminho não muito ortodoxo. Começaremos por um trecho de caráter prescritivo extraído não das *Matrizes de Referência*, mas das OCEM que (re)vela conceitos que estão na base de nossas reflexões sobre as incongruências entre esses dois documentos oficiais e que esperamos clarificar daqui por diante: “[...] O professor não pode submeter seu programa ao programa do vestibular: ele deve oferecer ao aluno condições satisfatórias de aprendizagem para que possa sair-se bem em provas que exijam um conhecimento compatível ao que foi ensinado” (BRASIL, 2006, p. 76).

Está claro que, no momento dessa afirmação, o Enem (Exame Nacional do Ensino Médio) não havia ganhado ainda as proporções atuais, considerando-se que somente a partir

⁵ Daqui por diante, utilizaremos apenas *Matrizes de Referência*, com letra maiúscula e em itálico, quando nos referirmos às *Matrizes de Referência da Língua Portuguesa* (2008).

de 2009 esse exame passa a substituir alguns vestibulares e cumprir o papel de selecionar os alunos para o ingresso no ensino superior em âmbito nacional.

Mas, retornando ao trecho citado, sabemos que a literatura nos vestibulares, realmente, já protagonizou inúmeras e acaloradas discussões, como fica evidenciado, por exemplo, no ensaio *O vestibular e o ensino da literatura* (1986) de Marisa Lajolo ou o capítulo “Segundo grau, vestibular e literatura”, do livro *A leitura e o ensino de literatura* (1988) de Regina Zilberman. Textos que, desde a década de 1980, já questionavam a subordinação dos currículos e metodologias desenvolvidos no antigo “segundo grau” ao vestibular, mais especificamente, no que diz respeito ao ensino de literatura. Nesse contexto, o vestibular surgia não só como um orientador do trabalho com a literatura, mas como um fim privilegiado e, muitas vezes, exclusivo.

Porém, a adoção do Enem, ainda que as OCEM alertem para o contrário, não somente não modificou esse cenário, como vem perpetuando esse legado deixado pelos vestibulares, e, com certos agravantes, continua exercendo papel decisivo na seleção dos conteúdos, dos pressupostos e das metodologias para o ensino de literatura, adotados por professores do Ensino Médio em todo o Brasil.

Mais do que isso, essa discussão extrapolou os limites do Ensino Médio e atinge, hoje, todos os segmentos da educação básica, porque desde as séries iniciais os professores precisam adaptar-se às exigências de um número incontável de instrumentos governamentais de avaliação (Provinha Brasil⁶, Prova Brasil⁷, Paebes⁸, Pisa⁹), escalas de proficiências e metas a serem alcançadas em âmbitos nacional, estaduais e municipais.

Mas qual a relação entre essas provas e as *Matrizes de Referência*? E, de que forma, elas (as matrizes) contradizem as OCEM?

As *Matrizes de Referência* são, como o próprio nome sugere, a referência para a elaboração de todas essas provas, inclusive o Enem, considerando-se que foi necessário eger habilidades que pudessem ser aferidas em todo o território nacional, mesmo diante de sua

⁶ A **Provinha Brasil** é uma avaliação criada para diagnosticar o nível de alfabetização de crianças do 2º ano do Ensino Fundamental de todo o Brasil.

⁷ A **Prova Brasil**, realizada a cada dois anos, avalia as habilidades dos alunos de 5º e 9º ano, nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Dentre todas, a Prova Brasil tem uma relevância maior, pois os seus resultados ajudam a compor o Ideb (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) das escolas.

⁸ O **Paebes** (Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo) foi instituído em 2004, no estado do Espírito Santo e, desde então, avalia alunos do Ensino Fundamental (5º e 9º ano) e Ensino Médio.

⁹ O **Pisa** (Programa Internacional de Avaliação de Alunos) é um programa desenvolvido conjuntamente pelos países participantes da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e é aplicado a alunos de 15 anos a cada três anos. Além dos países da OCDE, alguns outros países são convidados a participar da avaliação, como é o caso do Brasil (BRASIL, 2008).

diversidade. Assim, “cada matriz de referência apresenta tópicos ou temas com descritores que indicam as habilidades [...] a serem avaliadas” (BRASIL, 2008, p. 18).

