

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS (MESTRADO)  
ÁREAS DE CONCENTRAÇÃO: ESTUDOS LINGUÍSTICOS E  
LITERÁRIOS**

**JULIANA ALVES BARBOSA MENEZES**

**ENSINO DE LITERATURA E VESTIBULAR:  
QUE LEITOR ESPERA A UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ E  
O QUE RECEBE?**

**MARINGÁ – PR**

**2008**

# **Livros Grátis**

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

**JULIANA ALVES BARBOSA MENEZES**

**ENSINO DE LITERATURA E VESTIBULAR:  
QUE LEITOR ESPERA A UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ E  
O QUE RECEBE?**

**Dissertação apresentada à Universidade  
Estadual de Maringá, como requisito  
parcial para obtenção do grau de Mestre  
em Letras, área de concentração: Estudos  
Literários.**

**Orientadora: Dr<sup>a</sup> Alice Áurea P. Martha.**

**MARINGÁ – PR**

**2008**

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)  
(Biblioteca Central - UEM, Maringá – PR., Brasil)

M543e Menezes, Juliana Alves Barbosa  
Ensino de literatura e vestibular : que leitor espera a Universidade Estadual de Maringá e o que recebe? / Juliana Alves Barbosa Menezes. -- Maringá : [s.n.], 2008.  
246 f. : il., tabs., color.

Orientadora : Profª. Drª. Alice Áurea P. Martha.  
Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Maringá. Programa de Pós-Graduação em Letras, 2008.

1. Literatura - Estudo e ensino. 2. Leitura. 3. Literatura - Exame vestibular. 4. Vestibular - Literatura - Provas. I. Universidade Estadual de Maringá. Programa de Pós-Graduação em Letras. II. Título.

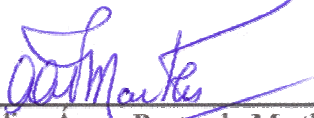
JULIANA ALVES BARBOSA MENEZES

**ENSINO DE LITERATURA E VESTIBULAR: QUE LEITOR ESPERA A  
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ E O QUE RECEBE?**

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

Aprovado em 10 de março de 2008.

BANCA EXAMINADORA



---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Alice Aurea Penteado Martha  
Universidade Estadual de Maringá – UEM  
- Presidente -



---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Sonia Aparecida Lopes Benites  
Universidade Estadual de Maringá – UEM



---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Zaira Turchi  
Universidade Federal de Goiás – UFG/Goiânia-GO

**Dedico este trabalho**

**aos professores que, incansavelmente, ensinam  
a desarmar o mundo, por meio da leitura.**

## AGRADECIMENTOS

A Deus, meu pilar.

Ao Cristian, por estar serenamente junto de mim.

Ao Guilherme, por existir em minha vida.

Aos meus pais, irmãos e amigos, pelo apoio incondicional.

À professora *Alice Áurea Penteado Martha*, pela sensibilidade em conduzir este trabalho.

Aos membros da Banca Examinadora, *Sonia Aparecida Lopes Benites e Maria Zaira Turchi*, pelas enriquecedoras contribuições destinadas ao trabalho.

A todos os professores do mestrado, por suas valiosas leituras.

Aos colegas de turma, em especial à minha amiga leitora, Leonice Braga Húngaro.

A todos que, direta ou indiretamente, contribuíram com esta pesquisa.

À Andréia, por contribuir com todas as questões burocráticas.

À Claudenice, que me seduziu com suas histórias.

## POEMA EM LINHA RETA

Fernando Pessoa (Álvaro de Campos)

*Nunca conheci quem tivesse levado porrada.  
Todos os meus conhecidos têm sido campeões em tudo.  
E eu, tantas vezes reles, tantas vezes porco, tantas vezes vil,  
Eu tantas vezes irresponsavelmente parasita,  
Indesculpavelmente sujo,  
Eu, que tantas vezes não tenho tido paciência para tomar banho,  
Eu, que tantas vezes tenho sido ridículo, absurdo,  
Que tenho enrolado os pés publicamente nos tapetes das etiquetas,  
Que tenho sido grotesco, mesquinho, submisso e arrogante,  
Que tenho sofrido enxovalhos e calado,  
Que quando não tenho calado, tenho sido mais ridículo ainda;  
Eu, que tenho sido cômico às criadas de hotel,  
Eu, que tenho sentido o piscar de olhos dos moços de fretes,  
Eu, que tenho feito vergonhas financeiras, pedido emprestado sem pagar,  
Eu, que, quando a hora do soco surgiu, me tenho agachado  
Para fora da possibilidade do soco;  
Eu, que tenho sofrido a angústia das pequenas coisas ridículas,  
Eu verifico que não tenho par nisto tudo neste mundo.  
Toda a gente que eu conheço e que fala comigo  
Nunca teve um ato ridículo, nunca sofreu enxovalho,  
Nunca foi senão príncipe - todos eles príncipes - na vida...  
Quem me dera ouvir de alguém a voz humana  
Que confessasse não um pecado, mas uma infâmia;  
Que contasse, não uma violência, mas uma cobardia!  
Não, são todos o Ideal, se os oiço e me falam.  
Quem há neste largo mundo que me confesse que uma vez foi  
vil?  
Ó príncipes, meus irmãos,  
Arre, estou farto de semideuses!  
Onde é que há gente no mundo?  
Então sou só eu que é vil e errôneo nesta terra?  
Poderão as mulheres não os terem amado,  
Podem ter sido traídos - mas ridículos nunca!  
E eu, que tenho sido ridículo sem ter sido traído,  
Como posso eu falar com os meus superiores sem titubear?  
Eu, que venho sido vil, literalmente vil,  
Vil no sentido mesquinho e infame da vileza.*

In. [www.releituras.com/fpessoa-linhareta.asp](http://www.releituras.com/fpessoa-linhareta.asp)



## RESUMO

### ENSINO DE LITERATURA E VESTIBULAR:

Que leitor espera a Universidade Estadual de Maringá e o que recebe?

O trabalho focaliza as provas de literatura do vestibular da Universidade Estadual de Maringá e o ensino de literatura, no ensino médio e nos cursos pré-vestibulares, objetiva investigar se há interação entre as expectativas de professores elaboradores dessas provas, as expectativas de professores e alunos de ensino médio e cursos pré-vestibulares e confrontá-las com o conhecimento exigido no vestibular da instituição, a partir da análise das provas de concursos vestibulares dos anos de 2004, 2005 e 2006. Para viabilizar a investigação, optamos pelo método qualitativo-quantitativo, cujo direcionamento se orientou por duas perspectivas, uma *oficial* e outra *prática*. A *oficial*, composta pela visão de ensino de literatura e de leitura propalada pela Universidade Estadual de Maringá, pelo Núcleo Regional de Ensino e pelos PCNs, foi construída a partir de questionários com professores elaboradores, entrevista com o representante do Núcleo de Educação de Maringá e análise de documentos, como: Manual do Elaborador, Manual do Revisor, Manual do Candidato, Parâmetros Curriculares Nacionais –PCNs; a *prática*, colhida por meio da aplicação de questionários a alunos e professores do ensino médio, de escolas públicas e privadas de Maringá, procurou detectar suas expectativas em relação ao ensino de literatura e de leitura. Com a pesquisa, desejávamos responder à questão: – Qual é o leitor de literatura esperado pelo vestibular da UEM e, na prática, o que temos? Para responder às nossas indagações, ancoramo-nos em aparato teórico da “Estética da Recepção”, na “Teoria do Efeito” e na “Sociologia da Leitura”. Os resultados de nossas análises apontam para um modelo de prova de vestibular que atende ao modelo de leitor gestado pelo ensino médio. A pesquisa, ainda que admitindo seus limites, abre espaço para novas pesquisas que respondam à necessidade de refletir e apontar concretamente sobre a

possibilidade de modelos de provas que considerem outras leituras, que não apenas as canônicas, e que valorize, efetivamente, a leitura do texto literário. Somando-se a isso, abre espaço, também, para que pensemos nos sujeitos que devem agir, com vistas a quebrar o círculo de uma proposta de ensino que visa atender ao vestibular e de um vestibular que visa atender ao aluno de ensino médio.

Palavras-chave: Ensino de Literatura; Leitura; Exame Vestibular.

## ABSTRACT

### LITERATURE TEACHING AND VESTIBULAR:

Which reader does the State University of Maringá expect and which one it receives?

This study focus on the literature tests of College Entrance Examination (CEE) for the State University of Maringá (UEM) and the literature teaching at High School and pre-college entrance examination courses. Its aim is to verify if there is any interaction between the exam elaborator teachers' expectations, High School and pre-college entrance examination course teachers and students' expectations. It also aims at comparing them with the knowledge demanded by the institution exam during three years, through the analysis of the CEE exams of 2004, 2005 and 2006. To make the investigation possible, we chose the qualitative-quantitative method whose direction was oriented by two perspectives, one *official* and other *practical*. The *official* one, composed by the literature and reading teaching view proposed by the State University of Maringá (UEM), by the Regional Teaching Nuclei (NRE) and by the National Curriculum Parameters (PCNs), was built from questionnaires with the elaborator teachers, interview with the NRE representative and document analysis, such as the Exam elaborator teachers' Manual, the Reviewer's Manual, the candidate's Manual, National Curriculum Parameters (PCNs); the *practice*, collected through questionnaires applied to students and teachers from public and private High Schools of Maringá, tried to detect their expectations concerning the literature and reading teaching. With the research, we expected to answer the question: – what kind of literature reader is expected by UEM college entrance exam and what we actually have? To try to answer to our investigation we based our studies on the Reception Aesthetic, the Effect Theory and the Reading Sociology. Our analysis results point to a CEE exam model which satisfies the reader's model created by the High School. The research, despite its limits, opens field for new researches which meets the need of reflecting about and pointing to, in

a concrete way, the possibility of exam models which consider other readings apart from the canonic ones and which really value the literary text reading. In addition to that, it opens field to make us think about the subjects who must act, with the purpose of breaking a teaching proposal circle which aims at considering the CEE exam, and a CEE which aims at considering the High School student.

Key words: Literature Teaching; Reading; College Entrance Exam.

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 01:</b> Tabela de valoração de pontos das questões de alternativas múltiplas.....	34
<b>Quadro 02:</b> Tipo e quantidade de alternativas dos vestibulares dos anos de 2004, 2005 e 2006.....	108
<b>Quadro 03:</b> Lista de autores de 2004.....	108
<b>Quadro 04:</b> Lista de autores de 2006.....	109
<b>Quadro 05:</b> Autores escolhidos para as provas dos vestibulares.....	109
<b>Quadro 06:</b> Competências e habilidades.....	118
<b>Quadro 07:</b> Escolas por grau de instrução.....	122
<b>Quadro 08:</b> Leitura agrada X desagrada.....	127
<b>Quadro 09:</b> Como vocês gostariam que fossem as aulas?.....	129

## **LISTA DE ABREVIATURAS**

**PCNs:** Parâmetros Curriculares Nacionais

**UEM:** Universidade Estadual de Maringá;

**CVU:** Comissão Central Vestibular Unificado;

**E1, E2, E3:** Escolas públicas;

**E4, E5, E6:** Escolas privadas;

**P1, P2, P3:** Professores de escolas públicas;

**P4, P5, P6:** Professores de escolas privadas;

**ER:** Estética da Recepção.

## SUMÁRIO

<b>CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....</b>	<b>15</b>
<b>CAPÍTULO I</b>	
<b>NO MEIO DO CAMINHO.....</b>	<b>27</b>
1.1.HISTÓRICO DO VESTIBULAR.....	27
1.2. O VESTIBULAR NA UEM.....	32
<b>CAPÍTULO II</b>	
<b>LITERATURA, LEITURA, LEITOR E ENSINO: CONCEPÇÕES</b>	
<b>FUNDAMENTAIS .....</b>	<b>36</b>
2.1. LITERATURA: Concepção e função.....	37
2.2. ESTÉTICA DA RECEPÇÃO: o que a teoria acha disso?.....	46
2.3. LEITURA LITERÁRIA: do processamento do leitor à construção dos sentidos .....	51
2.4. NÍVEIS DA LEITURA LITERÁRIA: compreensão, interpretação e julgamento.....	54
2.5. LEITOR LITERÁRIO: Concepção e função.....	55
2.6. AVALIAÇÃO E ENSINO: leitura e leitores....	62
2.7. MEDIADORES DE LEITURA: o papel do professor, da família e dos amigos.....	73
<b>CAPÍTULO III</b>	
<b>EXAME VESTIBULAR E ENSINO DE LITERATURA: VOZES EM</b>	
<b>HARMONIA?.....</b>	<b>78</b>
<b>3.1.VISÃO OFICIAL: a voz da Instituição .....</b>	<b>78</b>
3.1.1.MANUAL DO CANDIDATO .....	78
3.1.2. MANUAL DOS ELABORADORES DA PROVA.....	80
3.1.3.MANUAL DOS REVISORES DE PROVAS.....	81
3.1.4. VOZES QUE SE CRUZAM? O discurso do professor e da CVU.....	82
3.1.5.PROVAS: entre a teoria e a prática .....	87
<b>3.2. ENSINO MÉDIO: na prática, o que se tem? .....</b>	<b>115</b>
3.2.1.PCN: a voz do governo .....	115
3.2.2.NÚCLEO DE ENSINO: a voz do ensino público maringaense .....	120
3.2.3.AVOZ DOS ALUNOS.....	121
3.2.4. A VOZ DOS PROFESSORES .....	136
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	
<b>ENSINO DE LITERATURA E VESTIBULAR: PERFIL DE LEITOR.....</b>	<b>146</b>
<b>BIBLIOGRAFIA CONSULTADA.....</b>	<b>154</b>

**ANEXOS .....162**

Anexo A: Manual do Candidato ao Vestibular da UEM.

Anexo B: Manual do Professor Elaborador das provas.

Anexo C: Manual do Revisor das Provas.

Anexo D: Provas dos Vestibulares de 2004, 2005 e 2006.

Anexo E: Nota enviada às escolas.

**APÊNDICES.....163**

Apêndice A: Questionários enviados aos alunos e professores do ensino médio, antes e depois do vestibular.

Apêndice B: Carta de Permissão à CVU.

Apêndice C: Questionários enviados aos professores elaboradores das provas.

Apêndice D: Entrevista com a presidente da CVU.

Apêndice E: Entrevista com as professoras coordenadoras de Língua Portuguesa do Núcleo de Educação de Maringá.



## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

*- O seu vinho está uma porcaria!*

*E o dono do bar responde:*

*- Impossível! Meu vinho é ótimo.*

*- Então prove! Venha beber o seu vinho. Ele está ruim.*

*O taverneiro então bebe e descobre que o vinho está estragado.*

*Mais do que depressa, pega um machado e destrói o barril, gritando:*

*- Está ruim, então jogue fora!*

*Michelângelo sai da taverna e vai para a capela. Pega alguns potes de tinta e joga nos anjos que havia ficado “horas” pintando e diz:*

*- Está ruim, então jogue fora!*

*O resultado da obra todos conhecem: o teto da Capela Sistina.*

*(Cena do filme Agonia e Êxtase)*

### Conhecendo o cenário da investigação

A cena do filme *Agonia e êxtase* nos remete às frustrações de vestibulandos, pais, professores e elaboradores diante do resultado negativo de provas de vestibular. Diferentemente da atitude de Michelangelo que após horas de trabalho percebe que sua obra não estava perfeita então potencializa sua angústia revertendo-a em um novo resultado, ao estudante é impossível corrigir um processo educativo que levou anos para ser construído, quando, em um repente, descobre que teve uma formação ruim, ou que essa formação foi boa, mas não atende aos conhecimentos exigidos em um processo avaliativo decisivo ao estudante, como é o caso da prova de vestibular que abre ou fecha os caminhos à universidade, principalmente pública e gratuita. As conseqüências de se pintar um anjo imperfeito reflete de forma menos grave, uma vez que “está ruim, então jogue fora”; no entanto, no caso de uma má formação ou de uma prova mal elaborada, não há como reverter o quadro, não há como jogar fora uma prova de vestibular aplicada ou reparar uma formação educacional com uma maquiagem instantânea movida a pincel e tinta. Dessa forma, o processo avaliativo que assegura uma vaga na universidade merece ser investigado.

O processo avaliativo no vestibular é motivo de angústia para os alunos e suas famílias, bem como para os elaboradores da prova. Os primeiros, por situações como acúmulo de informações, estresse e insegurança; os segundos, por apreensão emotiva, e, os últimos, por se sentirem também avaliados por meio das provas que preparam. Nesse contexto de tensões é que

situaremos nossa investigação acerca do processo que envolve a preparação e a cobrança da leitura das obras literárias solicitadas pelo vestibular da Universidade Estadual de Maringá.

A leitura escolarizada do texto literário é um tema que, cada vez mais, demanda uma série de discussões, para que possamos propor alternativas que viabilizem um estudo de literatura mais significativo e menos conteudístico. No caso das provas de exames vestibulares, um dos focos deste trabalho, isso significaria a presença de questões que exigissem efetivamente a leitura e não apenas um desenrolar de nomes, datas e correntes históricas, proposta que pudesse responder aos questionamentos de alunos em relação ao estudo da literatura: *Por que e para que estudar literatura?*

A proposta de estudar a prova de literatura do vestibular da UEM<sup>1</sup> pretende delinear o perfil de leitor esperado pela universidade. Na busca de atingir nosso objetivo, analisamos as questões que tratam de leitura de textos literários, buscando nelas a concepção de literatura e de leitura veiculada pelos documentos da instituição e pelas entrevistas com os elaboradores. Para melhor conhecer o leitor das obras exigidas nesse vestibular, foi preciso conhecer também o que ele pensa e espera do ensino de literatura, bem como o contexto em que se insere, a saber, as instituições que o preparam para o vestibular e, ainda, o que pensam os mediadores entre os candidatos ao vestibular e a UEM, no caso, os professores do ensino médio.

A Universidade Estadual de Maringá é hoje uma das instituições de ensino superior mais respeitadas em nossa região e a que mais investe na qualificação de seu quadro docente e técnico-administrativo; isso tem gerado maior concorrência em seus vestibulares, como podem comprovar o grande número de candidatos que se inscrevem no concurso. Somados os dois vestibulares que a instituição oferece no mesmo ano, houve em 2004 um total de 26.998 candidatos; em 2005, 35.278 e em 2006, 34.955.<sup>2</sup> Essa expressividade numérica potencializou o desejo de discutir a prova de literatura elaborada pela UEM para selecionar aqueles que buscam uma vaga nessa instituição de ensino.

Segundo Rômulo Lins<sup>3</sup>, em entrevista cedida à revista *Nova Escola* de setembro de 2003, “o maior problema das Licenciaturas é que acabam não preparando o licenciando para sua vida profissional”. Isso possibilita dizer que os cursos de licenciaturas não preparam os egressos

---

<sup>1</sup> Universidade Estadual de Maringá.

<sup>2</sup> Disponível em: <http://www.asc.uem.br>

<sup>3</sup> Professor doutor em Matemática e programa de pós-graduação em Educação Matemática da UNESP.

de seus cursos; esses, por sua vez, também não o fazem com seus alunos, e, ao que tudo indica, o círculo vicioso deve refletir-se na prova do vestibular. A análise das questões que fazem parte da prova do vestibular da UEM denunciará a relação entre teoria e prática em dois grandes meios: a universidade e as escolas.

Muitas vezes, o professor, por ter internalizado uma concepção de literatura como reprodução do real e acreditar estar limitado ao programa “cobrado” pelos vestibulares, realiza uma abordagem enviesada desse tipo de texto, uma vez que, na tentativa de prescrição do que é ou não literário, afasta das salas de aula os autores considerados “menores” ou “de baixa qualidade”, anulando a possibilidade de o aluno refletir sobre a natureza constitutiva de muitos textos. Assim, o ensino de literatura é visto, normalmente, não como um meio de oportunizar a reflexão, a diversão, a humanização, mas meramente com a finalidade de reter determinadas informações fragmentadas com vistas ao vestibular, o que afasta o aprendiz do texto literário.

A escola, preocupando-se muito mais em aprovar seus alunos no vestibular do que propriamente ensinar literatura; não raro copiam suas avaliações das provas desse tipo de concurso. Certamente, os docentes acreditam ser essa a melhor saída diante da cobrança da escola, dos pais e principalmente dos próprios alunos, que querem a todo custo garantir seu espaço no curso superior.

Segundo Candido (1989)<sup>4</sup>, os estudos de literatura deveriam partir das funções inerentes à própria literatura, em sua potencialidade humanizadora; Zilberman (1988, p.152), fazendo ecoar a idéia de Candido, afirma que “a leitura promete uma felicidade que está além dela, mas pela qual não pode se responsabilizar”. Logo, ler significa imputar responsabilidades ao leitor e ao texto, porém o que a prática nos indica é que, em se tratando de obras indicadas em provas de vestibular, só o texto é considerado, e, para agravar, o aluno-leitor deve ser receptáculo de informações veiculadas pelas obras, para ter sucesso no vestibular. No estudo de obras literárias, não são respeitadas as funções da literatura propostas por Candido nem observadas as funções do leitor propostas por Zilbermam, as quais asseguram que o leitor deve estar pronto a correr riscos; na maioria das vezes, o que a prática nos possibilita ver é que os alunos não estão fazendo isso, e sem correr riscos, não se motivam. As escolas, os professores e os vestibulares

---

<sup>4</sup> Esse texto foi proferido pelo autor em 1988 e encontra-se publicado sob o título “O direito da literatura”, na 3ª.ed. revista e ampliada de vários escritos, de 1995. Nesta pesquisa, utilizamos a edição encontrada no livro “Direitos Humanos e...”, organizado por Antonio C. R. Fester, Brasiliense, 1989.

precisam dialogar mais, a fim de que todos saiam ganhando, com a formação de uma sociedade mais crítica e menos distinta socialmente. Acreditamos que uma discussão sobre o modo de elaboração das questões da prova de literatura do vestibular seja o primeiro passo para vislumbrar novos rumos não só para as provas de vestibular, mas também para o ensino de literatura no ensino médio, visto que, nesse nível de ensino, as provas de vestibular norteiam a prática docente.

### **Outras pesquisas e o foco do pesquisador**

A busca pelas pesquisas científicas de mestrandos e doutorandos realizadas sobre a relação entre vestibular e ensino médio frustrou nossa expectativa de sermos o primeiro pesquisador a tratar do assunto. Se, por um lado essa busca revelou que estamos juntando nossa voz a um coro de diversas vozes que se preocuparam em investigar o problema, por outro lado, percebemos que as pesquisas já realizadas estão pulverizadas em diversas regiões do país. Isso nos alivia como profissional da educação, uma vez que mostra que não estamos sozinhos para tentar resolver o problema que nos aflige, evidenciando que, se essa não é uma questão local, mais urgente é a necessidade de trazer à baila, em nossa região, a discussão do problema que nos propomos investigar.

Um outro ponto que valida nosso estudo é a ausência de pesquisa que trate do assunto, a partir de nossa perspectiva, na Universidade Estadual de Maringá. Em 2004, Gislene Azevedo Sestito<sup>5</sup>, em estudo de caso sobre a prova do vestibular da UEM, concluiu que a leitura realizada nos cursos pré-vestibulares não é incentivada, embora habilite o candidato para o exame. Alargando essa vertente, nosso interesse é verificar que leitor o ensino médio prepara e qual leitor de literatura o vestibular da UEM deseja.

Em outras regiões do país, Paulo Coimbra Guedes (1994, no Rio Grande do Sul)<sup>6</sup>, Denise Hosana de Souza Moreira (1997, na Bahia)<sup>7</sup>, Carmen Cibele Ferreira (1998, em São Paulo)<sup>8</sup>, Francisco Alves Filho (2000, em Pernambuco)<sup>9</sup> e Claudete Amália Segalin de Andrade (2001, em Santa Catarina)<sup>10</sup> pesquisaram sobre o assunto; a eles nos somamos para, cada qual a

---

<sup>5</sup> Orientada por Clarice Zamonaro Cortez, em 2004, na Universidade Estadual de Maringá.

<sup>6</sup> Orientado por Vera T. Aguiar, em 1994, na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

<sup>7</sup> Orientado por Robert Evan Verhine, em 1997, na Bahia.

<sup>8</sup> Orientada por Denise Berltoli Braga da Universidade Estadual de Campinas, em 1998.

<sup>9</sup> Orientada por Luis Antonio Marcuschi, na Universidade Federal de Pernambuco, em 2000.

<sup>10</sup> Orientada por Regina Zilberman, Florianópolis, em 2001.

seu viés, discutir o problema entre o que se ensina nas aulas de literatura e o que se deseja nas provas de literatura no vestibular.

### **Objetivos e pergunta (s) de pesquisa**

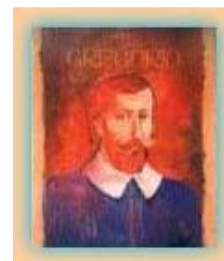
O objetivo deste trabalho é investigar se há e, em caso positivo, como se dá a interação entre as expectativas de professores e alunos de ensino médio e de cursos pré-vestibulares e aquelas de professores elaboradores e da Comissão Central do Vestibular Unificado de Maringá (CVU), no que se refere à leitura das obras literárias. Nossa investigação busca traçar o perfil do leitor evidenciado em documentos oficiais da UEM, logo teoricamente esperado pelo vestibular, e o perfil de leitor que efetivamente teria sucesso na resolução da prova.

É evidente o risco de que parte dessas pretensões venha a não se concretizar. Embora aquilo que idealizamos nem sempre se realize, o que importa é provocar algum tipo de questionamento. Segundo Kuhn (1987), são as crises pré-condições necessárias para a emergência de novas teorias e, ao que tudo indica, estamos em crise. Dessa maneira, se a investigação conseguir contribuir, minimamente, para que os sujeitos envolvidos repensem suas práticas, partindo de problematizações sobre assuntos de sala de aula que poderiam ser melhorados, estaremos satisfeitos.

## As partes que são o todo: metodologia da pesquisa

*O todo sem a parte não é todo,  
a parte sem o todo não é parte,  
mas, se a parte o faz todo, sendo parte;  
não se diga, que é parte, sendo todo.*

*(fragmento do soneto de Gregório de Matos.  
Disponível em: [www.unicamp.br/iel/memória](http://www.unicamp.br/iel/memória))*



Neste tópico, procuramos detalhar instrumentos utilizados para proceder à análise das provas, dos manuais e dos questionários com os alunos e professores do ensino médio e os elaboradores da UEM, somando-se as entrevistas realizadas com a presidente da CVU e com o Núcleo de Educação de Maringá. Parafraseando Gregório, cada parte desses instrumentos conformará o todo desta dissertação.

Sabemos da extensão do problema que envolve o deslocamento do aluno do ensino médio à universidade em nosso país. Partimos do princípio de que seria praticamente impossível colher informações referentes à realidade do Brasil, haja vista as enormes distâncias e as diferenças regionais; por isso, optamos por fazer um recorte da realidade local. Trabalhamos com uma pequena mostra da cidade de Maringá; no entanto, ao que parece, a situação, no resto do país, não é muito diferente, como vimos nas pesquisas realizadas em outras regiões do Brasil.

A prova do vestibular da UEM foi um dos instrumentos utilizados na construção desta investigação. De início, pretendíamos trabalhar com as provas dos anos de 2004 e 2005, visto que, nesses dois anos, a forma de seleção e o formato da prova foram os mesmos. Entretanto, em 2006, além do formato diferente da prova, houve a troca de um dos professores elaboradores, o que despertou nossa curiosidade em saber quais mudanças foram implantadas. Assim, pareceu-nos importante perceber se a mudança do elaborador revela também uma mudança nos padrões das questões ou se existe um padrão interno da instituição que deve ser seguido, independentemente do elaborador.

Como nas questões das provas escolhidas estão marcas da prática que envolve a língua e a concepção de leitura literária adotada pelos professores elaboradores, entenderemos ser

necessário analisá-las como objetos importantes para a compreensão do exame vestibular como representação da “pedra no meio do caminho” dos alunos.

Além da prova, escolhemos também analisar qual é a concepção de leitura esperada pelo concurso, manifestada no: Manual do Candidato (anexo A), Manual do professor elaborador (anexo B) e Manual do Revisor (anexo C). Isso porque, se os seus eixos norteadores informarem quais leitores esperam e suas provas seguirem a mesma linha, o perfil desejado pela UEM estará sintonizado com as expectativas da instituição.

Para dar suporte à investigação, foi necessário o apoio em modelos qualitativo-interpretativos, que se preocupam mais com o processo do que, propriamente, com o produto (LUDKE e ANDRÉ, 1986). E, segundo as instruções de triangulação de dados propostas por Malinowski (1984, p. 20), em seu livro *Os Argonautas do Pacífico Ocidental*, uma boa pesquisa de campo precisa de no mínimo “três pontos para atribuir certa segurança nos resultados”. Daí a escolha da prova, dos documentos, de questionários com professores de literatura do ensino médio de escolas (públicas e privadas), com os elaboradores da prova do vestibular da UEM e entrevista realizada com a presidente da CVU. Além disso, foram utilizados os questionários com os alunos e professores, antes e depois, do concurso vestibular, de 2006.

O questionário com os alunos pretendeu investigar a história de leitura, desde a infância até o momento atual, a fim de acompanhar o itinerário de formação desses leitores e as influências que recebem. Importava-nos saber também quais eram as expectativas desses leitores quanto à prova, antes e depois do concurso; no caso dos professores, interessava-nos compreender como os docentes do ensino médio concebiam a disciplina que lecionam; a sua função e a metodologia empregada por eles em sala de aula foi o foco de nosso interesse.

Depois do vestibular, verificamos como os docentes se relacionavam com a literatura vinculada ao exame, como viam a recepção dos alunos ao longo do trabalho com a disciplina e dados sobre a prova, isto é, como o professor avaliou a prova do concurso. Cruzando essas três fontes de dados com as propostas explicitadas pela entrevista com as coordenadoras da área de Língua Portuguesa do Núcleo de Educação de Maringá e com o leitor que os PCNs propõem, delineamos o perfil de leitor pretendido pela UEM e confrontamos com o perfil de aluno egresso do ensino médio que temos na prática.

## **As escolas e os sujeitos da pesquisa**

### **As escolas**

Seguindo o ponto de vista de Malinowski (1984), foram escolhidas aleatoriamente seis escolas no total, que se subdividem em três públicas (doravante E1, E2, E3) e três privadas (E4, E5, E6). Quanto às escolas públicas: E1 possui 2772 alunos matriculados, com 41 turmas de ensino médio, distribuídos em três turnos. Está localizada em uma região em que existe a primazia de habitantes do ensino superior.

E2 possui 2288 alunos matriculados no ensino médio, com 34 turmas, distribuídas em três turnos. Situa-se em uma região da cidade em que o poder aquisitivo da população é baixo. Em E2, os habitantes, em sua maioria, são operários (populares), provenientes do setor industrial, o que distancia os jovens do acesso à cultura.

E3 é um curso popular preparatório para o vestibular. Possui algumas peculiaridades: turmas pequenas, alunos que estão afastados há muito tempo dos bancos escolares e não podem pagar pelos estudos. Nesse curso, as aulas são ministradas por estagiários da Universidade Estadual de Maringá, no período noturno. Assim, muitos dos alunos trabalham o dia todo e vão cansados assistir às aulas. Por ser gratuito, esse curso funciona em um salão emprestado de uma igreja localizada em um bairro próximo à UEM. Muitas vezes, as aulas são ministradas precariamente junto com o ensaio do coral da igreja, porque, em virtude de a sala ser separada por uma divisória, o som interfere na compreensão do que é dito. Talvez, por todas essas dificuldades, as turmas sejam muito sazonais e os alunos desistam facilmente do curso.

Quanto às escolas privadas, E4 funciona há dezenove anos na cidade de Maringá. Conta com 2975 alunos, distribuídos em três turnos. Fica localizada em um bairro universitário, e seus alunos têm um poder aquisitivo maior que os de E1, em virtude de o ensino ser particular. Embora trabalhe com todas as séries do ensino médio, a pesquisa ateve-se aos alunos do curso pré-vestibular.

E5, próxima da região central da cidade, é formada por um público de nível educacional elevado, assim como E1. Contudo, por ser uma escola particular, os alunos possuem alto poder aquisitivo, os bens culturais lhes são de fácil acesso. Essa escola funciona há quarenta anos na cidade e possui em média 2000 alunos, divididos em três turnos.



E6, localizada na região central, possui excelentes instalações (quadros grandes, data-show, microfones para os professores e cadeiras estofadas). Por trabalhar, também, com cursos pré-vestibulares, possui um diferencial: o curso vocacionado, ou seja, direcionado às disciplinas para os candidatos conforme a necessidade de conhecimento em diferentes áreas do vestibular.

## **Os alunos**

Com relação aos alunos das escolas públicas, foram escolhidos cinco alunos do ensino médio das três escolas. Essa escolha foi feita em parceria com os professores desses alunos, que sugeriram aqueles que eles consideravam “bons” alunos, ou melhor, aqueles que lêem os livros solicitados pelo vestibular.

A escolha dos alunos do cursinho popular foi feita de maneira aleatória, em virtude da sazonalidade da clientela que o frequenta. Devido a essa sazonalidade, tivemos dificuldade em encontrar os alunos na segunda fase da pesquisa, depois do vestibular. Por isso, alguns questionários não foram respondidos. E, mesmo entre os questionários respondidos, optamos por desprezar os que não apresentavam respostas justificadas e aqueles, cujas respostas não apresentavam nenhuma citação bibliográfica.

Apesar de a crise econômica dos últimos anos ter forçado a migração de alunos de classe média da escola particular para a escola pública, há ainda uma homogeneidade em relação à classe econômica dos alunos do cursinho popular e os da escola pública que são focos de nossa pesquisa, visto que a maioria deles provém da população mais carente economicamente.

Nas escolas privadas, a escolha dos alunos deu-se a mesma forma que nas escolas públicas, ou seja, os professores das turmas indicaram os “melhores alunos”. Estes, em sua totalidade, são provenientes de classe média alta e alta, o que os torna quase homogêneos quanto à classe socioeconômica.

## **Os professores envolvidos**

P1, P2 e P3 são professores de escolas públicas, ao passo que P4, P5 e P6 lecionam em escolas particulares.

Quanto aos dados profissionais e pessoais: (P1), (P2), (P3) e (P6) são do sexo feminino. A primeira tem 22 anos de experiência no magistério, formada em Letras, com especialização em produção de textos; a segunda, 10 anos de experiência no magistério, formada em Letras; a terceira, com apenas 02 anos de experiência no magistério, é estudante do curso de Letras; a quarta tem graduação e pós-graduação em Letras, com 15 anos de experiência no magistério.

(P4) e (P5) são do sexo masculino: o primeiro é formado em Direito, com 24 anos de experiência no magistério; o segundo, formado em Letras, está cursando o Mestrado na mesma área, tem 17 anos de experiência.

### **Coleta de dados**

Realizamos a coleta de dados entre janeiro e fevereiro de 2006, e durante o mês de agosto de 2006, após o vestibular de inverno. Para a realização dessa pesquisa, visitamos seis escolas na cidade de Maringá (três públicas e três privadas). Após um pedido formal por meio de uma carta de permissão para conversar com os professores das escolas, pudemos, com a ajuda dos professores das salas do ensino médio, selecionar cinco alunos leitores para responder os questionários. Em seguida, levamos os questionários para serem respondidos pelos alunos e professores. Foram preparados dois tipos de instrumentos de pesquisa: questionários dirigidos aos alunos e professores, antes e depois do último vestibular (2006) (apêndice A), ambos com questões de múltipla escolha e questões abertas – a fim de se colherem dados quantitativos e qualitativos.

A opção por turmas do mesmo período, mas de redes diferentes, foi motivada pela intenção de verificar até que ponto os resultados da pesquisa negariam ou confirmariam o senso comum que socialmente se construiu a respeito da afirmação de que a rede particular forma alunos mais preparados do que a rede pública. Além disso, pensamos em verificar até que ponto o nível financeiro do aluno influencia na leitura.

Em uma segunda etapa, após o vestibular de inverno, retornamos às escolas e colhemos novamente a opinião dos sujeitos envolvidos nas escolas do ensino médio. Conseguimos colher as respostas de todos os alunos. No entanto, nos dois cursinhos envolvidos (público e privado), em virtude do vestibular, muitos alunos não foram encontrados. Como

havíamos solicitado o telefone no primeiro questionário, ligamos para dez deles e realizamos a coleta pelo telefone. Contudo não conseguimos comunicar-nos com todos. Dessa maneira, antes do vestibular, colhemos um total de trinta respostas de alunos e seis professores. Após o vestibular, vinte alunos e seis professores, somando um total de cinquenta respostas de alunos e doze de professores.

Além dos questionários para os alunos e professores do ensino médio, solicitamos CVU permissão (apêndice B) para que pudéssemos passar um questionário aos elaboradores das provas de literatura (apêndice C). A presidente da CVU solicitou-nos que protocolássemos o pedido, provavelmente para preservar a seriedade e o sigilo dos docentes envolvidos no processo do vestibular. Com o pedido aceito, entregamos três questionários à presidente da CVU, que os repassou para os professores e, após preenchidos nos devolveu; não tivemos nenhum contato direto com os professores elaboradores.

Também colhemos uma entrevista com a presidente da CVU (Apêndice D), a fim de verificar a posição desse órgão quanto ao perfil de leitor esperado pelo vestibular. Aqui, a forma escolhida foi a entrevista em contato direto, pois o interesse era colher a primeira resposta; como a presidente representa uma voz oficial, não desejávamos que ela reelaborasse o texto de sua resposta. Realizamos também outra entrevista com as representantes da área de Língua Portuguesa do Núcleo Regional de Ensino de Maringá (Apêndice E), com o mesmo objetivo; pela mesma razão, optamos pela entrevista também em contato direto.

As provas pesquisadas (anexo D) somaram um total de quarenta e oito questões de literatura. Terminada a etapa de coletas, iniciamos a transcrição das entrevistas e a análise dos dados. Em qualquer pesquisa, por mais que se procure objetividade com relação aos dados colhidos, existe a possibilidade de haver algumas distorções dos resultados, em função de fatores, como: a) o grau de sinceridade das respostas colhidas via questionários e entrevista; b) a compreensão das perguntas formuladas; c) o desejo inconsciente da pesquisadora em provar um ponto de vista pessoal sobre o tema. Logo, não podemos garantir que todos esses dados estejam totalmente isentos de distorções.

Em virtude disso, os resultados desta pesquisa devem ser lidos não apenas como “redutores” de um perfil de aluno que se deseja no ensino universitário, mas como forte tendência em se idealizar um certo tipo de leitor, que se revela nas questões da prova. Assim, o resultado

deste trabalho funciona como um indicador do *processo educacional* na cidade de Maringá, no que tange ao ensino e à avaliação da literatura.

### **Estrutura do trabalho**

Constituem a arquitetura da dissertação: uma parte introdutória, as *Considerações Iniciais*; o capítulo um, *A pedra no caminho*; o capítulo dois, *Literatura, Leitura e Ensino: Concepções Fundamentais*; o capítulo três, *Exame vestibular e ensino de literatura: vozes em harmonia?*; o capítulo quatro, *Ensino de literatura e vestibular: perfil de leitor – onde se incluem as considerações finais, que visam responder a pergunta inicial: Qual o perfil de leitor de literatura que o vestibular da UEM deseja?*

Após os passos para a realização desta pesquisa, seguidos de uma revisão da história do vestibular no Brasil e na UEM, realizamos no capítulo dois, ancorados na “Estética da Recepção”, na “Teoria do Efeito” e na “Sociologia da Leitura”, uma revisão sobre a literatura, sua concepção, função, caracterização e seu valor, bem como um tópico sobre a “Estética da Recepção” aliada à “Teoria do Efeito”.

No terceiro capítulo, traçamos o perfil do aluno, baseado no entrelaçamento dos dados em três níveis: a) dados dos alunos e professores do ensino médio (público e privado); b) dados da universidade (por meio daquilo que se diz esperar dos manuais, da entrevista com a responsável pela Comissão do Vestibular Unificado e dos questionários com os professores elaboradores); c) dados do Governo (posição do Núcleo e dos Parâmetros Curriculares Nacionais).

No quarto capítulo, voltamos nosso foco à reflexão sobre a avaliação que, a nosso ver, deveria sempre ser contínua e cumulativa, preocupando-se mais com o processo do que com o produto quantitativo.

A dissertação pretende verificar a atuação do professor de literatura, bem como sua concepção de literatura, de ensino de literatura e de avaliação. Esses fatores relacionados aos docentes são responsáveis pelo estímulo à formação de alunos leitores. Além disso, é notável importância dos pais e dos amigos na formação por esse gosto e, em especial, o papel do governo e das universidades como agentes desse processo. O foco de interesse do trabalho é, portanto, o processo avaliativo e não o “produto final” – as provas do vestibular.

## CAPÍTULO I 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..*



*(Carlos Drummond de Andrade. In: Alguma Poesia, 1930)*

Parafraseando Drummond, o vestibular tem sido “a pedra no meio do caminho” de estudantes, pais, escola e professores. No que diz respeito à prova de literatura, verificamos uma situação equivocada, em que grande parte dos discentes, munidos de resumos, buscam fazer as leituras solicitadas pela lista de autores literários; conseqüentemente, os livros não são lidos na íntegra. Para conhecer melhor o problema, convém realizar breve revisão da história do vestibular no Brasil e na UEM.

### **1.1. Histórico do vestibular**

Discutir o vestibular implica duas perspectivas: a primeira compreende-o como sistema de avaliação; a segunda, como processo de seleção. Enquanto sistema de avaliação, ele possui raízes no século XVII, momento em que surge a avaliação no Brasil, junto com os colégios e com o ensino de massa, ou melhor, com a escolaridade obrigatória. A inexistência de vagas para todos, obrigava de seleção alguma maneira, ocasionando um grande problema: atestar o “brilantismo” de alguns em detrimento da “ignorância” de outros. A segunda visão remonta a 1911, momento do surgimento da Reforma Rivadávia Corrêa, em virtude da quantidade de candidatos para a Escola Politécnica do Rio de Janeiro e do número de vagas reduzido. Assim, como forma de acesso ao ensino superior, o vestibular é uma exigência anterior à criação da universidade brasileira.