Em relação à Língua Portuguesa, esses descritores propõem certas competências e habilidades apenas relacionadas à leitura. Em momento algum, os alunos precisam demonstrar conhecimento estritamente literário.

Tanto nesse documento, quanto em todas essas provas, a literatura não tem espaço garantido, porque:

[...] para ser considerado competente em Língua Portuguesa, o aluno precisa dominar habilidades que o capacitem a viver em sociedade, atuando, de maneira adequada e relevante, nas mais diversas situações sociais de comunicação. Para tanto, o aluno precisa saber interagir verbalmente, isto é, precisa ser capaz de compreender e participar de um diálogo ou de uma conversa, de produzir textos escritos, dos diversos gêneros que circulam socialmente (BRASIL, 2008, p. 19).

Portanto, como vem alertando a professora Regina Zilberman, “a mudança parece operar-se no sentido da valorização da leitura, em detrimento da aquisição de certo tipo de cultura literária, tarefa assumida *a posteriori* pelos cursos de Letras que a destinam a seu círculo específico de frequentadores” (ZILBERMAN, 1988, p. 126).

Apresentamos, a seguir, uma tabela com todos os 21 descritores de Língua Portuguesa utilizados nos diferentes níveis da educação básica e, como pode ser verificado, privilegiam habilidades discursivas que prescindem de qualquer contato com a literatura:

Tópico I. Procedimento de leitura	
Localizar informações explícitas em um texto.	D1
Inferir o sentido de uma palavra ou expressão.	D3
Inferir uma informação implícita em um texto.	D4
Identificar o tema de um texto.	D6
Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.	D14
Tópico II. Implicações do suporte, gênero e/ou enunciador na compreensão do texto	
Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto etc.).	D5
Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.	D12
Tópico III. Relação entre textos	
Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido.	D20
Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema.	D21

Tópico IV. Coerência e coesão no processamento do texto	
Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto.	D2
Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa.	D10
Estabelecer a relação causa/consequência entre partes e elementos do texto.	D11
Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios etc.	D15
Identificar a tese de um texto.	D7
Estabelecer relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la.	D8
Diferenciar as partes principais das secundárias em um texto.	D9
Tópico V. Relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido	
Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados.	D16
Identificar o efeito de sentido decorrente do uso de pontuação e de outras notações.	D17
Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão.	D18
Reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e/ou morfosintáticos.	D19
Tópico VI. Variação Linguística	
Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.	D13

Fonte: (BRASIL, 2008, p. 21-22)

Sendo que, a heterogeneidade dos diferentes níveis de escolaridade é “resolvida” com a adaptação desses descritores a partir, basicamente, da utilização de textos mais ou menos complexos.

O documento justifica que, apesar dos descritores serem os mesmos para os alunos do 5º e do 9º ano do Ensino Fundamental e do 3º ano do Ensino Médio, “requerem processos cognitivos mais complexos para sua resolução, levando-se em conta que os alunos avaliados encontram-se em faixas etárias e escolaridade mais avançadas” (BRASIL, 2008, p. 23). Ou seja, como verdadeiros coringas, adequam-se, *perfeitamente*, a graus de complexidades tão dilatados.

Talvez isso explique, em parte, porque sabemos de todas as implicações ideológicas envolvidas nesses instrumentos avaliativos, os motivos pelos quais as habilidades literárias não são consideradas: as habilidades de um leitor literário de dez anos e de um outro, já em fase de conclusão de sua formação escolar, não podem ser as mesmas.

As próprias OCEM advertem para a necessidade de um trabalho específico com a literatura considerando-se o nível de escolaridade:

Configurada como bem simbólico de que se deve apropriar, a Literatura como conteúdo curricular ganha contornos distintos conforme o nível de escolaridade dos leitores em formação. As diferenças decorrem de vários fatores ligados não somente à produção literária e à circulação de livros que orientam os modos de apropriação

dos leitores, mas também à identidade do segmento da escolaridade construída historicamente e seus objetivos de formação (BRASIL, 2006, p. 61).