Desde 1911, esse exame representa um recurso que as instituições acadêmicas e o Estado utilizam para controlar o acesso ao ensino superior, de acordo com a capacidade de oferta, excluindo os candidatos julgados menos capacitados, ou seja, que não apresentam conhecimentos prévios, vistos pela universidade como mínimos, caracterizando uma forma de avaliar como *seleção*.

Em 1931, o governo provisório sanciona decretos, organizando o ensino secundário; as universidades brasileiras eram ainda inexistentes. Esses decretos ficaram conhecidos como Reforma Francisco Campos. Pela primeira vez, o país conhece uma reforma educacional abrangendo todos os níveis do ensino.

Segundo Lima e França (2002, p.128),

essa reforma, ao modificar o ensino secundário, pretendeu atribuir-lhe um caráter educativo, evitando assim que continuasse como mero instrumento de acesso ao ensino superior. O exame de ingresso, nessa legislação, especializou-se na seleção de candidatos para cada curso, visando o acesso em cursos predeterminados e constituindo-se de provas eliminatórias, aplicadas quase que exclusivamente de modo discursivo.

Cria-se o Estatuto das Universidades Brasileiras, organiza-se o ensino secundário, com o currículo seriado e a frequência obrigatória. Interessada na formação geral do estudante por meio de um currículo enciclopédico, a Reforma fez do ensino médio um curso voltado para uma minoria; a *seleção* e a *exclusão* continuaram marcando esse nível. Além disso, tal formação era dividida em dois ciclos: a) o ginásial (cinco anos); b) o complementar (dois anos). Esse último era o chamado pré-universitário, ou seja, uma espécie de especialização mínima para o curso superior que se desejava.

Em 1942, a Reforma Gustavo Capanema (decretos-lei reunidos nas Leis Orgânicas do Ensino) o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial–SENAI e valoriza o ensino profissionalizante. Essa reforma altera a estrutura do ensino secundário, dividindo-o em cinco anos de curso fundamental e outro complementar, de dois anos. Em paralelo ao secundário, havia o “Ensino Especializado”, que abria um leque com as seguintes opções de estudo: o doméstico, o de serviço social, o de profissional agrícola, o da pesca, o industrial e o comercial. Esse segundo ciclo preparava os alunos para o terceiro grau, mantendo, no entanto, o caráter de seleção ao seu acesso.

Segundo Lima e França (2002, p.140), “por essa época as provas do vestibular eram discursivas, eliminatórias, muitas vezes complementadas por exames orais ou práticos, dependendo do curso superior pretendido”. O fato de alguns vestibulares solicitarem provas orais passou a demandar grandes críticas com relação à infidelidade do instrumento para classificar candidatos, pois o candidato apelava para a memória.

Em 1960, a classe média passou a interessar-se pelo vestibular como uma possibilidade de ascensão social; junto com o aumento demográfico da população, amplia-se o problema do número de vagas nas universidades. Romanelli (1978, p.197) confirma:

Os candidatos ao ensino superior, que embora aprovados nos exames vestibulares, não logravam classificação para as vagas oferecidas naquele nível não eram considerados selecionados. Tratava-se de um aspecto decisivo para o estrangulamento entre a relação ensino e vagas, que resultou em um grande excedente.

Em virtude do aumento, outro problema instaura-se: *a forma de selecionar*. O concurso realizava uma classificação que aprovava sem classificar; dessa forma, a insatisfação da sociedade aumentava a cada dia, resultando em movimentos estudantis de contestação à forma de ingresso ao ensino superior. Em 1964, para acabar com os “excedentes” (aqueles que tiravam notas suficientes para serem aprovados, mas não conseguiam vaga para estudar), surgiram muitas universidades e o vestibular passou a ser classificatório.

Segundo Andrade (2003, p.25),

(...) embora o vestibular fizesse parte da legislação relativa às mudanças contidas na reforma universitária, como proposta de um exame unificado, as inovações mais consequentes a seu respeito tiveram início em 1964 e foram promovidas pela iniciativa de associações de professores como o Centro de Seleção de Candidatos às Escolas Médicas - CESCEM, vinculadas às instituições de ensino superior privadas. Formada por um grupo de professores da área médica de São Paulo, posteriormente Fundação Carlos Chagas, essa associação propunha a racionalização e o aperfeiçoamento do vestibular no âmbito das escolas médicas.

As propostas de modificações eram as seguintes: a) a ampliação do conjunto de disciplinas nos programas dos vestibulares da área médica, visando a uma avaliação mais global

do aproveitamento do candidato, em oposição àquelas específicas, exigidas até então; b) a substituição do caráter habilitatório (exigência de desempenho mínimo nos exames propostos) pelo classificatório; c) a adoção de testes objetivos de múltipla escolha, como forma de eliminar a subjetividade e assegurar a objetividade dos critérios de correção das provas; d) a unificação do concurso vestibular, com a realização das provas numa mesma data, por meio de um sistema de opções prévias do candidato. Tal mecanismo possibilitava ao candidato, por meio da realização de um mesmo e único vestibular, concorrer às vagas de todas as unidades de ensino superior que se associavam àquela determinada instituição. Assim, pelo processo de unificação, o candidato concorreria, por meio de um vestibular único, a um elenco de opções, pagando uma só taxa de inscrição.

Para resolver a forma como o vestibular selecionava, o governo cria, em 1968, a Reforma Universitária Brasileira, que se estendeu pelos governos militares. A reforma esteve, desde o início, atrelada ao projeto gestado a partir da assinatura dos acordos MEC-USAID (agência do governo americano), que prometia incentivos financeiros à educação brasileira. A base desse acordo via a escola como empresa que formava profissionais qualificados ao mercado de trabalho. Para Romanelli (1978, p.215), “era uma proposta de reforma atrelada ao modelo externo”. Essa Reforma foi consolidada pela Lei 5.540/68, que introduziu a relação custo-benefício e o capital humano na educação, direcionando a universidade para o mercado de trabalho, ampliando o acesso da classe média ao ensino superior e cerceando a autonomia universitária.

Para que isso acontecesse, algumas medidas foram tomadas: a) a unificação do vestibular por região; b) o ingresso por classificação; c) o estabelecimento de limite no número de vagas por curso; d) a criação do curso básico que reunia disciplinas afins em um mesmo departamento; e) o oferecimento de cursos em um mesmo espaço, com menor gasto de material e sem aumentar o número de professores; f) a fragmentação e dispersão da graduação e g) o estabelecimento de matrícula por disciplinas.

No entanto, apenas com o Decreto 68.908/71 a questão dos excedentes ficou resolvida. Fixava ele as condições para o ingresso na universidade, com a admissão até o número limite de vagas fixadas no edital. Além disso, dispunha sobre a natureza, o conteúdo e o tipo das provas e tratava de sua realização. Dessa maneira, a *eliminação* surge como um novo dado. No sistema habilitatório, era feita antes de preenchidas as vagas e mesmo antes que uma parte dos



candidatos concluísse todas as provas. Já no sistema classificatório, ela ocorria para todos os candidatos no mesmo momento, isto é, ao final de todas as provas.

Com relação à forma de avaliar, por um lado, a presença das provas objetivas no vestibular trazia uma velocidade na correção e demonstrava o que existia de mais moderno na época. Por outro lado, os vestibulares foram muito criticados, pois os jovens marcavam uma cruz na resposta que era considerada correta; conseqüentemente, o candidato não escrevia. Além disso, o novo modelo de avaliação favoreceu o aparecimento dos famosos cursinhos pré-vestibulares, que passaram a ser o exemplo do processo de massificação do ensino desencadeado pela Reforma Universitária e pelas mudanças no vestibular, à medida que se especializavam em dar “dicas” de como responder ao tipo de questão dos concursos. Por causa disso, ficaram popularmente conhecidos como escolas treineiras para as provas.

Com os cursinhos, surge uma espécie de reforço do ensino médio, mas que é realidade para poucos. Para Andrade (2003, p. 29) “os alunos que vinham dessas “escolas” eram vistos pelos professores universitários com suas capacidades de se expressar por escrito de forma organizada, correta e clara, como muito deficientes”. Uma crítica foi dirigida ao ensino médio: o aluno que vinha dessa fase do ensino era “fraco” e os professores, incompetentes.

Nesse período, o vestibular conseguiu dar conta da sua função como instrumento eficaz na abertura da universidade e, junto com o crescimento demográfico e a Reforma Universitária, foi importante para a democratização do ensino superior, até então privilégio dos mais abastados. Por outro lado, comprometeu a visão de um sistema de avaliação como arcabouço cultural, favorecendo uma visão de mero consumo, referendado por seu processo de seleção.

Ainda na década de 70, toda a “culpa” dos problemas de leitura e escrita dos alunos foi atribuída, apenas, aos professores de Língua Portuguesa. Discursos como *o professor de português não sabe ensinar a ler e a escrever* foram muito freqüentes, nessa época. Por isso, incluiu-se a redação no vestibular como uma forma de os alunos escreverem mais; todavia, isso também não resolveu o problema da má qualidade dos textos dos alunos. Ao final dos anos 80 e início dos 90, incluiu-se a leitura da literatura como parte do conteúdo obrigatório para as provas de língua portuguesa, com questões de literatura nas provas dos vestibulares.

Dessa forma, se, por um lado, a leitura passa a ser revalorizada como um meio de escrever melhor, por outro, acentua-se a chamada crise de leitura, uma vez que a escrita não melhorou e, pior: mostrou que os alunos, além de não saberem escrever, também não sabiam ler.

Dentro desse panorama, a inclusão da prova de literatura, vista como um meio para escrever melhor e não como um dos possíveis usos da linguagem, faz surgir mais um problema: os alunos não lêem as obras literárias, mesmo sabendo que elas serão cobradas pelos concursos vestibulares.

O vestibular como sistema de avaliação termina por selecionar os “melhores” em detrimento dos “piores”, enfatizando uma visão de avaliar redutora, em que o “erro” do aluno é supervalorizado, ao invés do acerto. Por isso, repensar o sistema de avaliação do vestibular é tão importante; afinal, as universidades buscam candidatos críticos ou apenas selecionam aqueles que marcam a resposta adequada? Repensar o motivo que leva o aluno a errar é tão importante quanto elaborar modelos de avaliação (provas) cada vez mais refinados. Nesse contexto, resta saber como se processa o vestibular na Universidade Estadual de Maringá, assunto abordado a seguir.

## **1.2. O vestibular na Universidade Estadual de Maringá (UEM)**

Resgatar a história do vestibular na Universidade Estadual de Maringá (UEM) é levantar a história da instituição. Em 1970, surgiu a UEM por meio da junção da Faculdade Estadual de Ciências Econômicas (1959), da Faculdade Estadual de Direito (1966) e da Fundação Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (1966).

O vestibular da UEM surgiu justamente quando, no Brasil, discutia-se a questão da crise em que a leitura se encontrava, conforme vimos anteriormente. Nesse sentido, Batista (1998) esclarece:

O vestibular é um projeto em construção contínua e sujeito à avaliação e aperfeiçoamento e tem como objetivo a melhoria do ensino de graduação, ao mesmo tempo em que se torna instrumento de integração da Universidade com o ensino de segundo grau. É por isso que esse concurso sempre foi à forma que a UEM utilizou para selecionar e classificar os candidatos que buscam ingressar nos seus cursos de graduação.

Em busca de aperfeiçoamento, o vestibular da UEM vem sofrendo transformações em seus critérios de *seleção* e *classificação*. Neste trabalho, em função de nosso recorte, interessamos os anos de 2004, 2005 e 2006. Nos dois primeiros anos, o vestibular tinha uma característica diferente de 2006. Poderíamos ter trabalhado somente com provas de mais um ano, de 2005 ou de 2006, contudo optamos pela inclusão de provas das duas datas por conta de visarmos a uma maior segurança quanto aos dados pertencentes ao nosso *corpus*, como vimos em Malinowski (1984, p. 20).

Em 2004 e 2005, a Universidade realizava um vestibular unificado, no qual o candidato, ao se inscrever, fazia a opção por um único curso-turno, dentre os ofertados e por uma prova aplicada em uma única fase. A Comissão Central do Vestibular (CVU) era o órgão responsável por todas as etapas do processo: planejamento, divulgação, inscrição dos candidatos, elaboração e impressão das provas, seleção e treinamento dos fiscais, aplicação e avaliação das provas, publicação do resultado e análise das questões aplicadas. Para executar essas tarefas, a CVU contava com uma Comissão Permanente, uma Comissão Auxiliar, uma Banca de Elaboração de Provas, uma Banca de Fiscalização, uma Banca de Avaliação de Redação e uma equipe de pessoal de apoio, conforme Batista (1998, p. 04).

Quanto à composição das provas, o vestibular era formado de quatro provas, aplicadas em quatro dias consecutivos:

- Redação, Geografia (15 questões) e História (15 questões);
- Biologia (15 questões) e Matemática (15 questões);
- Língua Portuguesa e Literatura Brasileira (20 questões) e Língua Estrangeira (10 questões);
- Física (15 questões) e Química (15 questões).

As provas eram compostas de questões abertas (que o candidato resolvia e escrevia sua resposta no local apropriado) e de alternativas múltiplas (em que o candidato escolhia dentre os números: 01, 02, 04, 08, 16, 32 e 64 aquelas que ele julgava serem verdadeiras. Com relação à soma, tanto nas questões abertas, quanto nas de múltipla escolha, ela não deveria ultrapassar a 99. Se todas as alternativas fossem falsas, a resposta certa era 00. Já, a prova de Redação valia 60 pontos (30 de conteúdo e 30 de forma). Para se classificar, exigiam-se no mínimo 12 pontos na redação e 3,0 pontos por matéria. Nas diversas matérias, cada questão valia 6,0 pontos. Nas questões de alternativas múltiplas, os valores seguiam a Tabela de Valoração das Questões (01):

Quadro 01: Tabela de valoração de pontos das questões de alternativas múltiplas.

Número de alternativas verdadeiras da questão	Número de pontos por alternativa verdadeira
1	6,0
2	3,0
3	2,0
4	1,5
5	1,2
6	1,0

O processo classificatório possuía três etapas. Na primeira, fazia-se o cálculo do total dos escores padronizados por candidato, que era o somatório do número de pontos obtidos pelo vestibulando na matéria, multiplicado pelo peso da matéria no curso pretendido; na segunda, a classificação dos candidatos por curso e turno era realizada pela ordem decrescente do total de escores padronizados; na terceira, se houvesse empate nesses escores, aplicavam-se os critérios de desempate, previstos no regulamento do concurso.

Em 2006, ocorreram modificações já no Primeiro Concurso Vestibular, cuja prova aconteceu no segundo semestre de 2005. Uma nota (anexo E) enviada às escolas de Maringá, pela Comissão Central do Vestibular Unificado (CVU) informava:

(...) as modificações foram determinadas pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da Universidade Estadual de Maringá e constam na Resolução n.º 078/2004-CEP, disponível, na íntegra, em [www.uem.br/vestibular](http://www.uem.br/vestibular).

O vestibular da UEM sofreu as seguintes transformações: o processo seletivo passou a se realizar em três dias consecutivos e constituiu-se das seguintes provas.

- *Prova 1* - Conhecimentos Gerais, com oitenta questões de múltipla escolha referentes às seguintes matérias do ensino médio: Artes, Biologia, Educação Física, Filosofia, Física, Geografia, História, Língua Estrangeira, Matemática, Química e Sociologia, sendo que as matérias de Artes, Educação Física, Filosofia e Sociologia foram incluídas a partir do Primeiro Concurso Vestibular de 2008. O conteúdo dessa prova foi o mesmo para todos os candidatos aos cursos de graduação ofertados pela Universidade.

- *Prova 02* - Redação e Língua Portuguesa e Literaturas em Língua Portuguesa, com vinte questões de múltipla escolha e seis questões discursivas. O conteúdo dessa prova também foi o mesmo para todos os candidatos aos cursos de graduação ofertados pela UEM.
- *Prova 03* - Conhecimentos Específicos, com trinta questões de múltipla escolha e dez discursivas referentes a duas matérias, para cada curso, dentre aquelas que constituem a Prova 01. As duas matérias escolhidas pelos respectivos cursos de graduação foram definidas, posteriormente, podendo haver cursos que optaram pela não-realização dessa prova.

As questões de múltipla escolha são constituídas de cinco alternativas, sendo apenas uma verdadeira. A cada questão respondida corretamente são atribuídos cinco pontos. As questões discursivas, por sua vez, têm valoração inteira de zero a quinze pontos. A prova de Redação tem valoração inteira de zero a cento e dez pontos. Outra novidade é o reaproveitamento das notas no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Por fim, a quantidade máxima de candidatos, por curso, a ter a Redação e as questões discursivas das provas 02 e 03 avaliadas é igual a quatro vezes o número de vagas do respectivo curso, diferente do modelo anterior de seleção, em que todas as avaliações eram corrigidas.

Embora o ofício enviado às escolas não se refira às mudanças no conteúdo, mas sim na forma de selecionar, pressupomos que as alterações formais tenham afetado o conteúdo das provas, visto que, de fato, houve uma modificação considerável com relação ao processo seletivo, que, por sua vez, pode se estender para além da forma, contribuindo para a seleção dos leitores desejados pela UEM.

Resumidamente, percorremos a história do vestibular no Brasil e na Universidade Estadual de Maringá, verificando que esse concurso, desde sua origem, possui um caráter de *seleção* dos “melhores” e *exclusão* dos menos preparados. Além disso, vimos que a diferença entre habilitar e classificar reduz-se ao momento final do processo e ao método da equiparação entre o número de vagas e o de candidatos classificados. Outra questão que destacamos é que a leitura literária foi incluída no vestibular, em virtude da crise da escrita. Como, na visão dos estudiosos sobre o assunto, o aluno não escrevia bem porque não lia, passou-se a solicitar a leitura literária no concurso. No entanto, o aluno pode não ler, mesmo sabendo que será cobrado pela lista de livros do concurso. Por isso, a reflexão sobre a teoria que ancora a literatura, a leitura e o ensino ocupará o próximo capítulo.

## CAPÍTULO II

### LITERATURA, LEITURA, LEITOR E ENSINO: CONCEPÇÕES FUNDAMENTAIS



(Disponível em: <http://novaescola.abril.com.br>)

O pintor brasileiro Almeida Júnior, em 1892, ao retratar uma mulher, concentrada em sua leitura, indica-nos uma forma de trabalhar com o ensino de literatura: a leitura, ou melhor, o estudo da teoria, andaime fundamental no trato com o ensino de literatura.

Neste capítulo, pretendemos discutir a arte literária. No item 3.1, refletimos sobre: a) o que é literatura; b) para que serve; c) como se caracteriza esse tipo de texto; c) como julgá-la “boa” ou “má” literatura. Quanto ao item 3.2, levantamos dados da teoria da “Estética da Recepção”, a fim de dar o suporte necessário ao tópico seguinte. No item 3.3, discorreremos sobre leitura literária, com o objetivo de saber: a) como se processa a leitura; b) quais os seus níveis; c) qual é o papel do leitor. Em 3.4, sobre a avaliação de literatura, interessa-nos verificar: a) o que avaliar; b) quais são os tipos de avaliação; c) avaliação no vestibular; d) o papel do professor de literatura; e) o papel dos outros mediadores.

## 2.1. LITERATURA: concepção, função, caracterização do texto literário e valor

Perrone-Moisés (1998, p. 178), discutindo a questão da modernidade ligada aos estudos literários, observa que o desinteresse progressivo pela leitura é um fenômeno internacionalmente reconhecido.

[...] Leitura exige tempo, atenção, concentração, luxos ou esforços que não condizem com a vida atual. A literatura não desapareceu, mas recolheu-se a um canto, que é o canto, que é tanto o luxo dos *happy few* que continuam a cultivá-la como o trabalho forçado dos que ainda são obrigados a conhecê-la para passar de ano na escola ou no vestibular. Os catálogos das grandes editoras exibem os clássicos antigos (liberados de pagamentos de direitos autorais) e modernos, para os leitores obstinados ou curricularmente obrigados. Nenhuma grande editora pode, entretanto, sobreviver comercialmente sem uma certa porcentagem de best-sellers de entretenimento, de auto-ajuda ou livros didáticos. Por quanto tempo os clássicos ainda se venderão, é algo que não sabemos.

Trata-se de uma constatação de que a literatura depende de escritores para produzirem suas histórias, de leitores que compreem os livros e os leiam, além de editores que os distribuam. Afirma Turchi (2003, p.199) que “ (...) toda obra de arte esconde uma zona de sombra que permite ver no artista um intermediário, intérprete e mensageiro de um mundo estranho para ele”. Assim, parece que a leitura dos clássicos, hoje e sempre, está atrelada ao ensino. Ao que tudo indica, poucos são os que lêem, efetivamente, um livro clássico sem que seja “cobrado” pela escola ou pelo vestibular.

Para Perrone-Moisés (1998), o questionamento da literatura clássica decorre do questionamento do objeto da literatura, ou seja: O que é literatura? Quem diz o que é ou não literário? Para que serve a literatura? Essas questões, oriundas de um período em que a sociedade espera um retorno palpável do saber, desvalorizam o texto literário, pois os resultados colhidos por meio da leitura desse tipo de texto não são pragmáticos; logo, parece não ter ele valor, uma vez que sua leitura soa como improdutiva ou “passa –tempo”, pois o que está em jogo, hoje, são os fins utilitários.

Nesse sentido, a leitura literária, e as aulas de literatura vêm sendo questionadas. De um lado, sob uma visão sociológica, a constituição do cânone dos grandes nomes tem sido vista como uma forma de o homem branco, adulto e civilizado, ou melhor, a elite, manter-se no poder,

conforme Candido (1989). As obras literárias mantêm-se não apenas por alguém dizer (um professor, uma universidade, um crítico literário) que elas têm valor, porque elas possuem certo valor estético que seduz determinado número de leitores. Afinal, seria subestimar a sua função na sociedade pensar nelas somente como manifestação do poder de um grupo determinado de pessoas que chancelam aquilo que é ou não literário.

Conceber o que é literatura parece ser algo que depende, principalmente, de uma tomada de posição, porque muitos conceitos estão vinculados a esse termo. A literatura vem do latim *littera* (letra), sinal gráfico que representa, por escrito, os sons da linguagem. Essa definição é conservadora na medida em que privilegia a manifestação escrita sobre a oral. Entretanto, a literatura fecunda-se do relacionamento entre a linguagem e o mundo, mas de forma organizada. As cantigas, os trava-línguas seriam ignorados como forma de literatura, se aceitarmos tal definição.

Guiando-nos pelo prisma histórico, a literatura, em alguns momentos, serviu como forte instrumento ideológico de instauração do sentimento nacionalista; em outros, como reflexo do social. Em comum, essas concepções tentam estabelecer um vínculo entre o que se encontra no texto literário e o que chamamos de real. Resgatando a tradição platônica, a literatura é vista como representação do real, ao passo que, para Aristóteles, é vislumbrada como transfiguração do real. Como podemos perceber, o conceito de literatura está atrelado ao de linguagem que, por sua vez, determina, cria e inova, de acordo com o leitor.

Segundo Culler (1999), é tentador concluir que a literatura é o que quer que uma dada sociedade trate como literatura – um conjunto de textos que os árbitros culturais reconhecem como pertencentes à literatura. Todavia, como observa o crítico, essa não é a questão correta, pois apenas desloca a pergunta. Na verdade, em vez de perguntar “o que é literatura”, precisamos perguntar “o que faz com que nós tratemos algo como literatura”.

Na arte literária empreendida assim interessa-nos observar a sua linguagem, elaboração, suas implicações, somando-se a questão de como percebemos a estrutura daquilo que é dito. Além dos implícitos das palavras, da relação do som com o sentido, da organização gramatical, dos padrões temáticos, da possibilidade de criar e imaginar personagens, acontecimentos, histórias que em um universo ficcional sensibilizam, irritam ou alegam, ler algo como literatura implica também relacioná-la com o aspecto social.



À luz da “Estética da Recepção” e da “Teoria do Efeito”, “literatura é um ato comunicativo, em que a ficção conecta à realidade um sujeito que, por meio da ficção, se relaciona a uma realidade”, conforme Iser (1996, p. 102)<sup>11</sup>. Se literatura é algo que comunica e informa, ela não é só o estudo de escritores antigos, também não é apenas aquele livro que se estuda na escola. Literatura é algo vivo, dinâmico, que faz parte da vida das pessoas; além disso, tem exercido o papel de alargar o horizonte dos indivíduos/leitores. Basta nos lembrarmos das histórias ouvidas quando crianças, das cantigas de ninar, das músicas, das poesias, das novelas, do *hip-hop*, dos gibis, dos desenhos animados, enfim, das várias práticas de leituras. Malba Tahan (2001), em *As mil e uma noites*, comentou a importância das histórias:

A criança e o adulto, o rico e o pobre, o sábio e o ignorante, todos, enfim ouvem histórias com prazer, uma vez que essas histórias sejam interessantes, tenham vida e possam cativar a atenção. A história narrada lida, filmada, dramatizada, circula em todos os meridianos, vive em todos os climas. Não existe povo algum que não se orgulhe de suas histórias, de suas lendas e de seus contos característicos. É a lenda a expressão mais delicada da literatura popular. O homem, pela estrada atraente dos contos e histórias, procura evadir-se da vulgaridade cotidiana, embelezando a vida com uma sonhada espiritualidade. Decorre daí a importância das histórias.

A linguagem do dia-a-dia e a linguagem literária não são coisas diferentes. Pelo contrário, a linguagem é a mesma, mas o seu uso é o que as distancia. De um lado, quando se lê um artigo de jornal ou uma bula de remédio, importa o conteúdo do texto e não a sua forma. De outro, ao ler ou escrever um poema, observa-se com muita cautela a tessitura da escrita, pois objetiva-se persuadir, divertir, emocionar, protestar por meio das palavras. Se a escolha for redigir uma resenha crítica, uma petição jurídica ou uma fábula, existem algumas convenções textuais, pelas quais o escritor norteará suas escolhas.

---

<sup>11</sup> Foi a partir da palestra intitulada “*A estrutura apelativa do texto*”, em 1970, que Iser principiou o desenvolvimento de sua “Teoria do Efeito Estético”, mais tarde, sistematizada em “*O leitor implícito*” (1972) e, sobretudo, em “*O ato da leitura*”, 1976. Este último lançado no Brasil, pela Editora 34, em dois volumes: o primeiro, em 1996 e o segundo, em 1999. São essas duas últimas edições as utilizadas neste trabalho.

No que diz respeito às funções, Candido (1972)<sup>12</sup> aponta três tipos: psicológica, formadora e de reconhecimento do mundo e do ser. Em relação à primeira, a *função psicológica*, Candido afirma:

um certo tipo de função psicológica é talvez a primeira coisa que nos ocorre quando pensamos no papel da literatura. A produção e fruição desta se baseiam numa espécie de necessidade universal de ficção e fantasia, que de certo modo é coextensiva ao homem, pois aparece invariavelmente em sua vida, como indivíduo e como grupo, ao lado da satisfação das necessidades mais elementares. E isto ocorre no primitivo e no civilizado, na criança e no adulto, no instruído e no analfabeto (p.404).

Para esse crítico, o homem precisa de ficção e de fantasia, pois elas exercem um papel de acalantar a necessidade humana de sonhar, imaginar ou criar. Disso decorre o surgimento do romance, da novela, da tragédia, da poesia, do teatro, além de outras criações, que nos conduzem a um mundo imaginário de sonho e reflexão, funcionando ora como registro da aventura humana, ora como reflexo do medo ou do sentimento de amar.

Com relação à *função formadora*,

é muito mais complexa do que pressupõe um ponto de vista estritamente pedagógico. A própria ação que exerce nas camadas profundas afasta a noção convencional de uma atividade delimitada e dirigida segundo os requisitos das normas vigentes (*Ibidem*, p.805).

Diferente da função pedagógica, que tenta educar, a segunda função, a formadora, ensina, porém, como na vida e, na medida em que atua com toda sua gama, é artificial querer que ela funcione como manual de boa conduta, religião e civismo. A literatura ajuda a pensar, colocando em palavras os sentimentos e emoções. Na medida em que propicia o estranhamento, naturalmente, surge uma outra realidade e, conseqüentemente, acaba por educar-nos. Finalmente, a terceira e última função, a *de reconhecimento do mundo e do ser*. Nela, mesmo que o leitor não pertença ao contexto ou a realidade do enredo que está lendo, pode se reconhecer e reconhecer o

---

<sup>12</sup> “A Literatura e a Formação do Homem” é um ensaio resultante da palestra proferida por Candido na “XXIV Reunião Anual da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC)”, realizada em São Paulo, em julho de 1972.

seu mundo, porque já passou por situações parecidas com as descritas na história ou porque conhece alguém que já tenha vivenciado aquela situação.

O leitor, nivelado ao personagem pela comunidade do meio expressivo, se sente participante de uma humanidade que é a sua e, deste modo, pronto para incorporar à sua experiência humana mais profunda o que o escritor lhe oferece como visão da realidade (*Ibiden*, p.809).

Familiarizado com o que lê, o leitor cria uma supra-realidade; por meio da elaboração estética do texto, retrata uma realidade social e humaniza-se.

Se levarmos em consideração todas as propriedades acima, a literatura deve ser vista como um direito social; nada mais justo, já que ela é necessidade básica; por meio da organização pela qual é construída a mensagem literária, organizamos os nossos próprios sentimentos e visão de mundo. Questiona Candido (1989, p.111):

Mas a fruição da arte e da literatura estaria mesmo nesta categoria? Como noutros casos, a resposta só pode ser dada se pudermos responder a uma questão prévia, isto é, elas só poderão ser consideradas bens incompressíveis segundo uma organização justa da sociedade se corresponderem a necessidades profundas do ser humano, a necessidades que não podem deixar de ser satisfeitas sob pena de desorganização pessoal ou pelo menos de frustração mutiladora.

Por necessidade básica, podemos compreender a busca do conhecimento, o desejo de compaixão com o próximo, do cultivo do humor, do amor, da ética, do rancor, da mágoa, da tristeza, do ódio, tornando, enfim, o homem mais compreensivo e aberto para a natureza, para a sociedade e para com o semelhante. Portanto, reconhecer os direitos humanos é dar condições para que todos, sem distinção, tenham direito à arte e à literatura, para que se humanizem.

Entendo aqui por humanização (já que tenho falado tanto nela) o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade e o semelhante (*Ibiden*, p.117).

Em virtude da pressão social a que o homem moderno está exposto, precisa-se de algo que incite a liberação das tensões intrínsecas que o impedem de sonhar, de buscar a juventude, sem ser paranóico, o riso, a vontade de viver e, acima de tudo, viver bem. Assim, toda a produção artística tem como finalidade estimular a fantasia, contribuir para a formação da personalidade do leitor e informar sobre determinada realidade social. Mas a obra literária diferencia-se das outras manifestações artísticas devido ao seu objetivo, ou seja, transformar homens em leitores capazes de se autodecifram por meio de suas leituras. Tanto o analfabeto quanto o homem letrado possuem esse direito, que é social.

Quanto à caracterização do texto literário, a sua linguagem é um sistema, ou melhor, um conjunto organizado e formado por elementos interdependentes, que servem para que o homem torne comum a todos os seus pensamentos, sentimentos e anseios. O sistema literário é formado pelo signo, pelos gêneros literários, pela noção de cultura, língua, discurso, funções da linguagem, dentre outros. Dessa forma, além das especificidades que marcam o texto literário, como o uso de prosa ou poesia, os recursos sonoros, a construção dos personagens, do enredo, a escolha do tempo, do desfecho, o tipo de história escolhida (suspense, amor, morte, poesia, etc), quando se pensa no sistema literário não se pode desvincular a sua relação com o social.

A literatura, concebida como processo comunicativo, é composta por um signo estético autônomo, que se relaciona com a sociedade, com a ideologia e com a história. No momento em que o *autor* escreve sua obra e o *leitor* a lê, existe uma série de efeitos sendo gerados. O *texto*, com o seu estilo e lacunas, traz consigo marcas estéticas e históricas que foram escritas por um leitor real, que imagina um leitor virtual; logo, direciona certo horizonte de expectativas e deseja que exista interação, entre ambos, no ato da leitura. O leitor, que possui também o seu horizonte de expectativas, recebe a partir de sua experiência estética, da sua história de vida e de leitura; assim, emite um julgamento, atualizando o texto literário. Esse momento da experiência estética depende de o leitor se sentir co-autor da obra e reconhecê-la como obra de arte o que irá gerar um efeito. Como uma espiral, a leitura sempre se reconstrói; essa relação dialética marca a literatura (JAUSS, 1994)<sup>13</sup>.

---

<sup>13</sup> A primeira edição data 1967.

Além das convenções textuais citadas, as associações de leitura, a opinião dos críticos, dos editores (perigrafia, paratexto, etc), das instituições (bibliotecas, gabinetes de leitura, bibliotecas volantes, livrarias, bancas de jornal, venda porta a porta, salas de leitura, clube do livro), das escolas de tradução literária, o mercado livreiro (eventos como as feiras, os concursos literários, o prêmio Jabuti), as obras literárias, os seus autores e o público formam, também, esse sistema, que nasce da relação entre obra – autor – leitor/público, que contribuem para a formação de um lugar para a literatura, garantindo a *literariedade* dos textos. Os valores não estão apenas dentro do texto, mas são também construídos socialmente. Em suma, o circuito de criação e recepção dos textos literários, o circuito da produção material dos textos, os sistemas legislativos, as práticas discursivas das instituições e o sistema educacional formatam o sistema literário e chancelam o que é ou não literatura.

Um texto será literário, quando produzir um efeito estético, ou seja, quando proporcionar uma sensação de prazer e emoção no leitor, no sentido de compreensão textual. A própria natureza do caráter estético, contudo, conduz à dificuldade de elaborar alguma definição verdadeiramente estável para o texto literário, em virtude de sua complexa abertura social, conforme Iser (1996).

Concluindo, o texto literário parece ser aquele que pretende emocionar e, para isso, emprega a língua com liberdade e beleza, utilizando-se do sentido conotativo ou metafórico das palavras. Isso não significa dizer que um texto argumentativo também não possa utilizar as palavras com liberdade e beleza; entretanto, como o objetivo desse tipo de produção difere da outra, o que vemos são usos distintos da linguagem para fins específicos.

Para que o leitor consiga, na prática, ler o mundo, existem as convenções textuais que o guiam nas trilhas da concretização de suas leituras. Sobre isso e utilizando uma perspectiva de jogo, Umberto Eco (1994) posiciona-se diferenciando a *fábula* (momento de reconstituição dos fatos) da *trama* (estratégias do autor no momento de construção da sua história). Em se tratando de textos narrativos, mais do que o enredo, propriamente dito, a maneira como ele é articulado, a intenção do narrador, os desejos dos personagens, enfim os interesses que estão em jogo levam-nos a uma relação menos ingênua com a leitura.

(...) ler ficção significa jogar um jogo através do qual damos sentido à infinidade de coisas que aconteceram, estão acontecendo ou vão acontecer no mundo real. Ao lermos uma narrativa, fugimos da ansiedade que nos assalta quando tentamos dizer algo de verdadeiro a respeito do mundo. Essa é a função consoladora da narrativa – a razão pela qual as pessoas contam histórias e têm contado histórias desde o início dos tempos. E sempre foi a função suprema do mito: encontrar uma forma no tumulto da experiência humana (ECO, 1994, p.93).

Ainda, para esse pesquisador, nem sempre o leitor da obra literária é aquele desejado pelo autor. Em virtude disso, a obra é aberta, ou melhor, ela possui certas lacunas que devem ser preenchidas pelo leitor. Um exemplo é o famoso “era uma vez” das histórias infantis: ele indica um sinal que permite ao leitor selecionar seu conhecimento de mundo, o qual deve ser uma criança ou um leitor disposto a aceitar algo que extrapola o sensato e o razoável.

Esse leitor sabe e aceita que vai jogar. Só quando tiverem descoberto como devem ler os textos (trilhando as pistas deixadas pelo autor) é que os leitores se tornarão maduros em suas leituras. O narrador, o enredo, as personagens são diferentes pontos de vista, ou melhor, perspectivas dentro do texto, em que o leitor decide em quem vai confiar ou acreditar.

Para Eco, o texto literário é aberto, ao passo que Iser o vê marcado por diferentes vozes. O primeiro acredita que o leitor realiza a sua leitura guiado pelos elementos textuais e se vale da intenção do texto e da sua intenção para concretizar o sentido, ao passo que o segundo crê que o leitor decide seletivamente como combinar os esquemas textuais, abrindo múltiplas possibilidades de leitura.

Funcionando como uma pluralidade de vozes, o texto literário é, segundo Iser (1996, p.33),

modelo de estruturas formuladas para a imaginação do leitor. Logo, o sentido pode ser captado apenas como imagem. Essa imagem é formada pela omissão de alguns elementos textuais que são “preenchidos” pelo leitor.

Cabe ao leitor, estrategicamente, despragmatizar o texto, utilizando como instrumento a familiarização das técnicas, das convenções literárias e da compreensão de seus códigos, por meio da leitura. Esse deciframento do leitor se faz de acordo com um repertório de normas, que permitem sua compreensão da literatura e do mundo. Para Iser (1999), os textos literários

possuem uma posição intermediária entre o mundo real e o mundo do leitor. Por isso, o ato de ler é um processo de tentativa de vincular a estrutura do texto a algum sentido específico.

Mas, como julgar quando uma obra tem valor ou não?

Candido (1973, p. 53) <sup>14</sup>pondera:

A arte, e, portanto a literatura, é uma transposição do real para o ilusório por meio de uma estilização formal, que propõe um tipo arbitrário de ordem para as coisas, os seres, os sentimentos. Nela se combinam um elemento de vinculação à realidade natural ou social, e um elemento de manipulação técnica, indispensável à sua configuração, e implicando uma atitude de gratuidade. Gratuidade tanto do criador, no momento de conceber e executar, quanto do receptor, no momento de sentir e apreciar.

Mediante essa afirmação, verificamos que a literatura possui um *caráter gratuito*, ou seja, existe uma ausência de empenho do autor, uma vez que ele não quer transmitir nada (religião, política, ciência, etc) nem o leitor quer aprender. Quanto menos empenho uma obra literária apresentar, maior será o seu valor.

Se, de um lado, a obra literária possui um caráter de gratuidade, de outro, existe uma relação de mercado (os autores dependem de leitores para lerem as suas obras, conseqüentemente, para sobreviverem no mercado capitalista). A literatura de *best-seller* proporciona aos leitores maiores oportunidades de contato social, uma vez que um maior número de pessoas pode ter lido o mesmo livro, oportunizando certo “prestígio” a ele, por ser mais comentado. Além disso, a falta de abertura para o leitor preencher o texto, aparentemente, torna essa uma leitura fácil, que não contribui para o rompimento do horizonte de expectativas, conforme Jauss (1994).

Esse tipo de literatura, mal vista por uma parte da crítica e dos estudiosos do assunto, em virtude da ausência de ruptura, faz com que o leitor continue em níveis primários de leitura, permanecendo na imaturidade textual. Nesse sentido, Eco (1994, p.137) discute a respeito da literatura de valor, afirmando que, no momento em que ela é projetada na realidade, essa literatura é também julgada.

---

<sup>14</sup> “Literatura e Sociedade” teve origem em 1965. Para este trabalho, estamos utilizando a edição do ano de 1973.

Ela nos proporciona a oportunidade de utilizar nossas faculdades para perceber o mundo e reconstituir o passado. A ficção tem a mesma função dos jogos. Brincando as crianças aprendem a viver, por que simulam situações em que poderão se encontrar como adultos. E é por meio da ficção que nós, adultos, exercitamos nossa capacidade de estruturar nossa experiência passada e presente.

Para Iser (1999), esse efeito provocado pela arte de qualidade possibilita ao homem certo estranhamento, desautomatizando-o, ou melhor, desacomoda os hábitos de condicionamento do sujeito e de percepção do objeto, instaura novos arranjos e soluções construtivas que perturbam, estranham ou desfamiliarizam o instituído, o conhecido. Ora, se o ato de leitura se caracteriza por promover o encontro entre paradigmas herdados, assegurados pela tradição e por referências culturais e novos paradigmas que a obra oferece com sua realização específica, o "texto" intensifica o próprio ato de leitura, na medida em que estimula a enfrentar esse novo paradigma posto em jogo por sua linguagem. Mas trata-se de um texto não-familiar, portanto que se desvia dos padrões convencionais ou previsíveis presentes no ato discursivo enquanto tal, para assumir outra forma de atualização, provocando efeitos desautomatizadores.

Concluída esta subseção, onde tratamos da concepção, da função, da caracterização e do valor da literatura, interessa-nos, a partir de agora, compreender, sob o prisma da “Estética da Recepção”, o processamento da leitura, os níveis de leitura e o papel do leitor.

## **2.2. ESTÉTICA DA RECEPÇÃO: o que a teoria acha disso?**

As discussões acerca da leitura têm sido solo fértil para estudiosos de várias áreas. Dessa forma, em relação a essa diversidade de abordagens, apontamos: a) os *Funcionalistas* acreditam que ler é compreender o significado das palavras rápida e facilmente; sendo assim, perguntas como “o que o autor quis dizer?” caracterizam esses estudos; b) os *Sociológicos* pensam na leitura como prática social; c) os *Cognitivistas* vêem o ato de ler como um processo que se desencadeia na mente do leitor; d) os *Historicistas* acreditam ser a leitura uma atividade social ou coletiva; e) os *Discursivos* acreditam na leitura como produção de sentidos que traduz ideologia. Nos *Estudos Literários*, a leitura já foi vista de diferentes formas, focalizando ora o autor, ora o leitor. O leitor é figura recente nos estudos literários; com a “Estética da Recepção” é que ele foi valorizado.



Os estudos de Edmund Husserl, Roman Ingarden, Sartre, Wolfgang Iser, Hans Robert Jauss, dentre outros, assumiram prismas divergentes; no entanto as ligações entre essas teorias são fortes, impedindo uma rígida demarcação entre elas, que, afinal, se completam. Embora os autores estejam afiliados a linhas teóricas distintas (Ingarden filia-se à Fenomenologia; Sartre ao Existencialismo; Iser à Teoria do Efeito e Jauss à Estética da Recepção), é possível constatar vários pontos de conexão entre as teorias, visto que todas se voltam para a questão do leitor. Convém lembrar, além disso, que a “Teoria do Efeito”, proposta por Iser, encontra suas raízes nos estudos de Ingarden, ainda que se verifiquem limites com relação à influência deste autor.

Em virtude da inexistência de sujeitos e objetos puros, o conceito de verdade passa a ser contestado, no sentido de que existem diferentes “verdades” conforme as posições assumidas pelos sujeitos. Dessa forma, surge o caráter intersubjetivo das obras de arte, ou seja, para eu existir dependo da visão do outro. Decorrem disso, dois tipos de teorias: de um lado, teorias orientadas para a presença do autor no texto; de outro, as orientadas para o modo de ler e para o papel do leitor no texto.

Roman Ingarden, aplicando a “Fenomenologia” de Husserl ao estudo da literatura, considera a existência da obra literária como objeto apresentado à consciência. Ele afirma ser o texto literário um ato intencional de criação do autor, mas algo incompleto, que deve ser preenchido pelo ato intencional do leitor. Pensada assim, a obra é um ato intencional e intersubjetivo, uma vez que é, também, produto da consciência do autor, resgatando Husserl. Wolfgang Iser contestou essa teoria, por considerar a leitura mais dinâmica e não simples preenchimento de lacunas, rejeitando a idéia de que o sentido está escondido no texto.

Por volta de 1940, a partir do estudo de Sartre, em *O que é Literatura?*, publicado em 1948, já se falava sobre a questão do leitor, o qual para esse estudioso, só podia fazer as suas leituras em virtude da existência do autor do texto. Assim, o leitor não é visto de maneira livre. Contudo, quando se afirma que existe a liberdade do autor em criar, existe também a liberdade do leitor em ler.

Em 1967, quando Hans Robert Jauss lança sua *História da Literatura como Provocação à Teoria Literária*, na Alemanha, os estudantes encontravam-se totalmente desinteressados pela leitura literária. Para Jauss (1994), “existia um abismo entre a contemplação estética da literatura e a contemplação histórica”. Incomodado com o rumo que a leitura literária estava tomando no ensino universitário, ele escreve sua reflexão e propõe um método de

estudo/ensino de leitura, intitulado de *Estética da Recepção*, enfatizou o papel fundamental do leitor no processo da leitura, essa situação começa a ser revertida.

Com relação aos estudos literários, o enfoque fixou-se durante muito tempo em dois aspectos: o autor e o texto. Para os formalistas russos, o *New Criticism* e para o estruturalismo, interessava que o leitor percorresse exatamente as trilhas do autor e descobrisse o que ele queria dizer. Assim, o texto literário se distinguia pelo processo de construção e pela organização estrutural. O autor era visto como detentor de verdades absolutas; já o leitor faria sua interpretação por meio da extração de um único sentido dado pelo texto. Entretanto, a partir de 1940, com a abertura dada ao leitor nos estudos de Sartre, e em 1967, quando a teoria da “Estética da Recepção”, essa visão de texto – autor – leitor torna-se um tanto quanto simplista e já não satisfaz mais os estudiosos do assunto.

Dentro desse panorama de mudanças, o leitor ganha um novo *status* e passa a ser a chave da relação entre o autor e o texto, pois é ele quem atribui sentido àquilo que lê. Dentro desse contexto é que os estudos lingüísticos mostram-se importantes, em especial no que diz respeito às questões no âmbito do desenvolvimento histórico da pesquisa sobre a linguagem. Três foram os enfoques atribuídos para a língua: Expressão do Pensamento, Instrumento de Comunicação e Interação.

As duas primeiras colocam o foco no autor do texto, enquanto a concepção de linguagem como interação entende que a significação só se constrói no interior do discurso e o sujeito está no centro da prática pedagógica. Dessa forma, a distribuição dos sentidos entre - autor e leitor - via texto, se faz presente, esvaziando uma certa preocupação com o *sentido*. Os estudiosos da linguagem percebem que é preciso ultrapassar o nível da frase e incluir fatores externos à língua, como o contexto, as intenções do falante, a argumentatividade, as condições de produção: tempo, lugar, papéis representados pelos interlocutores e objetivos visados.

Isso possibilita dizer que reconhecer o sentido do texto não está somente em identificar dados do autor do texto, como pensavam os tradicionalistas, nem somente em compreender as estruturas do texto, como acreditavam os estruturalistas, ou, muito menos, em apenas evidenciar a importância do leitor, mas na troca que se realiza no processo de leitura entre esses três elementos, ou melhor, na interação entre autor-texto-leitor.

O processo de interação entre leitor e autor, via texto, é o que define a leitura. O leitor deve construir um significado global do texto, relacionando o seu conhecimento de mundo com o

que ele está lendo, para que, assim, sua formação aconteça. A responsabilidade é mútua. A linguagem não pode ser vista apenas como expressão do pensamento ou como instrumento de comunicação, pois, se assim fosse, ela diria tudo, mas não diz.

A literatura, antes de qualquer coisa, visa à palavra, observando sua elaboração durante o seu uso, diferentemente dos estudos lingüísticos, que se preocupam com o funcionamento da linguagem. Nesse sentido, segundo a ótica da “Estética da Recepção” aliada à “Teoria do Efeito”,

os significados dos textos literários são, principalmente, gerados no ato da leitura; são o produto de uma difícil interação entre o texto e o leitor e não qualidades ocultas do texto, cuja descoberta permanece reservada àquele tipo de interpretação tradicional. Se o leitor individual gera o significado de um texto, resulta que esses significados sempre aparecerão com um leve toque individualizado (ISER, 1999, p.04).

A linguagem é incompleta, pois não diz tudo. Assim, o sujeito que compõe o discurso também não diz tudo o que quer, ou seja, não tem controle dos sentidos, mas tem a ilusão de que é ele quem diz as coisas, quando na verdade, os sentidos são reeditados, deslocando em uma rede de sentidos e significados. A linguagem envolve aspectos internos e externos a ela: os primeiros envolvem toda a parte estrutural da língua (aspectos fonéticos, semânticos, ortográficos, sintáticos, sentidos figurados das palavras); os segundos abrangem contexto, ideologia, cultura, aspectos econômicos, sociais, históricos etc. No caso da linguagem literária, ela não condiz diretamente com as regras impostas pela língua, caracterizando-se por desvios de linguagem intencionais.

Com a “Estética da Rcepção” (ER) o leitor ganha um novo *status*, pois passa a ser visto como alguém itinerante, que possui uma experiência de mundo, uma experiência de leitura e vive em um determinado período da história, instâncias que irão influenciar suas novas construções de sentido. Para a ER, interessa esse leitor *individual e coletivo* (uma vez que a família, a escola, o bairro onde mora, a sua cultura, a sua classe social, também fazem parte da sua história). A proposta de Jauss (1994) é reconstruir a primeira leitura que se fez da obra, ou seja, historicamente essa possui horizontes que podem ser alterados no tempo por seus leitores, em conseqüência da disparidade existente entre o horizonte de expectativas do leitor e o horizonte da obra.

A “Estética da Recepção” é contra a visão estruturalista, interessada apenas na estrutura imanente verbal do texto e que via a produção literária como organização de estruturas; também entende que o formalismo reduzia igualmente o estudo de uma obra literária, da mesma forma que o marxismo, que a compreendia como reflexo do social o que, para a ER, também limitava a visão de uma obra de arte.

Conforme Jauss (1994), a recepção é sempre o momento de um processo de recepção, que se inicia pelo “horizonte de expectativa” de um primeiro público e, a partir daí, prossegue no movimento de pergunta e resposta, relacionando a posição do primeiro receptor com os seguintes e, assim, resgata o potencial de significado da obra, na continuação do diálogo com ela. Para dar conta de suas idéias, o estudioso propõe sete maneiras de tratar o objeto literário: a) a reconstrução da história da literatura a partir da recepção ou do efeito; b) a importância do leitor; c) do horizonte de expectativas; d) dos diferentes níveis dos leitores; e) da história da obra; f) da relação de mercado entre a literatura e o público e g) da função social da literatura. Toda a leitura tem uma história e todo leitor tem uma história de leitura. O autor, antes de qualquer coisa, é um leitor que traz consigo toda sua formação de leitor e sinaliza a obra com traços religiosos, ideológicos, lingüísticos, sociais, psicológicos e literários. Para escrever, o artista inspirado escolhe como dizer o que pensou; para isso, utiliza seu conhecimento das convenções do texto literário. Já o público, que também possui sua história pessoal e de leitura, aceita, analisa, deforma, decifra a obra, gerando um efeito de reconhecimento ou não da obra.

De um lado, uma das principais contribuições da ER é a noção de que os sistemas não explicam tudo. Como o novo pode emergir de lugares inesperados, importa que se esteja não só atento à novidade, mas que se mantenham os sentidos em forma para perceber, compreender e interpretar da melhor maneira possível. De outro lado, o leitor proposto não é um leitor virtual de textos (no sentido de ser apenas idealizado pelo autor). Trata-se, antes, de um leitor muito específico, com habilidades de leituras refinadas, pois precisa ter no seu repertório de leitura todo um sistema de referências que abarca desde as diferenças entre o uso estético e prático da linguagem até o conhecimento de gêneros, de temáticas e de convenções literárias.

Jauss concebe, um leitor especializado e integrado nas estruturas do campo literário. Nesse sentido, para alguns pesquisadores, a teoria abarca apenas em parte o aspecto social e histórico que pretende ou, em outras palavras, o caráter social e as questões da historicidade ficam balizadas apenas pelo conjunto dos leitores que possuem o horizonte de expectativa por ele

pressuposto. O que nos parece é que a questão fundamental da ER é sua real preocupação com o leitor e com a noção de que a literatura é algo vivo, uma vez que não é o texto/ obra que muda de forma ou de conteúdo, mas a leitura que os sujeitos leitores fazem dela é que altera a sua função, transformando-a e vivificando-a.

Na opinião de Aguiar (1996), o papel dessa teoria é a importância da literatura na vida individual e social. Ao considerar o texto literário como fato estético e social, o autor orienta suas pesquisas para a perspectiva da recepção da obra, valorizando a função ativa e criadora do leitor como primeiro destinatário da obra literária. O pressuposto é o de que a historicidade da literatura depende do diálogo da obra com seus leitores. As diferentes atualizações do texto pelo seu leitor modificam a obra literária e esse processo de produção e recepção estética determinam a história da literatura.

A obra permanece viva enquanto pode relacionar-se com o leitor e sua medida de aceitação é o horizonte de expectativas, formado a partir do conjunto de normas estéticas, sociais, filosóficas, ideológicas que vigoram em certa época e orientam a produção das obras e a sua recepção. Isso acontece porque tanto os textos como os leitores estão inseridos numa determinada sociedade e têm, cada um a seu modo, um horizonte de expectativas. Daí, vale buscar entender como essa teoria se aplica à leitura de literatura e, além disso, como se dá o seu processo, quais são os seus níveis e qual é o papel desempenhado pelo leitor no ato de ler.

### **2.3. LEITURA LITERÁRIA: do processamento do leitor à construção dos sentidos**

Devido às várias vozes presentes no país sobre o ensino de leitura literária, instaura-se um cenário de *babelização*, em que pesquisadores da área vêm se movimentando, por meio de seus estudos e publicações, em busca de uma luz, que oriente, esclareça e discuta o papel da leitura de literatura, do seu processamento, dos seus níveis e do leitor nesse meio. Aqui, priorizamos entender como a “Estética da Recepção”, a “Teoria do Efeito” e a “Sociologia da Leitura” avaliam isso.

À luz da abordagem sócio-histórica, ler é produzir sentido histórico e social. De acordo com Lajolo e Zilberman (1991), a ideologia, a estética, a história e o social são partes integrantes desse ato. Compactuando com essas autoras, o ensino da leitura literária, no Brasil,

raramente foi literário. Primeiro, estava ligada aos interesses da corte ou dos jesuítas; à corte interessava saber sobre a nova terra e aos jesuítas, interessava aumentar o número de fiéis cristãos. Depois, com a ausência de público-leitor, a situação piorou. No século XVIII, acreditava-se em um leitor como *tábula-rasa*, a quem se deveria ensinar tudo. Logo, ele também não aprendia a ler literatura. No Brasil-República, após a Independência (1821), o objetivo era provar que a nova nação era autônoma e livre de Portugal; assim, textos de valorização nacional eram ensinados na escola. A leitura literária no Brasil sempre foi pretexto e raras vezes foi literária de fato; por isso, foi mal feita ou rarefeita. Resta, então, saber o que seria ler literatura.

Na prática, para a ER, o ato da leitura é composto por dois elementos: *o repertório do texto e o repertório do leitor*. Este, diante do texto, desperta consciência para a leitura. Baseado nos estudos fenomenológicos, a consciência é sempre reduzida à consciência de alguma coisa, isto é, o pensamento está voltado para algum objeto. Ao reduzir o mundo exterior ao conteúdo da consciência, esse estudo busca alcançar as estruturas profundas da mente. No entanto, o problema dessa visão parece ser o fato de ela depender da intuição. Afinal, ser e significar estão atados. Não há objeto sem sujeito e não há sujeito sem objeto.

Para Iser (1996), no processo de leitura, o repertório do texto possui um plano de enunciação e de sentido que é o responsável pela polifonia, ao passo que o repertório do leitor, por ser perspectivístico, cria uma rede de relações. A leitura é um processo da imagem representada em que se olha uma coisa e se vê outra. Cada um lê de acordo com o seu repertório, com o seu interesse social, histórico, econômico etc. A leitura literária é um reflexo do reflexo, ou melhor, um encadeamento de reflexos. As marcas do texto, como o discurso direto, indireto, indireto-livre, sinais de pontuação, narrador, personagens, eu-lírico, focalização, despertam na consciência do leitor várias possibilidades de leitura – multissignificação.

A relação entre o texto e o leitor se dá por meio da contingência, um elemento de comunicação que nasce na interação. O termo contingência, retirado da psicologia social, mostra que as relações interpessoais não são só determinadas pelo que cada parceiro quer do outro, senão também pela imagem que um faz do outro; isso dirige a imagem que um faz do outro resultando em reações diversas. Tais imagens, contudo, não são percepções puras; como vimos por meio da crítica aos estudos fenomenológicos, existe interpretação. Dessa forma, temos experiências dos outros à medida que conhecemos nosso comportamento e o dos outros, contudo, não temos experiências de como os outros nos experimentam, ou seja, de que tipo é a experiência que os

outros adquirem em relação a nós. O imprevisível das relações humanas é fator essencial para a interação.

Levando em consideração essa observação da psicologia social e relacionando-a com a interação entre texto e leitor e com as condições de produção, verificamos que, ao ler um texto, o leitor não sabe o que o autor quis dizer e o autor não sabe o que o leitor está pensando. Gera-se uma lacuna, em que temos a ilusão de vivenciar as experiências do outro como se soubéssemos o que eles pensam. Dessa incapacidade nasce o desejo de agir; não sabemos o que o outro pensa, mas podemos interpretar o pensamento do outro. Assim, o texto não se adapta ao leitor; este terá que construir um código para ajustar sua relação com o texto, que é desnivelado, no sentido de que existe uma assimetria entre o texto e o leitor, que só pode ser corrigida se o itinerante experimentar algo que não está no seu horizonte.

Torna-se necessário que o texto dite as regras para controlar a comunicação. É um jogo entre mostrar e ocultar. Iser (1996, p. 106) explicita:

Portanto, o processo de comunicação se põe em movimento e se regula não por causa de um código, mas mediante a dialética de mostrar e de ocultar. O não dito estimula os atos de constituição, mas ao mesmo tempo essa produtividade é controlada pelo dito e este por sua vez se modifica quando por fim vem à luz aquilo a que se referia.

Como o texto forma um sistema desse tipo de combinações, seu sistema abriga também um lugar para aquele que deve realizar a combinação. O lugar sistêmico é dado por lugares vazios, os quais são lacunas que marcam enclaves no texto e demandam serem preenchidos pelo leitor. Os lugares vazios regulam a formação de representações do leitor. O leitor age no texto, entretanto é controlado por ele. O lugar vazio funciona como uma estrutura auto-reguladora; o que por eles é suspenso impulsiona a imaginação do leitor e a estrutura textual permanece constante. O leitor ocupa os espaços vazios por meio de suas representações imaginárias. Onde se justapõem os elementos do texto estão os lugares vazios com a função de interromper a organização esperada do texto. Em virtude desses lugares, o leitor age construindo sentidos. Se a leitura literária se processa em dois níveis (o do texto e o do leitor), os seus níveis correspondem à compreensão, a interpretação e ao efeito/aplicação. É o que se verá no próximo passo.

## 2.4. NIVEIS DA LEITURA LITERÁRIA: compreender, interpretar e julgamento

A obra literária faz um apelo ao leitor na busca de preenchimento de suas lacunas. Para que no momento da leitura a obra se concretize, com a intervenção do leitor, é necessário construir alguns níveis essenciais. Para Jauss (1983), “a essência da comunicação é constituída pelo processo de interação entre o leitor e o texto, fundamento da exploração de leitura e da formação e desenvolvimento da compreensão”. Compreender significa personalizar o texto, ou melhor, o sujeito que compreende o texto percebe a si próprio por meio da leitura, à medida que se identifica com alguma parte daquilo que leu. Decorre que, ao ler, o leitor se inclui na leitura, ou seja, o que o texto significa para o leitor passa a ser o primeiro questionamento diante de um texto e não mais o que o texto significa. Na etapa da interpretação, gera-se um “novo” texto, pois, ao sair do texto, o leitor avalia as suas informações obtidas pela leitura; já no momento em que o leitor apresenta um julgamento sobre essa nova informação e emite um juízo de valor gera-se um efeito.

O estudioso classifica esses três níveis de leitura em: a) *leitura compreensiva ou de percepção estética*; b) *leitura de interpretação retrospectiva* e c) *leitura histórica*. O primeiro nível de leitura diz respeito à *compreensão do texto*, ou melhor, o que o texto significa para o leitor. Compreender algo significa chegar às respostas de perguntas que foram elaboradas e respondidas à medida que o texto está sendo lido. Para que a leitura aconteça de forma plena, o leitor deve possuir certa compreensão do assunto tratado, a fim de que o horizonte de expectativa do autor e do leitor sejam nivelados. Além disso, é importante observar a disposição do texto, a sugestão do ritmo e da forma. Quanto ao segundo nível de leitura, intitulado de *interpretação retrospectiva* (em muitos casos, o primeiro nível de leitura torna-se o horizonte da segunda leitura) – o leitor, imbuído do significado que o texto tem para ele, agora pode elaborar e confrontar o seu modo de ler com os outros leitores. Iniciando a formulação de hipóteses, por exemplo, e assim ampliando o seu cabedal de informações, o leitor pode reformular conceitos e ampliar os seus esquemas sobre a temática do texto, fazendo perguntas sobre o texto. O terceiro nível de leitura – *julgar, avaliar, reter* – envolve outras maneiras de ler o texto, ou melhor, outras perspectivas.

Segundo Martha (2005, p.04), “na prática, a etapa final da leitura do texto literário acaba sendo, justamente, aquela pela qual, normalmente, os manuais didáticos têm proposto



iniciar o estudo de textos com exercícios supostamente de compreensão e interpretação”. Com isso, solicita-se do aluno/leitor uma leitura equivocada, uma vez que os níveis anteriores da leitura deveriam ser respeitados na formulação das perguntas. Além disso, “em níveis mais adiantados, exige-se todo um saber histórico, comprometendo o processo de atualização das obras literárias, tarefa dos receptores”. Em virtude disso, perguntas de leitura mal formuladas (aquelas que desrespeitam os níveis de leitura e são voltadas apenas ao contexto histórico) desestimulam o leitor e não contribuem para a formação de leitores de literatura.

Considera-se assim, a leitura literária como um trabalho, em grande parte inconsciente, e o texto como uma pluralidade de vozes que se parece com uma arena de luta entre os homens e os símbolos. Esse processo da leitura forma uma espiral interpretativa, em que as leituras sempre serão novas, pois o leitor as atualiza de formas diversas.

Autor, texto e leitor/público são peças fundamentais para o processo da leitura. Para que esse mecanismo funcione, o leitor depende, também, de perguntas bem formuladas, que respeitem os níveis do processamento da leitura. Um exemplo disso são as avaliações realizadas no ensino médio e no ensino superior, etapas que estamos priorizando neste trabalho. Passamos agora a tecer reflexões sobre o leitor de obras literárias e sua função desempenhada no ato de ler.

## **2.5. LEITOR LITERÁRIO: concepção e função**

A leitura de textos, literários possui certas particularidades. Ela exige um leitor específico. Mas, que leitor é esse? Qual é o seu papel? Qual é a sua formação? A “Estética da Recepção” não responde qual é esse tipo de leitor. Por meio de um levantamento das pistas deixadas pela teoria em questão, aliadas às opiniões dos pesquisadores, parece haver um consenso: requer-se um leitor especializado. Levantaremos, a seguir, as origens da formação dos leitores brasileiros e o perfil do leitor hoje.

Sob um prisma histórico, Lajolo e Zilberman (1996) acreditam que a formação da leitura no Brasil equivale ao início da classe burguesa. A leitura formou-se de maneira enviesada, devido a vários fatores. Um primeiro diz respeito à demora do surgimento da imprensa no Brasil (1840). Em consequência disso, a leitura era feita nos moldes europeus e a falta de suporte de

leitura, tais como: tipografias, livrarias, bibliotecas, escolas precárias e a falta de mão-de-obra especializada, foi responsável pela precária formação da leitura e de leitores, em nosso país.

Antes do surgimento da classe burguesa, o monarca, em um regime absolutista, detinha todo o poder. Mais tarde, a classe desprivilegiada, sustentada pelo lema da Revolução Francesa (a Igualdade, a Fraternidade e a Liberdade), rebela-se, dando início à classe burguesa.

O perfil do leitor brasileiro, moldado pelo viés da burguesia, leva em conta a valorização da família (atribuindo valor às relações de ordem e hierarquia, representadas pela figura do pai e da mãe, em detrimento dos filhos), da igreja e do lazer. A tão sonhada igualdade (almejada na Revolução Francesa) parece ainda ser um sonho. Mas, com a burguesia e o surgimento do capital, o trabalho ganha relevância que possibilita a ascensão social, até então privilégio de uma minoria abastada. Até o século XIX, o leitor era aquele que lia conforme uma ordem: de início, meio e fim, e o autor era visto como um gênio. No Brasil, essa era a imagem formatada do leitor: alguém que vivia fechado em um escritório sob a luz de um candelabro, recluso às suas leituras.

Regina Zilberman (1985), ao citar o pensador inglês Raymond Williams, que discute a questão da modernidade ligada aos estudos literários e lingüísticos, mostra que a indústria e a democracia são os dois eixos determinadores e organizadores das novas relações de produção, sociais, políticas e das novas manifestações culturais que se alavancaram a partir do século XVIII; foram esses fatores os responsáveis pela promoção dada à leitura, em nossa sociedade (moldada pela burguesia). Isso porque ler, na horizontalidade, prepara o trabalhador para a fabricação em série. Leitura e escrita inserem o trabalhador no universo abstrato, preparam o trabalhador para seguir regras; além disso, a leitura estimula a indústria tipográfica e sabemos que, historicamente, a indústria, ao fabricar livros (em série), move o ideal da revolução industrial. O modelo gerou na sociedade um grande interesse em fazer com que se incentivasse a leitura, afinal, conseguir-se-ia por meio dela “fabricar” o modelo ideal de cidadão.

Tudo o que foi dito sinaliza um leitor atravessado em virtude de sua origem ou com relação ao momento atual. O que se vê hoje parece ser um novo tipo de leitor, segundo Petrucci (1999): “leitor anárquico, egoísta e egocêntrico que surgiu em virtude da crise nas estruturas institucionais e ideológicas”. O discurso da escola, com seu repertório de textos autoritários, baseados em leituras canônicas; o discurso da igreja, como promotora da leitura de devoção e moral; o discurso da cultura progressista e democratizante, em que se deve ler para formar um

cidadão ideal; a alfabetização de massa, o acesso ao livro, a crise de oferta da indústria editorial devido ao gosto do público, já não funcionam mais. Segundo Petrucci (1999, p. 208) “a leitura era conscientemente encarada como instrumento de formação e de controle social, justamente por ser limitada a um “cânone” aceito e homogêneo de autores e de obras, baseado na autoridade da tradição”.

Ainda para Petrucci (1999), com o enfraquecimento da escola, em detrimento dos meios de comunicação de massa, o cânone também perdeu a sua força, assim, o público perdeu o seu critério de seleção. Um exemplo disso é a ex-Alemanha Oriental, cujos leitores, após a queda do muro de Berlim, recusam-se a ler os clássicos. Hoje se lê literatura trivial, livros de *hobbies*, romances policiais, ficção, turismo, gastronomia, administração, dentre outros.

No Brasil, temos uma situação bastante parecida: os alunos se recusam a ler as obras selecionadas pelos concursos vestibulares, mesmo sabendo ser essa leitura requisito essencial para a entrada na universidade. E apegam-se a uma solução: os famosos resumos das obras, escritos normalmente por professores de “cursos preparatórios” para o vestibular. Será que o nosso leitor não está querendo nos dizer alguma coisa com essa rebeldia? Ou, ainda, será que aquilo que o aluno imagina da prova não corresponde à prova em si?

Nos Estados Unidos, uma pesquisa (PETRUCCI, 1999) feita com os estudantes sobre o que eles desejam ler revelou que: 1) os discentes desejam realizar leituras de autores americanos, no sentido amplo do termo, isto é, eles querem ler autores africanos e sul-americanos; 2) almejam que os cursos de literatura sejam mais abertos e atuais; 3) querem que as outras culturas tenham acesso ao ensino superior; 4) desejam que exista igualdade de outros cânones com aqueles que até agora foram vistos como únicos. Isso parece nos revelar que os nossos alunos (brasileiros ou não) buscam o conhecimento no sentido amplo do termo. Nosso leitor parece não ser mais aquele que realizava sua leitura sentado em uma escrivaninha com uma luminária e no silêncio de seu aposento.

Atualmente, o homem lê mensagens em movimento a todo instante (computador, vídeo, fax, dentre outros). O leitor lê por *zapping*, termo retirado da linguagem televisiva, que significa o momento de trocar o canal. No universo da leitura, isso pode significar ler formando fragmentos de sentidos, em virtude da velocidade, da leitura feita em qualquer lugar: comendo, andando, conversando ao telefone, ouvindo música, em um ambiente mais escuro, deitado, dentre

outras inúmeras possibilidades de práticas de leitura. Nesse universo, a leitura é um ato anárquico, como nos diz Petrucci (1999).

Esse leitor mais aberto, no sentido de não estar amarrado apenas às estruturas do texto literário, nem apenas ao momento sócio-histórico-ideológico do texto, nem apenas à estética do texto, mas que parece compreender o texto literário como uma mistura de todos esses elementos, supomos que seja o novo leitor de literatura.

Aos olhos da “Estética da Recepção”, da relação entre a obra e o leitor é que nasce o processo da recepção, em que a obra traz consigo um Horizonte de Expectativa (HE), que foi imaginado pelo seu autor no momento da criação. Essa projeção de leitor, feita pelo autor, é idealizada, como explica Iser (1996, p. 66):

(...) o leitor ideal é, à diferença de outros tipos de leitor, uma ficção. Ele carece de um fundamento real; mas exatamente aí se funda sua utilidade. Pois enquanto ficção ele preenche as lacunas da argumentação, que surgem muitas vezes na análise do efeito e da recepção da literatura. O caráter de ficção permite que o leitor ideal se revista de capacidades diversas, conforme o tipo de problema que se procurava solucionar.

O leitor ideal não existe, pois deveria ter o mesmo código do autor. Mas esse, normalmente, transcodifica os códigos nos seus textos. Além disso, a idéia de que o próprio autor é seu leitor ideal é contrariada, uma vez que o autor, como “leitor” de seu próprio texto, não é capaz de descrever o efeito da obra. O leitor ideal deveria ser capaz de realizar, na leitura, todo o potencial de sentido do texto ficcional, mas a história da recepção mostra que se atualizam de maneiras diferentes. O leitor ideal deveria esgotar o texto, no entanto, se acontecer, o texto é todo consumido no ato, sendo isso “uma idealidade fatídica para a Literatura”.

Com relação ao público (leitor-consumidor), que é externo à obra, no ato da leitura a atualiza, concretizando, como resultado, que a literatura não está morta. Diferentes leitores, em momentos diversos, lêem as obras demonstrando que elas podem ser atualizadas, uma vez que os leitores amadurecem as suas leituras. Refletindo sobre o aspecto social dos textos literários, Escarpit (1974) informa que, a partir do momento em que um homem (autor/leitor) se inspira para escrever (livro) para alguém (leitor), começa o processo de circulação da arte. Isso se dá dessa maneira, porque o autor, que possui sua história de vida e de leitor, além de ser um artista, precisa também ganhar dinheiro para viver, logo precisa de um agente para fechar um contrato

com um editor. Dessa maneira, entre o autor e o livro existe um agente literário que fará o contato do autor com o editor.

O livro vem carregado das experiências de mundo do autor, mas é também fabricado pelo editor que distribui essa arte para o leitor. Este aceita ou não a obra e a vê como boa ou má literatura. O escritor pensa em um leitor virtual quando escreve, porém o leitor real/consumidor é quem diz se a obra é boa ou não. A leitura não é uma disciplina autônoma, é objeto de estudo parcelado e construído por várias disciplinas, como: informática, ciências sociais, etc. Os leitores, de um lado, dependem da esfera social em que estão inseridos e, de outro, são socialmente formados ou livres.

Quanto ao leitor, ele também possui um HE que pode ou não ser o mesmo da obra. Quando o leitor e a obra possuem o mesmo horizonte, ocorre a experiência estética, gerando um efeito; se isso não ocorrer, a compreensão torna-se comprometida. Seria o mesmo que uma criança ler um livro que não é destinado para a sua faixa etária. Por esse motivo, o leitor deve possuir um certo repertório de literatura – noção de gênero, das formas literárias, do tema, da fábula, da trama, da linguagem literária, da linguagem prática, dentre outros, a fim de que a experiência estética ocorra.

Nesse sentido, o leitor de literatura é visto como alguém especializado e que possui noção do código predominante no sistema literário, além das visões ideológica, social e histórica. A obra predetermina a sua recepção, pois oferece orientações que o leitor deve seguir.

Se o leitor compreender a obra (por meio da união do seu HE com o da obra), existe a reconstituição do mesmo, ou melhor, se efetiva o caráter estético da literatura, oportunizando condições para que seja feito o julgamento da obra (avaliação) que depende da percepção estética do leitor. Para isso ocorrer, é preciso uma distância estética (intervalo entre a obra e o horizonte de expectativa do público/leitor). Assim, para se avaliar o “desgosto” por uma obra literária, é preciso um estudo que leve em conta a mudança do modo de recepção e consumo da obra, além das condições históricas e estéticas que acompanharam a trajetória percorrida por ela no tempo. Para Jauss (1994), uma obra passa a ser atual quando: a) reconstitui o horizonte de pergunta e resposta; b) recupera a atualidade do texto e c) dá respostas ao público.

A emancipação do leitor ocorre no momento da experiência estética, ou seja, quando ele se identifica com a obra, para reconstituir seu horizonte de expectativa. Esse leitor, que

conhece os códigos vigentes da obra e possui experiências sociais, concretiza o sentido, gerando o efeito ou emancipando-se (nova visão da realidade).

Como o leitor possui sua competência interna, ou melhor, seu repertório sobre a estrutura do texto, ele atualiza a linguagem, lendo. A partir da desconstrução do texto, organizamos as idéias do autor para organizar as nossas próprias idéias, o que equivale dizer que a descoberta da alteridade faz com que eu me descubra e descubra o outro: isso é leitura. Resumidamente, conforme nos diz Aguiar (1996, p. 31), baseada nos preceitos da “Estética da Recepção”, o leitor competente apresenta os seguintes comportamentos:

- 1-sabe buscar textos de acordo com o seu horizonte de expectativas, selecionando obras segundo seus interesses e necessidades;
- 2-conhece os locais em que os livros e os demais materiais de leitura se encontram, tais como: bibliotecas, centros de documentação, salas de leitura, livrarias, distribuidoras, editoras;
- 3-freqüenta espaços mediadores de leitura: lançamentos, exposições, palestras, debates, depoimentos de autores, seções especializadas em revistas, além dos citados anteriormente;
- 4-identifica livros e outros materiais (como jornais, revistas, arquivos) nas estantes, movimentando-se com independência na busca dos volumes que lhe interessam;
- 5-localiza dados da obra (editora, local e data de publicação, prefácio, sumário, índices, capítulos, bibliografias, informações de conteúdo específico);
- 6-segue as orientações de leituras oferecidas pelo autor, por meio dos elementos potenciais e dos pontos de indeterminação localizáveis no texto;
- 7-reconhece a estrutura de campo que o texto apresenta, preenchendo as posições tematicamente vazias, segundo sua maturidade de leitura e de mundo;
- 8-é capaz de dialogar com novos textos, posicionando-se crítica e criativamente diante deles, por meio de um processo hermenêutico que envolve compreensão, interpretação e aplicação;
- 9-troca impressões e informações com outros leitores, posicionando-se com respeito aos textos lidos, fornecendo indicações de leitura e acatando os novos dados recebidos;
- 10-integra-se a grupos de leitores, participando ativamente de práticas de leitura oral e expressão dos conteúdos lidos em diferentes linguagens;
- 11-conhece e posiciona-se diante da crítica (especializada ou espontânea) dos livros e outros materiais escolhidos para leitura;

12-é receptivo a novos textos, que não confirmem seu horizonte de expectativas, sendo capaz de alargar seu gosto pela leitura e seu leque de preferências, a partir do conhecimento do movimento literário ao seu redor e da tradição;

13-amplia seu horizonte de expectativas por meio de leituras desafiadoras para sua condição atual;

14-dá-se conta, por meio da conscientização, do que acontece no processo de leitura, do seu crescimento enquanto leitor e ser humano.

Mas, como se dá o “processo final”, ou melhor, o diagnóstico avaliativo dessa leitura que o leitor de literatura realiza em uma situação específica – a prova de literatura do vestibular da Universidade Estadual de Maringá? Para analisarmos isso, refletiremos sobre avaliação, valendo-nos da opinião de Perrenoud (1999), Aquino (1997), Gama (1948), Andrade (2003), Vasconcellos (1944), Moretto (2003), dentre outros.

## 2.6. AVALIAÇÃO E ENSINO: leitura e leitores



*Esse Seu Olhar  
Alcione  
(Tom Jobim)*

*”Esse seu olhar  
Quando encontra o meu  
Fala de umas coisas  
Que eu nem posso acreditar  
Doce é sonhar e pensar que você  
Gosta de mim, como eu de você  
Mas a ilusão, quando se desfaz  
Dói no coração de quem sonhou  
Sonhou demais  
Ah! Se eu pudesse entender  
O que dizem os teus olhos”.*

*(disponível em: [www.portalamazonia.globo.com](http://www.portalamazonia.globo.com))*

Nessa canção, o olhar enigmático atormenta o eu-poético, pois o fato de não conseguir decifrá-lo o perturba; conseqüentemente, o sonho de pensar em “você” (a amada), desfaz-se. Metaforicamente, *o olhar* pode ter vários sentidos. Se relacionarmos o olhar da canção com os olhares dentro de um texto literário, podemos compreender o narrador, o enredo, as personagens como pontos de vista, ou melhor, *olhares diferentes*, formas de ler o texto literário. Dessa maneira, a avaliação de literatura só terá sentido se houver leitura.

Neste tópico, nosso objetivo é entender o exame vestibular como processo de avaliação. Faremos um percurso investigativo, procurando compreender a avaliação como um processo dialógico. Assim, a prova de literatura no vestibular e o seu percurso, no ensino médio, necessitam ser *ressignificados*, a fim de contribuir para a real formação de leitores.

Gilda Luck, em artigo para a revista *Profissão Mestre*, de 2003, faz uma reflexão sobre a avaliação. Se vivemos em uma nova era, em que o nosso canal tecnológico já não são



apenas os livros ou materiais impressos, por que a avaliação no Brasil continua a mesma? Para responder a isso, a autora levanta alguns dados sobre a história da avaliação no Brasil, seguidos de um conceito dos diferentes tipos de avaliação. Para ela, herdamos a noção de avaliação como sinônimo de provas e exames desde 1599, com a vinda de os jesuítas ao Brasil. Desde muito cedo, estamos mais preocupados em ensinar *aquilo que vai cair na prova* do que em entender a disciplina como um todo e a raciocinar sobre os conceitos passados.

Compactuando com uma visão de avaliação como “um momento privilegiado de estudo e não um acerto de contas” (MORETTO, 2003), é que acreditamos que o objetivo fundamental da avaliação é melhorar a aprendizagem. Por meio dela, devemos permitir que o aluno cresça e desenvolva todas as suas potencialidades, tornando-se uma pessoa, um profissional e um estudante melhor, conseqüentemente desenvolvendo seu lado social e artístico. O processo de avaliar (que é um meio) só tem razão de ser ao agregar uma realimentação do processo de aprender (que deve ser o fim desejado).

Conforme Perrenoud (1999), avaliar os alunos é difícil. De um lado, existem pessoas que acharam as provas claras, transparentes, coerentes e bem escritas; de outro, os que as consideraram incoerentes, com falta de critérios e arbitrárias. Embora a avaliação seja um modelo imperfeito, temos que selecionar de alguma forma, pois não existem vagas, nem espaço para todos.

Faz-se a seleção em concursos das mais variadas formas: vestibulares, para emprego, dentre outros. O que parece estar evidente é o fato de que o sistema não garante educação para todos, uma vez que não equaliza as oportunidades de acesso ao ensino superior. Com a dignidade ameaçada, o cidadão torna-se desabilitado à demanda da oferta de empregos, futuramente, em sua vida profissional.

Discutir a avaliação é discuti-la dentro do sistema didático (como elaborar, no dia-a-dia, provas que avaliem a leitura?), no sistema escolar (priorizar o que avaliar, para que e com que objetivo?), porém isso, necessariamente, é uma questão política, no sentido de que as propostas do governo precisam ser revestidas de metas que guiem o trabalho do professor, em sala de aula. Além disso, é primordial que se ensine o docente a confeccionar questões de leitura do texto literário. Esse é, sobretudo, um trabalho individual, pois o mestre precisa querer trabalhar e buscar alternativas às crises, antes de reclamar delas.

Não defendemos aqui retirar a avaliação, uma vez que ela está no âmago da contradição do sistema educativo. De um lado, ela seleciona e controla os alunos; de outro, orienta e estimula. Isso significa que, durante muito tempo, a escola não se sentia responsável pela aprendizagem e limitava-se a oportunizar o saber para todos de maneira igualitária, ou seja, sob um modelo de prova único.

A partir da avaliação formativa, defendida pelo autor acima, o professor quer saber o *motivo* que levou o seu aluno a errar. A avaliação formativa deve, pois, forjar seus próprios instrumentos, que vão desde um teste criterioso, descrevendo de modo analítico um nível de aquisição ou de domínio, à observação *in loco* dos métodos de trabalho, dos procedimentos, dos processos intelectuais no aluno.

Para acreditarmos nesse tipo de avaliação, é preciso crer: a) em uma educação para todos, em que se lute contra o fracasso e as desigualdades; b) em que se repense a sobrecarga dos programas, nas concepções de educação, no horário escolar, na divisão dos cursos em graus, na ordenação dos espaços, na falta de conhecimento sobre o que é avaliar.

Basicamente, as diferenças entre a avaliação tradicional e a formativa estão situadas no trabalho do professor, em sala. A primeira, ao criar o fracasso, empobrece as aprendizagens e induz, nos professores, didáticas conservadoras e, nos alunos, estratégias utilitaristas, do tipo: *vou estudar o assunto para passar no vestibular ou para conseguir aquela tão sonhada vaga de emprego*, sem perceber que o saber é algo maior, que nos ensina a viver. A avaliação formativa participa da renovação global da pedagogia, da centralização sobre o aprendiz, da mutação da profissão de professor: outrora dispensador de aulas e de lições, o professor se torna criador de situações de aprendizagens portadoras de sentido e de regulação. As resistências não atingem, portanto, unicamente a elite. Elas se situam cada vez mais no registro das práticas pedagógicas, do ofício de professor e do ofício de aluno.

Na prática, um exemplo de questões de provas que tentam atender a esse novo modelo, segundo a opinião do governo, são as provas elaboradas pelo ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio). Essa prova propõe uma espécie de enfrentamento para o aluno, em que ele deverá recorrer não só aos conhecimentos adquiridos na escola, nas suas diversas disciplinas, mas também exigirá capacidade de elaboração de soluções, de análise de informações, de atribuição de significado ao texto, sempre passando pelo domínio dos vários tipos de linguagem.

Além disso, as questões apresentam textos de apoio que oferecem informações necessárias e básicas, enunciados que fazem referência a esses textos e um conjunto de alternativas, dentre as quais, apenas uma é a correta. Uma das principais características dessa prova é não possuir um recorte por disciplinas, desfazendo aquele caráter fragmentário do sistema de ensino no país, que divide todo o conhecimento de forma enciclopédica. O aluno precisa utilizar sua competência e recorrer a uma habilidade para resolver uma situação-problema. Esse instrumento parece não ter uma preocupação em medir conteúdos, mas configura-se como instrumento de abordagem de leitura, de interpretação do mundo que cerca o aluno.