Ainda sobre os descritores, é imperativo observar que, mesmo quando fazem alusão ao gênero textual – e aqui os textos literários poderiam ser objeto de análise dos alunos – na prática, isso não implica em uma apropriação efetiva do texto, mas apenas de sua estrutura. Dito de outra forma, a literatura permanece refém da objetividade, da superficialidade da estrutura e da técnica – necessárias até certo ponto – e deixa de contribuir com o que ela tem de mais importante: a “formação de um sujeito leitor livre, responsável e crítico” (ROUXEL, 2013, p. 20), porque apenas identificar o gênero ao qual pertence determinado texto, não requer do leitor uma postura mais ativa ou reflexiva acerca do que lê.

Prova disso é a ampliação do número de pesquisas em andamento sobre a forma como a literatura vem sendo abordada no Enem.

Como já mencionado anteriormente, Regina Zilberman, em algumas de suas conferências em congressos por todo o Brasil, incluindo-se o XIV Encontro Nacional da Associação Brasileira de Literatura Comparada (ABRALIC), vem advertindo para o risco da extinção do ensino de Literatura, principalmente, no Ensino Médio. Uma pesquisa ainda em curso, como destacado pela própria autora em sua aula inaugural, em 2013, na Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), mas que já apresenta resultados preocupantes ao apontar para uma mudança no cenário do ensino da literatura nas escolas brasileiras, sobretudo, graças ao Enem.

Em artigo publicado recentemente na Revista Contexto, Luft e Fischer (2015) analisam tanto os impactos das listas de leituras obrigatórias nos vestibulares, quanto a sua exclusão no Enem, para a formação dos leitores. A partir de uma pesquisa de campo, os autores, em linhas gerais, concluem que as listas de obras “representavam para o professor de literatura, auxílio e incentivo no ensino da disciplina” (p. 168). Porque:

[...] Ao transformar a leitura em um item obrigatório para a prova de literatura brasileira, o vestibular agregou ao seu caráter avaliativo o de mediador entre o texto literário e o público, favorecendo a difusão e a divulgação das obras indicadas e, pela pressão da prova, tornando-se um fator de promoção da própria leitura (LUFT; FISCHER, 2015, p. 169).

Ao passo que, as questões que utilizam textos literários no Enem, não exigem que os alunos tenham lido a obra na íntegra, ou mesmo parcialmente, porque ele só precisará demonstrar as habilidades discursivas previstas pelos descritores.

No Enem de 2014, por exemplo, todas as 40 questões da prova de Língua Portuguesa foram elaboradas a partir de textos; dentre eles, 17 eram literários (poemas, crônicas, romances, teatro). Em números percentuais, isso corresponde a 42,5% do total. Um valor até considerável. Entretanto, somente essa análise numérica não dá a dimensão real do problema. A verdade é que, independente do gênero textual (literário ou não), todos os textos são apenas pretexto para reflexões gramaticais ou metalinguísticas.

Questões como a que apresentamos a seguir, em que *Grande sertão: veredas*, condensado em duas linhas, servem para que o aluno identifique o gênero ao qual pertence. E, assim como foi utilizado um texto de Guimarães Rosa, poderia ter sido qualquer outro.

O correr da vida embrulha tudo. A vida é assim: esquenta e esfria, aperta e daí afrouxa, sossega e depois desinquieta. O que ela quer da gente é coragem.

ROSA, J. G. *Grande sertão: veredas*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

No romance *Grande Sertão: veredas*, o protagonista Riobaldo narra sua trajetória de jagunço. A leitura do trecho permite identificar que o desabafo de Riobaldo se aproxima de um(a)

- A) diário, por trazer lembranças pessoais.
- B) fábula, por apresentar uma lição de moral.
- C) notícia, por informar sobre um acontecimento.
- D) aforismo, por expor uma máxima em poucas palavras.
- E) crônica, por tratar de fatos do cotidiano.

Fonte: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/provas/2014/CAD_ENEM_2014_DIA_2_05_AMARELO.pdf

Esse tipo de questão atende ao que prevê o descritor 12 (Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros), conforme determinam as *Matrizes de Referência*, mas não pressupõe, em momento algum, a leitura integral prévia, nem mesmo “uma penetração mais aguda na obra” (BRASIL, 2006, p. 69). Ou pior,

[...] ameaça a permanência do texto literário nos currículos do ensino médio, pode trazer como consequência o retorno – ou o reforço – de um modelo de ensino centrado quase que exclusivamente no estudo da história literária, perspectiva que vai de encontro não apenas aos parâmetros curriculares nacionais, mas também às diretrizes do próprio exame (o Enem) (LUFT; FISCHER, 2015, p. 171).