Para Mildner e Silva (2002, p. 44-45), “o vestibular e o ENEM, ambos não caracterizam situação de avaliação de resultados educacionais, mas, sim, e decisivamente, de verificação desses resultados”. Esses autores acreditam que o processo educacional é um fracasso e o seu produto, a avaliação, é um reflexo dos desencontros praticados no ensino. Reduz-se a avaliação à verificação. Tenta-se somente melhorar o vestibular, que não é um bom modelo, maquiando ou escondendo o verdadeiro impasse: o ensino no Brasil não é de boa qualidade.

Parece que criar uma outra modalidade de prova como o ENEM não resolve o problema do ensino de leitura literária; talvez uma solução para o impasse seja uma investigação junto com o professor, pensando em saídas mais significativas. As questões do ENEM e do vestibular, ao que tudo indica, medem conteúdos que não são auferidos em seus contextos, além de fragmentar obras literárias, exigir leituras “pré-fabricadas”, em momentos anteriores, transferindo ao outro nível de ensino a responsabilidade da falta de base, sem assumir o erro e ensinar efetivamente o aluno a ler.

Diante disso, parece não resolver pensar em mecanismos elaborados ou mais técnicos de avaliação, pois o formato que temos supõe-se suficiente. O que parece interessar é pensar no conteúdo das provas e como ele é solicitado dos alunos na situação específica do vestibular. Não é a forma como se desenvolve o vestibular que precisa inovar, mas as questões da prova, que irão comprovar como a universidade, o sistema e a escola pensam.

Recentemente, uma polêmica foi levantada com relação às provas dos vestibulares: um analfabeto, após repetir o mesmo padrão de resposta, do começo ao fim da prova, por sorte, “se deu bem”. Na ocasião, o ministro da Educação, Paulo Renato, provavelmente, por constrangimento, colocou a prova de Redação como eliminatória.

Sobre a relevância de pensarmos em como melhorar as questões de avaliação dos vestibulares, o ensaio de Nigro (2004) trata dos testes de duas seções, que, na verdade, complementam as questões de múltipla escolha. Esses testes surgiram em 1988, na Austrália, com o especialista em educação científica David F. Treagust. Os testes solicitam dos candidatos que justifiquem (em uma segunda parte, ou seção) sua escolha por uma dada alternativa (da primeira seção). Se essa justificativa fosse feita de forma discursiva (com o aluno usando suas próprias palavras), poderiam surgir várias dificuldades relacionadas à correção, o que inviabilizaria a aplicação desse instrumento a um grande número de pessoas. Os testes de duas seções, porém, podem ser elaborados de forma a oferecer, em sua segunda parte, múltiplas alternativas de justificção, permitindo ao estudante eleger aquela que mais se aproxima da que ele daria. Ainda para o autor, é claro que esse tipo de questão não resolve totalmente o problema inicial, já que as respostas para cada seção do teste poderiam ser “chutadas” e, eventualmente, acertadas.

Entretanto, os testes de duas seções dificultariam “fraudes” como a do vestibulando analfabeto, pois, para uma questão ser respondida acertadamente, deve haver coerência entre a alternativa escolhida na primeira sessão e a justificativa elegida na segunda. Esses testes se apresentam como uma possível alternativa para os vestibulares, no entanto várias pesquisas têm mostrado o quanto se deve ser crítico em relação às questões diagnósticas e aos instrumentos de sondagem usados com esse fim. Vários fatores podem influir na performance dos estudantes, desde o próprio desenho da questão até a posição desta no teste ou, ainda, o momento do ano letivo em que o teste é aplicado. De fato, importa que ao ensino superior deseje saber por que os candidatos não vão bem em suas avaliações, ou seja, qual o motivo que se apresenta na dificuldade de resolução das provas. Se de tantos candidatos alguns poucos são os felizardos, pode-se supor que a prova não está boa, ou que os alunos que não passaram pouco sabiam sobre o conteúdo da prova, ou...

Aos alunos compete o trabalho de desmontar as “armadilhas” da prova, colocadas pelo professor, decodificando as suas expectativas, e, depois, na correção, que saibam negociar ajuda por meio de correções mais favoráveis ou a anulação de uma prova mal-sucedida. Em um sistema escolar comum, o aluno tem excelentes razões para querer, antes de tudo, receber notas suficientes. Para isso, deve enganar, fingir ter compreendido e dominar por todos os meios, inclusive a preparação de última hora, usar a trapaça, a sedução. Afinal, a falta de competência

escolar não significa necessariamente uma inaptidão para aprender. Nossos alunos muito cedo aprendem lições importantes de como viver em sociedade, sem ter grandes problemas.

As notas não são garantia de sucesso; o sucesso ocorre quando o aluno aprende e o professor ensina. O papel do professor é o de um conselheiro, de um orientador e não o de um juiz ou um executor. A abordagem da avaliação como “punição” é substituída pela abordagem da “melhoria contínua”. Nada mais de departamentalizações, com provas abruptamente separando a matéria. É criado um ambiente de cooperação e parceria entre professor e aluno, em que ambos buscam o mesmo objetivo – aprender com qualidade e eficiência.

Para Moretto (2003), “é preciso que a prova seja ressignificada”. Como dito anteriormente, para que o ensino seja eficaz, ele depende do desenvolvimento das competências, ou seja, o ser humano é competente quando domina aspectos intelectuais e emocionais. O professor competente, ao avaliar a aprendizagem, leva em conta cinco fatores: a) sabe que a prova é um momento privilegiado de estudo e não um acerto de contas; não utiliza a avaliação como instrumento de pressão para manter a disciplina em aula ou de fazer o aluno estudar; b) elabora bem as questões das provas, isto é, contextualiza de acordo com os objetivos estabelecidos, pergunta de forma clara e precisa, questiona apenas conteúdos relevantes e não coloca “pegadinhas” para derrubar o aluno; c) administra valores culturais ligados à avaliação; um exemplo são os mitos criados em torno da prova (*essa prova é muito difícil*); d) utiliza linguagem clara e precisa para o comando das questões e e) cria ambiente favorável ao controle das emoções.

As avaliações que o professor oferece aos seus alunos são reflexos das suas aulas. Nessa visão, as provas são mais construtivas, ou seja, são contextualizadas, pois possuem parâmetros na correção, exploram a capacidade de leitura e escrita do aluno, possuem questões operatórias (operações mentais) e não apenas transcritórias (transmissão de informação). A função da avaliação, dentro desse conceito, seria de diagnosticar, reforçar e permitir o crescimento de seus alunos. Assim, projetos, provas em equipe, provas com consultas (anotações, livros, periódicos, Internet), seminários com apresentações orais e debates, solução de grupo de exercícios individuais/em equipe, atividades artísticas que demonstrem o conhecimento adquirido, observações, relatórios, participação em projetos que desenvolvam serviços comunitários, reportagens e entrevistas, criação, desenvolvimento e construção de produtos e

maquetes, realização de experimentos, dentre outros, são exemplos de outras formas de se avaliar, na escola.

O uso da avaliação deixa de ser um instrumento de controle, inculcação ideológica e discriminação social. Segundo Vasconcellos (1944), o que muda é a prática. No caso específico da prova de literatura, a leitura de uma obra literária exige muito mais do que a decifração mecânica das características e das palavras. Exige o discernimento do tema que se aborda, para a forma do texto, a analogia entre o que está sendo expresso e nossas vivências pessoais; sua apreciação exige uma série de capacidades que não são formuláveis em regras ou proposições, mas cuja ausência torna inviável a compreensão e a apreciação do literário. O professor que possui um método e trabalha os seus conceitos, ou melhor, o conteúdo através de procedimentos, naturalmente, produz uma atitude: a aprendizagem. Por *conceito*, entendemos (definição mais ou menos ampla sobre um determinado objeto do conhecimento); b) *procedimentos* (regras, técnicas, métodos, estratégias, habilidades) e c) *atitudinal* (ensinar para vida).

Vista assim, a prova é uma das etapas da avaliação que é algo maior, no sentido de estar atrelada às Diretrizes Curriculares Nacionais, ao projeto pedagógico da escola e estar voltada para a aprendizagem. Seguindo a proposta da nova LDB nº 9394/96, o Ministério da Educação, num trabalho conjunto com educadores de todo o país, chegou a um novo perfil para o currículo, apoiado nas competências básicas para a inserção de nossos jovens na vida adulta. Tínhamos um ensino descontextualizado, compartimentalizado e baseado no acúmulo de informações (LDB nº 4024/61, LDB nº 5692/71). Ao contrário disso, hoje, acredita-se na busca de significado ao conhecimento escolar, mediante a contextualização; evita-se a compartimentalização, mediante a interdisciplinaridade, e incentivando-se o raciocínio e a capacidade de aprender. Mas, o professor do ensino médio está preparado para formular esse tipo de avaliação? E o professor universitário está preparado para mudar a forma como avalia os seus alunos no vestibular? Como formular questões de leitura que sejam mais significativas em dois grandes meios: na universidade e no ensino médio.

Com relação a esse assunto, o pesquisador Moretto (2003) fez uma distinção entre o modelo de prova *tradicional* e o modelo que segue uma perspectiva *construtivista*. Quanto ao primeiro modelo, o autor listou três características: a) exploração exagerada da memorização; b) falta de parâmetros para a correção (quais os critérios que serão exigidos no ato da correção da prova) e c) o uso de palavras de comando sem precisão de sentido no contexto. Quanto ao

segundo modelo, são quatro os itens abordados: a) contextualização (o texto deve servir de contexto e não de pretexto); b) parametrização (é a indicação clara e precisa dos critérios de correção); c) exploração da capacidade de leitura e de escrita do aluno e d) proposição de questões operatórias e não apenas transcritórias.

Os PCNs propõem, com relação à prática do professor, dois eixos no ensino de língua materna – o uso e a reflexão – em que a leitura, a análise lingüística e a escrita surjam como etapas de um processo que pressupõe a língua holisticamente, a qual se constrói e evolui por meio da interação. Diante dessa exigência, a prova, para Terzi e Ronca (1991, p. 25), precisa respeitar as operações mentais realizadas pelos alunos.

Os professores terão que decidir se é a aprendizagem um momento de memorização de conteúdos dados, fragmentados e não contextualizados, ou se é o momento de compreensão da realidade, de manipulação, de observação questionadora e de argumentação que venham a estimular a capacidade criadora.

Acreditando nessa premissa, a prova é um reflexo da aula; logo, o tipo de aula é sempre condicionante do tipo de prova. Perguntas do tipo “Como o professor vê a sua relação com o aluno”? “Como o professor vê a sua disciplina”? “Como o professor vê o saber”? “Como o professor vê a aprendizagem”? são salutares, a fim de servirem como base para formar pessoas que pensem, participem e argumentem ou para formar bons leitores.

Percebemos que “o que, como, em que momento e por que se faz” afetam profundamente a prática em sala de aula, bem como as avaliações, pois são procedimentos relacionados não só com o desenvolvimento cognitivo do aluno, mas também ao afetivo, uma vez que a afetividade não se reflete apenas nas manifestações de carinho físico ou de elogios, mas, principalmente, no que se faz por alguém.

Dessa forma, adequar a tarefa às possibilidades do aluno, fornecer meios para que realize a atividade confiando em sua capacidade, transmitir tranquilidade, preparar aulas criativas e inovadoras, selecionar materiais atrativos que o remetam também aos sentimentos, dentre outros, são maneiras bastante refinadas de o professor desenvolver a compreensão afetiva e de demonstrar como ele enxerga a concepção de sua prática.

Mediante essa prática de prova e baseada na posição de Perrenoud (1999), Vasconcellos (1944), Moretto (2003) e Terzi e Ronca (1991), a prática que o docente efetua terá

o seu reflexo na elaboração de suas provas. Práticas que se preocupam com o erro do aluno e não com que o discente aprenda o conteúdo para a prova refletirão em avaliações mais significativas.

Quanto às questões do vestibular, como vimos, não podemos eliminar a avaliação, mas *ressignificá-la*, afinal o processo seletivo existe e não podemos ignorar esse fato. Dessa forma, para Vasconcellos (1944, p. 94), o aluno precisa de três aspectos em sua capacitação: a) dimensão cognitiva (conhecimentos e habilidades intelectuais), b) dimensão sócio-afetiva (valores, motivações, afeto, relacionamentos) e c) dimensão psico-motora (condições físicas). Decorre que “se o aluno teve este ensino de qualidade, se teve essa formação integral, está preparado para enfrentar qualquer situação-problema, seja uma prova bimestral, um concurso vestibular ou uma vaga para emprego”.

Na opinião de Andrade (2003), um dos problemas das questões do vestibular é que elas cobram especificidades. Dessa prática, resulta o seguinte problema: a leitura literária torna-se inexistente, uma vez que o caráter de gratuidade das obras literárias não parece ser levado em consideração. De um lado, os professores do ensino médio, de modo geral, por não contarem com uma fortuna crítica de apoio e praticarem, ao que tudo indica, um ensino transmissivo de literatura, atendem ao objetivo das questões, isto é, ensinam e cobram especificidades de seus alunos. De outro, os professores do ensino superior, muitas vezes, por não romperem o ciclo de reprodução instalado no ensino, confeccionam provas para uma educação reprodutiva.

Como solução, eles buscam os resumos; por isso, também, não conseguem, em grande parte, realizar desempenhos satisfatórios na prova. As questões de leitura literária, nesse contexto específico, possuem uma grande responsabilidade e necessitam sofrer *ressignificação* (as questões, nesse viés, deveriam evidenciar as marcas que tornam o texto literário). É preciso que as autoridades do assunto (ensino médio, ensino superior) decidam, junto com os alunos, com o governo e com a sociedade em geral, selecionar leitores de literatura ou reprodutores de movimentos literários, isso não significa dizer, que os alunos do ensino médio não necessitam conhecer os movimentos literários, por exemplo, mas a forma como são cobrados e ensinados precisa sofrer renovação para seduzirmos leitores de literatura. Além disso, talvez, uma discussão sobre o cânone como parâmetro para o vestibular em tempos pós-modernos seja o tema de futuros trabalhos.

As listas de livros solicitadas em concursos são importantes para a avaliação do ensino médio e funcionam como promotoras de leitura, pois divulgam o autor e a obra literária, além de



chancelar o que é literário. Não estamos defendendo o fim da prova ou da lista do vestibular, pois estamos convencidos de que não existem vagas para todos os alunos nos bancos universitários. Importa selecionar, já que somos obrigados a fazer isso, da melhor forma possível, priorizando as marcas que tornam o texto literário, por meio de objetivos estabelecidos, mas sempre pela leitura.

Diante desse cenário, como atores, encenamos determinados papéis sociais ou, como disse Guy Debord (1967)<sup>15</sup>, vivemos na sociedade do espetáculo. O vestibular parece encenar os equívocos que caracterizam nossa sociedade; além disso, a avaliação feita por esse tipo de concurso serve para legitimar a ordem social (no sentido de tentar igualar os desiguais) e desresponsabilizar as práticas dos segmentos sociais.

Como podemos perceber, discutir a prova de literatura no vestibular e o perfil de leitor que se deseja com esse modelo de prova depende de dois prismas: 1) decisão política; 2) a técnica que se usa na elaboração das provas. Quanto à questão política, notamos uma ideologia<sup>16</sup>, ou melhor, uma visão de mundo que deseja enquadrar o sujeito no sistema: individualista, competitivo, alienado politicamente, mas participante do processo de produção, muitas vezes, violento pela imposição da sociedade de classes.

A avaliação, como produto da sociedade, vem colaborar com os mecanismos de construção de determinado tipo de homem. O autoritarismo passa a ser instrumento usado para garantir a sobrevivência do sistema. Confirma Raphael (1995, p. 41):

A Pedagogia quando se coloca a serviço do sistema, implementa um sistema autoritário de avaliação, evidenciado pelo uso indiscriminado de instrumentos classificatórios, próprios de um modelo liberal conservador que só permite mudanças internas, mantendo o sistema.

Quanto à questão técnica, para Agre (2001), padronizar não é apenas uma uniformização arbitrária, mas um conceito mais complexo, uma vez que, ao padronizar algo, pode-se obter tanto a uniformidade quanto a diversidade, dependendo de como são concebidos. Por um lado, o vestibular parece ser uma tentativa de padronizar a oportunidade de ingresso ao ensino superior; por outro, essa padronização significa a inexistência de uma reflexão e uma investigação com relação à formulação das questões sobre leitura literária. Para Mildner e Silva

---

<sup>15</sup> A sociedade do espetáculo, 1967.

<sup>16</sup> Conjunto de convenções filosóficas, sociais, políticas de um indivíduo ou grupo de indivíduos (HOAISS, 2001: p.1565).

(2002, p. 45), “a avaliação feita nesses concursos se reduz, muitas vezes, para uma simples verificação de conteúdo e jamais foram vistos como sistemas de avaliação”.

Pinho (2001, p.359) analisa:

O concurso vestibular é um espelho fiel das distorções e iniquidades que caracterizam a sociedade brasileira. Ele é um instrumento neutro e, sendo o seu objetivo precípua selecionar os candidatos mais bem preparados para preencher as poucas vagas oferecidas, não poderia ser outro o resultado. Tal resultado só não é mais desastroso porque a marcada hierarquização das numerosas carreiras oferecidas, determinada pelas expectativas de emprego e remuneração após a conclusão da graduação, abre algum espaço para candidatos menos bem preparados e conformados com um horizonte mais modesto. Não há qualquer surpresa no que se constata e, face aos compromissos da Universidade com a sociedade quanto ao nível dos graduados que ela deve fornecer num prazo economicamente suportável, seria um descalabro tentar usar o concurso como instrumento de justiça social. Perderiam todos, sem que se pudesse minimamente corrigir as deformações que marcam os onze primeiros anos da educação das crianças e dos adolescentes do país.

O vestibular funciona como um perverso mecanismo em que o estudo dos mais ricos é parcialmente subsidiado pelos pobres. Entretanto o que torna a universidade elitista não é o fato de que os pobres não terão filhos doutores, mas o fato de que os pobres não terão doutores para seus filhos. Diante dessa infeliz e trágica realidade, que possamos ao menos incutir em nossos privilegiadíssimos estudantes um profundo senso de responsabilidade social, para que retribuam à sociedade o que dela receberam.

A avaliação nesse contexto, diferentemente da que é realizada na escola hoje, assume-se como instrumento que mede o candidato pelo conhecimento já adquirido e sedimentado, à medida que a escola acompanha e orienta um processo de aprendizagem e considera cada medida um indicador de necessárias intervenções pedagógicas.

A prova, em sala de aula, tem uma função específica no processo de avaliação da aprendizagem. Todavia, quando usada como instrumento para seleção de um grande número de candidatos, em uma situação diferente da conhecida pelos alunos na escola e de cujo resultado depende uma definição profissional, deveria ser repensada e melhor estudada para se obter resultados mais consistentes.

Nesse sentido, avaliar e ensinar a leitura, não é responsabilidade só do professor de língua portuguesa, mas de todos os outros docentes, juntamente com os amigos, a família, dentre outros. A esse respeito, qual é o papel do professor de literatura? Da família? Dos amigos? Dos alunos? Sobre isso, discutiremos no tópico abaixo.

## **2.7. MEDIADORES DE LEITURA: O papel do professor, da família e dos amigos.**

No filme *A Corrente do Bem*, Eugene Simonet (Kevin Spacey), um professor de Estudos Sociais, faz um desafio aos seus alunos em uma de suas aulas: que eles criem algo que possa mudar o mundo. Trevor McKinney (Haley Joel Osment), um de seus alunos, incentivado pelo desafio do professor, cria um novo jogo, chamado "pay it forward", em que a cada favor que recebe você retribui a três outras pessoas. Surpreendentemente, a idéia funciona, ajudando o próprio Eugene a se desvencilhar de segredos do passado e também a mãe de Trevor, Arlene (Helen Hunt), a encontrar um novo sentido em sua vida. (Disponível em: [www.adorocinema.com.br](http://www.adorocinema.com.br)). O enredo dessa história, apesar de parecer ufanista, pode trazer uma lição: juntos, ou melhor, em equipe somos sempre melhores do que individualmente. Quando o assunto é leitura, o professor, a família, os amigos, dentre outros, são também responsáveis pela formação de novos leitores.

Freitas (2003), após realizar uma pesquisa com os adolescentes e suas práticas de leitura, constatou que existe uma grande defasagem entre o que interessa aos alunos e o que a escola oferece. Isso evidencia um distanciamento de interesses que gera a produção de um ensino vazio ou sem sentido, que se revela na constatação de que os docentes editam os sentidos sozinhos, nas aulas de literatura. Os adolescentes retratam a escola sob o olhar do não favorecimento ao gosto pela leitura. Para eles, a escola está fechada nela mesma. Desconhecendo as experiências que os alunos vivem mediante as atividades extra-escolares, citadas anteriormente, insiste em uma leitura da escola para a escola. Estuda-se em função de uma prova, visando à aprovação ao final do ano letivo ou ao sucesso no vestibular. Um dos problemas do texto literário, na escola, parece ser o fato de que o professor se fecha no texto e se esquece de valorizar as outras instâncias que fazem parte da formação da literatura; talvez pontes entre o texto e o social, a fim

de aproximar a literatura com o universo do dia-a-dia, fizessem com que essa noção de “perfumaria” instalada nela fosse amenizada.

Vista assim, a literatura é dada como pretexto de outros conteúdos e o seu objetivo não é para que os alunos mergulhem nas frases poéticas; afinal, ela não foi dada para ser fruída, mas para se organizar uma prova sobre ela, que, na maioria das vezes, solicita um sentido único, o sentido dado pelo professor. Desenvolver o gosto pela leitura literária, negando o seu gérmen, torna-se um grande problema.

É evidente que o professor de literatura tem um papel primordial na formação do leitor, papel esse que está atrelado à família, aos amigos, à escola, dentre outros. No que tange ao professor, compactuando com Bredella (1989), ensinar literatura é ler literatura. O mediador, necessariamente, precisa conhecer o seu objeto de análise para incentivar o gosto nos iniciantes. Estudar dados do autor, o contexto histórico da obra e o estilo são importantes, na medida em que contribuem para um maior entendimento do livro. Entretanto, o que parece ser primordial é a história em si por meio do ato da leitura; não se ensina e não se aprende literatura sem ler.

É salutar afirmar que o professor, em sua didática, precisa decidir o que é literatura, leitura, obra literária, para então planejar sua forma de avaliar. Não existem modelos (no sentido redutor do termo, em que se reduz o texto apenas à estrutura textual), mas teorias. Para nós, o modelo ideal de aula de literatura é aquele que a vê como arte, a leitura como trabalho de construção de sentidos, a obra literária como um evento em que uma pluralidade de vozes se encontram e o leitor como concretizador dessas possibilidades. Ancorado em uma teoria, cada professor propõe o seu método de trabalho. No nosso caso, guiando-nos pela “Estética da Recepção”, vemos que a avaliação precisa ser *ressignificada* no ensino médio e no ensino superior. No primeiro caso, a fim de habilitar os sujeitos para o mundo; no segundo, munidos de uma autoridade maior que o nível anterior, faz-se necessário repensar o modelo de prova, a fim de contribuir para a formação dos leitores.

Para Iser (1999), o professor que se presta ao ensino de literatura, necessariamente, precisa mergulhar no universo literário. Mergulhando nas fontes da imaginação, esse viajante deve estar familiarizado com as técnicas e convenções literárias adotadas pelas obras de arte. Deve, além disso, ter certa compreensão de seus códigos, ou seja, das regras que sistematizam as maneiras pelas quais o significado se expressa. Só assim, pelo deciframento que o leitor realiza por meio de seu repertório de normas, é que o encantamento da leitura se concretiza. Vista assim,

a leitura do texto literário possui alguns recursos, emaranhados, jogos de linguagens que fazem sentido à medida que o leitor enfrenta as palavras e se delicia com elas.

Na visão de Bredella (1989), o professor de literatura, em sua didática, possui a missão de tornar conscientes todas as concepções, princípios e normas, que qualquer práxis sempre exigiu. Ensinar literatura não é atribuir a essa arte o caráter de um parque de diversões;, leva em conta o universo do aluno/leitor. O formador necessita ter clara sua concepção de literatura e de leitor, para depois pensar na prática. O ensino de literatura nunca poderá ser reduzido a uma mera explicação, mas percursos diferentes podem nos levar para o seu entendimento. Aos olhos da “Estética da Recepção”, interessa que o mediador dessa ciência estabeleça com os seus alunos a restauração do sentido do texto; assim “o leitor atua sobre o texto e o texto atua sobre o leitor, alargando o HE, ou melhor, emancipando-o” (JAUSS, 1994).

Além do professor, a família e os amigos também são importantes na formação do leitor. Lemos (2002), refletiu sobre a mediação do outro na formação do gosto pela leitura e concluiu, no que diz respeito à família, que existem, basicamente, dois conceitos de leitura: primeiro, as famílias que acreditam na leitura como uma atividade lúdica e informativa; segundo, aquelas que vêem a leitura como uma atividade de treino para o aprendizado. Assim, as famílias possibilitam/funcionam ora como incentivadoras da promoção da leitura literária, ora como reprodutoras de uma visão de leitura com um fim marcado – passar no vestibular, por exemplo.

Quanto aos amigos, atuam como elemento mediador entre o sujeito e as práticas de leitura. Essa mediação é feita via empréstimo de livros, atividades de leitura de bíblia, leitura de livros infantis em parceria, indicação de livros, convite para integrar equipe de jogos, entre outras. Ainda, para a estudiosa em questão, a junção da escola com os amigos e as famílias é que contribui para a formação de novos leitores.

Baseados nisso, podemos afirmar que esses são alguns dos responsáveis pela formação de novos leitores. Não é apenas o professor o “culpado” pela crise do ensino de literatura, nem só a família, muito menos os amigos que algumas vezes são julgados por pais desavisados como não sendo boa companhia para os seus filhos, pois não gostam de ler. Todos são responsáveis pela tentativa de melhorar o gosto pela leitura literária em nosso País, somado, necessariamente, à vontade política de nossos governantes.

Petit (1999, p. 155) explica e exemplifica:

O mediador é muitas vezes um professor, um bibliotecário ou um livreiro às vezes, um prefeito, uma assistente social ou um animador social voluntário, um militante político ou associação até um amigo ou alguém próximo. Apoiando-me sempre nas entrevistas que fiz durante a minha investigação, vou tomar alguns exemplos que se referem às vezes aos professores, e normalmente só para bibliotecários, deixando - lhes a tarefa, uma vez mais, a mudança para a sua própria atividade e do seu próprio contexto as experiências de outro continente<sup>17</sup>.

Nesse sentido, os mediadores de leitura são fundamentais para a iniciação dos leitores, sejam eles, um professor, um amigo, o bibliotecário, enfim qualquer pessoa que ofereça livros. Além da família, existe uma influência mais ampla sobre os leitores: a dos diversos mediadores.

Sumarizando o capítulo, vimos que a literatura é uma forma de linguagem, que se diferencia pelo seu uso, pois, como arte, ela está livre (se abre ao social) e ao mesmo tempo presa às amarras do texto e do ambiente escolar. Além disso, o texto literário é um evento, uma pluralidade de vozes que se encontram e se atualizam pelo leitor, no ato de sua leitura. Já, a leitura literária é composta por dois níveis: o repertório do texto e o repertório do leitor. Quando esses dois universos se encontram, por meio dos níveis da leitura (compreensão, interpretação e julgamento), existe a concretização de sentido (s) pelo leitor. Esse leitor é especializado, pois possui os saberes necessários para lidar com a arte literária.

O professor de literatura precisa escolher uma linha teórico-metodológica que dê o suporte para a sua prática e que ajuste a sua forma de avaliar a leitura. Além disso, é necessário observar a importância de outros mediadores desse processo: os pais, os amigos, a biblioteca, a Internet, dentre outros. Em nosso caso, balizamos-nos na “Estética da Recepção” e acreditamos que a avaliação precisa ser *ressignificada*, em especial no ensino médio para seduzirmos novos leitores, e no ensino superior, por ser este o nível que possui uma maior autoridade sobre o assunto, portanto deve dar o primeiro passo.

Mediante esse cenário, propomo-nos analisar os manuais do candidato, do professor elaborador das questões da prova e dos revisores das provas, além dos questionários voltados para os professores elaboradores das questões, bem como o discurso da CVU e as provas dos

---

<sup>17</sup> Este mediador es a menudo un maestro, un bibliotecario, un documentalista, o a veces un librero, un prefecto, un trabajador social o un animador social voluntario, un militante sindical o político, hasta un amigo o alguien con quien se topa uno. Apoyándome siempre en las entrevistas que realicé durante mis investigaciones, tomaré algunos ejemplos que se referían a veces a maestros, y más a menudo a bibliotecarios, dejándoles como tarea, una vez más, el trasladar a su propia actividad y a su propio contexto estas experiencias de otro continente.

vestibulares dos anos de 2004, 2005 e 2006. Verificaremos ainda aquilo que se deseja – como perfil de candidato para a Instituição e o que se tem na prática, através da análise dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio, do discurso do Núcleo de Ensino de Maringá e de questionários para professores e alunos de escolas públicas e privadas.

## CAPÍTULO III

### EXAME VESTIBULAR E ENSINO DE LITERATURA: VOZES EM HARMONIA?

*Um pássaro flautista no quintal  
caçoa de meu verso modernista  
Afinal fez-nos ambos o universo  
aprendizes ao sol ou à garoa.*

*(...)*

*e surdos a tais cantos discordantes  
A melodia interna é que os governa.  
Tudo mais, em verdade, são ruídos.*

*(fragmento do poema Cantores Inúteis, de Carlos D. de Andrade. A paixão medida, 1980)*

O poeta Carlos Drummond de Andrade, no poema “*Os Cantores Inúteis*”, sensibiliza-nos com a imagem de um pássaro flautista, que caçoa do verso modernista do eu-poético e deixa a mensagem de que a emoção é mais importante que a regra, ou melhor, o sentimento está acima de qualquer arte. Acima de toda e qualquer análise, a arte está em supremacia. As vozes que se fazem presentes ecoam como sinais, importantes e necessários, para refletirmos sobre o objeto artístico – a literatura.

Neste capítulo, analisamos os dados coletados, traçando uma *Visão Oficial*, representada pela Universidade Estadual de Maringá, por meio do Manual dos Professores Elaboradores de provas, Manual do Candidato e Manual dos Revisores, além da entrevista com a Presidente da CVU, do questionário para os professores elaboradores e as provas dos vestibulares dos anos de 2004, 2005 e 2006. A *Visão Prática* foi traçada pelos PCNs, pela entrevista com as coordenadoras da área de Língua Portuguesa do Núcleo de Ensino, e por questionários com alunos e professores do ensino médio.

### 3.1 – VISÃO OFICIAL: a voz da Instituição

#### 3.1.1. Manual do Candidato



Em virtude do recorte que nos propusemos realizar, a atenção recaiu sobre três manuais: dos anos de 2004, 2005 e 2006. O Manual do Candidato tem um caráter informativo: nele se encontram as principais informações sobre a inscrição, sobre as provas, sobre a classificação e o resultado, sobre a matrícula, estatística de vestibulares anteriores, descrição dos cursos ofertados pela Instituição e informações gerais.

Nos anos de 2004 e 2005, o manual foi elaborado pela Comissão Permanente do Vestibular, composta por um presidente, cinco membros e um técnico-administrativo. Todas as informações são de ordem técnica, isto é, servem para auxiliar os candidatos em sua busca por uma vaga na UEM. No ano de 2006, foram feitas três alterações no manual: a primeira, quanto à mudança da Comissão Permanente do Vestibular, pois tanto a presidente quanto os membros são substituídos e a criação de mais um cargo, chamado de técnico em assuntos educacionais; a segunda refere-se ao reaproveitamento da nota do ENEM, no processo seletivo; a terceira, informações sobre o novo processo de seleção e classificação. Salientamos a informação dada sobre o conteúdo da prova de literatura, no manual do candidato (2006, p. 24):

As obras do programa deverão ser lidas integralmente, e essa leitura, juntamente com o conhecimento pedido a seguir, serão cobrados nas questões de literatura. O candidato deverá conhecer algumas noções básicas como: o que e quais são os gêneros literários; reconhecer figuras de linguagem (especialmente metáfora), simbologia, tensão, criação de expectativa e ironia. Na narrativa: elementos como tempo, espaço, personagem, narrador, foco narrativo, intriga, clímax, desfecho, caracterização. Na poesia: versificação, metrificacão, rima, ritmo, sonoridade. Periodização literária: principais autores e características de cada escola e/ou Período na Literatura Brasileira. E Literatura como manifestação da Cultura Brasileira.

Para a universidade, é importante que o candidato tenha lido a obra integralmente, o que revela uma preocupação da instituição, no que diz respeito ao uso dos livros de resumos literários. No entanto as *noções básicas* que o candidato deve ter sugerem uma concepção de literatura como pretexto de normas literárias, uma vez que perguntas, sobre os gêneros literários, o reconhecimento de figuras de linguagem, o tempo, espaço (na narrativa), versificação, rima (na poesia), parecem não exigir a leitura do candidato, mas o reconhecimento de alguns termos técnicos.

Na perspectiva da “Estética da Recepção”, o leitor é importante, pois ele atualiza o texto e atribui sentido ao que lê; logo, a preocupação centra-se nos efeitos do texto. Perguntas do

tipo: *Como os textos são apreendidos? Como são as estruturas que dirigem a elaboração do texto naquele que o recebe? Qual é a função dos textos literários em seu contexto?* fazem parte dos questionamentos da Estética da Recepção.

Questões de reconhecimento são importantes, mas parece não serem suficientes para selecionar o maior número possível de leitores/sujeitos críticos. Talvez, ao invés de o aluno saber reconhecer uma figura de linguagem, a compreensão que ele faz do seu uso, em determinados contextos, seja mais significativo para selecionar leitores. As marcas do texto literário só se fazem importantes, segundo Eco (1994, p. 137), “quando jogamos com o texto”. Concebendo a leitura como um jogo, o leitor precisa saber quais são as regras que permeiam tal universo, a fim de que se formem leitores críticos.

### **3.1.2. MANUAL DOS ELABORADORES DE PROVAS**

Esse manual foi escrito pela presidente da Comissão, no ano de 2006. Tem como objetivo orientar os professores elaboradores na construção de suas questões, função da direção da CVU. Após algumas informações introdutórias, seguem cinco itens: 1- composição das provas; 2- normas para a elaboração de questões de múltipla escolha; 3- normas para a elaboração de questões discursivas; 4- normas para a elaboração do gabarito justificado e 5- procedimentos que os elaboradores de provas devem observar na revisão das questões e na conferência dos gabaritos correspondentes.

Nas informações introdutórias, são dadas nove orientações: assuntos que envolvem o sigilo das questões (desde os materiais utilizados até orientações de ordem técnica, como, por exemplo: elaborar as questões apenas no câmpus, com os computadores da universidade). Além disso, as perguntas devem ser inéditas e exclusivas para cada concurso, os conteúdos cobrados na prova precisam estar em sintonia com os conteúdos ministrados no ensino médio. O professor deve pensar no tempo gasto pelo aluno para resolver as alternativas; e todas as atividades de elaboração das provas são acompanhadas por um revisor, o qual se reserva o direito de sugerir alterações na forma e no conteúdo das questões apresentadas. Verificamos uma preocupação com o sigilo das questões e sobretudo, com o conteúdo, e o nível do aluno.

Quanto ao item conteúdo, as orientações para elaborar questões objetivas são: a) para que os enunciados das questões sejam curtos e objetivos, embora devam apresentar informações suficientes para que os candidatos fiquem sabendo, de antemão e com clareza, o que está sendo

proposto e o que se pretende como resposta; b) o conteúdo deve estar voltado mais para questões interpretativas, que exigem aplicação de conhecimentos, em detrimento daquelas que dependem de simples memorização de dados e de informações; c) evitar informações desnecessárias à resolução das questões, para não “distrair” o candidato do essencial às respostas; d) não introduzir conteúdos com explicação teórica sobre temas que os candidatos devem conhecer previamente, pois, tratando-se de um exame de seleção, deve-se enfatizar a seleção dos mais bem preparados; e) toda a questão deve ter um enunciado próprio; f) todas as alternativas devem ter mais ou menos a mesma extensão; g) cuidado com a linguagem das questões; h) abranger, sempre que possível, a totalidade do programa, equilibrando a cobrança dos conteúdos.

Em seguida, há informações quanto à forma das perguntas discursivas: a) o elaborador deve pensar no conteúdo, mas, especialmente, em como avaliar esse conteúdo; b) essas questões não podem cobrar conteúdos muito gerais nem muito específicos, pois não avaliam de forma adequada nem um nem outro; c) avaliar a possibilidade de dividir as questões em a e b, visando à correção; d) determinar o número de linhas para a resposta do candidato. Por fim, apresenta as normas para a elaboração do gabarito justificado e a revisão das questões que são de ordem técnica.

Segundo esse manual, pressupomos que se desejam questões de leitura literária, conforme vimos nas orientações do conteúdo. Aqui, uma observação quanto aos alunos melhor preparados (aqueles que possuem o nível desejado pela instituição): O que seria estar mais preparado para esse vestibular?, verificaremos adiante.

### **3.1.3. MANUAL DOS REVISORES DE PROVAS**

O revisor tem o papel de “verificar” o conteúdo das provas discursivas e objetivas; “verificar” se o conteúdo das questões está adequado ao conteúdo do ensino médio; “verificar” a correção do gabarito; “verificar” a correção das justificativas dos elaboradores; indicar o tempo necessário para a resolução de cada pergunta; “verificar” o equilíbrio das alternativas e “verificar” a adequação do nível de dificuldade das questões, indicado pelos elaboradores, bem como o equilíbrio na quantidade de questões consideradas fáceis, médias ou difíceis. Além disso, ele resolve a prova (sem consultar o gabarito); em seguida, checa o gabarito com a sua resposta. Estando em sintonia, a prova vai para uma revisão da parte formal. Caso haja discordância, o revisor deve preencher um formulário com suas justificativas, que são enviadas para o

elaborador, emitindo um relatório final. Caso os elaboradores não concordem com algum ponto do relatório final do revisor de conteúdo, a Comissão Permanente da CVU decide o que deve ser feito.

Entre aquilo que se cobra do aluno, como conteúdo e as orientações dadas aos professores elaboradores, existe um distanciamento. A prova do vestibular depende de instâncias, como: a) a direção da CVU (em suas orientações para os alunos e elaboradores, pelo manual dos candidatos e dos elaboradores); b) os professores das provas (suas experiências de leitura, de vida, suas ideologias, seu nível socioeconômico, sua cultura, dentre outros) e c) os revisores (com todo o seu arcabouço sobre literatura, leitura e ensino), além de outras instâncias, conforme página 31. Após tantas informações, por se tratar de concurso vestibular, é preciso também que se saiba qual o tipo de leitor que realmente se deseja ter na instituição.

#### **3.1.4. VOZES QUE SE CRUZAM: O discurso do professor e da CVU**

O que pensam os professores elaboradores das provas dos vestibulares analisados? E a presidente da CVU (Comissão do Vestibular Unificado da UEM)? Para responder a essas questões, cruzamos os dois discursos. As perguntas aos professores envolvem sua formação, suas concepções de leitura e de literatura. Quanto à CVU, as questões estão relacionadas às escolhas que são realizadas pelo órgão: dos professores e das obras listadas para o vestibular.

Baseando-nos na visão de Aguiar (cf.2.5), sobre as habilidades de um leitor competente, aqui a prioridade é identificar a posição da Comissão do Vestibular Unificado somada à dos professores elaboradores, a fim de se traçar um perfil do tipo de leitor que eles desejam para a instituição.

Segundo a CVU, a escolha dos professores é feita levando em consideração o fato de: *pertencer a UEM, pertencer ao DLE, ser da área de literatura e já ter lecionado no ensino médio ou com pesquisa voltada ao ensino.*<sup>18</sup>

No entanto, quando os docentes (P1) (P2) e (P3) são questionados sobre a sua experiência profissional, verificamos que: apenas um professor demonstra ter experiência no ensino médio; os outros dois só atuam no ensino superior.

Quanto ao conteúdo da prova, a CVU afirma: *ele é embasado no programa que o Núcleo de Educação repassa para a UEM. Dessa forma, é fornecido para os elaboradores.*

Como visto em Aguiar (1996), saber buscar textos que possuam horizontes de expectativas nivelados pelo gosto, pelo interesse, é uma das características do leitor competente. Sendo assim, por meio das escolhas dos professores e da procura por profissionais que tenham experiência com o ensino, revela-se também a competência do professor, enquanto leitor e mediador de leitura.

Parece que a leitura de tudo e o leitor com maturidade são exigidos pela instituição. Segundo os elaboradores, os candidatos devem utilizar os seguintes passos ou estratégias em sua leitura:

*1-compreender com precisão o enunciado; 2- após a leitura, eliminar as alternativas corretas e incorretas; 3- redigir com objetividade as questões abertas; 4- conhecer o texto literário: saber diferenciar fábula X trama, personagem, autores, períodos literários; 5- utilizar estratégias cognitivas e metacognitivas, inferências, hipóteses, testar as hipóteses, ativar o conhecimento prévio, comparar textos ou informações.*

Já para a CVU, o leitor de literatura deve: *saber argumentar, se posicionar criticamente, saber sobre as escolas literárias, dados do autor, dados da obra, mas que saiba mais sobre as questões sociais, filosóficas e históricas.*

Notamos que a posição da CVU e dos elaboradores, com relação ao tipo de leitor, é a mesma: espera-se um leitor crítico. Entretanto outras características, apontadas por Aguiar (2004), e importantes para o conhecimento desse tipo de leitor, não são citadas pelos professores, tais como: a localização de dados da obra, o diálogo com outros textos, saber dos locais de circulação dos livros, dentre outros. Uma vez que se espera um leitor crítico, é claro que acreditamos que ele não esteja “pronto” somente para a realização da prova, mas que possua conhecimento amplo sobre a leitura. Talvez, por se tratar de um concurso, algumas dessas habilidades sejam difíceis de serem exigidas. No entanto, pensando no concurso, como um tipo de leitura que parece direcionar o trabalho docente do ensino médio, essas outras habilidades devem ser levadas em consideração.

Para se escolher o “modelo” de leitor que mais se aproxima daquilo que a Universidade espera, a CVU solicita que as questões formuladas pelos docentes levem em consideração os seguintes itens:

---

<sup>18</sup> Não serão feitas correções na transcrição das respostas aos questionários.

Não se cobrem questões específicas demais e nem amplas demais. Uma vez que, no primeiro caso, entrariam só os alunos “gênios” (os muito bons) e no segundo caso, os “fracos” (aqueles que não se dedicaram). E isso não é bom, pois os dois extremos não selecionam adequadamente. Além disso, as perguntas devem ter um grau intermediário de dificuldade. Não façam uso de pegadinhas e não trabalhem com perguntas ambíguas, pois essas induzem ao erro.

Cientes dessas orientações, uma vez que recebem o manual de orientação da CVU, os professores formulam as perguntas. E, segundo eles, quando as confeccionam, esperam que os alunos saibam os itens relativos à leitura da prova, informados acima.

Aqui, ressaltamos uma discordância entre a posição da CVU e a dos professores no que diz respeito à cobrança de tópicos específicos: para a comissão, esse tipo de pergunta não seleciona adequadamente, uma vez que apenas alunos muito bons, ou melhor, os “gênios” conseguem respondê-la. Já para os elaboradores, é importante que o aluno responda às questões com pontos específicos, para que exista a diferenciação do aluno que lê, daquele que não lê. Em se tratando de um concurso com níveis de leitores tão distintos, parece ser necessário que se leve em conta o nível do aluno, ou seja, a faixa etária em que se encontra, a habilidade de leitura desse aluno, dentre outros aspectos.

Quanto à elaboração das perguntas, a posição da CVU é a seguinte:

O número de obras da UEM é razoável (10 obras). E com relação aos contos, quando se pede toda uma obra, mas se cobra um fragmento, levamos em consideração que o aluno precisa saber sobre o autor, sobre o período literário para responder sobre o fragmento. Sendo assim, para responder não basta ler apenas um fragmento do conto, mas envolve a leitura do conto todo.

Se a questão for abrangente, com uma resposta que envolva a leitura do livro todo parece não existir a necessidade em ilustrar com o excerto. Talvez fosse mais significativo para o candidato ler, efetivamente, os trechos selecionados e responder à pergunta com base no fragmento. Isso não significa dizer que as perguntas não podem ser abrangentes, mas devem ser coerentes com o seu objetivo, se desejam que o candidato saiba sobre todo o livro (dados do enredo, por exemplo), que solicite todas as histórias.

As expectativas da Instituição e dos professores ficam evidentes: o Processo Seletivo Vestibular Unificado da UEM espera alunos que sejam bons leitores. Resta saber, na opinião dos professores, “o que é ser um bom leitor” A leitura do texto literário é um pré-requisito para a realização da prova. Para a instituição, espera-se que o candidato tenha todo o conhecimento prévio do texto literário. Se o bom leitor é crítico, resta saber se o público que realiza o concurso tem essa criticidade formada e até que ponto o ensino médio contribui para ela, conforme objetiva o exame vestibular.

Com relação às escolhas das obras literárias, segundo a CVU, os livros solicitados dependem da opinião dos professores que formulam as perguntas. A CVU utiliza o argumento de legitimidade, ou seja, conforme Geraldini (1993), o professor faz as suas escolhas ancorado no livro didático, na lição, nas unidades, nos livros clássicos e na opinião dos professores universitários.

Esse argumento isenta a responsabilidade da escolha das obras e revela uma maneira de ver o conhecimento sob o prisma de compartimentos, em que o professor de produção textual do ensino médio não se responsabiliza pela leitura, por exemplo. Isso parece restringir o saber e, ao mesmo tempo, ser reflexo de uma sociedade capitalista, que o organiza em caixas separadas. Afinal, o professor formado em Letras é capacitado para dar aulas de Língua Portuguesa, compreendendo a Literatura como um dos discursos que compõe o sistema. Além disso, o papel da comissão é também orientar nessas escolhas junto dos professores; vista assim, a responsabilidade é também daqueles que estão organizando o concurso.

A CVU afirma que existe uma mudança da lista a cada dois anos, o que gera uma freqüente atualização dos professores do ensino médio, mas também do ensino superior, uma vez que, mesmo os professores conhecendo as obras da lista, há necessidade de releitura. No primeiro caso, para a formação dos alunos; no segundo, para a elaboração das questões da prova. Outro aspecto é o da mudança dos professores elaboradores, uma vez que as escolhas dos docentes norteiam uma imagem de prova. Essas mudanças são boas, pois permitem uma rotatividade dos livros e visões diferentes na elaboração das questões.

Para julgar a necessidade da prova de Literatura no vestibular, os professores precisam antes refletir sobre a sua própria concepção de literatura e de sua função, pois a responsabilidade desses elaboradores de prova é muito grande.

Quanto à concepção de literatura, (P1) a considera como ficção, que se apresenta sob um trabalho artístico com a linguagem; (P2) a vê como um fato social. Mas, no que se refere a textos considerados literários, existem alguns pontos em comum nas respostas dos professores: o caráter de ficcionalidade, a inventividade (caráter estético), a colocação da linguagem em primeiro plano, entre outros, já fartamente discutidos pela teoria literária. (P1) apresenta uma concepção textual de literatura, (P2), uma visão pessoal e (P3), um olhar mais amplo. Isso revela um distanciamento entre os elaboradores em suas visões sobre essa arte, que pode ser notado na elaboração das questões das provas, e talvez pudesse ser amenizado com uma longa discussão entre os professores, antes da confecção das questões.

Com relação à função da literatura, percebemos que ela é vista sob olhares desconfiados, em virtude da falta de objetividade ou de consenso, relatada nas respostas dos professores. Características como reflexão e posicionamento são apontadas como sendo primordiais no trato com o literário, somadas ao entretenimento e à humanização. Comumente, a prova não tem sido vista em sua especificidade artística, o que parece negar sua origem enquanto objeto artístico. Resta saber qual imagem formata a prova do vestibular; afinal, se a literatura for considerada apenas como modalidade textual, parece não existir necessidade de uma prova de Literatura no vestibular.

Quando questionados sobre as razões da manutenção no vestibular de uma prova de Literatura, os professores dizem ser a “emoção e leitura efetiva de um texto literário, por meio de suas marcas e cristalização do conceito literário”. Esses argumentos não convencem a sociedade atual, uma vez que, na era da globalização, outras instâncias são responsáveis por nos tornar humanizados. Por exemplo, o cinema, as artes plásticas e a música também fazem com que nos sensibilizemos. A universidade tem a função de atuar como formadora de gostos de leitura e disseminar os saberes, por isso, uma pergunta que merece maior atenção e discussão, em futuros trabalhos juntamente com a sociedade, com as universidades, com os professores e com os alunos é: Como está sendo realizada a formação e disseminação do gosto pela leitura de literatura?

Para a universidade, representada pelos professores elaboradores de provas, o perfil de leitor esperado pelo vestibular da Universidade Estadual de Maringá leva em conta nove capacidades:



*1) compreender com precisão o enunciado; 2) saber sobre o conteúdo; 3) ler além da superfície textual; 4) saber a história dos dez livros selecionados para a prova; 5) conhecer o texto literário; 6) realizar inferências, criar hipóteses, fazer comparações, realizar intertextualidade, ativar os conhecimentos prévios textual, lingüísticos e referenciais; 7) após a leitura completa, o aluno deve eliminar as alternativas corretas e incorretas; 8) redigir com objetividade as questões abertas; 9) saber se posicionar, argumentar com criticidade; saber sobre as escolas literárias, dados do autor, dados da obra, saber sobre as questões sociais, filosóficas e históricas que envolvem o livro.*

O leitor que a UEM espera é completo e com muita maturidade textual. Entretanto, como nos ensina Iser (1999), o leitor ideal não existe, uma vez que não tem o mesmo código do autor. Esse tipo de leitor deveria esgotar o texto, mas, de acordo com a “Estética da Recepção” é impossível que ele seja esgotado, uma vez que ele se atualiza de diversas formas.

Dessa maneira, a universidade e os professores elaboradores de suas provas delimitam bastante o tipo de leitor de literatura por eles esperados por meio da prova. Talvez por que as universidades não têm mais bancos vazios e precisam selecionar um número restrito de candidatos. Talvez, porque as professoras universitárias não quiseram definir as suas concepções de literatura. Talvez, por não considerar o nível de maturidade intelectual do aluno secundário. Talvez, por não existir, um diálogo com o ensino médio. Enfim, várias razões podem ser encontradas.

O perfil de aluno/leitor que o vestibular da UEM deseja é um leitor completo e que saiba tudo sobre literatura para realizar a prova, desde os dados do autor, do momento histórico, dos períodos literários até questões que envolvam o domínio das habilidades de construção do texto literário e sua relação com o contexto, com a ideologia e com a história. Sendo assim, levando em consideração as respostas dos professores elaboradores, com relação à função da literatura, supomos que as questões das provas priorizaram os seguintes aspectos: a) a emoção que a arte literária oportuniza; b) a leitura efetiva do texto literário, por meio de suas marcas; c) a cristalização do conceito de literatura por meio das questões que demarcam o conceito de literatura, e todo o seu *corpus*.

### **3.1.5. PROVAS: entre a teoria e a prática**

Neste tópico, apresentamos os resultados das análises das provas dos concursos vestibulares citados. Quanto aos anos de 2004 e 2005, nosso olhar é especificamente direcionado para as questões que tratam da leitura do texto literário, em virtude do formato da prova de Língua Portuguesa que, em um total de 20 questões, 13 (01 a 13) abordam conteúdos de Língua Portuguesa e 07 (14 a 20) de Literatura. A cada questão, a análise procura levar em consideração dados do autor, da obra, do momento histórico e a relação desses elementos com as alternativas levantadas nas questões, bem como os objetivos de cada questão, com o intuito de verificar se existe a primazia da leitura literária a partir das marcas lingüísticas presentes no texto.

No vestibular 01 de 2004, a primeira questão, de número 14, traz o poema *Soneto de Separação*, de Vinícius de Moraes e seis afirmações sobre o texto. A alternativa (01) tem como objetivo saber se os candidatos conhecem a forma clássica do soneto, além de, exigir o conhecimento do gênero literário em que ele se enquadra. Evidencia uma pergunta que não relaciona forma e conteúdo, o que nos leva a refletir sobre a utilização de um texto rico em conteúdo para o trabalho exclusivo com a forma. A alternativa (02) continua a insistir em um “enquadramento” do soneto como pertencente ao gênero dramático, confundindo o aluno com a afirmação final – “nesse caso específico, trata-se de representar o drama da separação de dois amantes”. O candidato continua tendo que saber o conceito do gênero dramático, sem realizar a leitura efetiva do texto (cf. p.56). A (04) relaciona, ainda, a afirmação com a definição de gênero lírico, no entanto exige, agora, que o aluno, efetivamente, leia o texto e perceba nele as marcas da sua musicalidade. Na alternativa (08), novamente retoma-se a definição de gênero lírico aliado a alguns termos técnicos, como antítese, versos decassílabos, dentre outros. As alternativas confirmam o que já vínhamos observando, ou seja, a leitura é pretexto para o trabalho com a metalinguagem do ensino de literatura. Seria mais produtivo pensar em estimular o aluno a evidenciar a sua compreensão do uso da antítese no texto, ao invés de apenas nominar o que é uma antítese. Nesse caso, bastaria que a questão fosse formulada de forma a levar o vestibulando a ler as oposições do texto (riso X pranto, bocas unidas X espuma, mãos espalmadas X espanto, calma X vento, paixão X pressentimento); assim, o candidato perceberia que essas oposições são fundamentais para a construção dos possíveis sentidos do texto. A (16) é uma alternativa pertinente, porque requer a leitura do texto, uma vez que define a antítese e a contextualiza com um fragmento da poesia no qual o aluno deve perceber essa figura. A (32) tem o objetivo de que o candidato reconheça nessa forma poética (soneto) ligação com o tema proposto na poesia, que

geralmente é uma reflexão à vida humana. Pela forma como é construída a alternativa, o aluno deve retomar o texto para confirmar ou negar a proposição, o que valida o trabalho com o conteúdo.

Nessa questão, quatro das seis alternativas são dispensáveis, uma vez que não trabalham com o conteúdo do texto, não contribuindo para a seleção de candidatos leitores, no sentido que vimos defendendo. O texto é utilizado como pretexto de regras ou termos técnicos, conforme seção 2.5. Os aspectos literários, essenciais para a compreensão, são deixados de lado, além de não termos claramente definido o objetivo da pergunta; ao aluno caberia ler o texto ou saber a definição de gêneros literários, forma e metalinguagem literária, como vimos em Moretto (2003).

A questão 15 trata de um fragmento do livro *O Cortiço*, de Aluísio Azevedo. A alternativa (01) busca saber dados: sobre a produção literária e sobre o tema da obra do autor, essa alternativa dispensa a leitura do excerto, que retrata a sensualidade da personagem Rita Baiana. Além disso, o que torna a alternativa incorreta é o fato de o romance *A casa de pensão* não ser romântico, mas naturalista, construindo uma “pegadinha” para o candidato, uma vez que a sua atenção está voltada para a leitura do excerto. Na (02), o objetivo é saber se o candidato identifica qual é o tipo de narrador ocorrente no livro, escolha que não é aleatória, uma vez que, a concisão e a impessoalidade são marcas do discurso naturalista. Uma sugestão seria afirmar que o foco narrativo em primeira pessoa contribui para potencializar os sentidos do texto, pois indica uma verdade sob o prisma do próprio falante, o que acontece na obra. Na (04), o aluno deve saber que a ação do romance se passa em uma pedreira e não em uma serraria; novamente, percebe-se a famigerada “pegadinha”, uma vez que esse é o único item que invalida a alternativa. Na (08), o vestibulando tem que se recordar de todas as personagens do romance, o que privilegia o candidato memorialista. As afirmativas (16) e (32) são relevantes, visto que, na primeira, o aluno precisa ler o fragmento e refletir sobre sua distinção com relação à estética anterior (romântica); quanto à (32), exige-se a leitura e reflexão sobre alguns termos do texto. No entanto, apesar de ser uma alternativa interessante do ponto de vista da leitura literária, quanto à compreensão do aluno, ela pode ficar comprometida, se o mesmo desconhecer o termo *chorado*.

A questão 16 contempla o livro *Laços de Família*, de Clarice Lispector. Na alternativa (01), o objetivo é constatar quem leu o conto, pois se afirma que a problemática é sobre o deficiente visual, o que foge completamente à temática da obra. Contudo o vestibulando

desavisado poderia assinalar a questão como correta, uma vez que o fragmento fala sobre o deficiente. Essa assertiva não busca a leitura do texto literário, mas a identificação do aluno que conhece a obra, o que pode estimular à leitura de resumos dos livros, pois busca a solicitação apenas dos dados do enredo, desprivilegiando o aluno leitor. A (02) é relevante, uma vez que, o candidato precisa ler o fragmento e identificar a validade do uso do discurso indireto livre. A (04) é pertinente, pois a prova apresenta a definição do termo *epifania*, e exige que o vestibulando pense sobre o papel do cego na história. Na (08), o objetivo é saber sobre o estilo de Clarice e de Guimarães Rosa, fugindo da proposta do enunciado da questão: *Leia o fragmento a seguir e assinale o que for correto*; dessa maneira, o aluno que apresentar melhor memória pode responder com maior facilidade a pergunta. A (16) focaliza o conjunto de obras da autora, desprezando o fragmento proposto na alternativa e contradizendo o enunciado da questão.

A questão 17 diz respeito a dois autores: Lima Barreto, com a obra *Melhores Contos*, e Autran Dourado, com *O Risco do Bordado*. Essa questão traz dois textos distantes historicamente (50 anos), contudo nas alternativas não faz nenhuma relação entre o conteúdo desses textos, ou seja, cada um deles é trabalhado isoladamente. Além disso, são feitas sete afirmativas e apenas duas sobre o livro *O risco do bordado*. A alternativa (01) tem como objetivo saber sobre a temática do livro/obra do autor, de maneira geral, privilegiando, assim, os vestibulandos que leram somente os resumos, pois apenas pelo resumo é facilmente perceptível que o autor não valoriza a cidade grande como sinônimo de civilização, mas mostra o vazio da burguesia. A (02), ao contrário da 01, focaliza o conteúdo de forma específica. O livro de contos, em questão, apresenta treze histórias no total e a pergunta é sobre um dos contos, especificamente, sobre o modo de construção da personagem Raimundo Flamel. Se fosse escolhido um trecho da história em que isso ficasse evidente, por meio da leitura, seria mais claro para o candidato e mais produtivo para seleção de leitores críticos, uma vez que o vestibulando estaria lendo no ato da prova, ao invés de utilizar a memória. As opções (04) e (08) são idênticas à (02), ou seja, exigem muita especificidade do vestibulando, fugindo da proposta da CVU, que orienta os elaboradores para que tentem dosar conteúdo pontual com geral, pois, levado ao extremo, ambos não selecionam adequadamente. Na (16), o objetivo é resumir a temática da obra de forma geral; para tanto, basta ler o resumo. Há o privilégio de uma história em detrimento das outras treze histórias que compõem a obra, o que pode gerar a desmotivação da leitura do livro como um todo. Com relação à obra de Autran Dourado, a (32) tem como objetivo resumir a

história do livro e a (64) exige um conteúdo pontual – sobre o personagem Militão. Além de haver um desequilíbrio entre o número de alternativas que exigem a leitura das obras citadas (“Melhores Contos” e “O Risco do Bordado”), ainda nenhuma das alternativas propõe a comparação entre as obras, o que seria de esperar, em virtude do enunciado: *Sobre as obras Melhores Contos, de Lima Barreto e O Risco do Bordado, de Autran Dourado, assinale o que for correto.*

Na questão 18, o enunciado solicita que o candidato assinale o que for correto com relação ao romance *Incidente em Antares*, de Érico Veríssimo. Não existe nenhum trecho da obra citado e são oferecidas sete afirmações em que o aluno deve marcar aquela que considerar correta. A primeira alternativa (01) tem o objetivo de saber se o aluno conhece o enredo do livro, pois resume a história. Por um lado, isso solicita que o aluno tenha lido o livro, por outro, incentiva a leitura de resumos, visto ser uma pergunta de conteúdo amplo. Na (02), o aluno deveria recordar-se sobre a prosa do autor e sua catalogação em três fases, para saber que esse livro não se encaixa na segunda fase, mas na terceira; como vimos na visão da “Estética da Recepção”, perguntas desse tipo não contribuem para o incentivo da leitura. Na (04), compara-se a obra *Incidente em Antares* com *O Tempo e o Vento* do mesmo autor; o objetivo é saber se o aluno lembra a história do livro *O Tempo e o Vento*, entretanto o enunciado afirma que a pergunta é sobre *Incidente em Antares*. Além disso, o segundo livro, por ser histórico, ressalta o Tenentismo, a Primeira Guerra, a Coluna Prestes, o Getulismo, o Integralismo, ao passo que em “Incidente”, o livro é centrado na vida das famílias Campolargo e Vacariano. Assim, a forma como foi construída a pergunta pode confundir até o aluno que leu as duas obras. Na (08) e na (16), o objetivo é saber se o aluno sabe catalogar a obra do autor; isso não contribui para a formação de novos leitores de literatura. A (32) tem como objetivo saber sobre um conteúdo específico: a trajetória da personagem Quitéria. A alternativa afirma que a personagem sofreu uma desestruturação; em vez disso, deveria propor uma parte do texto em que o vestibulando pudesse perceber essa desestrutura; se, de fato, lesse com atenção. Essa escolha demonstra um modelo de prova tradicional, conforme Moretto, na página 52. A (64) é uma questão pertinente, porque faz com que o aluno reflita sobre as personagens Ritinha e Joãozinho Paz e os seus valores simbólicos na história, por meio da leitura.

A questão 19 é uma pergunta que se volta para a cronologia histórica da literatura, sem uma preocupação com a leitura; basta que o aluno recorde as características dos períodos

citados (Barroco, Arcadismo, Romantismo, Parnasianismo, Simbolismo e Modernismo), ou seja, a questão trabalha com o foco voltado para a periodologia da literatura.

Na questão 20, é solicitado ao candidato que leia o poema e assinale o que for correto sobre *Lembrança de minha juventude*, de Augusto dos Anjos. A alternativa (01) objetiva saber se o vestibulando conhece a diferença entre o gênero lírico e narrativo, privilegiando a definição de conceitos e desprivilegiando as marcas literárias do texto, que são essenciais para a construção dos sentidos. A (02) focaliza o tema do texto, o que é louvável, contudo entendemos que o deslocamento para o final da questão seria aconselhável, uma vez que, antes dela, o aluno deveria ser conduzido a observar as marcas lingüísticas que colaboram para a elaboração do tema. Na (04), o candidato não precisa ler o texto, basta que ele saiba sobre a vida do poeta, o que não valoriza uma proposta de leitura literária, mas, sim, a biografia do autor. A (08), assim, como ocorre na (02), deveria estar deslocada para o final do texto, visto que trabalha com o tema, que deveria ser construído pelo candidato, no ato da leitura, que gradativamente, deveria ser seduzido, pela formulação da questão, à percepção do tema. As alternativas (16) e (32) são pertinentes; a primeira tem como objetivo levar o aluno a refletir sobre o sentido do texto, pois faz com que os candidatos pensem sobre a construção do texto por meio das marcas literárias; a segunda usa elementos textuais e faz afirmações que o aluno precisa voltar ao texto, por meio da leitura, e verificar se estão corretas ou não, o que a valida como incentivadora da formação de leitores.

Com relação à prova do 2º vestibular de 2004, são analisadas seis perguntas referentes à literatura. A pergunta de número 14 é uma questão visualmente ampla e possui o seu objetivo bem marcado: o aluno deve assinalar o que for correto sobre a cronologia das escolas literárias. Em (01), inicia explorando dados do autor Augusto dos Anjos; em (02) centra-se na conceituação da poesia concreta; em (04), explora-se a segunda fase do regionalismo, voltado apenas para a caracterização desse período; em (08), solicita-se conhecimento geral da obra de Lima Barreto, reduzindo o seu potencial literário; em (16), exige-se que o candidato saiba que a obra “Memórias de um Sargento de Milícias”, de Manuel Almeida, está localizada no período de transição entre o Romantismo e o Realismo, contudo não há nenhum estímulo para que o vestibulando apresente sinais de que leu a obra, pois são cobradas apenas características desse momento de transição; em (32) exige-se que o candidato tenha um amplo conhecimento: primeiro, do Naturalismo e do Realismo, segundo, dos autores Machado de Assis e Aluísio Azevedo e terceiro, das obras “Dom Casmurro” e “O Mulato”, com o objetivo de detectar as

diferenças entre os movimentos literários Naturalismo e Realismo; em (64) exploram-se as características do Romantismo, Parnasianismo, Simbolismo e Arcadismo. Em conclusão, o que se observa, diante das teorias vistas, é que a questão é invalidada na sua totalidade, se pensarmos no leitor.

A questão 15 trata sobre *O risco do Bordado*, de Autran Dourado, romance solicitado também no exame anterior. Em (01), solicita-se que o candidato diferencie os tipos de narradores e observe a influência dos diferentes narradores na narrativa, o que consideramos válido, uma vez que nossa defesa volta-se para a extração das marcas literárias e sua contribuição para o desenrolar dos fatos na obra. Em (02) e (04), novamente busca-se o foco narrativo em “O Risco do Bordado”, agora por meio de uma “pegadinha”; o que invalida a primeira alternativa é a condução do aluno à crença de que as mudanças ocorridas na história devem-se ao uso do narrador observador, contudo as mudanças ocorrem pela onisciência do narrador. Embora a (04) seja pertinente, por trabalhar com a função da onisciência do narrador dentro da história, (02) conduz ao erro de (04), porque nessa alternativa existe uma mescla confusa entre as características de um narrador observador e um onisciente. Em (08), ratifica-se a confusão em relação ao foco narrativo, que vinha sendo observada em (02) e (04), ao propor que o livro tenha sido narrado ora em primeira, ora em terceira pessoa. A (16) é pertinente, pois faz o aluno refletir sobre a conversão de tia Margarida. Apesar de não trazer um fragmento do livro em que isso acontece, aciona no leitor sua atenção sobre o episódio da conversão. Na (32) e na (64), as questões continuam sobre o mesmo episódio, contudo seguindo um modelo tradicionalista de prova de múltipla escolha, porque, ao escolher uma entre (16), (32) e (64), automaticamente anularia as demais.

A questão 16 vem marcada pela escolha de dois escritores distintos: Lima Barreto, com o conto *O homem que sabia javanês*, e Cristóvão Tezza, com *Uma noite em Curitiba*. Como dito anteriormente, o primeiro escritor é pré-modernista e o segundo, modernista. Nas alternativas (01), (02) e (04), o objetivo é resumir a história, contudo a ligação que há entre elas faz com que o aluno, ao escolher uma das alternativas, anule as demais, o que caracteriza mais uma questão tradicionalista de múltipla escolha. As opções (08) e (16) têm como objetivo refletir sobre o lado psicanalítico do romance de Tezza; a (08) é válida, porque trabalha, efetivamente, com a leitura do texto, ao passo que a (16) poderia ser desprezada na prova, uma vez que, serve apenas para confundir o aluno e não para evidenciar a sua leitura da obra. As proposições (32) e (64)

comparam o conto com o romance; uma questão pertinente, uma vez que faz com que o candidato relacione os dois conteúdos, validando o enunciado e comprometendo-se com a leitura do vestibulando.

A questão 17 apresenta um trecho do romance *Incidente em Antares*, de Érico Veríssimo; o candidato deve assinalar sobre o trecho selecionado e sobre o romance em questão. As alternativas (01), (02) e (04) são válidas, uma vez que exigem leitura dos elementos textuais. Na primeira, ao ler o trecho, o vestibulando vê que, por ser o personagem leitor de Sorel e Bakunin, confirma o fato de ele ser solitário e se interessar por política, haja vista seus gostos de leitura, evidenciados no excerto dado na prova. Na segunda, é facilmente perceptível o erro da questão, porque afirma que o personagem Barcelona não cuida de seus livros e no fragmento percebe-se o contrário. Na terceira, por meio da leitura o candidato percebe que a afirmação da alternativa não corresponde à afirmação do fragmento, o que exige que o vestibulando se centre na leitura. Apesar de haver ligação entre (01), (02) e (04), elas não se configuram em uma questão tradicional de múltipla escolha, visto que, cada uma das alternativas exige um foco de leitura da obra. A (08), uma pergunta relevante, relaciona a interpretação com o conhecimento de mundo que o aluno possui, levando a fazer inferências entre a história e o vivido. Em (16), não houve a preocupação com o trabalho com as marcas do texto, como ocorrido nas anteriores; se fosse oferecido um trecho da obra, o candidato poderia vivenciar no ato da leitura a ambigüidade da personagem Valentina, foco da questão, o que tornaria a alternativa mais pertinente. As alternativas (32) e (64), ambas, tratam da cena do almoço oferecido ao professor Martim Francisco Terra, entretanto a primeira torna-se inválida, em virtude da palavra “afetiva” e “simpatizar”, reduzindo o potencial literário do texto a “pegadinhas”.

A questão 18 enfoca *José de Alencar*, autor do Romantismo, e *Clarice Lispector*, autora do Modernismo. A alternativa (01) é pertinente, porque traz como recurso a apresentação de dois excertos de textos de diferentes autores e estilos, comparando-os. Por meio da leitura dos textos, os candidatos poderiam concluir que, no segundo texto, Laura não é idealizada, mas submissa ao marido. Uma sugestão é retirar do excerto algumas marcas textuais: no texto de Alencar, os termos *puro*, *harmonioso*, e, no texto dois, *o rosto com graça doméstica*. Na (02), o objetivo é saber se os candidatos conhecem as outras obras femininas de José de Alencar e se os mesmos sabem o que elas representam para a consagração do autor como representante do Romantismo de perfil feminino. Como para responder a isso não é necessário ler os fragmentos



propostos na prova, invalida-se o enunciado: “Leia os fragmentos a seguir e assinale o que for correto sobre as obras das quais eles foram retirados, sobre os seus autores e sobre os estilos de época aos quais eles pertencem”. Na (04), espera-se que o candidato conheça, de modo geral, o estilo de Clarice Lispector na construção de suas personagens e no fragmento do conto *Diva*, proposto na questão; essa alternativa, como afirma a CVU não seleciona de maneira adequada, por privilegiar aqueles vestibulandos que lêem o resumo. Em (08) e (16), solicita-se do vestibulando que ele enquadre o romance *Diva* como urbano, confirmando, assim, uma visão de literatura redutora. A (32) é pertinente, pois traz as “marcas” do texto literário, no entanto poderia ter apresentado um fragmento em que o aluno, pela leitura, observasse essas marcas no texto, evidenciando a importância delas na construção dos sentidos. Outra sugestão seria inverter a ordem do texto, ou seja, apresentar primeiro as palavras que marcam as características da personagem, em seguida o excerto, levando o candidato a construir o significado do conto por meio das marcas oferecidas.

A pergunta 19 traz o texto *A cristo senhor nosso crucificado estando o poeta na última hora de sua vida*, de Gregório de Matos Guerra. A alternativa (01) objetiva saber a classificação da obra de Gregório; logo, não privilegia o aluno leitor, mas, sim, aquele que possui uma boa memória. A (02) relaciona o tema do texto às características do Barroco; vista assim, a leitura é pretexto para saber as características dessa escola literária. A (04) trabalha com a reflexão do aluno sobre a metáfora presente no texto; logo é relevante. Na (08), o objetivo é saber se o candidato recorda o que é cultismo e conceptismo, ou seja, a valorização do conceito e da metalinguagem literária anula a possibilidade de leitura do texto. A (16) foca o reconhecimento de um soneto, as rimas e a definição de metáfora; os usos desses elementos se distanciam do candidato, que os decora, muitas vezes, sem saber sua real utilidade. Na (32), há ausência da leitura do texto, pois o que se deseja é saber sobre a catalogação literária.

Na pergunta 20, o enunciado é amplo, pois se deseja que o candidato marque o que considerar correto sobre o conto *Apenas um saxofone*, de Lígia Fagundes Telles, sobre os demais contos do livro, sobre a autora e sobre o estilo de época. A alternativa (01) foca o conhecimento de prosa intimista, no entanto, seria mais significativo pensar em que medida o conhecimento da prosa intimista auxilia na leitura do fragmento proposto; (02) focaliza a temática do conto *O jardim Selvagem*, mas de modo geral, o que privilegia o vestibulando que leu resumos, não selecionando adequadamente; (04) versa sobre o enredo da história, porém, ao contrário da

anterior, utiliza partes do enredo para que o vestibulando reflita e faça sua leitura, o que a torna uma alternativa viável para a seleção; (08) faz uma distinção entre os tempos psicológico e cronológico é pertinente, uma vez que utiliza o fragmento do texto para isso. As alternativas (16), (32) e (64) não priorizam a leitura. A primeira pede que o do aluno identifique o uso do narrador em primeira pessoa. Na segunda, apesar de a alternativa exigir a leitura do fragmento, há uma pegadinha, que consiste na troca do nome da personagem, o que torna isso mais grave e que o leitor registra o nome Luisiana, que de fato marca a personagem e o fragmento trabalha com um nome da personagem que existe na obra, mas não é interessante para o enredo. A terceira valoriza as características físicas e psicológicas da personagem, entretanto o fragmento apenas trabalha com as características psicológicas da personagem, contradizendo o enunciado que visa à leitura do fragmento.

No ano de 2004, as provas dos vestibulares não apresentaram muitas alterações. As questões são marcadas, em sua maioria, pela ausência da valorização das marcas lingüísticas que remetem ao texto literário, voltando-se para a valorização de um ensino tradicionalista de literatura, onde existe a primazia de dados do autor, da obra, do momento histórico em detrimento do objeto artístico.

As orientações no caderno de prova são de ordem técnica e não de conteúdo. Como vimos na seção 2.5, o professor competente elabora bem as questões de suas provas, isto é, “contextualiza de acordo com os objetivos estabelecidos”. Além disso, os autores Clarice Lispector, Lima Barreto, Autran Dourado e Érico Veríssimo são repetidos; não que isso seja de todo ruim, mas com uma lista tão vasta se poderia privilegiar outros autores.

No ano de 2005, a questão 14 apresenta uma novidade interessante no seu enunciado, pois traz uma definição do gênero romance e do gênero conto para, em seguida, solicitar que o candidato assinale o que for correto com relação às obras *Incidente em Antares*, de Érico Veríssimo e *Uma noite em Curitiba*, de Cristóvão Tezza. A contextualização das informações solicitadas é uma indicação feita por Vasconcellos (1944), Moretto (2003), Terzi e Ronca (1991); e é o que se observa nessa questão. As alternativas (01) e (02) tem como objetivo saber se o aluno consegue relacionar as definições dadas na questão com a leitura feita por eles das obras. É uma questão que inova, pois exige dos candidatos se os mesmos sabem relacionar informações. As proposições (04) e (08) tratam da psicologia das personagens e do foco narrativo, de forma a valorizar o ponto-de-vista do narrador, contudo trabalham com a auto-anulação entre as questões,

pois, se o vestibulando assinalar a (04), que indica um narrador em terceira pessoa, automaticamente anulará (08) que indica narrador em primeira pessoa e vice-versa. Em (16), (32) e (64) solicita-se a temática dos romances, no entanto a prova não apresenta fragmento da obra, o que indica que a leitura de um resumo dará conta da resolução das alternativas.

A questão 15 traz o autor Augusto dos Anjos e sua poesia, *Solitário*. A alternativa (01) foca a metalinguagem sem valorizar o funcionamento efetivo no texto; (02) e (04) solicitam a memorização de outros dois textos: *Versos Íntimos e Violões que choram*, sendo que este nem o pertence a Augusto dos Anjos, mas a Cruz e Souza. O excesso de informações contidas nas alternativas torna a prova maçante. Além disso, o enunciado diz: “Leia o poema abaixo e assinale o que for correto”, o que de fato não é preocupação das alternativas. A (08), apesar de solicitar dos alunos definições de soneto e de decassílabo, apresenta uma questão pertinente, pois faz o aluno perceber, pela leitura do texto, que o uso repetido da consoante /f/, sugere o vento, sem dizer que ali existe uma aliteração. Assim, em parte, essa alternativa se preocupou com o uso da regra e não com a metalinguagem. A (16) é uma alternativa reflexiva, uma vez que faz o aluno relacionar o tema desse poema com o da fábula da cigarra e da formiga. Esse recurso mostra aos candidatos que um texto pode dialogar com outros textos. Em (32) e (64), trabalha-se com a leitura dos elementos textuais, são pertinentes.

Na questão 16, o enunciado diz para o aluno ler os dois fragmentos e responder a pergunta levando em consideração os contos aos quais eles pertencem. Refere-se aos contos *O homem chegou* e *Miss Edith e seu tio*, ambos de Lima Barreto. As alternativas (01), (02), (04), (08) e (16) estão conformes, pois relacionam o fragmento com o tema do conto e trabalham com a ironia textual, vindo ao encontro da nossa proposta, ou seja, por meio das marcas lingüísticas do texto resgatam a *literariedade*; (32) e (64) inovam, no sentido de relacionar a temática dos dois textos. Essa questão é pertinente, pois exige a leitura dos fragmentos em questão e suas relações temáticas.

Na questão 17, são feitas seis afirmativas (01, 02, 04, 08, 16 e 32) em que os alunos, por meio de sua memória, devem recordar as características dos movimentos literários (arcadismo, romantismo, modernismo, pré-modernismo, prosa regionalista, concretismo). Essa questão não exige a leitura efetiva dos textos literários, uma vez que a cronologia literária é valorizada, em detrimento do conteúdo das obras.

A questão 18 traz um trecho do conto *Feliz aniversário*, de Clarice Lispector, do livro *Laços de família*. Uma sugestão seria acrescentar nos dados da obra e do autor o ano de publicação da obra, pois, assim, o leitor atento poderia utilizar seu conhecimento histórico, em um trabalho interdisciplinar, para auxiliar na resolução das alternativas. A (01) é uma alternativa questionável, pois exige do vestibulando uma maturidade de leitura que não é própria de adolescentes; (02) foca o título do conto *Feliz aniversário*, que não é tão feliz assim, uma vez que desvela uma relação familiar artificial. A sugestão seria exemplificar com as marcas textuais como se chega a essa leitura. Por exemplo: *Os copos de papelão eram alusivos à data* (reforçando a idade da aniversariante); *para adiantar o expediente* (o trabalho de ter que arrumar a festa da aniversariante); *disfarçar o cheiro de velho* (coloca água de colônia). Essas marcas textuais fazem com que o leitor perceba que, na verdade, sob o rótulo de *Feliz aniversário*, se revela que a comemoração dos 89 anos da matriarca da família é uma obrigação imposta pela ideologia dominante. Em (04), o objetivo da pergunta é saber se o aluno consegue identificar no conto a presença de um narrador de terceira pessoa onisciente; aceita-se, porque o fragmento atende à solicitação da alternativa. Em (08), (16), (32) e (64), o aluno precisa refletir sobre as personagens do conto; apesar de serem alternativas pertinentes, porque trabalham com a leitura, desconsideraram o enunciado que propõe a leitura do fragmento para a resolução da questão e, aqui, somente essa leitura não daria conta da resolução dessas alternativas.

A questão 19 inova na apresentação dos textos, pois traz três trechos: *Carlos Drummond de Andrade* – “Alguma Poesia”, 1964; *Adélia Prado* – “Bagagem”, 1986 e *Chico Buarque de Holanda* – “Letra e Música”, 1989. Essa questão já se apresenta de forma diferenciada, com fragmentos de poesias de diferentes autores e com a data do livro marcada; isso faz com que o leitor competente se situe historicamente. A alternativa (01) solicita que o vestibulando reconheça a intertextualidade presente nos textos, oferecendo o conceito de intertextualidade, o que valida a alternativa, porque para responder a alternativa o candidato terá que retornar aos textos e cruzar as informações por meio da leitura. As alternativas (02) e (04) dizem respeito ao uso da intertextualidade. A (02) exige que o candidato tenha conhecimento do conceito de paródia e polêmica, sem, contudo, apresentar o conceito desses termos; o vestibulando teria que detectá-los nos textos oferecidos. A sugestão é que fosse apresentado o conceito dos termos, visto que o objetivo é levar o vestibulando a observar se a intertextualidade ocorre por paródia ou polêmica, e não conceituar esses termos. A (08) é pertinente, pois solicita a

relação temática entre os textos de Chico Buarque e Drummond. A (16) é uma alternativa focalizada na temática de Drummond de modo muito amplo, ressaltada na própria alternativa, o que exige do candidato um conhecimento que vai muito além do texto oferecido na prova. A (32) é pertinente, uma vez que solicita o tema da poesia de Drummond e de Adélia Prado, conduzindo o aluno a observar a intertextualidade temática entre os dois textos.

A questão 20 não oferece fragmento textual e apenas solicita que o candidato marque o que for correto. A (01) focaliza o realismo e a segunda geração do modernismo, enfatizando nomenclaturas, desprivilegiando o aluno leitor; (02) identifica se o candidato sabe que Machado é um expoente do nosso realismo e conhece o estilo do autor, o que confirma o apelo à memória; (04) muda o autor, agora Lima Barreto, mas o objetivo é o mesmo que o da anterior, ou seja, foca-se o autor e esquece-se da obra; (08) centraliza a identificação do autor do conto e sua temática, sem a preocupação com o trabalho com o texto, exigindo exagerado número de informações e desprezando o texto literário; (16) e (32) cobram a temática do conto *Teoria do medalhão* e *O espelho*, centradas unicamente em uma leitura que exige o conhecimento profundo, de maneira geral, dos contos solicitados, sem uma gradação, para que o candidato consiga alcançar esse nível de leitura.

Essa prova faz algumas inovações, possivelmente em virtude da mudança do elaborador, como colocar o ano do livro citado e relacionar os fragmentos de textos. Existe uma grande repetição de autores e os objetivos das questões, na sua maioria, são voltados para que o aluno saiba sobre o autor, o momento histórico e dados da obra, conhecimentos que pouco importam para a produção de sentidos no ato da leitura, como visto na página 80.

Em relação à prova do vestibular 02 de 2005, a questão 14 apresenta dois textos: o primeiro de Augusto dos Anjos, *A Ilha de Cipango*; o segundo de Lima Barreto, um trecho do conto *Uma vagabunda*. A alternativa (01) focaliza o período literário a que os autores pertencem, o estilo de Barreto e Augusto dos Anjos e a identificação de versos brancos; essa é uma alternativa cujos elementos solicitados não colaboram para uma leitura crítica do texto. A (02) é uma alternativa simplista, porque, ao ler a primeira linha, o candidato observa que a afirmativa está em desacordo com o texto. A (04) foca o tema do conto, entretanto a construção ampla e confusa da alternativa dificulta a leitura e privilegia o candidato que se preparou por meio de resumo. Na (08), mais uma vez, a exemplo da alternativa (04), é solicitada a apreensão do tema de maneira geral, atendendo ao leitor de resumos. A (16) valoriza o erro, na medida em que

desvaloriza o que existe de coerente entre as afirmações da alternativa e as informações contidas na poesia. O vestibulando pode se frustrar, pois, mesmo lendo o poema, não consegue acertar a alternativa. A alternativa (32) relaciona o tema do texto com a temática do conjunto de obras de Augusto dos Anjos, o que poderia ser negativo se fosse solicitado o conhecimento das obras de maneira geral, contudo, a redação da alternativa discorre sobre a temática, afunilando as suas características, o que induz o candidato leitor de Augusto dos Anjos a acertar a proposição.