3. Últimas palavras

No cotejo dos dois documentos, criados com o propósito de servir como bússola para os professores, percebemos limitações e inúmeras contradições. As OCEM não aprofundam certas discussões: a noção de fruição literária, por exemplo, ou ainda a formação do leitor crítico. Para esse último objetivo, condenam-se as práticas, reconhecidamente, ineficazes

como as atividades *metaleitura*, a leitura de *best-sellers*, as próprias limitações dos alunos, normalmente, resistentes a textos mais complexos ou distantes do seu repertório. Contudo, não são apresentadas alternativas a essas práticas, ou mesmo métodos que possam contribuir, efetivamente, para o trabalho de mediação do professor na constituição desses leitores críticos.

Apesar disso, é inegável que as OCEM, ainda desconhecidas de grande parte dos professores, apresentam uma proposta mais crítica, mais bem fundamentada e, principalmente, mais próxima do desejado em relação ao ensino de literatura, pois:

[...] trazem uma proposta que deixa flexível o trabalho do professor, a ser desenvolvido a partir de temáticas e reflexões teóricas mais profundas, que, possivelmente, possam nortear o trabalho docente. Afinal a metodologia adotada pelo professor deve sempre pressupor uma base teórica. No caso das OCNs, há variações dessa base, mas em todas elas estão presentes a noção de humanização da literatura e da socialização dos textos [...] (FORTES; OLIVEIRA, 2015, p. 300).

Ao passo que as *Matrizes de Referência* – essas sim amplamente divulgadas – aportadas na pedagogia das habilidades e competências, numa concepção utilitarista da educação, privilegiam o pragmatismo das questões cotidianas em detrimento da função humanizadora e ignoram as potencialidades da literatura. E aqui residem as suas principais incongruências em relação às OCEM.

Ainda que concordemos que os gêneros textuais ligados ao contexto social dos alunos precisam ter o seu quinhão garantido, não poderá ser esse o fim último e primordial do ensino de Língua Portuguesa. A literatura precisa estar no centro do ensino de língua – lugar, na verdade, jamais ocupado, mas legítimo –, pois somente ela, diferente da bula de remédio, da receita, da propaganda, é capaz de auxiliar diferentes leitores “a pensarem e a enfrentarem seus dilemas e problemas subjetivos, psíquicos, identitários, sociais” (DALVI, 2013, p. 71), desde que não esteja a serviço de outras áreas ou surja como um subterfúgio, um meio apenas, para se “identificar”, “diferenciar”, “estabelecer”, “reconhecer” marcas linguísticas, gramaticais, ou congêneres.

Observamos que as OCEM reivindicam a autonomia da literatura; defendem o seu caráter transgressor enquanto manifestação artística; a apropriação do texto literário em sua integralidade; a restrição do ensino focado na historiografia, nas escolas literárias; a constituição de sujeitos leitores que “refutem e reinventem, provocativa, criativa e ousadamente, a leitura, a literatura e a escolha que se lhes afigura” (DALVI, 2013, p. 69).

Todas, reivindicações legítimas e possíveis, mas cada vez mais distantes, quando o que se interpõe é a sobrevivência da literatura, diante de uma política educacional cada vez

mais centrada em habilidades básicas de leitura e apartada de uma educação literária, como defendido pelas *Matrizes de Referência*.

Cabe ao professor refletir sobre sua prática, sobre o papel e as implicações – inclusive ideológicas – desses documentos oficiais. Mas, especificamente sobre a literatura, compreender que ainda que seja difícil adotar novos paradigmas, rever conceitos, flexibilizar, ou até mesmo refutar algumas convicções, é fundamental avaliar o seu lugar, a sua presença, tal como defendido por Neide Luzia de Rezende (2013):

Talvez um dos maiores problemas da leitura literária na escola – que vejo, insisto, como possibilidade – não se encontre na resistência dos alunos à leitura, mas na **falta de espaço-tempo na escola para esse conteúdo que insere fruição, reflexão e elaboração, ou seja, uma perspectiva de formação não prevista no currículo**, não cabível no ritmo da cultura escolar, contemporaneamente aparentada ao ritmo veloz da cultura de massa (p. 111, grifo nosso).