A 15 questiona sobre o livro de Cristóvão Tezza, *Uma noite em Curitiba*. As alternativas (01) e (02) oportunizam uma reflexão sobre o tema, entretanto o fato de apresentá-lo no início da questão não conduz o leitor, de maneira gradativa, a caminhar por meio das marcas literárias até construir os sentidos e ter contato com o tema de modo amplo. As proposições (04) e (08) correspondem, visto que privilegiam o leitor da obra completa e discutem a temática do texto, afunilando com os elementos que conduzem ao enredo da obra, esses elementos não seriam perceptíveis a um leitor de resumo. As alternativas (16), (32) e (64) tratam da personagem Sara e sua função no enredo, contudo são formuladas segundo o modelo tradicional de questão de múltipla escolha, onde, escolhida uma das alternativas dentre as três elas se anularão.

A questão 16 é sobre o livro *Antes do baile verde*, de Lígia Fagundes Telles, e pede que o aluno marque, sobre o livro e a autora, o que for correto. A (01) exige que o candidato conheça a estrutura da obra e não o seu conteúdo, o que vai contra a nossa proposta e a dos pesquisadores da academia. A (02) trabalha com a possibilidade de o candidato adivinhar quem é a personagem descrita já que, ao ser marcada pelo pronome pessoal, ela indetermina a personagem, embora a descreva detalhadamente. A nominalização, definitivamente, é indiferente, se não desnecessária, para a compreensão do texto. A (04), pretende é verificar quem sabe sobre o tema do conto *Natal na barca*; mais uma vez a leitura do resumo daria conta da alternativa. A (08) tem como objetivo saber a classificação cronológica da autora, o que reforça uma visão redutora do objeto literário, como já observamos em questões anteriores. A (16) traz uma síntese do conto *Meia-noite em ponto em Xangai*; a leitura de resumos basta para a resolução da alternativa. A (32), sobre o modo de construção do personagem Tomás, do conto “As pérolas” e especifica o objetivo da asserção. O aluno aciona o que sabe sobre o assunto e é possível que forme uma rede de sentidos que transite entre os contos, formando uma teia de significados, que conduzem a um ponto e propiciam ao leitor o acerto da questão.

Na questão 17, são feitas sete afirmações de diferentes autores e obras e solicita-se que o aluno assinale o que for correto. A (01) valoriza a distinção entre o narrador de primeira e terceira pessoa, negando a possibilidade de trabalhar com a função do foco narrativo dentro da história. Na (02), do Modernismo, da questão anterior, o candidato tem que se reportar ao *Cortiço*, de Aluísio Azevedo, obra do Naturalismo, desrespeitando a cognição do vestibulando, que deve saltar de períodos distantes historicamente e caracteristicamente. Somado a isso, exige que o candidato recorde de todas as personagens femininas do livro e sobre suas condições sociais enfatizando uma visão memorialista de literatura. A (04) solicita que o candidato tenha memorizado o nome dos personagens do conto *Alexandre e outros Heróis*, contudo não valoriza a leitura do excerto, que é oferecido na alternativa. A (08) resume a história do conto *A sereníssima república*, de Machado, de maneira ampla, contemplando o leitor de resumos. A (16) foca a temática e por meio de único termo (“urbanas”) conduz o vestibulando ao erro, invalidando a questão e reduzindo a importância da leitura da obra de Graciliano. A (32) compara as características de Machado com Lygia em relação às suas temáticas, no entanto a alternativa, se tivesse sido formulada com o uso de excertos da obra dos autores, possibilitaria a comparação da linguagem e poderia conduzir o vestibulando a localizar os autores no tempo e em suas devidas escolas literárias; dessa forma, validar-se-ia esse tipo de estudo. A (64) é uma questão pertinente, do ponto de vista da leitura, pois, pelo fragmento citado, o aluno consegue respondê-la.

A questão 18 abrange cronologicamente, desde a poesia romântica brasileira até a Semana de Arte Moderna. Todas as alternativas não consideram a leitura das marcas do texto literário, mas os dados das obras, dos autores e das escolas literárias.

A questão 19 traz um fragmento do livro *Incidente em Antares*, de Érico Veríssimo, e solicita que o candidato responda as alternativas levando em conta as perguntas, também, sobre *O risco do Bordado*, de Autran Dourado. As (01) e (02) são pertinentes, pois desejam saber se o trecho contém ironia, retirando do fragmento elementos textuais que comprovam a leitura a ironia. A (04) faz uma descrição generalizada e não leva a efeito a proposta do enunciado que seria a comparação entre essa obra *O Risco do Bordado* e *Incidente em Antares*, e provoca uma descompensação do tempo cronológico do candidato que se dedica, inutilmente, a resgatar na memória os enredos das duas obras conforme a indicação do enunciado. As opções (08) e (16) focalizam a importância ou não dos romances em questão, nas suas devidas épocas; como a questão não trabalha com o texto literário, ele fica em segundo plano. As alternativas (32) e (64)

buscam relacionar a ficção com o momento político da época, contudo enfatizam o principal fato do enredo, o que faz com que uma leitura superficial do resumo dê conta das alternativas.

A questão 20 discorre sobre o livro *Papéis Avulsos*, de Machado de Assis. A alternativa (01) objetiva a identificação da obra machadiana como sendo Regionalista ou Realista. Essa afirmação, além de confundir até os bons leitores, pois os sons são parecidos, nada acrescenta para a formação de uma leitura crítica, pois o aluno só se torna crítico à medida que constrói sentidos. As alternativas (02), (04) e (08) resumem os contos – *Na Arca*, *Uma visita de Alcebiades* e *O segredo do Bonzo*, respectivamente; para isso, a leitura dos resumos de cursinhos pré-vestibulares prepararia o candidato. As opções (16) e (32) reduzem a obra machadiana às suas características, preterindo o trabalho com a linguagem própria do autor e, conseqüentemente, as marcas que tornam o seu texto literário.

Notamos, nesses dois anos de vestibular (2004 e 2005), que houve mudanças em algumas questões, todavia permanecem perguntas que não se preocupam com a leitura efetiva dos textos literários, mas que abordam a literatura de forma tradicionalista, como vimos em Moretto. Apesar de boa parte das questões demonstrarem certa pertinência, com relação à importância da formação de leitores de literatura, a maioria delas prioriza leitores memorialistas.

Passamos, a analisar as provas dos vestibulares de 2006, com o objetivo de, mais do que analisar a qualidade das questões das provas, evidenciar as mudanças advindas do novo modelo proposto pelo vestibular da UEM, desejando entender se as mudanças no processo de seleção e classificação afetaram o conteúdo das perguntas, muito embora o ofício enviado às escolas não previsse alterações de conteúdo, mas apenas da forma. Apesar de não previstas, esperamos que as mudanças tenham afetado o conteúdo e estejam, agora, contribuindo para a seleção dos leitores críticos desejados pelos pesquisadores e a instituição, conforme documentos oficiais da CVU, somados às expectativas dos professores elaboradores.

No vestibular 01 de 2006, a questão 14, da prova objetiva, focaliza a adivinhação do candidato. Após realizar a leitura de um texto sobre as características do modernismo, este deveria responder quais são os autores literários que se enquadram como modernos, inviabilizando o incentivo à leitura dos textos desses autores, pois se exalta a importância dos autores, em detrimento da obra.

A questão 15, sobre o conto *Um Especialista*, de Lima Barreto, tem como objetivo o enredo da história; esse tipo de pergunta ajuda os alunos que leram os resumos para vestibulares.



O leitor competente, muitas vezes, pode ser prejudicado por não se lembrar de uma das histórias do livro, uma vez que essa obra possui treze enredos distintos e a questão privilegia um desses enredos.

A questão 16 foca a intenção de João Romão de se livrar da negra Bertoleza. Para isso, apresenta algumas marcas textuais, em que o vestibulando deveria ler as entrelinhas do discurso de João Romão, sem ter decorado toda a história do livro. Por meio da leitura efetiva do texto, o aluno responde, confirmando a pertinência da questão, por incentivar a leitura.

A questão 17, sobre *O risco do bordado*, de Autran Dourado, solicita do candidato o resumo da história do livro. Como vimos, esse tipo de questão de maneira muito ampla não seleciona adequadamente, pois favorece o leitor de resumos. Dessa forma, desestimula a leitura da obra literária.

A questão 18, sobre Clarice Lispector e seus contos de *Laços de família*, tem como foco o reconhecimento de dados da autora e da obra. O candidato, por meio da memorização, responderia à questão, desprivilegiando o leitor que pode se sentir frustrado, pois, mesmo lendo o livro não responde a questão, ao passo que outros candidatos, sem ler o livro alcançam as respostas por meio dos resumos.

A questão 19 centraliza as escolas e os períodos literários brasileiros, solicitando dos vestibulandos tão somente a cronologia dos períodos. Conforme vimos, esse tipo de pergunta não contribui para a leitura, por estar centrada em dados da obra.

A questão 20, centrada nos dados do livro e do resumo da obra, pede ao vestibulando que ele marque a alternativa incorreta na questão sobre *Incidente em Antares*, de Érico Veríssimo, e *Uma noite em Curitiba*, de Cristóvão Tezza. Além de desconsiderar a leitura das marcas literárias do texto, pois reduz as obras a informações dadas a seu respeito, induz o aluno ao erro por meio do enunciado, que exige marcar a incorreta. A solicitação de questões voltadas para a alternativa incorreta tem sido uma preocupação nossa enquanto educadora, por percebermos que esse tipo de enunciado pode conduzir o aluno a valorizar aquilo que não está escrito na obra; contudo, se fosse padrão somente enunciado com marcas corretas, dificultaria a formulação das inúmeras questões que devem compor o concurso em duas etapas por ano. Esse é um problema que necessita ser repensado pelos pesquisadores e elaboradores.

A prova discursiva é composta por seis questões. A primeira possui quatro excertos de textos retirados do livro *Amor de Capitu: Leitura fiel do romance de Machado de Assis sem o*

*narrador Dom Casmurro*, de Fernando Sabino. Abaixo três excertos do livro de Machado de Assis *Dom Casmurro*, seguidos de duas perguntas: a primeira, com relação à mudança do foco narrativo, em que o vestibulando deveria observar as modificações sofridas pelas formas verbais na narração de Casmurro e no texto de Sabino. Além disso, deveria retirar dois exemplos dos excertos para ratificar a resposta. O candidato, por meio da leitura dos textos, perceberia que o fragmento de Sabino é narrado no passado, ao passo que o de Machado utiliza o presente. Assim, as formas verbais, *deixou, parou*, em contraste com *vi, corri*, comprovariam essas mudanças; além disso, o foco narrativo em primeira ou terceira pessoa é decisivo para a construção da imagem do personagem Bento pelo leitor. Quando narrado em primeira pessoa, a credibilidade das palavras de Bento é potencializada; em virtude disso, as imagens desse personagem e dos demais sofrem alterações. Quando o narrador está em terceira pessoa, as palavras de Bento se relativizam e a imagem da mãe e dos demais personagens sofrem alteração, uma vez que a ideologia presente em nossa sociedade é aquela em que se respeita a hierarquia familiar; dessa forma, as palavras da mãe é que passam a ter mais credibilidade. Essa é uma questão pertinente, pois exige a leitura, a reflexão das marcas textuais responsáveis pelas transformações ocorridas no texto e a função do foco narrativo. Na segunda pergunta, o candidato deveria reescrever o excerto 1d na primeira pessoa do singular, fazendo as alterações necessárias, com o objetivo de verificar se ele realiza na sua escrita o que observou na pergunta anterior, colocando em prática a sua leitura e ratificando que o deslocamento do foco narrativo altera a construção do texto.

A questão 03 é composta por duas perguntas: a e b. Em a, o aluno deveria identificar os conectivos temporais utilizados em duas frases e substituí-los por outros conectivos temporais de valor semântico semelhante. Essa pergunta envolve dois conteúdos: um gramatical e outro de escrita. Em b, o candidato deveria retirar dos excertos 1c e 2c duas construções comparativas introduzidas por dois conectivos diferentes. Envolve um conteúdo gramatical, ignorando a leitura “literária” do texto. Em, a e b foca-se a leitura do texto literário, tornando o texto como pretexto para o ensino de língua. Se, por um lado, as questões são pertinentes porque trabalham com a construção do sentido, por outro, estimulam a manutenção de uma visão fragmentada da língua, em que se utilizam fragmentos do literário para o ensino de língua materna.

A questão 04 compõe-se de a e b. Em a, após uma definição de elipse, solicita-se que o aluno reescreva o trecho citado acrescentando o(s) substantivo(s) que está (ão) elíptico(s). A pergunta tem como objetivo a identificação da elipse, mas por meio da leitura da frase. Em b, o

aluno deveria identificar, no excerto 1c, dois elementos, dos quais um foi empregado primeiro e o outro o substituiu ao longo do excerto, com o objetivo de reconhecer o uso dos elementos anafóricos e catafóricos na malha textual. Aqui, a questão trabalha com a funcionalidade dos termos na linguagem, o que é louvável do ponto-de-vista da atualização da língua e da formação do sentido pelo candidato. Contudo, se esse ponto é positivo, o ponto negativo está no fato de não haver um trabalho voltado para a funcionalidade do uso da metáfora, mas apenas sua identificação, caracterizando uma questão inerente aos interesses lingüísticos, em detrimento do literário.

A questão 05 traz o poema “As cismas do destino”, de Augusto dos Anjos, e solicita que o aluno, depois de ler o texto, identifique duas características da poesia do autor, comprovando-as com elementos do texto. Uma pergunta pertinente do ponto de vista da localização textual, pois se preocupa com o uso. Talvez fosse interessante solicitar a leitura que o aluno faz dos fragmentos que encontrou.

A questão 06 apresenta três fragmentos de textos: *Memórias Póstumas de Brás Cubas*, *Dom Casmurro* e *Esau e Jacó*, de Machado de Assis. O candidato, depois de ler os três textos, deveria identificar uma característica típica da prosa machadiana presente nos exemplos e extrair deles trechos que comprovassem a característica observada. É pertinente, porque exige a leitura dos textos, reconhecer o estilo do autor e mostrar como se dá o uso desse conteúdo.

Com relação ao vestibular 02 de 2006, na prova objetiva, as questões 14 e 15 focalizam a obra de maneira geral e, dessa forma, ambas atendem ao leitor de resumos.

A questão 16 focaliza a autora Lygia Fagundes Telles e os contos de *Antes do baile verde*, mas a preocupação com as características do período literário em que o conto se enquadra faz com que se credite mais importância à classificação da caracterização da autora do que à leitura da obra.

A questão 17 trata dos textos dos autores: *Eu e outra poesia*, de Augusto dos Anjos, os *Melhores contos*, de Lima Barreto e *Incidente em Antares*, de Érico Veríssimo. Ela pretende que o candidato verifique o motivo pelo qual essas obras se opõem e em que elas se aproximam. Uma pergunta pertinente do ponto de vista da leitura, uma vez que o conteúdo não é pontual; além disso, motiva o vestibulando a observar que as marcas históricas e estéticas são as responsáveis por essa aproximação ou distanciamento entre as obras.

A questão 18, sobre os textos *Profissão de fé*, de Olavo Bilac e *Os sapos*, de Manuel Bandeira, é válida, uma vez que desperta nos candidatos a oposição de idéias entre o Modernismo e o Parnasianismo, tanto que o texto de Manuel Bandeira ironiza o exagero pela forma trabalhada do Parnasiano. Somado a isso, vale ressaltar a importância da questão em apresentar fragmentos das duas poesias, dando a possibilidade de o leitor ter um contato direto com o material lingüístico-literário.

A questão 19, que versa sobre a obra *Uma Noite em Curitiba*, de Cristóvão Tezza, é relevante, porque verifica se o candidato leu a história, por meio de uma pergunta pontual; contudo não exige que o leitor despenda muito esforço cognitivo, uma vez que trata de pontos essenciais do enredo.

Na pergunta 20, são feitas três afirmações que tratam das características dos movimentos literários. O ponto positivo da questão é a forma como ela foi elaborada, ou seja, ela considera e exige do candidato conhecimento sobre as três afirmações, todavia o conteúdo da pergunta se preocupa com a periodização da literatura, não exigindo a leitura das marcas literárias.

A prova discursiva, ela é formada por seis perguntas. A primeira traz um texto anônimo do século XVII – *Dos que furtam com unhas reais* - e apresenta quatro questões que envolvem os seguintes conteúdos: a) qual a tese do texto; b) quais as antíteses do texto que sustentam a tese do autor; c) uma justificativa sobre a opinião do autor do texto e d) uma questão comparativa em que o candidato deveria considerar águias reais como uma metáfora de ladravaz ou ladrão. Notamos aqui uma preocupação com a leitura e as alternativas propostas buscam uma interação entre candidato e texto, uma vez que o leitor deve se expor como sujeito, porém sempre considerando o texto como pilar de leitura.

A segunda questão traz um fragmento intitulado *Como a arte de furtar é muito pobre*, e compõe-se de quatro perguntas que exigem a leitura. Assim como a primeira pergunta, apresenta o ano de publicação e omite o autor.

A questão 03 apresenta uma poesia de Jorge de Sena e José Afonso, *Epígrafe para a arte de furtar*, sem a fonte. Apesar de o texto ser literário, as marcas do seu discurso não são levadas em consideração. A primeira pergunta exige que o aluno coloque os versos em ordem direta; o foco da segunda é verificar qual candidato consegue identificar o sentido do termo furtar no texto; a terceira versa sobre os verbos transitivos e os seus respectivos complementos. Esta é

uma pergunta que utiliza o poema como pretexto de regras gramaticais e o enunciado comete um equívoco ao tratar o fragmento de canção, uma vez que o gênero canção na modalidade escrita torna-se texto, no caso, poético. Essa pergunta ratifica um trabalho tradicional que abandona o objeto literário e centra-se nas regras e na metalinguagem gramatical.

A questão 04 anexa uma tira e três questões de interpretação e compreensão textuais. A questão exige a leitura de um texto verbo-visual, o que é relevante para a sociedade moderna, pois explora um gênero que contribui para a formação dos leitores, que necessitam também do domínio desse tipo de leitura, a fim de produzir leitores críticos nos vários gêneros; contudo, mais uma vez, o texto não é marcado com o uso da linguagem literária.

A questão 05 é composta por um fragmento do texto *Na Minha Terra*, de Álvares de Azevedo, autor do Romantismo. Segundo o comando da questão, os candidatos devem encontrar: a) uma figura de linguagem; b) um recurso sonoro empregado e c) uma característica que indique ser este um poema do Romantismo. O fato de não solicitar a funcionalidade desses elementos no interior do texto invalida a alternativa. Essa pergunta não se preocupa com a leitura, mas com a necessidade de o aluno decorar as regras da composição de um texto literário e suas características.

A questão 06 traz um fragmento do conto *O búfalo*, de Clarice Lispector, do livro *Laços de família* (1960). Em seguida, propõe: a) que o candidato resuma a história narrada no fragmento; b) que identifique o que nessa história diferencia esse texto de outros autores e c) que defina o estilo intimista. Uma pergunta pertinente, pois o aluno não precisa memorizar nada; exige a leitura e a reescrita do fragmento do conto, o estilo da autora e a definição desse estilo.

Ao “completarmos” a análise da prova, observamos que, dentre as seis questões propostas, apenas duas trabalham com as marcas que tornam os textos literários e somente uma contribui para a formação de um leitor crítico de literatura.

De modo geral, nos vestibulares dos três anos, 94 alternativas priorizaram a memorização e só 59 valorizaram a leitura dos textos indicados, o que confirma uma prova que exige um leitor com boa capacidade de memorização. As alternativas podem ser classificadas segundo o quadro abaixo.

Quadro 02: Tipo e quantidade de alternativas nos vestibulares em 2004, 2005 e 2006.

TIPO DE ALTERNATIVAS	ANO DO VESTIBULAR		
	2004	2005	2006
	Quantidade de alternativas	Quantidade de alternativas	Quantidade de alternativas
Exigem leitura	23	26	10
Apresentam pegadinha	09	01	00
Exigem memorização	41	46	07
Verificam conteúdo amplo	06	06	03
Verificam conteúdo específico	04	02	00
Contradizem o enunciado	02	04	01
Seguem modelo tradicional de alternativa de múltipla escolha	05	05	00
Apresentam alternativa com o tema deslocado	00	02	00
Resumem-se à localização textual	00	00	01
Exigem escrita	00	00	01
São pretexto para trabalho com a língua	00	00	03
<b>Total de alternativas</b>	<b>90</b>	<b>92</b>	<b>26</b>

Os tipos de alternativas encontradas nos três anos revelam o desejo de um leitor com boa capacidade para arquivar dados da obra, do autor, do contexto. Quanto à lista do vestibular, fizemos um levantamento dos autores solicitados e percebemos o favorecimento de alguns autores, em detrimento de outros.

No *Manual do Candidato* de 2004, consta uma lista de autores que devem ser lidos. São estes dez:

Quadro 03: Lista de autores de 2004

1-O Cortiço, de Aluisio de Azevedo;
2-Eu e Outras Poesias, de Augusto dos Anjos;
3-Risco do Bordado, de Autran Dourado;
4-Laços de Família, de Clarice Lispector;
5-Uma Noite em Curitiba, de Cristóvão Tezza;
6-Incidente em Antares, de Érico Veríssimo;
7-Alexandre e Outros Heróis, de Graciliano Ramos;
8-Antes do Baile Verde, de Lígia Fagundes Telles;
9- Melhores Contos, de Lima Barreto;
10-Papéis Avulsos, de Machado de Assis. No ano de 2005 a lista permaneceu a mesma.

Em 2006, a lista sofreu algumas alterações:

*Quadro 04: Lista de autores de 2006*

1- <i>Alexandre e Outros Heróis</i> , de Graciliano Ramos;
2- <i>Antes do Baile Verde</i> , de Lygia Fagundes Telles;
3- <i>Incidente em Antares</i> , de Érico Veríssimo;
4- <i>Laços de Família</i> , de Clarice Lispector;
5- <i>Marília de Dirceu</i> , de Tomás Antonio Gonzaga;
6- <i>Melhores Contos</i> , de Lima Barreto;
7- <i>Memórias de um Sargento de Milícias</i> , de Manuel Antonio de Almeida;
8- <i>O Cobrador</i> , de Rubem Fonseca;
9- <i>Os Ratos</i> , de Dyonélio Machado;
10- <i>Poesias Completas</i> , de Álvares de Azevedo.

Em 2006, os autores Tomás Antonio Gonzaga, Manuel Antonio de Almeida, Rubem Fonseca, Dyonélio Machado e Álvares de Azevedo entram para a lista e Aluisio de Azevedo, Augusto dos Anjos, Autran Dourado, Cristóvão Tezza e Machado de Assis são retirados dela. Aqui, resta a observação de que essa lista não impede que outros autores e/ou obras “importantes” da Literatura Brasileira sejam solicitados na prova, conforme o Manual do Candidato. Mediante essas listas, propomos um quadro comparativo dos autores exigidos nas questões das provas dos anos de 2004, 2005 e 2006.

*Quadro 05 – Autores escolhidos para as questões das provas dos vestibulares<sup>19</sup>*

<b>Autor (a)</b>	<b>Ano de solicitação dos autores</b>	<b>número de vezes solicitados</b>
Vinícius de Moraes	2004	1
Aluisio de Azevedo	2004 e 2006	2
Clarice Lispector	2004, 2005 e 2006	5
Lima Barreto	2004, 2005 e 2006	6
Autran Dourado	2004 e 2005	3
Érico Veríssimo	2004, 2005 e 2006	6

<sup>19</sup> *Observação:*

Clarice Lispector: solicitada nos dois vestibulares de 2004 e de 2006.

Autran Dourado: solicitado nos dois vestibulares de 2004.

A questão sobre corrente literária: solicitada duas vezes em 2005 e 2006.

Augusto dos Anjos: solicitado nos dois vestibulares de 2005.

Cristóvão Tezza: solicitado no segundo vestibular de 2004 até o segundo de 2006.

Machado de Assis: solicitado nos dois vestibulares de 2005.

Augusto dos Anjos	2004, 2005 e 2006	4
Cristóvão Tezza	2004, 2005 e 2006	5
José de Alencar	2004	1
Gregório de Matos	2004	1
Lygia Fagundes Telles	2004, 2005 e 2006	3
Carlos Drummond	2005	1
Adélia Prado	2005	1
Chico Buarque	2005	1
Machado de Assis	2005 e 2006	3
Graciliano Ramos	2006	1
Olavo Bilac	2006	1
Manuel Bandeira	2006	1
Jorge de Sena e José Afonso	2006	1
Álvares de Azevedo	2006	1

Foram solicitadas as leituras de alguns autores cobrados nas listas anteriores, mas que não estão na lista de 2006. É o caso de Aluisio de Azevedo, Augusto dos Anjos, Cristóvão Tezza e Machado de Assis, ao passo que os novos autores, Tomás Antonio Gonzaga, Manuel Antonio de Almeida, Rubem Fonseca e Dyonélio Machado, não foram mencionados. Parece existir a preferência por alguns autores, em detrimento de outros. É o caso, por exemplo, de Clarice Lispector, Lima Barreto, Érico Veríssimo, Augusto dos Anjos, Cristóvão Tezza e Lygia Fagundes Telles, que foram explorados em todos os vestibulares. Isso revela que, dependendo do elaborador e de suas leituras, alguns autores são mais escolhidos do que outros. Os alunos podem sentir-se desestimulados a ler toda a lista, afinal não são todos os contemplados. Isso não significa que basta ler os autores da lista para que se forme um leitor de literatura, entretanto, em um momento como o do vestibular, é necessário conhecer mais especificidades sobre cada obra solicitada. Se houvesse a divulgação, por parte da Universidade, dos autores que são escolhidos para as *questões*, antes da prova, supomos que o aluno apresentaria um perfil de leitor de literatura mais especializado. Além disso, nos anos pesquisados, questões de corrente literária foram solicitadas oito vezes, reforçando o tipo de leitor detectado.

A indicação de uma lista de obras literárias para o vestibular surgiu em 1980, com o vestibular da Unicamp. Nos anos subseqüentes, essa experiência foi seguida por diversas universidades brasileiras em seus exames de seleção, que passaram a exigir dos candidatos



inscritos a leitura de uma lista entre oito e quinze obras representativas da Literatura Brasileira e, mais raramente, da Literatura Portuguesa.

Hoje, a maior parte dos vestibulares do país que dão acesso a universidades públicas e algumas particulares renomadas fazem uso desse recurso. A opção pela lista traz aspectos positivos e negativos: de um lado, inclui autores contemporâneos e aumenta a profundidade das questões quanto à interpretação e análise; de outro, autores que não estão na lista não são lidos. Além disso, a opção por uma lista restrita de autores pode resultar numa verificação simples de leitura, como se a mera constatação de que o aluno leu uma obra, ou um bom resumo (porque eles existem!), fosse suficiente para atestar habilidades de leitura requisitadas para acompanhar bem um curso universitário.

Segundo Cereja (2003, p. 76), “a existência de uma lista não é ruim. Ruim é o pragmatismo que nasce dela”, isto é, os alunos não se interessam em ler outros autores, que não se encontram na lista. Os professores de literatura, supostamente, apaixonados pela leitura, por lançamentos de publicações nacionais e internacionais, acabam desmotivados, em virtude da falta de tempo para essas outras leituras, que não são prioridades no ensino médio; pois o momento é o do vestibular.

Como verificamos nas questões das provas dos vestibulares dos anos de 2004 e 2005, o formato da prova é o mesmo, mas algumas poucas mudanças são alcançadas, como:

- introdução do ano de publicação dos excertos citados;
- questões que relacionam fragmentos de textos diversos.

Em muitas das questões, dois fragmentos de livros são apresentados, mas nas perguntas aparecem isoladamente. De maneira geral, as questões, em sua maioria, têm como objetivo saber sobre dados do autor, do momento histórico e da obra. Além disso, as leituras efetivas dos fragmentos de textos são substituídas pela memorização de obras inteiras. Disso resulta uma visão de literatura bastante redutora, conforme vimos na seção 2.1.

Em 2006, o novo modelo de prova realmente aprimorou a forma de seleção e classificação, com perguntas objetivas e abertas. Entretanto, a construção das questões continuou a mesma. E como verificamos, na página 54, não é a técnica utilizada na elaboração das questões das provas que ameniza a falta de leitura; o conteúdo efetivo das perguntas pode ser um dos componentes desse processo. A segunda prova do ano de 2006, com questões abertas, apresenta apenas duas questões voltadas para as marcas do texto literário, do total de seis questões que

formam a prova. Isso pode revelar certo desprestígio da literatura, até mesmo pelos professores elaboradores.

As questões formatadas nas provas, de modo geral, ainda revelam certa preocupação em avaliar a capacidade de memorização do candidato. O armazenamento de informações, o reconhecimento do tema, o texto como pretexto de regras gramaticais podem sugerir uma concepção conteudista e enciclopédica de literatura. A partir da análise das questões e suas alternativas, notamos que grande parte dos textos literários é utilizada como pretexto para a cobrança de outros conteúdos, além da presença de perguntas que não possuem clareza em seus objetivos ou questões que não podem ser respondidas apenas com a leitura do trecho selecionado.

De maneira geral, predominam perguntas muito genéricas, que envolvem amplos conteúdos ou, ainda, que não trabalham com as “marcas” do texto literário. Além disso, há questões que exigem poucas inferências por parte do leitor-candidato e, em alguns casos, os enunciados das questões são muito amplos, abrangem história, teoria e crítica literária. Isso acaba desestimulando os candidatos, que optam pela leitura dos chamados resumos ou que se cansam até o final da pergunta no ato de ler a prova e desistem de fazê-lo.

Podemos dizer que essas perguntas marcam uma visão de literatura como reprodução do real (cf. 2.1). Em virtude disso, a literatura deixa de ter importância para o aluno, pois as funções vistas não são respeitadas, e se nega, em grande parte das questões, o ato da leitura, conforme Iser.

A linguagem literária pode ser considerada um “desvio da norma”, pois chama atenção sobre si mesma e exibe sua existência material: ritmo, ressonância e tessitura. O texto literário deixa “pistas” formais (podem marcar o tema, modalizar o texto com adjetivos, nomes abstratos, escolhas vocabulares, escolha de conectores, repetições, reiteraões dentre outros), para que o leitor possa antecipar, formular, reformular suas hipóteses, aceitando-as ou rejeitando-as, como vimos na seção 2.4. Para que a literatura seja algo vivo, dinâmico, que faça parte da vida das pessoas, é necessário que sejam mostradas as funções do texto literário para os leitores, a fim de que exista interação pela linguagem, como vimos seção 2.1.

Segundo Lajolo (2003), ao ler, criamos uma “cara” para os personagens; imaginamos sua voz, seu modo de andar, nos identificamos com uns e antipatizamos com outros, nos divertimos e sofremos com eles. Além disso, aprendemos sobre o mundo que nos rodeia (cultura, valores, tradições). Dessa forma, a literatura nos ajuda a pensar, colocando em palavras os

sentimentos e as emoções. Existe enorme dificuldade em se avaliar a leitura literária, decorrente da necessidade de questões que exijam a leitura do texto em níveis de aprofundamento variados (seção 2.4).

Neuza Ceciliato de Carvalho (1997), em seu artigo *Leitura e escola: problemas e perspectivas*, afirma que a leitura hoje parece ter como sustentação teórica a concepção semiológica que considera toda forma de conhecimento humano como “linguagem”. E a forma de os seres humanos entrarem em contato com esses conhecimentos só pode se dar por meio da leitura, que se resume na interação entre os sujeitos. Para viver em sociedade, é preciso saber ler, além da linguagem verbal, as linguagens visuais, auditivas, olfativas, gustativas, bem como os gestos, os sons, os sentidos, as cores, os traços, as linhas, a natureza, os comportamentos, a moda, a televisão, o cinema, o teatro, enfim, tudo o que se apresenta como vivo e significativo.

O maior problema das questões do vestibular de literatura está no fato de que não se vislumbram todas essas formas de linguagem na elaboração da prova. A leitura não é vista de maneira primordial (conforme página 64). O vestibular privilegia a ótica histórica e evolucionista, apoiando-se na bibliografia de tipo historiográfico. Uma forma de amenizar essa situação equivocada é *ressignificando* (renovando) as provas, como propõe Moretto (2003).

Existe uma contradição entre o dizer e o fazer dos professores, conforme vimos na seção 2.6. O docente não é o único responsável por esse desencontro. Outras vozes são também responsáveis por isso: as políticas de ensino, que se preocupam mais em saber o que fazer do que como fazer para melhorar a educação (seção 2.7), além das concepções dos pais, dos supervisores, dos diretores de escolas, que acreditam no ensino pautado em regras, e o sistema neo-liberal, que pragmatiza ao extremo todas as ações humanas.

Aquele aluno que retiver grande número de informações, reconhecer o tema, memorizar os dados do autor, conhecer o momento histórico e dados da obra, parece possuir uma vantagem em relação ao candidato que é provido de habilidades, como: analisar, comparar, interpretar, levantar hipóteses, inferir, transferir, explicar, argumentar, dentre outras, como visto em Aguiar (as habilidades de um leitor proficiente).

Supomos que o professor do ensino médio não é capaz de pensar em uma prática desvinculada do exame vestibular. Esse modelo de questão é reflexo de uma prática engessada de literatura e de uma falta de capacitação dos professores para elaborar questões de leitura literária,

que ainda perdura no ensino médio e no ensino superior, não por vontade própria, mas por estar imerso em um sistema maior, fortemente imbuído de amarras imperceptíveis e alienantes.

Para Cereja (2003), os resquícios da Lei 5692/71, decorreu da decretação do AI -5, a censura aos meios de comunicação e às artes, a cassação de professores universitários e políticos, as perseguições e os exílios, além do acordo MEC-USAID, somados à falta de vagas das universidades, oportunizou a proliferação dos cursinhos e o enfraquecimento das escolas públicas, a concepção do vestibular memorialista; além disso, o surgimento das listas de obras literárias fez com que as práticas de literatura sofressem um engessamento.

As questões das provas podem sofrer alterações em virtude: a) da formação dos professores; b) da ideologia e c) da linha teórica e até mesmo da metodologia utilizada na confecção de suas avaliações. Talvez isso possa explicar a insistência, em algumas escolhas feitas para as provas, de autores que são solicitados nos três anos, em detrimento de outros que, mesmo sendo “novidade”, não foram sequer mencionados. Juntos, esses fatores contribuem para que o “bom” leitor (o que possui as capacidades de um leitor competente, proposto por Aguiar) fique desestimulado com a leitura para o concurso. Esse leitor mesmo que leia todos os autores da lista, além de outras leituras extraclasse, não vê seu esforço recompensado; ao passo que outros alunos, que se preparam por resumos e possuem boa memória podem ter facilidade com a prova. Dessa maneira, a prova pouco contribui com o ensino de literatura voltado para a formação de leitores literários.

Diante desse cenário, os professores elaboradores da prova e a comissão do vestibular unificado da UEM revelam o desejo por um leitor completo, conforme página 46. Na prática, os professores possuem uma concepção de literatura que não se reflete na prova, em que são privilegiados os aspectos da biografia do autor, da aquisição de cultura, do período histórico, ficando o estético de lado. Raras vezes as questões exigem que o aluno estabeleça relações entre as camadas fonéticas, sintáticas, estilísticas e o tema ou os traços pessoais do autor; ou relações entre o texto e sua situação de produção e de recepção. Geralmente, elas se limitam a solicitar o reconhecimento do assunto principal do texto, de um ou outro recurso de expressão (metáforas, aliterações, etc) e a identificação no texto das principais “características” do estilo de época estudado.

O texto que deve ser o centro das atividades de uma aula de literatura, espaço para a negociação de diferentes leituras e construções de sentido, geralmente acaba por assumir um

papel periférico. Por extensão, na prática, o ensino de literatura no ensino médio não tem alcançado os objetivos propostos pelos programas escolares e PCNs. Esse distanciamento entre a teoria e a prática revela um distanciamento maior entre a proposta do governo, centrada mais em *o que fazer* do que em *como fazer*; a universidade segue o “modelo”, e o repassa para o ensino médio. Na opinião de Cereja (2003, p. 56), “existe um vínculo direto entre o programa escolar e o programa do vestibular”: as escolhas do ensino médio da região são feitas segundo a lista do vestibular da UEM.

Fomentar discussões acerca do papel do vestibular, os seus objetivos e critérios, além das decisões teórico-metodológicas das provas, bem como a elaboração destas, geralmente fica por conta de uma equipe de professores selecionados sem discussão em torno. Na UEM, antigamente, existia uma banca de professores formados por escolas particulares e estaduais, que, após a prova, reuniam-se para que houvesse a discussão com os elaboradores, sobre as questões formuladas. Infelizmente, essa prática foi extinta, pois, para alguns ela favorecia mais Maringá do que outras cidades. Essa é uma questão que pode ser amenizada com o uso da Internet, do jornal televisivo, divulgando o evento e ampliando as discussões sobre a prova.

Parece ser necessário que o MEC, a sociedade, as escolas, as Universidades, os alunos debatam sobre o perfil de estudante que se deseja, incluindo-se aí os critérios de avaliação dos exames.

No tópico seguinte, trataremos do leitor formado pelo ensino médio, do que pregam os PCNs quanto ao leitor, da posição oficial do Núcleo de Educação Estadual de Maringá, do perfil do aluno e professor do Ensino Médio. Cotejaremos o leitor que a universidade deseja com o que se tem na prática.

## **3.2 – ENSINO MÉDIO: na prática, o que se tem?**

### **3.2.1. PCN: a voz do governo**

Os PCNs do ensino médio têm como base legal a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº9.394/96. O documento é organizado em três grandes áreas: Linguagens, Códigos e Tecnologias. Apresenta como disciplinas obrigatórias Língua Portuguesa, Literatura, Língua Inglesa, Artes, Educação Física e Informática.

Os parâmetros partem do pressuposto de que a linguagem é diversificada. É necessário que se veja a língua como interação entre os indivíduos, pois “a linguagem é considerada aqui como a capacidade humana de articular significados coletivos e compartilhá-los, em sistemas arbitrários de representação” (BRASIL, 1999, p.12). Assim, o documento sugere ao professor o trabalho de pesquisas, resumos, dissertações argumentativas, debates, dentre outros, para alcançar tal mérito na sala de aula.

A partir dessas considerações gerais feitas pelo documento, a análise proposta tem como “corpus” específico a parte do referido documento relativo à área de Língua Portuguesa (a partir da p.33) do ensino médio, por considerar esse assunto inserido dentro do universo da pesquisa.

Na página 33 do documento, que recebe o título *Conhecimentos de Língua Portuguesa*, anuncia-se que a novidade é “ver o uso da língua na vida e na sociedade sob um eixo interdisciplinar”. Dependendo do que se entenda por uso da língua *na vida e na sociedade*, parece que se torna um tanto quanto perigoso afirmar isso; afinal, algum professor desavisado pode entender que deve trabalhar com seus alunos textos relacionados *apenas* com seu universo cultural. Por exemplo, alguém que leciona na região agreste pode considerar errado ensinar ao seu aluno como é a vida no litoral, pois esse aluno desconhece tal universo, e pode frustrar-se. Ou, ainda, ao contrário, acarretará uma diminuição do universo da fantasia ou da imaginação, restringindo as possibilidades de crescimento e criticidade da vida humana.

Em seguida, sobre o ensino de literatura afirma: “a escola vem ensinando história literária, a conceituação de texto literário é discutível e as diferenças entre o que é e o que não é literatura são questionáveis (p.34)”. A falta de parâmetros, com relação à prática docente, torna-se enviesada, em meio a tantos problemas sem respostas. A falta de especificidade do documento não contribui para que o docente oriente a sua prática.

A falta de especificidade dos PCNs pode ser notada na colagem de teorias. Retiramos alguns exemplos:

*a) a língua é dialógica e impõe um tratamento transdisciplinar no currículo (p.35); b) formar ética, estética e politicamente o aluno na e pela língua (p.36); c) desenvolver a capacidade cognitiva do aluno (p.36); d) linguagem como construção humana histórica de um sistema lingüístico e comunicativo em determinados contextos (p.36); e) língua portuguesa é produto de linguagem e carrega dentro de si uma história de acumulação /redução de significados sociais e culturais, dentre outros.*

No primeiro exemplo, temos o discurso de Bakhtin (1992); no segundo, Austin, com a sua *Teoria dos atos da fala*; no terceiro, abordagem cognitivo-processual de leitura, proposta por Kato (1995) e Kleiman (1997); no item d, a abordagem é sócio-histórica, como defendem Marisa Lajolo e Regina Zilberman (1991); no item e, pressupõe-se uma abordagem de leitura como produção de sentidos, como vista em Eni Orlandi (2001). Percebemos uma colagem de discursos teóricos, sem deixar claro para o leitor (professor) quem são os teóricos utilizados. Essa forma de se apropriar dos discursos alheios não contribui para auxiliar os professores em suas práticas pedagógicas, por se tratar de um texto “novo” para a maioria dos docentes.

Isso implica uma síntese de idéias que foram largamente discutidas pelos teóricos utilizados, podendo levar as indicações ali feitas como “normas ou pílulas de uso” e “efeito indiscutíveis”. Mas o docente, sem se aprofundar, pode erroneamente fazer um uso inadequado do documento.

Segundo os PCNs (BRASIL, 1999, p.35), “o processo de comunicação é uma construção de significados em que o sujeito interage socialmente, usando a língua como instrumento que o define como pessoa entre pessoas”. Por isso, o professor em sua opção metodológica deve priorizar o saber lingüístico do aluno e o uso da linguagem em suas diferentes esferas sociais. Observa-se no documento a superação do nível frasal no ensino de literatura, tendo como unidade o texto e o aluno considerado como produtor deles, “aquele que pode ser entendido pelo o que produz”.

Com relação à noção de linguagem adotada pelos Parâmetros, ela aparece em diversos momentos, porém com definições e assertivas sempre passageiras, não havendo reflexão explícita e tecnicamente fundamentada. Salienta-se a importância em trabalhar com a linguagem verbal, para o documento, “já que, para o professor de língua materna, ela é prioritária como instrumento de trabalho (p.38)”. O problema é que não se diz como fazer isso; o próprio documento questiona, todavia não responde. A sugestão é que se faça isso em razão do “ato comunicativo (p.38)”, mas, não defini o ato comunicativo.

Por fim, são sugeridas algumas competências e habilidades a serem desenvolvidas em Língua Portuguesa. Estas se encontram sintetizadas no quadro abaixo:

*Quadro 06: Ccompetências e habilidades*

- a) considerar a Língua Portuguesa como fonte de legitimação de acordos e condutas sociais e como representação simbólica de experiências humanas manifestas nas formas de sentir, pensar e agir na vida social;*
- b) 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 idéias e escolhas);*
- c) confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes manifestações da linguagem verbal;*
- d) compreender e usar a Língua Portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria identidade.*

Em *a*, a proposta é pertinente; por exemplo, o tema do preconceito (racial, religioso, dentre outros) pode ser trabalhado em sala de aula pelo professor nos textos literários, comprovando que a língua é fonte de acordos. Em *b*, sugere-se que o trabalho do professor parta dos textos, uma vez que neles os alunos poderão aprender sobre si mesmos, proposta com a qual concordamos. Em *c*, há necessidade de que os alunos *sintam* as experiências escolares, entretanto não se diz como conduzir a aula com tantas formas de sentir. Em *d*, o objetivo é fazer com que o aluno se compreenda como um texto em diálogo constante com outros textos, que é inerente ao ato de ensinar e aprender.

De um lado, notamos que um dos maiores problemas dos PCNs é o fato de eles não diferirem posições, resumirem as teorias e preverem uma situação ideal em que, de um lado estão os professores, magistralmente preparados teórica e pedagogicamente para seguir as orientações veiculadas; de outro lado, os alunos também são vistos em visão utópica, aptos para se adequarem às novas orientações, de modo que os resultados signifiquem sucesso. Somada a isso, a incapacitação consistente de grande número de docentes atuantes em sala de aula, em contato direto com os alunos, barra um tipo de ensino que produza os efeitos desejados. O documento acaba se tornando confuso, inviabilizando a sua aplicação prática.

Entretanto, é inegável que a adoção do texto como unidade básica do ensino, a importância da contextualização, a importância em se falar nos gêneros textuais, a atenção dada à língua em uso e à produção e compreensão de textos escritos, bem como orais e uma visão sócio-interacionista da linguagem contribuem para o ensino de Língua Portuguesa no Brasil.

Em 2002, o governo lança os PCN+, devido às diversas críticas feitas ao documento anterior. Agora, os Parâmetros passam por algumas reformulações, especialmente no que diz respeito à Literatura. O objetivo do ensino médio é “oferecer aos estudantes oportunidades de uma compreensão mais aguçada dos mecanismos que regulam nossa língua, tendo como ponto de



apoio alguns dos produtos mais caros às culturas letradas: textos escritos, especialmente os literários (p.49)”. O documento compreende a literatura como um modo discursivo peculiar e menos pragmático, pois é o que menos visa a aplicações práticas.

Sobre o caráter menos pragmático dos textos literários, apresentamos a visão de Regina Zilberman (2003, p. 266).

A literatura pode constituir um gênero de discurso como sugere Bakthin, em seus ensaios – formulação aparentemente dessacralizadora. Similar concepção, contudo, exclui a natureza material da literatura, que se configura na forma do livro, este sendo o grande excluído do ensino, porque, como se verificou antes, quando ele se apresenta, toma a configuração da obra didática, súmula de fragmentos fragilmente costurados.

A literatura só consegue cumprir a sua função dessacralizadora ou menos pragmática da linguagem se os textos forem apresentados aos estudantes em sua forma original, isto é, o livro. Afinal, a natureza material da literatura é que auxiliará o professor a formar, efetivamente, leitores críticos, ao invés de os docentes que medeiam leituras fragmentadas e costuradas, muitas vezes de forma enviesada.

Ainda, para essa autora, um projeto educacional destinado a preparar os indivíduos para o exercício competente da cidadania não supõe a exclusão. Se a leitura da literatura deve contribuir para a efetivação dessa meta, ela suporá a experiência total da obra, não o fragmento sacralizador do texto, mas a sua totalidade dessacralizadora, material e imediata do livro impresso.

Na prática, o discurso do professor - marcado pelo livro didático – constitui a primeira referência literária do aluno e espera-se, muitas vezes, mais tarde, em avaliações ou concursos vestibulares, que ele saiba tudo sobre a obra lida, compartilhe as suas idéias, relacione a história lida com a sua vida, observe as críticas presentes na história e as compare com outras histórias, por exemplo.

Para Jurado e Rojo (2006, p. 43), “o texto - literário ou não - é modelo de um estilo analisado como um produto autônomo de uma língua e não como um produto resultante de uma visão sócio-histórica que supõe sujeitos em interação. O texto é explicado e não compreendido”. Diante disso, podemos afirmar que não se ensina a ler literatura, mas a apreciar leituras pré-estabelecidas por apostilas, livros didáticos ou pelo discurso do professor.

O documento, agora, define que o aluno egresso do ensino médio deve ter desenvolvido capacidades que lhe garantam o conhecimento sobre as diversas manifestações da linguagem verbal, de modo a posicionar-se em relação a elas, compreendê-las, aplicá-las ou transformá-las, conforme se pode ver no quadro referente às competências gerais envolvidas no uso da língua, em especial aquelas que dizem respeito aos eixos norteadores da representação e comunicação e da contextualização sociocultural.

Resumidamente, os PCNs desejam leitores críticos. Contudo somos instigados a buscar o que ocorre de fato no ensino médio. Buscando a opinião do Núcleo de Educação.

### **3.2.2. NÚCLEO DE ENSINO: a voz oficial do Ensino Público Maringaense**

Realizamos uma entrevista com as coordenadoras responsáveis pela Língua Portuguesa no Núcleo Regional, a fim de levantar a opinião desse órgão com relação ao perfil de leitor de literatura que se deseja formar na cidade de Maringá. Escolhemos a entrevista, por ser ela um instrumento imediato de resposta.

#### **Entrevista com o Núcleo de Educação**

Quando perguntamos se o programa do vestibular é discutido com o Núcleo, a resposta foi a seguinte: *Não, faz oito anos que não somos chamados. Agora, repassamos o programa das Diretrizes Curriculares.*

Em relação ao tipo de leitor: *Desejamos um leitor crítico, ou seja, aquele que compreende o que lê, é aberto ao texto e constrói sentidos. Além disso, se importa com o contexto em que foi produzido e lê as entrelinhas.*

Quanto à opinião sobre a prova de literatura: *Nosso aluno não acompanha a prova.*

Verificamos que os responsáveis pelo ensino da língua materna da cidade de Maringá, do Núcleo de Educação, desejam que o seu leitor saia com competências de um leitor crítico, conforme concebido na seção 2.5. Na prática, esse leitor não acompanha o modelo de prova proposto pelo vestibular da UEM. Além disso, não existe uma discussão do conteúdo expresso nos PCNs entre o Núcleo e a universidade, conforme entrevista cedida por aquele órgão.

Segundo as coordenadoras, uma solução poderia ser o investimento em formação continuada, mas a Secretaria de Educação alega não poder custear os cursos com os professores universitários. Essa alternativa solução poderia melhorar o nível dos professores, mas não necessariamente, dos alunos. No percurso entre a saída do ensino médio e a entrada para o ensino superior, a preocupação fundamental de professores e de alunos do ensino médio parece estar, realmente, centrada em dois eixos: acesso ao ensino superior (universidade) e trabalho. Os alunos parecem ler, contudo não compreendem o que lêem. Existe a formação do leitor, no entanto o desenvolvimento da leitura está fragilizado, pois o professor não avança com o ensino de estratégias de leitura.

Diante do perfil de leitor idealizado pelos PCNs e pelo Núcleo de Ensino, no próximo subitem verificaremos, na prática, o perfil que se forma no ensino médio.

### **3.2.3. QUESTIONÁRIOS APLICADOS AOS ALUNOS DO ENSINO MÉDIO: a voz dos alunos**

Realizamos a coleta desses dados em duas fases. As questões feitas antes do último vestibular, 32 no total, são divididas em dois blocos: 1) dados socioeconômicos dos alunos, que envolvem a idade, a identificação e a escolaridade da família e do aluno (questões 01, 02 e 03); 2) dados sobre leitura e ensino de literatura. Para colher esses últimos dados, os procedimentos são os seguintes: selecionamos as questões 04, 05 e 06. Em seguida, a fim de levantarmos como foi a relação desses alunos com a leitura, na infância, utilizamos as questões de número: 07, 08, 09, 10, 11, 12 e 13. Para verificar como eles se relacionam com a leitura hoje, baseamo-nos nas questões de número 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22. Para ampliar as questões relacionadas com a leitura, utilizamos as perguntas 23, 24, 25 e 26. Para percebermos os vínculos entre o leitor, a leitura, a literatura, o ensino e a avaliação, fizemos mais seis perguntas (27, 28, 29, 30, 31 e 32).

#### **Questionários aplicados aos alunos do ensino médio antes do vestibular**

O mapeamento socioeconômico dos alunos entrevistados revelou, nas escolas voltadas para o ensino médio, uma faixa etária entre 16 e 17 anos, seja na escola pública ou na privada. Nos cursinhos pré-vestibulares privados, a idade varia entre 17 e 19 anos; já no público, dos 20

aos 59 anos de idade. Essas diferenças fazem supor não apenas a possibilidade de repetência, mas também a impossibilidade de concluir o ensino médio no tempo adequado, por diferentes razões: a falta de dinheiro para comprar o material escolar (como livros, cadernos, condução); a necessidade de trabalhar, para ajudar nas despesas familiares; o local da moradia, dentre outros.

Outro dado relevante é o nível de escolaridade dos pais. Na escola pública (E1), houve um empate: metade dos pais possui o ensino médio e a outra metade o superior. Na (E2) e (E3), a maioria dos pais possui o ensino fundamental; na (E4), o ensino médio, e na (E5) e (E6), o ensino superior. Isso revela que os pais de alunos provenientes de escolas públicas apresentam um nível de escolaridade menor do que os das escolas privadas.

As escolas (E2) e (E3) são as que possuem alunos provenientes de famílias mais pobres e menos instruídas, ao passo que os alunos das escolas (E5) e (E6) têm o grau de instrução mais elevado. Poderíamos representar uma organização das escolas, pelo grau de instrução, da seguinte forma:

*Quadro 07: Escolas por grau de instrução*

E2 e E3 (MENOS ELEVADO)
E1 e E4 (GRAU INTERMEDIÁRIO)
E5 e E6 (MAIS ELEVADO)

Esses resultados confirmam o amplamente sabido: as famílias de maior renda encaminham seus filhos para a escola privada, e as de menor renda, para a escola pública.

No que se refere aos dados levantados pelo segundo bloco de perguntas do questionário, observa-se que, quando questionados sobre quem lê em sua família, todos os alunos das escolas (E1), (E2), (E3), (E4), (E5) e (E6) disseram que os pais, os irmãos e os avôs lêem. Em (E1), (E2), (E3) e (E5), foi recorrente o fato de todos os pais lerem a Bíblia; esses pais apontaram outras leituras, como jornais, revistas, mas sem recorrência, diferente de (E4) e (E6), que buscam a leitura de jornais e revistas. Chamou atenção o fato de os pais de famílias mais abastadas serem os que menos lêem livros religiosos. Esse dado leva a crer que, embora não se possa negar que as condições socioculturais influenciam positivamente o hábito da leitura, elas não são determinantes, isto é, não existe a garantia de que os filhos dos pais que lêem a Bíblia também apreciarão esse tipo de texto.

Quanto à presença dos objetos de leitura em casa, constatamos que todas as famílias de todas as escolas possuem a Bíblia. Os alunos de (E4) e (E6), além da Bíblia, dizem ter muitos

romances em suas prateleiras. A pergunta 06 reforça a idéia de que, mesmo tendo os livros em casa, muitas vezes não se busca a sua leitura. Os discentes de (E1) dizem ter a Bíblia, livros clássicos, Paulo Coelho. Já, os alunos (E2) citam livros de literatura infanto-juvenil e resumos para vestibulares. Os alunos de (E3) afirmam ler a Bíblia e literatura clássica. Em (E4), (E5) e (E6), livros técnicos, de auto-ajuda e clássicos se misturam. O tipo de livro que se têm em casa pode ou não influenciar na formação do hábito de leitura, uma vez que, para despertar o gosto pela mesma, importa qualquer título, independente do gênero. Isso significa que a leitura é um processo em construção e que o leitor tem sempre a liberdade de ler aquilo que desejar.

Confrontando esses dados com os socioeconômicos, verificamos que o fato de todos os alunos possuírem Bíblias em suas residências sugere que as famílias mais abastadas acreditam que a leitura da Bíblia é importante, mas não suficiente para a formação leitora de seus filhos; contrasta com as outras famílias, que a consideram essencial. Observamos que (E2) é a única escola em que alunos citam ter em casa partituras musicais, o que revela que o gosto não está relacionado apenas com as condições econômicas. Essa escolha, no entanto, também não assegura que os filhos dessas famílias serão grandes apreciadores musicais.

Na infância, constatamos que todos os alunos afirmam gostar mais de jogar ou brincar, em vez de ler, por exemplo. Em (E1), (E4), (E5) e (E6), as mães eram aquelas que mais contavam histórias. Pudemos notar em (E5) um dado relevante: a presença de empregadas domésticas como contadoras de histórias. Já em (E2) e (E3), os avôs são os maiores contadores.

O perfil econômico das famílias cujos filhos estudam nas escolas em que as mães contavam as histórias é semelhante. Comprova-se pelos enredos ouvidos – a presença, em sua maioria, de clássicos infantis. Já (E2) é a escola em que os alunos citam histórias bíblicas; um aluno não comenta nenhuma. Os alunos de (E3) fazem referências à histórias familiares, de pescador e clássicas. Os avôs, provavelmente, escolhem contar aquilo que vivenciam, seja na família ou com os amigos, no trabalho, no lazer, dentre outras situações.

Com relação aos sentimentos envolvidos nessas histórias, todos os discentes apontaram a alegria. Apenas o aluno de (E3) disse, além da alegria, sentir o medo.

As escolhas realizadas pelos pais e avôs são confirmadas através dos enredos citados pelos alunos, ou seja, é recorrente a citação de clássicos nas seis escolas. (E1): *Bruxa Onilda, Chapeuzinho Vermelho*; (E2): *Clássicos*; (E3): *A ilha misteriosa, Quando meu tio perdeu o emprego, Cinderela*; (E4): *Ruth Rocha, Rapunzel*; (E5): *A Bela adormecida, A limpeza de*

*Tereza*; (E6): *A Cigarra e a Formiga*, *Branca de Neve*, *O Perfume*, etc. Essa última escolha – *O Perfume* – pode revelar que o poder econômico pode auxiliar na busca por novos autores, que não sejam necessariamente clássicos. Além disso, curioso o fato de os alunos de (E4) citarem o nome do autor da obra; provavelmente, nessa escola a biblioteca ofereça mais livros dessa autora, por se tratar de um nome já consagrado da literatura juvenil ou porque os professores divulgam mais a autora. Com relação ao tema dessas histórias, quinze alunos não conseguiram identificá-lo, o que pode revelar que esses alunos não leram os livros ou leram e não compreenderam. Em (E4), (E5) e (E6), houve uma divisão: dois alunos recordam as histórias e três não. Isso comprova que os alunos, influenciados por seus pais ou professores, também lêem livros clássicos, mas não apenas esse tipo de leitura.

As histórias ouvidas na infância marcam as lembranças desses alunos; quanto às histórias lidas, metade deles não se lembram do tema. Disso decorre que: ouvir histórias seduz os leitores e lê-las sem compreendê-las não tem sentido. Poderíamos ainda, pensar que os alunos não compreenderam as perguntas do questionário; mas, considerando o nível desses alunos (todos do ensino médio) e o fato de estarem na presença do professor, parece não haver motivo para a incompreensão.

Além disso, perguntamos de quem são os livros. Os alunos de (E1) responderam ser de alguém da casa; metade de (E2), alguém da casa e a outra, da biblioteca escolar; (E3), da biblioteca escolar; (E4), da biblioteca escolar; (E5), de alguém da casa e (E6), metade alguém da casa e a outra metade da biblioteca escolar.

As respostas dadas às questões revelam que em quatro escolas, portanto mais da metade, os alunos são iniciados pelos pais no mundo da leitura. Esses escolhem, em sua maioria, os clássicos. Talvez porque eles mesmos tenham sido iniciados por esse tipo de leitura ou por não quererem “errar” – uma vez que a escola trabalha com essa leitura estariam escolhendo para os seus filhos “a melhor” leitura, ou, ainda, porque não conhecem outras histórias. Com relação aos alunos menos abastados, verificamos que os avôs são os seus iniciadores. Além disso, os discentes de (E3) e (E4) buscam os livros nas bibliotecas. Disso resulta uma constatação: não são apenas os alunos menos favorecidos os que buscam as bibliotecas; estas têm o papel de mediador de leitura, primordial na formação de novos leitores.

Desses dados, podemos extrair algumas conclusões importantes: a família é agente mediador de leitura; a presença, na casa, de livros trabalhados na escola, amplia a possibilidade

de leitura dessas obras (apesar de não garanti-la), conforme seção 2.7. Além disso, o poder aquisitivo é um facilitador da leitura, mas não garante o acesso ao livro. Também curioso é o fato de os alunos mais favorecidos economicamente freqüentarem as bibliotecas escolares; isso desfaz a falsa idéia de que só vão até esses locais alunos que não possuem dinheiro para adquirir os títulos. Ainda que seja importante na iniciação da leitura, a família não garante o gosto por um ou outro estilo, pois outras instâncias também desempenham essa tarefa: a escola, o professor, as bibliotecas, os bibliotecários, os amigos, dentre outros. O nível socioeconômico não é “desculpa” para dizer que não se interessa pela leitura. As crianças que não são incentivadas pela leitura na infância, podem vir a ser leitores o que demonstra que a leitura é um processo em contínua construção, conforme seção 2.5. É verdade que todos os alunos, de níveis diversos, afirmaram gostar mais de brincar ou jogar do que ler, no entanto isso não os afastou para sempre da leitura.

E hoje? Como esses alunos se relacionam com a leitura? A freqüência com que os alunos lêem permite-nos examinar se o discente realmente gosta de ler. Aqui, apenas os alunos de (E4) afirmam ler sempre. Os outros lêem de vez em quando. Um dado instigante é levantado em (E3): um aluno diz ler esperando em filas; isso pode revelar uma concepção de leitura como “passa tempo” ou como “falta de tempo”. Apenas os discentes de (E4), que possuem um nível socioeconômico mais abastado, revelam ler sempre. Na pergunta 15, procuramos levantar o objetivo de leitura desses alunos e verificamos: em (E1), quatro alunos lêem para tarefa escolar e um para aprender religião. Em (E2), todos os alunos lêem para distração e para tarefa escolar. Em (E3), (E4), (E5) e (E6), dezesseis alunos lêem para aprender coisas úteis e quatro para aprender religião. Já, quando perguntamos o que eles lêem, os alunos marcaram ler livros, revistas, jornais, histórias em quadrinhos, músicas.

Mediante esses dados, podemos dizer que o fato de afirmarem ler de vez em quando pode estar atrelado à cobrança escolar, ou seja, o aluno lê aquilo que o professor escolhe e deseja, em (E1) e (E2). Nas outras instituições, os alunos possuem como objetivo de leitura aprendizado coisas úteis. Isso revela uma concepção de leitura como algo sempre bom e instrutivo, quando sabemos que a leitura pode, também, alienar, conforme Candido, comentado.

Com relação à freqüência à biblioteca, vinte e cinco alunos das escolas (E1), (E2), (E3), (E5), (E6) afirmaram ir de vez em quando; cinco alunos de (E4) disseram ir sempre. Quanto às leituras realizadas na biblioteca, todos responderam ler livros técnicos de Biologia, História, Matemática, dentre outros, e literários, para o concurso vestibular. Na pergunta 19, que questiona

a razão de certas escolhas de leitura, a resposta é unânime: “*o professor pediu ou por uma busca pessoal*”. Ressalte-se que a escola é responsável pela formação de leitores, já que, direta ou indiretamente, exerce sobre a família e a comunidade um papel de centro irradiador de livros, de leituras e do gosto literário (cf. seção 2.7).

Em relação ao gênero de leitura preferido pelo aluno, os resultados são os seguintes: (E1) cinco alunos (aventura); (E2) (romances (3), poesias (1), aventuras e religiosos (1)); (E3) (romance (3) e religiosos (2)); (E4) cinco alunos (pesquisa e técnico); (E5) cinco alunos (romance) e (E6) cinco alunos (pesquisa). Se os alunos gostam de ler esses gêneros, supomos que o motivo que os leva a não lerem o que apreciam, ou melhor, aquilo que os impede de fazer as suas leituras pode ser a falta de tempo, a falta de dinheiro, a predileção pela televisão, jornais ou a falta de iniciativa. Talvez, isso pudesse mudar se os canais responsáveis pela leitura realizassem, em massa, uma divulgação desse hábito por meio de rodas com os escritores, por exemplo.

Quando questionamos sobre o papel dos pais como modelos de leitores para eles, os cinco alunos de (E2) e (E3) afirmaram que eles não são exemplos de leitores. Já os de (E1), (E4), (E5) e (E6), metade responderam que sim e a outra metade, não. Isso pode revelar, em E2 e E3, uma percepção da relação entre condição socioeconômica versus condição sociocultural, isto é, se os pais não são bem sucedidos, não são bons leitores. Mas, quando questionados, na infância, os seus pais são considerados os iniciadores da leitura; isso parece comprovar o fato de que para esses alunos, leitura e poder são sinônimos. Entretanto, sabemos que nem todo bom leitor é bem sucedido. Em outras escolas, consideradas de nível abastado, não se vêem os pais como modelos de leitores, o que desmistifica o fato de que todo leitor possui um nível socioeconômico mais elevado. Isso pode significar que para esses alunos não existe uma relação direta entre a condição socioeconômica dos pais com a leitura. Talvez vejam a leitura como uma forma de *status*, em que é preciso saber sobre os livros, sobre os autores, sobre o momento em que os livros foram escritos, enfim, a posição desses alunos parece ser para além do poder econômico, no sentido cultural do termo. Já a outra metade, que considera os pais como modelos de leitor, pode ter pensado na relação entre a infância (em que os pais foram os seus iniciadores) e o presente.

Questionados sobre quem é bom leitor, os alunos ficaram entre os pais e os professores; somente para os respondentes de (E2), os amigos e os avôs. Essa aparente contradição entre dizer que os pais não são “modelos”, mas são bons leitores, parece ser um reflexo da condição para além da leitura, que o ato de ler sugere, ou seja, um estatuto quase



divino, ou, como disse Zilberman, sacralizado, em que os professores são legitimados, mas os pais não.

Conforme vimos, os leitores iniciados em uma primeira instância pelos pais e/ou avôs e avós, de níveis socioeconômicos diversos, hoje se encontram distantes da leitura por prazer e sobrecarregados com a leitura exigida pela escola ou pelo vestibular. Além disso, treze alunos ficaram em dúvida se os pais são bons “modelos” de leitores (seção 2.5). Quando questionados sobre quem seria um bom leitor, vinte e cinco alunos responderam: os pais e os professores. Isso também pode revelar uma fala de senso comum: o professor sabe tudo, logo é um bom leitor. Já os pais não possuem o nível exigido pela sociedade. As histórias familiares não são mais importantes e devem ficar esquecidas na infância, pois não é esse tipo de leitor que a sociedade espera.

Para ampliarmos as observações sobre a concepção que esses alunos têm sobre a leitura, perguntamos qual leitura é obrigatória e qual é feita por prazer. Todos responderam que a leitura obrigatória é feita na escola e a leitura por prazer em casa. Ao que tudo indica, em nossa sociedade não se permite mais sentir o prazer na escola (cf. p.31). Em seguida, questionamos o que agrada e desagrada em relação à leitura. Vejamos as repostas no quadro abaixo:

*Quadro 08: Leitura agrada e desagrada*

	<b>AGRADA</b>	<b>DESAGRADA</b>
E1e E3	Leitura e compreensão das histórias	Incompreensão das histórias
E2	Textos com linguagem atual	Textos com linguagem arcaica
E4	Leitura por opção	Leitura por obrigação
E5	Narrativa dinâmica	Narrativa com excesso de detalhes
E6	Texto objetivo	Texto monótono

Seguem alguns comentários. Em primeiro lugar, não fazemos apenas aquilo que desejamos, como não lemos apenas o de que gostamos. Mas podemos ler livremente tudo o que quisermos, ou seja, nossas escolhas são livres, apesar de muitas vezes não serem pessoais, pois são cerceadas pelo vestibular, pelo professor, pela escola. Podemos ler hoje Machado de Assis (porque o vestibular exige) e amanhã *Harry Potter* (porque gostamos), conforme seção 2.5. Em segundo lugar, quando os alunos comentam não gostar de uma outra obra, justificam pela

compreensão da história, pois a linguagem, os recursos de estilo, a estrutura do enredo não ficou clara, impedindo-os de processar a leitura. Isso revela que os alunos não gostam daquilo que não compreendem, isto é, a não leitura significa incompreensão dos textos literários.

Fica marcado no discurso dos alunos de (E1) e (E3) que eles relacionam a agradabilidade da leitura à compreensão. Para os respondentes de (E2) e (E5), a linguagem utilizada nos livros é a responsável por gostarem ou não dos livros. Já para os discentes de (E4), a obrigatoriedade desestimula a leitura e os alunos de (E6) gostam de livros pragmáticos. Esses alunos, em sua maioria, possuem a mesma faixa etária e cursam a mesma série, no entanto revelam desejos diferentes, ou seja, seus perfis são distintos: alguns buscam compreender a obra no geral; outros buscam compreender todos os recursos aplicados na história. Alguns leitores não gostam que outras pessoas escolham as suas leituras. Diante desses perfis tão distintos, é possível afirmar que oportunizar o contato com diferentes tipos de textos pode nos oferecer algumas saídas para o trabalho em sala de aula.

Quando questionados sobre os tipos de leitura que os alunos desejam, os resultados predominantes são os seguintes: em (E1), livros de religião (1 aluno), vestibular (3) e jornais(1); (E2), anúncios (1), textos bíblicos (1), RPG (1), jornal (2); (E3), vestibular (4), auto-ajuda (1); (E4) vestibular (5); (E5), orkut (2), auto-ajuda(1), vestibular (2) e (E6), vestibular(3), Bíblia(1) e jornal(1). Em (E2) e (E5) apareceram dois tipos de leituras diferentes o RPG e o *orkut*. A primeira escola, apesar de possuir um nível socioeconômico mais baixo do que o da segunda, não se relaciona com a leitura de RPG, por exemplo. Confirma-se que nem sempre o poder aquisitivo dos grupos é o responsável por receberem mais informações sobre as publicações atuais. Quando questionados sobre a definição de leitura, verificamos uma recorrência em todas as escolas: ler é conhecimento. Para os alunos de (E4), ler também é ascensão social. E (E5), ler é sonhar. Assim, todos os adjetivos voltados para a leitura parecem relacioná-la com algo bom. Os alunos de (E4), talvez em virtude do nível socioeconômico, a vêem como poder. Em (E5), o aluno se dá o direito de sonhar, porque as necessidades básicas já foram supridas, enquanto para as demais ler é só conhecimento, talvez, utilitário.

Verificamos que, hoje, os leitores encontram-se voltados para diversos tipos de textos e são influenciados pela escola, uma vez que, desde a infância, ela gerencia ou legitima aquilo que deve ou não ser lido. Os professores, os pais, os amigos, os avôs, o vestibular funcionam como mediadores de leitura na sociedade.

Para constataremos como se dá a relação entre o leitor, a leitura, a literatura, o ensino e a avaliação, propusemos mais seis perguntas. Quando questionados sobre a definição que atribuem às aulas de Literatura, verificamos que, para (E1), *as aulas de literatura são poucas e deveriam ser junto com gramática e redação*; para (E2): *são chatas e pouco esclarecedoras*; para (E3): *são interessantes, mas difíceis, pois são muito próximas da história*; para (E4): *não são completas*; para (E5): *gosto do professor, logo são aulas dinâmicas*; para (E6), *as aulas são muito históricas e o melhor seria que pudéssemos escolher os períodos de que mais gostamos*.

Alguns cruzamentos entre os dados levantados nas respostas dos alunos das escolas pesquisadas revelam os seguintes resultados: Em (E5), os alunos gostam das aulas, pois sentem empatia pelo professor; em (E4), consideram-se as aulas incompletas. Ambas as escolas privadas exigem empatia pelo professor e aulas mais aprofundadas, mesmo sabendo que o objetivo da escola é passar os alunos no vestibular. Parece que a empatia dos alunos com o professor é um fator importante, mas não suficiente para um projeto de leitura, uma vez que a competência e a seriedade desse profissional também é exigida pelos discentes.

Acusados freqüentemente de alienados em relação aos problemas históricos, sociais e culturais, os jovens surpreendem pelas respostas. Primeiro, porque vêem a literatura como um projeto holístico, ou seja, concebem a língua como um todo e não apenas como caixas compartimentadas de conhecimento, como vimos na seção 2.1. Em (E2) e (E3), o fato de elas serem pouco esclarecedoras e difíceis pode estar relacionado com práticas de ensino voltadas essencialmente para a memorização e para a classificação. Já para os alunos de (E4), as aulas não são completas. Levando em conta o objetivo desse tipo de ensino - passar no vestibular - a prática do professor está adequada. Os discentes de (E6) relacionam as aulas com o gosto pessoal pela literatura.

Os dados colhidos na questão 28 estão organizados no quadro abaixo.

*Quadro 09 – Como vocês gostariam que fossem as aulas?*

E1	vocábulos mais atuais e que leitura prévia dos textos
E2	aulas mais aprofundadas
E3	aulas com mais imagens e filmes
E4 E5	maiores debates e voltadas aos livros
E6	mais artística e menos histórica

Para os alunos de (E1), (E4), (E6), as aulas carecem de debates, revelando-nos que a prática do professor ainda está centrada em interpretações prontas e acabadas dos textos literários (seção 2.6). É relevante observarmos que isso acontece tanto em escolas públicas como privadas. A sugestão dos próprios alunos é a de que os docentes de literatura digam ou informem o conteúdo das aulas, para que eles possam se organizar em suas leituras.

A pergunta 29 (sobre o número de vezes que o aluno concorreu a uma vaga) revela respostas em dois momentos: antes e depois do vestibular. Dos alunos dos terceiros anos, dez tentam pela primeira vez um concurso desse tipo, cinco já haviam feito vestibular como treineiros. Já, quanto aos alunos dos cursinhos, quinze fizeram outros vestibulares. O imaginário dos “novatos” com relação a essa prova é marcado por muita angústia. Os alunos que já conhecem a avaliação, além da angústia, apontam a dificuldade. Por isso, resolvemos detectar o que esses alunos esperam da prova. Em todas as escolas – desejam objetividade nas perguntas e que o conteúdo esteja em sintonia com o que estudaram. Em (E4), um respondente apontou que as questões deveriam *cobrar mais sobre os livros e menos sobre os contos, pois o número de contos é muito grande dentro de cada livro*. Em (E1), acreditam que *a prova será difícil, pois querem que saibamos sempre mais*.

Os alunos resumem que a prova é difícil, pois os mesmos acreditam que o vestibular sempre deseja que eles saibam mais. Não é difícil supor que os alunos, ao saírem do ensino médio ou dos cursinhos, não se sentiam seguros ou preparados para a realização dessa prova; isso pode ocorrer porque eles não são preparados no ensino médio ou esse “modelo” de prova não está em sintonia com o perfil de leitor mediano.

Se relacionarmos como os alunos definem as aulas de literatura, como eles gostariam que elas fossem com o imaginário que fazem dela, poderemos ter uma idéia do que os alunos consideram um curso ideal de literatura: aulas mais dinâmicas, com debates e que consideram a língua como um todo; por meio da antecipação dos conteúdos, de filmes e da leitura efetiva das obras, poderiam estar preparados para essa avaliação, conforme a proposta dos PCNs.

Em relação às questões 31 e 32 (como estudou para prova e como acha que ela deveria ser), podemos compreender o sujeito/leitor como co-responsável desse processo e como ele acredita ser a forma ideal de se exigir esse conteúdo no vestibular, conforme seção 2.5. Na 31, vinte alunos de (E1), (E4), (E5) e (E6) leram, mas não entenderam as obras. Supõe-se que buscaram resumos, decoraram as obras, os períodos literários e os estilos dos autores. Cinco

respondentes de (E2) leram as obras. Cinco de (E3) não se prepararam, pois não leram as obras. Isso pode revelar no primeiro caso, dois fatores: a falta de compreensão não é motivo para se apavorar diante das questões, pois os resumos e todo o resto servem como “salva-vidas” para o candidato. A prova não se importa com a leitura efetivamente da literatura ou os professores não estão mediando essas leituras. Para os alunos de (E2) e (E3), a única forma de se preparar é lendo as obras; porém como os de (E3) não fizeram isso, não se sentem preparados.

Com as respostas da pergunta 32, percebemos que (E1) privilegia os livros mais atuais, com perguntas mais objetivas e menos livros de contos; já os alunos de (E2) e (E3) relatam o desejo de que as perguntas fossem menores, em extensão; os de (E4), (E5) e (E6) acreditam que a literatura deva estar integrada com o cotidiano, os recursos de linguagem devem ser mais explorados e os livros mais privilegiados, em vez de resumos. Os dados apontados pelos alunos das (E4), (E5) e (E6) confirmam o ponto de vista expresso nos Parâmetros Curriculares Nacionais de que o ensino de Português tem trabalhado a língua materna de forma compartimentada e isolada de seu uso. O ideal seria estabelecer a relação entre os textos estudados e o mundo contemporâneo ou refletir sobre os sentidos dos textos a partir do ponto de vista do homem contemporâneo.

O perfil do aluno do ensino médio é formado por diferentes instâncias, seja no ensino público ou privado. O nível socioeconômico de cada família supõe influenciar diretamente na oportunidade de aquisição dos livros, no acesso à informática, ao teatro, a assinaturas de revistas, dentre outros, como seção 2.7. No entanto, apesar de ser um facilitador, esse fator não garante a formação do leitor; famílias menos abastadas podem substituir essa carência por contadores de histórias (um tio, um amigo, o avô etc). A influência recebida, na infância, por esses leitores, por parte dos pais, avôs, irmãos, amigos, pastores, padres, professores, no sentido das escolhas feitas e de incentivarem a busca pelo contato com o livro, seja na biblioteca escolar, da cidade, em casa, seja por um amigo configuram um perfil de leitor terceirizado, ou, como visto em Petrucci (1999), “um leitor atravessado”. Mais tarde, talvez, ao lerem aquilo que lhes dá prazer, esses leitores passem a ler mais para si e menos para a escola. As suas leituras tornam-se marcadas para um fim - acesso a uma vaga no vestibular. Assim, perdidos entre aquilo de que gostam e o de que deveriam gostar, até aqueles que foram seus primeiros “modelos” de leitores deixam de o ser ou os alunos fazem isso por uma rebeldia característica da idade, pois é nesse momento que buscam a sua própria identidade, negando a sua identificação com os pais.

Quando são chamados a definir as aulas de literatura, essa relação deixa claro que o vestibular interfere no ensino de literatura e em sua conseqüente leitura (cf. 2.7). Esses leitores terceirizados mostram-se inseguros mediante uma prova angustiante, que cobra conteúdos pontuais, tem questões longas demais e não relacionar o conteúdo das questões com o cotidiano, mais uma vez, distanciam-se do perfil de leitor que a sociedade deseja, bem como o vestibular.

### **Conclusões parciais dos dados analisados com os alunos do ensino médio**

Conclusões parciais dos dados analisados sobre os alunos do ensino médio revelam perfis muito diversificados (cf. 2.3), levando em conta três fatores: o nível socioeconômico, o nível socioeducacional, com suas histórias de leitura, e o ensino de literatura. Quanto ao primeiro fator, as escolhas de leitura não estão relacionadas com esse nível; os alunos de escolas menos abastadas vêem uma relação direta entre poder e leitura, ao passo que os de escolas mais abastadas consideram a leitura como algo que está além do poder econômico; o poder socioeconômico não é garantia de contato com textos considerados atuais ou “modernos”; as escolas mais e menos abastadas concordam com que a leitura seja conhecimento, no entanto as primeiras consideram o ato de ler, também, em sonhar. Em relação ao segundo fator, os filhos de pais mais escolarizados são encaminhados para as escolas particulares; o fato de uma criança não gostar de ler, na infância, não significa que ela nunca lerá; ouvir histórias seduz os leitores, talvez porque a entoação, o ritmo dado, a dramatização contribuam para a construção do sentido; leitura difícil é aquela em que o aluno não construiu um sentido ou não compreendeu; a leitura é um processo em construção que depende de mediadores, como: os pais, as bibliotecas, amigos, avôs, dentre outros; o professor é a voz legitimada. Quanto ao ensino de literatura, os alunos desejam aulas mais críticas e menos conteudísticas e transmissivas (isto é, com um conteúdo pronto, sendo o aluno apenas um ouvinte) e querem trabalhar com o professor na construção do sentido do texto literário. Além disso, consideram a prova do vestibular difícil e não se sentem preparados para ela.

Evidentemente, os dados colhidos aqui podem estar distorcidos, em virtude da má compreensão de uma ou outra questão; além disso, os alunos poderiam buscar agradar ou não os professores da área envolvida, por meio de suas respostas. Esses desvios não invalidam esta pesquisa, pois ela resulta em sinais que devemos interpretar.

Finalmente, o fato é que nas declarações colhidas delineamos o perfil de leitores terceirizados por diferentes instâncias e, muitas vezes, angustiados com a proximidade da prova do vestibular, que na teoria deseja formar alunos críticos, no entanto, na prática, suas questões privilegiam alunos que possuem boa memória. Percebe-se certo descontentamento com as questões da prova, segundo esses alunos.

Em síntese, o baixo poder aquisitivo - que dificulta a compra de livros - a história de leitura, a história de vida, o nível socioeconômico, a influência da escola, dos amigos, das bibliotecas com acervos bem estruturados, a falta de uma concepção de literatura, leitura, leitor, a avaliação dos professores que ensinam essa disciplina, a concorrência com a televisão (que se bem administrada pode vir a ser um recurso útil em sala de aula), a informática, a religião, a teoria escolhida pelos docentes, a metodologia utilizada e as escolhas dos vestibulares são instâncias responsáveis por aproximar ou distanciar novos leitores.

### **Questionário aplicado aos alunos depois do vestibular**

Após o vestibular de 2006, entramos em contato com os mesmos alunos entrevistados na primeira fase. Nessa segunda etapa, pretendíamos colher a opinião dos alunos quanto à prova do vestibular de literatura. Nos terceiros anos, foi fácil encontrá-los, no entanto, nos cursinhos, em virtude da sazonalidade do curso, alguns alunos só foram encontrados por telefone (cujos números foram solicitados na primeira etapa da pesquisa). Talvez o fato de as entrevistas terem sido feitas pelo telefone possa ter dificultado as respostas da quarta pergunta. Levamos em consideração uma comparação dos dados nas seis escolas. A interpretação desses dados não é pontual, mas sim comparativa, o que assegura a direção nos resultados.

A primeira pergunta focaliza a opinião dos alunos sobre a prova do vestibular. Para os alunos de (E1), a prova é intermediária. De um lado, as perguntas mais objetivas e os enunciados diretos colaboram para a compreensão das questões; de outro, segundo os alunos, o sentido único da prova e as alternativas confusas não permitem que eles respondam às questões, mesmo lendo as obras. Um único aluno considera a prova fácil, mas não consegue “ir bem”. Supomos que isso aconteça por fatores como ansiedade, insegurança, falta de ler as obras (cf. p.55). Em (E2), quatro alunos consideram a prova muito difícil, por precisarem de um conhecimento profundo de tudo; além disso, o número de obras solicitadas dificulta a memorização das histórias. Um aluno a

considera normal, pois havia estudado e gosta muito de literatura; assim, acaba gabaritando. Em (E3) e (E4), devido à sazonalidade desse tipo de escola, conseguimos apenas três respostas. No primeiro caso, dois alunos dizem achar a prova difícil: por não especificar o que desejam nos enunciados e as comparações entre os textos. Um aluno afirma: *a prova é intermediária, pois é muito difícil ler todas as obras*. No segundo todos acham a prova fácil: *já conhecia o conteúdo e as perguntas eram bem elaboradas*. Em (E5), um aluno acha a prova difícil, por não compreender o objetivo da pergunta, e os outros quatro alunos a consideram intermediária, assim como os alunos de (E6), pois ela exige a memória do vestibulando e as questões são muito longas.

Segundo os alunos, a dificuldade na resolução da prova foi o seu sentido único; alternativas confusas; exigência de conhecimento profundo das obras; memorização dos livros; falta de especificidade dos enunciados; número de obras solicitadas muito grande; falta de objetividade das perguntas; questões longas demais; conhecimentos que não possuíam. Já as facilidades atribuem-se ao fato de gostar de literatura; conhecem o conteúdo e as perguntas estão bem elaboradas. Parece importante considerar que os alunos de (E4), escola privada, são os que consideram a prova fácil; isso confirma que essa escola faz um trabalho direcionado para esse tipo de prova. Em (E3), uma escola pública e preparatória para vestibular, que tem como professora uma aluna do curso de Letras, os alunos consideram a prova difícil, pela dificuldade em visualizar o objetivo das perguntas nos enunciados das questões e porque não sabem comparar textos. Isso nos leva a crer que, em sala de aula, esses alunos ou não são ensinados a ler enunciados e a comparar textos, ou os enunciados não estão claros. A dificuldade de leitura pode ter ocorrido em virtude de uma dificuldade de escrita. Para outra escola, preparatória, privada, com uma professora que tem mestrado, os alunos consideram a prova extensa demais. Assim, a titulação é um veículo facilitador na prática docente, mas não garante um bom trabalho com leitura.