Referências bibliográficas

AGUIAR, Vera Teixeira de. O saldo da leitura. In: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita (Orgs.). *Leitura de literatura na escola*. São Paulo: Parábola, 2013. p. 153-161.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Linguagem, códigos e suas tecnologias (volume 1)*. Brasília: Ministério da Educação: Secretaria de Educação Básica, 2006.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA/SEB. PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação: SAEB: Ensino Médio: Matrizes de Referência. Brasília: MEC, SEB, INEP, 2008.

CANDIDO, Antônio. *Literatura e sociedade*. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2010.

_____. *A literatura e a formação do homem*. Disponível em <<http://revistas.iel.unicamp.br/index.php/remate/article/viewFile/3560/3007>> Acesso em: 30 maio 2015.

CHARTIER, Roger. *A ordem dos livros: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII*. Tradução Mary Del Priore. Brasília, DF: UnB, 1994.

_____. *A aventura do livro: do leitor ao navegador: conversações com Jean Lebrun/ Roger Chartier*. São Paulo: UNESP, 1998.

_____. *Cultura escrita, literatura e história: conversas de Roger Chartier com Carlos Aguirre Anaya, Jesús Anaya Rosique, Daniel Goldin e Antonio Saborit*. Tradução de Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2001.

DALVI, Maria Amélia. *Drummond, a crítica e a escola: a invenção de um poeta nacional pelo livro didático de ensino médio*. 2010. Tese de Doutorado – Universidade Federal do Espírito Santo.

DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita (Orgs.). *Leitura de literatura na escola*. São Paulo: Parábola, 2013.

DALVI, Maria Amélia. Literatura na escola: propostas didático-metodológicas. In: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita (Orgs.). *Leitura de literatura na escola*. São Paulo: Parábola, 2013. p. 67-97.

FORTES, Rafael Adelino; OLIVEIRA, Vanderléia da Silva. *O ensino de literatura no Ensino Médio e os documentos oficiais*. Contexto, Vitória, n. 28, p. 281-304.

Disponível em: <<http://periodicos.ufes.br/contexto/issue/view/569/showToc>>. Acesso em: 08 julh. 2015.

LAJOLO, Mariza. *Literatura: leitores & leitura*. São Paulo: Moderna: 2001.

LEBRUN, Marlène. A emergência e o choque das subjetividades de leitores do maternal ao ensino médio graças ao espaço interpretativo aberto pelos comitês de leitura. In: ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard; REZENDE, Neide Luzia de (Org.). *Leitura subjetiva e ensino de literatura*. São Paulo: Alameda, 2013. p. 133-148.

LUFT, Gabriela Fenanda Cé; FISCHER, Luís Augusto. *Literatura, leitura e ensino: o Enem e os impactos das leituras obrigatórias dos exames vestibulares para a formação de leitores*. Contexto, Vitória, n. 28, p.147-171.

Disponível em: <<http://periodicos.ufes.br/contexto/issue/view/569/showToc>>. Acesso em: 08 julh. 2015.

MORTATTI, Maria do Rosário. *Leitura e formação do gosto: por uma pedagogia do desafio do desejo*. Série Ideias n.13. São Paulo: FDE, 1994.

OLIVEIRA, Gabriela Rodella de. *As práticas de leitura literária de adolescentes e escola: tensões e influências*. 2013. Tese de doutorado – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

REZENDE, Neide Luzia de. O ensino de literatura e a leitura literária. In: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita (Orgs.). *Leitura de literatura na escola*. São Paulo: Parábola, 2013. p. 99-112.

ROUXEL, Annie. Aspectos metodológicos do ensino da literatura. In: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita (Orgs.). *Leitura de literatura na escola*. São Paulo: Parábola, 2013. p. 17-33.

ZILBERMAN, Regina. *A leitura e o ensino da literatura*. São Paulo: contexto. 1988.

_____. Letramento literário: não ao texto, sim ao livro. In PAIVA, A. et al. (Org.). *Literatura e letramento: espaços, suportes e interfaces*. 1 ed., 2 reimp, Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2007. p. 245-266.

_____. Sociedade e democratização da leitura. In: BARZOTTO, Valdir Heitor (Org.). *Estado de leitura*. São Paulo: Mercado de Letras, 1999. p. 31-45.