Essas respostas nos reportam àquelas dadas anteriormente pelos alunos de (E4), (E5) e (E6) na questão 32, quando afirmam desejar a integração da prova com o cotidiano, maior exploração dos recursos de linguagem, livros mais privilegiados, ao invés de resumos. Para os alunos das escolas (E2) e (E3), a prova deve ser menor e, para (E1), os livros devem ser mais atuais, com perguntas mais objetivas e menos livros de contos. Parece que apenas para (E4) a prova atende as expectativas, ao passo que para as outras escolas as dificuldades permanecem.



Com relação ao programa da prova e sua sintonia com o ensino médio, os comentários são os seguintes: Em (E1) e (E2) estão os únicos alunos que não se sentem preparados para fazer a prova, em virtude da quantidade de livros lidos ou porque não os lêem. Os discentes de (E3), (E4), (E5) e (E6) afirmam estar preparados para a prova. Isso pode revelar que as escolas de terceiro ano públicas não conseguem cumprir o programa escolar e realizar com os alunos as leituras das obras listadas, ao passo que as escolas de cursinho (público ou privado) e as de terceiro ano privadas cumprem os seus programas, que contemplam as leituras solicitadas pelo concurso vestibular. Como o programa da rede pública não é maior do que o da privada, a primeira é prejudicada por apresentar uma carga horária destinada ao ensino de língua menor do que a rede privada, ou, por falta de planejamento dos docentes, não conseguem cumprir todo o conteúdo previsto.

Na terceira pergunta, sobre o conteúdo da prova, quatro, dentre seis escolas, consideram que a prova exige mais conhecimento histórico do que literário. Para os alunos de (E5), as questões da prova exigem a leitura efetiva dos livros e metade dos alunos de (E6), acredita que apenas com a leitura de resumos é possível solucionar a prova, os outros dois, não. O que esses dados parecem comprovar é uma certa preferência em relação a uma abordagem histórica da literatura (cf. p.53).

Quando questionados sobre qual questão gostam menos e mais, as respostas mostraram que gostam mais das questões mais objetivas, as que remetem ao conhecimento prévio que têm do assunto e as questões históricas; as questões de que menos gostam estão relacionadas com os detalhes do texto e a falta de conhecimento prévio.

Cruzando esses dados com os das respostas, antes do vestibular, verificamos uma contradição: antes do vestibular, os alunos dizem não gostar de aulas por periodização literária, no entanto, depois do vestibular, gostam desse tipo de questão. Isso comprova que eles gostam desse tipo de questão, porque conhecem o assunto. Quando questionados sobre como devem ser as aulas, dizem que debates e discussões das obras é o que falta em sala de aula, pois querem construir junto com os professores os sentidos do texto e não serem informados, por meio de uma leitura pronta, sobre o texto (conforme 2.6).

### **Conclusões parciais do questionário aplicado aos alunos após o vestibular 02, de 2006.**

Os alunos apontaram como facilidade o que já sabem fazer, ao passo que consideram difícil o que não sabem, ou seja, isso parece reforçar a conclusão recorrente sobre a falha na formação do aluno/leitor do ensino médio. Além disso, segundo os alunos, a prova de literatura do vestibular está se preocupando com particularidades que, na prática, não contribuem para o real incentivo à formação de novos leitores. Disso resulta, também, o fato de que a escola pública, no que se refere ao ensino de literatura, não fica tão longe da particular, uma vez que os resultados foram parecidos.

Apesar de os alunos não gostarem de leituras prontas, em sala de aula, afirmam apreciar as questões históricas na prova. Isso revela que o ensino médio está fadado à exploração da historicidade da literatura e às listas dos vestibulares. No entanto, a ausência dessas listas também não resolve a questão, pois o modelo das questões seria seguir como ponto de comparação os professores do ensino médio. O problema não parece ser a lista do vestibular, mas sim a forma como são elaboradas as perguntas e aquilo que se ensina ao aluno que vem do ensino médio, isto é, a memorização de dados históricos. Contudo, para exigir a história da literatura, torna-se desnecessária essa prova no vestibular, conforme 2.6.

De maneira geral, os alunos gostam da prova e, apesar de a considerarem difícil, em sua maioria, acreditam que ela exige a leitura dos livros. O leitor das escolas deseja uma prova objetiva, com o conteúdo coerente com o do ensino médio, alternativas tradicionalistas e que envolvam autores contemporâneos e clássicos. Na próxima seção, verificaremos o que os professores do ensino médio pensam sobre o assunto.

#### **3.2.4. QUESTIONÁRIOS APLICADOS AOS PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO: a voz do professor, resultados e análises**

O questionário destinado aos professores do ensino médio é elaborado em duas partes: as duas primeiras questões têm como objetivo levantar dados profissionais e pessoais; a segunda parte compõe-se de nove perguntas (03, 04, 05, 06, 07, 08, 09,10 e 11) voltadas à leitura, literatura, ensino e avaliação. Como no questionário destinado aos alunos, também realizamos duas fases de entrevistas – antes e depois – do último vestibular analisado aqui. As respostas são

realizadas, em casa, por esses professores. Optamos organizar por professor, doravante (P1), (P2), (P3), (P4), (P5) e (P6), representando as suas respectivas escolas.

Quando questionados sobre a utilidade da literatura, as respostas desses professores envolvem oito itens: a) compreender o mundo; b) posicionar-se; c) projetar-se; d) estudar a evolução da linguagem escrita; e) divertir-se; f) aprimoramento intelectual; g) formação; h) instrumentalizar a leitura.

A quarta pergunta tem como foco os hábitos de leitura dos docentes. As escolhas de (P1) e (P2), estão centradas nos clássicos, o que pode revelar segurança em ler aquilo que é consagrado ou ler para o trabalho e não para o prazer. Já (P3) cita vários autores, mas nenhuma obra. (P4) diz ler de tudo e coerentemente exemplifica com livros de gêneros distintos. (P5) afirma ler literatura italiana e (P6) diz gostar de tudo, não só de livros clássicos.

A quinta pergunta visa verificar se os docentes se vêem como modelos de leitores para os seus alunos. Alguns elementos do imaginário dos professores sobre o que pensam os seus alunos se fazem presentes nesses discursos, como: incentivar, entusiasmar, ler vários gêneros, narrar de maneira inusitada. A leitura de três livros por mês, na opinião de os professores, é responsável por seus alunos os verem como modelo de leitores. Entretanto, quando os alunos são questionados sobre quem serve como modelo de leitor para eles, apontam também os pais. Como vimos, isso pode acontecer não porque os jovens acham os professores engraçados, ou porque lêem vários livros ou porque narram de forma inusitada, mas porque os alunos sabem que os professores estão legitimados socialmente, logo são bons leitores (GERALDI, 1993). Além disso, parece existir uma grande comparação entre leitura por prazer e leitura por obrigação; os pais e os professores são os modelos desse paradigma.

Quando questionados sobre as suas avaliações, verificamos nas respostas de (P1) e (P2) que a prioridade é o texto. Para a primeira, as provas são elaboradas levando em consideração a ponte entre a leitura e a realidade (uso). Como (P3) (cursinho público) e (P4) (cursinho privado) trabalham com cursinhos pré-vestibulares, a primeira não precisa pensar no assunto e para o segundo é a regra do mercado. Enquanto não mudarmos essa cultura, conforme verificamos em 3.5, a situação permanece a mesma. Parece não haver uma preocupação maior com o assunto, seja no ensino público ou no privado, pois basta responder que se é professor de cursinho. (P6) também trabalha com cursinho pré-vestibular privado, e sua prioridade é a análise do texto - enredo – contexto - autor e obra, o que parece refletir uma postura centrada em leituras

prontas fruto de abordagem historicista. (P5) afirma valorizar os textos e faz questão de colocá-los em suas provas; presume-se que seja uma prova de leitura literária.

Na pergunta 07, procuramos levantar, por meio das respostas do professor, se ele se coloca na posição de aluno e se pergunta para que estudar literatura. Para (P1), a literatura faz com que reconheçamos o mundo e a nós mesmos, por meio da compreensão de ideologias; para (P2), ela nos humaniza, porque nos ensina (mas, sem ser moralista) e nos sensibiliza (mas pode corromper para o bem ou para o mal); para (P3), para repensar o mundo e, muito mais que isso, ela atende à necessidade humana do sonho e da fantasia, ela nos educa e faz com que reconheçamos o mundo por meio da ficção; para (P4), o estudo da literatura não tem a mesma razão do estudo de História ou Filosofia, pois os objetos são diferentes e os objetivos, também; para (P5), a literatura nos desenvolve individual e coletivamente, como propõe a visão de Candido; (P6) afirma que ela serve *apenas* para que o ser humano aprenda sobre os sentimentos, o que reduz as funções da literatura.

Na pergunta 08 (como ensinam Literatura), (P3) e (P4) afirmam que trabalham a literatura por meio de sua cronologia; (P2) e (P5) partem dos textos; (P6) da oralidade e (P1) não definiu a sua metodologia.

A pergunta 09 objetiva levantar qual a concepção que o professor tem de literatura. As respostas são reduzem a essência do objeto literário. Para (P1) e (P4), a literatura é arte; (P2) e (P3) responderam que ela é algo essencial para a vida; para (P5), é uma forma de expressão verbal e (P6) afirma que ela é a razão de sua vida.

A pergunta 10 solicita os passos que o aluno deve seguir para realizar a prova preparada por esses docentes. Para (P1), (P5) e (P6), ler o texto e seguir os comentários da sala, como: contexto de produção, histórico, suas experiências de leitor; (P2) parece não ter compreendido a pergunta; (P3) e (P4) se aproximam, pois o primeiro diz não aplicar provas, logo não precisa saber ensinar o aluno ler sua prova, muito menos evidenciar os passos que estudantes devem seguir; (P4) diz que não precisa ensinar nada, pois o aluno deve utilizar o que já sabe de leitura e compreensão.

Na questão 11 (literatura ensina-se?), (P1) e (P3) respondem que a literatura não se ensina, o máximo que é possível fazer é chamar atenção para algumas leituras e instrumentos de análise. Vem com o amadurecimento. Dessa forma, os professores de literatura não ensinam literatura em sala de aula. (P2) não respondeu, o que pode revelar que não sabe ou achou óbvia

demais a pergunta. Para (P4), o que se ensina é a história da literatura, o que pode revelar que, na posição desse docente (aulas em cursinhos), em virtude do tempo, não seja possível ensinar os alunos a compreenderem um texto, mas a decorar dados históricos, do autor, da obra e das características literárias. Para (P5) e (P6), a literatura se ensina por meio da leitura. Esses professores, que atuam em escolas privadas, parecem compreender que não é possível um ensino voltado a leituras transmissivas do texto literário, pois é preciso ensinar o aluno a ler. No entanto, como vimos nas respostas na página 131, os alunos desejam trabalhar junto com o professor.

### **Conclusões parciais dos questionários dirigidos aos professores antes do vestibular**

As respostas dos professores ao questionário, por um lado demonstram certa fragilidade teórica (vista em conceitos genéricos ou imprecisos), por outro, um sentimento afetivo pela literatura (quando um professor respondeu ser a literatura a razão de sua vida).

Podemos considerar como certa a fragilidade teórica quando (P4) não distingue a literatura das outras ciências (História ou Filosofia), pois não acredita que a literatura possui peculiaridades artísticas que podem levar à compreensão melhor do mundo, uma vez que não aliena o sujeito no mundo em que habita. Além disso, encontramos, nas respostas da terceira pergunta, características, como: “compreender o mundo”; “se posicionar”; “estudo da evolução da linguagem escrita”; “se divertir” - o que parece reforçar essa fragilidade, pois, conforme 2.1, não são apenas essas as particularidades da literatura.

Quando o assunto são as avaliações de literatura, verificamos algumas incertezas, no sentido de que para (P1) não existe um objetivo claro daquilo que é cobrado do aluno. Para (P3) e (P4), o fato de serem professores de cursinhos os exime de refletir sobre o assunto, pois essa “é a regra do mercado”, segundo (P4). Em relação à metodologia utilizada por esses docentes, (P3) e (P4) afirmam que, como são professores de cursinho, trabalham por periodização literária. Subentendemos que, se não fossem professores desse nível de ensino, poderiam apresentar metodologias diferentes, o que nos leva a crer que não consideram essa metodologia adequada. (P1) afirma usar a linguagem literária, mas não informa de que maneira o faz. Apenas (P2) e (P5) disseram partir de textos.

Entre seis professores, somente dois (P1) e (P4) consideram a literatura como uma forma de arte verbal. Da mesma maneira, dos seis docentes, apenas dois, (P5) e (P6), disseram

que a literatura pode ser ensinada. Isso pode revelar que (P1), (P2), (P3) e (P4), por não compreenderem a literatura como uma forma de arte com natureza verbal, trabalham aspectos históricos e culturais, importantes também em outras ciências, mas que possuem seus próprios objetos.

Como a maioria desses professores parece não possuir uma noção clara da concepção do seu objeto de trabalho, bem como da sua função, da sua metodologia, as suas avaliações seguem os mesmos parâmetros, ou seja, sem critérios, o que demonstra um percurso transmissivo do ensino de literatura e uma prova de literatura, que, provavelmente, segue a mesma linha. Não se ensina o aluno a ler, conforme vimos nas respostas da questão 11.

Cruzando os dados relativos à formação acadêmica dos professores com as respostas dadas ao questionário e com as respostas dos alunos e com o perfil dessas escolas, observamos que, dos seis professores, dois possuem um nível mais elevado (P5 e P6), o primeiro é mestrando, a segunda já é mestre; (P1) possui uma especialização, ao passo que (P3) ainda é estudante da graduação, (P4), advogado, (P2) não tem nenhuma especialização. Embora (P4) não seja formado em Letras, ele diz incentivar os seus alunos a lerem “pela forma como narra as histórias”; no entanto, para os alunos, “as aulas poderiam ser mais completas”. Verificamos, assim, que o imaginário do docente em relação a suas aulas pode estar equivocado, pois o fato de os alunos “aparentemente” se sentirem atraídos pela contação de histórias, parece não nutrirem o desejo de saber mais. No entanto, para o professor “essa é a regra do mercado”, quando o assunto foi a avaliação de literatura; como é “professor de cursinho, segue os moldes do vestibular”. É comprovado que a formação de novos leitores depende do estímulo do professor, mas também da leitura efetiva dos textos, como afirmamos anteriormente, (cf. 2.3).

(P5) e (P6), que possuem os maiores níveis de especialização, também apresentam sua metodologia em sala: o primeiro, “parte de textos”, a segunda professora “parte dos textos e propõe uma leitura”, restringindo muito conceito de metodologia. Os alunos têm suas idéias a respeito do assunto: os de (E5) “gostariam de maiores debates e aulas voltadas aos livros”; (E6): “aulas mais artísticas e menos históricas”. Isso revela que, apesar de os professores possuírem qualificação, na prática não conseguem realizar um trabalho interativo com a literatura, fazendo com que os alunos trabalhem junto com eles na construção dos sentidos das leituras. Logo, não é só o fato de um professor possuir ou não especializações que garante o trabalho em sala de aula; parece haver outras instâncias envolvidas nesse processo. A formação, a ideologia, a opção

metodológica, a história de vida, a história de leitura, o nível socioeconômico, a instituição em que o professor se graduou, a leitura realizada, todos esses fatores atrelados podem ser os responsáveis por uma aula, na prática, mais interativa (cf. 2.6).

### **Questionário aplicado aos professores depois do vestibular: resultados e análise**

A estratégia utilizada com esses professores é a mesma dos alunos. Em uma segunda etapa, voltamos às escolas e entregamos um questionário para levantar dados sobre a prova e sobre o perfil de aluno que esse professor forma no ensino médio.

Os dados coletados nessa fase são organizados em quatro blocos. No primeiro, o objetivo é levantar como o professor do ensino médio toma conhecimento das obras listadas pelo vestibular, se o docente trabalha com essas obras na escola em que leciona, se os livros são estudados na sua integralidade e, para esse professor, quais obras ele indicaria ou não para o concurso. No segundo, perguntas sobre o trabalho com a literatura, ou seja, qual estratégia o professor utiliza para ensinar a ler literatura. No terceiro, sobre a recepção, o objetivo é saber a reação dos alunos às obras indicadas. O quarto bloco pretende colher a opinião desse professor sobre a prova do vestibular da UEM. As respostas são analisadas por professor, representando sua escola.

Com relação ao primeiro bloco de perguntas, sobre a literatura vinculada ao vestibular, todos os professores afirmam conhecer as obras solicitadas pelo vestibular por meio de circulares da CVU ou pela Internet. Além disso, para (P1), (P2), (P4), (P5) e (P6) os livros são lidos e trabalhados, no ensino médio, de maneira semelhante: leitura e resumo; leitura e dramatização; leitura e seminário; leitura e discussão; leitura e prova. (P3) afirma não saber em que série esses livros são trabalhados e vistos no ensino médio; em relação à metodologia, os livros não são vistos de forma integral.

Quanto às indicações de leitura, os professores respondem que algumas escolhas são parecidas, outras não. Por exemplo, a primeira professora afirma que as obras deveriam ser mais modernas, no entanto não cita nenhum autor. Isso pode revelar que a mesma não lê autores contemporâneos. Para (P2), (P4) e (P6), as escolhas são semelhantes, o que pode indicar uma proximidade entre os perfis de escolha literária desses docentes, mesmo pertencendo a universos diferentes, uma vez que (P2) vem de escola pública e os outros dois, de escolas privadas. Para

(P5), qualquer indicação é válida, desde que se cobre a leitura das obras. Isso revela uma postura reflexiva, por parte desse docente, que, como vimos, está cursando o mestrado. Disso decorre o fato de que as escolhas dos professores influenciam diretamente nas escolhas dos alunos, como visto em 2.6.

Quanto aos livros que eles não indicariam, para (P1) um dos fatores responsáveis pela busca de resumos é o tamanho do livro. Logo, as indicações deveriam favorecer livros com poucas páginas; para (P2), a literatura de boa qualidade é similar às coisas úteis e belas; (P3) acredita que não vale a pena ler autores que não são considerados clássicos; para (P4), (P5) e (P6), todos de escolas privadas, os livros são similares, o que indica que o critério parece ser o mesmo: escolher autores significativos para cada período literário.

Sobre o trabalho com a literatura, (P1), (P2), (P3) e (P5) concordam que os seus alunos não gostam de literatura. Apenas (P4) afirma *que os seus alunos recebem bem, pois está ligado à maneira como ele trabalha com a leitura*. No entanto, quando os seus alunos foram questionados sobre as aulas de literatura, verificamos que os mesmos acreditam que elas carecem de debates, o que revela que o professor possui uma falsa imagem da realidade de sua sala de aula. (P6) responde que *de imediato, os alunos ficam curiosos e depois interessados*, porém, quando questionada sobre o que os seus alunos já leram quando chegam até ela, a docente afirma que seus alunos não conhecem nada, pois não possuem o hábito da leitura. Julga-se que a curiosidade e o interesse podem ter relação com a postura da professora, em sala de aula, pois como dito anteriormente, se considera uma amante da leitura. No entanto a formação desses alunos parece não acontecer; se não há leitura, não há aprendizagem de literatura (c.f. 2.0).

Sobre a recepção das obras, para (P1), (P2), (P4), (P5) e (P6), os alunos evoluem no decorrer do ano, quanto ao comportamento em relação à leitura. Apenas (P3) afirma *ser muito difícil dizer com precisão se existe alteração, mas acredita que sim, pois alguns alunos dizem que vão ler os livros*. Para (P4), *os alunos buscam a leitura dos livros, mas apenas quando vêem sentidos*.

Quando questionados sobre a reação dos alunos diante das obras selecionadas, (P1) responde que indicaria os livros “mais modernos”. Assim, cruzando a voz do aluno com a dessa professora, verificamos que a fala do aluno coincide com a da docente. Para (P2), conforme o quadro 08, os alunos responderam que gostam de textos recentes e não gostam de linguagem arcaica, assim a professora parece não saber sobre o que os seus alunos gostam ou não. (P4)



considera que a extensão das listas dos vestibulares é uma das responsáveis pela falta de estímulo à leitura. (P5) mostra-se consciente sobre a procura por resumos e (P6) revela uma posição bastante realista, ao observar que os alunos não gostam, mas são obrigados a ler.

Quanto à prova, para (P1), as questões de literatura, hoje, mesmo sendo em menor número, deveriam ser mais reduzidas e acrescentadas perguntas de gramática. Essa resposta pode levar à conclusão que para ela não existe muito sentido cobrar literatura no vestibular ou que a gramática é mais importante que literatura. Fica evidente que, para ela, a língua se subdivide em compartimentos. Evidentemente, a literatura e a gramática possuem seu próprio “corpus”, no entanto a língua é uma só.

Para (P2), a prova é boa, por exigir atenção e concentração, no entanto não exige leitura de literatura. Como vimos na seção 2.6, uma prova só tem sentido se o aluno conseguir interagir com o conhecimento exigido na prova e aquele internalizado por ele. Mesmo em situações específicas, como é o caso do vestibular, o discente precisa aprender e a instituição/ o professor elaborador precisa refletir sobre o motivo que leva o aluno a errar.

(P3) não se vê habilitada para responder a pergunta ou porque não sabe elaborar prova de leitura literária ou porque desconhece a prova, logo não sabe o que mudar. As duas hipóteses são problemáticas, pois podem revelar que durante a graduação esses futuros professores não são formados para avaliar e que essa professora não acompanha as provas dos vestibulares; com isso, seus alunos desconhecem a avaliação que terão de enfrentar.

(P4) afirma conhecer as obras indicadas, ou melhor, é “claro” que as conhece. Isso pode indicar duas coisas: para ele, é um absurdo haver docentes de literatura que desconheçam as obras indicadas ou considerou a pergunta absurda. Para ele, seria mais significativa e honesta a cobrança de livros que percorram vários períodos da literatura, o que revela uma visão historicista dessa arte (c.f. seção 1.0). Segundo (P4), os elaboradores deveriam voltar a ler livros de literatura trabalhados no ensino médio, o que parece evidenciar uma posição de descontentamento com a prova e com seus elaboradores. Quando perguntamos se conhece a leitura feita pelos alunos, ele considerou a pergunta pouco estatística. Isso revela uma preocupação em não querer confirmar o fato de não saber, pois possui muitos alunos; por dar aula em cursinho ou considera irrelevante saber sobre o conhecimento do aluno ou, ainda, entende que o conhecimento é muito subjetivo e é impossível ao professor medi-lo.

Para (P5), a prova é bastante memorizadora e não solicita a leitura literária dos alunos, como vimos em 2.6. Além disso, verifica-se um posicionamento bastante criterioso com relação às questões, provavelmente, por se tratar de um mestrando. Para esse docente, é muito difícil avaliar leitura; para comprovar o motivo que o leva a considerar a prova memorizadora, o docente cita vários exemplos de questões que são formuladas por meio de pegadinhas.

A palavra de (P6) revela um favoritismo pela literatura clássica. A professora considera a prova do vestibular boa, pois privilegia o aluno leitor. Porém tece algumas críticas à prova, considera-a muito extensa, cobra muito sobre o modernismo e o conteúdo de algumas perguntas não leva em conta o que o ensino médio trabalha.

### **Conclusões parciais sobre os questionários aplicados aos professores depois do vestibular**

Quando questionados, antes do vestibular, sobre as prioridades que utilizam em suas avaliações no ensino médio, (P3) e (P4), ambos professores de cursinhos pré-vestibulares, responderam: *não penso no assunto (P3); é a regra do mercado (P4)*. O fato de lecionarem em cursinhos parece isentá-los de saber sobre o assunto. Cruzando essas informações com as repostas dadas pelos mesmos docentes após o vestibular sobre a prova do vestibular da UEM, verificamos que, para (P3), *não sei o que mudar na prova e*, para (P4), *o elaborador está visivelmente desconectado do universo do ensino médio*. Evidentemente, enquanto o professor acreditar que não precisa compreender sobre a sua disciplina, os objetivos, a metodologia, o ensino, a avaliação, dificilmente o ensino de literatura vai mudar.

Quanto às indicações dos professores, ao cruzarmos os dados com as escolhas de leitura desses docentes, antes do vestibular, verificamos que (P1), (P2) e (P3) escolhem ler livros clássicos, em sua maioria, e os indicariam aos alunos. (P4) diz ler de tudo, mas indicaria autores clássicos, em sua maioria. (P5) e (P6) afirmam ler de tudo e, para o primeiro, as indicações são adequadas, pois mesmo um livro de qualidades literárias duvidosas pode se prestar a boas discussões. Para a segunda docente, ela indicaria autores clássicos. Com exceção de (P5), todos os professores dizem gostar de ler de tudo, mas, na prática, se apóiam nos clássicos, como indicação para o vestibular. Isso pode sugerir que esses docentes não lêem de tudo ou acreditam que apenas os clássicos servem para uma lista de vestibular.

Dessa maneira, o que existe é um descompasso entre aquilo que se diz e aquilo que se faz. Naturalmente, a formação do professor, a sua metodologia, as condições socioeconômicas, sua ideologia, sua concepção do literário, do ensino, da avaliação, seu imaginário sobre o aluno, enfim, esses fatores juntos são os responsáveis pelo desencontro entre o desejo oficial e a prática. Fica confirmado que a formação do leitor do ensino médio se dá de maneira enviesada, pois o professor imagina um leitor que, na prática, não se confirma.

## CAPÍTULO IV E CONSIDERAÇÕES FINAIS

### ENSINO DE LITERATURA E VESTIBULAR: PERFIL DE LEITOR

#### **Tecendo a manhã**

Um galo sozinho não tece uma manhã:  
ele precisará sempre de outros galos.  
De um que apanhe esse grito que ele  
e o lance a outro; de um outro galo  
que apanhe o grito de um galo antes  
e o lance a outro; e de outros galos  
que com muitos outros galos se cruzem  
os fios de sol de seus gritos de galo,  
para que a manhã, desde uma teia tênue,  
se vá tecendo, entre todos os galos.

E se encorpando em tela, entre todos,  
se erguendo tenda, onde entrem todos,  
se entretendendo para todos, no toldo  
(a manhã) que plana livre de armação.  
A manhã, toldo de um tecido tão aéreo  
que, tecido, se eleva por si: luz balão.

(Disponível em: [www.revista.agulha.com.br](http://www.revista.agulha.com.br))



No poema de abertura do capítulo, João Cabral pinta a sua manhã, ou melhor, a tece como um emaranhado de galos que, por meio de um trabalho coletivo, emolduram o início do dia. Com um jogo sonoro entre a manhã (dia) e amanhã (outro dia), verificamos que somos ao mesmo tempo independentes dos outros, na medida em que decidimos fazer ou não alguma coisa e, dependentes, para construir o amanhã. É somente pelo esforço coletivo que o homem mobiliza forças para transformar a realidade que o cerca. Nesse sentido, para que possamos seduzir e formar leitores de literatura, necessitamos somar esforços, cada qual a sua maneira, mas com uma coerência seletiva.

Tecendo as conclusões de nosso trabalho, podemos afirmar que há um descompasso entre a visão oficial declarada pelas vozes da *Universidade Estadual de Maringá*, representada pela CVU, pelos Manuais do Candidato, do Elaborador e do Revisor das Questões das Provas, pelas provas dos vestibulares de 2004, 2005 e 2006, pelo questionário com os professores elaboradores das provas, pelas entrevistas com o Núcleo de Educação de Maringá e, pela análise dos PCNs para o ensino médio e a visão do dia-a-dia, representada pelas vozes de *alunos e de professores* de Maringá.

A investigação revelou que no Manual do Candidato existe certa contradição entre o que se espera do candidato e o conteúdo que é solicitado dele no ato da prova. Nas recomendações dadas aos vestibulandos sobre o conteúdo da prova, verificamos ser necessária a leitura integral das obras literárias listadas, o que faz supor aos candidatos que as questões versarão sobre as marcas que tornam o texto literário. No entanto, quando o manual enumera o conteúdo que o vestibulando deve saber, prioriza o reconhecimento de figuras de linguagem, ao invés, por exemplo, de solicitar a sua função no texto literário. Dessa forma, no manual prevalece uma visão de literatura como pretexto de normas literárias.

O Manual dos Elaboradores das Provas revela-se útil aos docentes, na orientação dada quanto à elaboração das perguntas. Entretanto, quanto ao conteúdo o manual é restrito, pois não traz exemplos de questões de leitura literária, sendo esse o desejo da CVU, talvez, uma maior discussão quanto ao conteúdo facilitasse a elaboração das questões. Além disso, a universidade espera selecionar o candidato mais preparado, ou seja, que possua o perfil exigido pela instituição.

As orientações do Manual do Revisor de prova são de ordem técnica; com isso, revelam o papel fundamental que o documento tem, tanto para o vestibulando quanto para a CVU: o candidato é beneficiado por existir uma checagem da prova, antes que ele a faça e a CVU procura controlar ao máximo qualquer tipo de equívoco que a prova possa gerar.

Entre aquilo que se cobra do aluno, como conteúdo e as orientações dadas aos professores elaboradores, além do papel fundamental dos revisores e o que é solicitado na prática, nas questões da prova do vestibular existe distanciamento. A prova do vestibular depende de instâncias, como: a) o papel da direção da CVU (em suas orientações para os alunos, pelo manual dos candidatos e para os elaboradores, pelo manual do elaborador); b) o papel dos professores das provas (suas experiências de leitura, de vida, suas ideologias, seu nível socioeconômico, sua

cultura, dentre outros) e c) o papel dos revisores (com todo o seu arcabouço sobre literatura, leitura e ensino). Por se tratar de um concurso vestibular, é preciso que se saiba qual o tipo de leitor realmente desejado pela instituição.

Para chegar a uma leitura, reconhecendo a possibilidade de outras, cruzamos as vozes dos professores elaboradores das provas com a da presidente da CVU e verificamos que para a universidade e para os professores elaboradores existe a tendência de um perfil de leitor que leve em conta as nove capacidades apresentadas. Algumas distorções foram encontradas com relação à escolha dos elaboradores, ao conteúdo da prova, à cobrança de tópicos específicos, às concepções e funções da literatura. Apesar delas, ambos comungam da mesma expectativa, isto é, esperam leitores críticos de literatura. Na teoria, os professores com experiência no ensino são altamente desejados e valorizados, mas, na prática, apenas um docente revelou ter os requisitos esperados. Segundo a voz oficial, o conteúdo da prova é discutido com professores do Núcleo Regional de Ensino, porém, na prática, conforme apuramos na entrevista realizada com os coordenadores da área de Língua Portuguesa do município, há oito anos as questões não são discutidas com os realizadores das provas.

Para a CVU, as questões não podem ser específicas nem amplas demais, pois não selecionam adequadamente. Para os elaboradores, as especificidades priorizam a seleção de alunos leitores. Com relação à concepção da literatura, um professor a vê de forma textual, outro, de modo pessoal e um terceiro, com uma visão social. Quanto à função, esses distanciamentos continuam: um docente acredita na função de entretenimento da literatura; outro, na reflexão, dessa forma, observa-se que a ocorrência de falta de sintonia entre as opções teóricas, que fundamentaram as questões da prova.

Como vimos, o desejo dos documentos oficiais, da CVU e dos elaboradores é um leitor crítico de literatura, contudo, pudemos perceber que, na prática, não é esse o perfil de leitor formado nas instituições pesquisadas. A partir da análise das questões das provas, constatamos que existe contradição entre o dizer e o fazer dos professores. O docente não é necessariamente o único responsável por esse desencontro. Isso porque as questões das provas revelaram uma concepção de leitura literária como pretexto para o conhecimento de normas da teoria literária, além de uma ótica histórica e evolucionista, que se apóia na bibliografia do tipo historiográfico. Como a função dos elementos que tornam o texto literário não é levada em conta, a leitura não é vista de maneira primordial.

As diferenças encontradas entre os vestibulares de 2004 e 2005, possivelmente, se deram em virtude da mudança do elaborador. Em 2004, observamos que a prova trazia fragmentos de texto, mas não solicitava a leitura desses fragmentos, o que comprova um modelo de prova que exige memorização dos seus candidatos e falta de objetividade na formulação das perguntas. Em 2005, encontramos perguntas que introduziam o ano de publicação aos excertos citados e questões que, efetivamente, relacionavam os fragmentos citados. Em 2006, a prova se aprimorou no quesito seleção e classificação, mas a forma como solicitava do aluno o conteúdo continuou a mesma.

Existe certa contradição entre o dizer e o fazer desses professores, pois as suas concepções teóricas do literário não se concretizam no “modelo” de suas perguntas. Dessa forma, torna-se difícil selecionar leitores críticos com esse modelo de prova.

Diante desse resultado, percebe-se que os professores elaboradores da prova e a CVU revelaram o desejo por um leitor completo e crítico, na teoria, no entanto, na prática, as questões da prova evidenciaram a busca por leitores com boa memória, que conseguissem se lembrar de todos os nomes de autores e do contexto histórico das obras literárias solicitadas. Podemos inferir, dessa forma, que os professores não internalizaram uma concepção de literatura como ato comunicativo, visto que, no corpus analisado, são antagônicas suas abordagens do texto literário. Dessa maneira, ler a prova de literatura não reflete o “ler literário”.

Entre a inovação e o conservadorismo encontram-se os docentes. Como vimos, isso se deve a diversos fatores: às políticas de ensino, à formação desses professores, à ideologia, à linha teórica, à metodologia, à posição da instituição, ao papel do revisor de prova, à concepção dos pais em relação ao ensino de literatura, dentre outros aspectos.

Na sala de aula do ensino médio, a situação não se mostrou diferente. Segundo os PCNs e o Núcleo de Ensino da cidade de Maringá, deseja-se o mesmo leitor de literatura, ou seja, um leitor crítico. No entanto, os PCNs se apresentaram de forma bastante confusa, uma vez que não diferiam as posições dos teóricos citados, somando-se a isso a falta de incentivo do governo na capacitação dos professores.

Nas declarações que colhemos, delineamos o perfil de leitores egressos terceirizados, ou seja, alunos formados não só pela escola, mas por diferentes instâncias (família, amigos, professores, o nível socioeconômico, o livro didático, a apostila etc) e que gostariam de trabalhar junto com o professor na construção de sentidos para a aula. Além disso, muitas vezes, sentem-se

angustiados com a proximidade de uma prova, que parece negar as influências de leitura, bem como a relação da literatura com o seu uso. Esperam uma prova que possua objetividade e solicite o conteúdo estudado no ensino médio. Instaure-se certo descontentamento com as questões da prova, segundo esses alunos, pois acreditam serem muito difíceis.

Quanto aos professores do ensino médio, a maioria não possui uma noção clara da concepção do seu objeto de trabalho, bem como de suas funções e da metodologia para seu ensino. As suas avaliações não apresentam critérios definidos, o que demonstra um percurso transmissivo do ensino de literatura e uma prova que, provavelmente, segue a mesma linha. Em suma: não se ensina o aluno a ler.

As escolhas dos docentes são centradas em clássicos. Apenas dois professores, de escolas particulares, disseram que a literatura pode ser ensinada - o que revela um desconhecimento do objeto literário. Quando sabemos que, cabe ao professor de literatura oportunizar estratégias de leitura literária para o aluno. O nível de especialização do professor contribui para a formação do leitor, porém não garante a formação de leitores de literatura.

Após o vestibular, constatamos que os alunos elegeram facilidades e dificuldades, que encontraram na prova. Em relação à primeira: conteúdo fácil, perguntas objetivas, enunciados claros; quanto à segunda: alternativas confusas, a exigência de um profundo conhecimento das obras, a memorização dos livros, a falta de especificidade do enunciado, questões longas demais ou questões que exigiam saberes que eles não tinham. Apenas os alunos oriundos de uma escola pré-universitária afirmaram gostar da prova; possivelmente, nesse tipo de estabelecimento escolar, o ensino seja mais direcionado para o vestibular do que as outras escolas.

Com relação aos professores, eles afirmaram que não indicariam autores que não fossem significativos para cada período da literatura. Além disso, verificamos um descompromisso com a avaliação. Entre os discentes das seis escolas, quatro afirmaram que não gostam de literatura.

Na prática, o leitor idealizado pelas *vozes oficiais* não se forma uma vez que não apresenta memória que consiga arquivar todas as informações solicitadas, nem sai lendo criticamente literatura. Isso se dá em virtude de aulas transmissivas, nas quais o professor informa sobre o texto e não faz o aluno trabalhar. Os alunos do ensino médio desejam passar no vestibular, porém na maioria das vezes não fazem uma boa prova, porque não apresentam os requisitos exigidos pela prova, ou seja, uma boa memória ou porque foram mal formados. Os



professores do ensino médio desejam formar alunos leitores, entretanto, na prática, não o fazem. A CVU e os elaboradores esperam selecionar alunos críticos de literatura, todavia seu modelo de prova só contribui em parte para isso. O ensino médio forma leitores com o perfil da prova, mas não com o perfil sonhado pelas vozes oficiais.

Os resultados podem não fazer jus ao atual momento por que passa o mesmo grupo pesquisado, pois pode haver sofrido alterações em direções variadas, conforme as representações e interpretações culturais a que se submeteu desde a coleta de dados.

O modelo de prova do vestibular atende ao modelo de leitor vindo do ensino médio, negando a hipótese que se fazia base dessa pesquisa: a existência de um abismo entre o perfil exigido e o recebido. O problema não é a prova do vestibular, nem o professor elaborador, nem o aluno, nem o professor do ensino médio, mas da soma de todos esses fatores que colaboram para que não exista a sedução de leitores de literatura. Em outras palavras, não se investe na formação do leitor literário, mas, sim, num conhecedor de movimentos literários e de suas características, que são exemplificadas por alguns poucos textos do cânone. Dessa forma, como não se investe na formação de um leitor literário, as questões de avaliação feitas sobre literatura também acabam versando sobre os estilos de época e as suas características nos textos apresentados.

Existe um descompasso entre o que se espera e o modelo de prova proposto pelo vestibular. Há necessidade de *se repensar* a prova, no ensino médio e no ensino superior, e que todos os envolvidos se sintonizem, a fim de contribuir para uma coerência na seleção.

Recentemente, em um seminário intitulado “O ensino médio e a formação do leitor”, Regina Zilberman<sup>20</sup>, tratando do trabalho com a leitura na sala de aula, afirmou que “o professor não sabe se forma o leitor ou se prepara o aluno para o vestibular”. Com isso, verificamos que, para quebrar o círculo vicioso que acomete o ensino de literatura, primeiramente, o professor, independentemente da disciplina que ensina, deve ser um leitor.

A falta de repertório e de embasamento teórico prejudicam a plena interação entre texto e sujeito leitores, o que fica mais evidente quando coletamos respostas como: “não consegui terminar de ler tal livro, pois achei muito cansativo”. Afirmações como essa devem ser discutidas, na medida em que esse tipo de dificuldade está se tornando cada vez mais evidente nas nossas escolas e mesmo nos cursos de formação superior.

---

<sup>20</sup> Disponível em: [www.prazeremler.org.br](http://www.prazeremler.org.br) acesso:10/12/2007.

As pessoas não têm um repertório formado, desconhecem a estrutura e as marcas de um texto literário, o que não é constatação apenas desse grupo, mas sim de uma grande população de leitores, como se pode observar nos registros de imprensa diária, nas pesquisas sobre leituras apresentadas em congressos e outros fóruns de divulgação científica. Os leitores se distanciam dos textos literários, de acordo com aquilo que nós, em termos de formação acadêmica e teórica consideramos ideal; procuram textos que lhes propiciem uma leitura de acordo com as suas expectativas pessoais; buscam o texto literário como resposta e não como provocação para novas perguntas. Os textos literários, que desafiam o saber do leitor e o provocam a conhecer mais, poderiam levá-lo a questionar a existência até um ponto insuportável, assim como abalariam as concepções de mundo construídas e consolidadas. A maioria dos leitores buscam um texto que ofereça uma leitura que eles classificam como fácil.

Verificamos que a falta de conhecimento prévio para a leitura de diferentes textos, não apenas os literários, problematiza a leitura do texto-literário, dificultando a leitura e o desejo de ler, inclusive, os textos modernos, por colocarem em xeque o conhecimento de seus leitores. Percebemos que esses leitores buscam textos que tenham uma *função utilitária* (informar, convencer, explicar, registrar, documentar, etc). Buscam com menor interesse os textos literários, com exceção daqueles que são divulgados na mídia, e que muitas vezes não são considerados parte do cânone.

Ao não priorizar ou conceber a função do literário a partir do estético, o leitor tende a buscar textos com linguagem de fácil acesso e compreensão, com fins utilitários e imediatistas. Além disso, a falta de criatividade, da livre discussão das questões, da motivação para aprender, o sistema seriado dominante, a divisão do saber em matérias, a padronização dos vestibulares, a organização e a estrutura geral da escola conduzem a um ensino baseado em um método de descoberta ou de indagação.

Um estudo centrado nos recursos expressivos (estilísticos /estéticos) para aprender sobre a obra parece ser uma das maneiras de reverter esse ostracismo, em que se encontra o ensino de literatura. A leitura, a compreensão, a fruição do texto são primordiais para que o docente tenha como objeto de ensino a obra e não a história da literatura.

Se esta fosse a prática, as avaliações no ensino médio poderiam ser pequenos ensaios sobre as obras lidas, nos quais os alunos pudessem registrar suas apreciações; ou poderiam ser questões abertas, formuladas, por exemplo, a partir de uma afirmação crítica sobre esta ou aquela

obra para, somente então, o aluno se posicionar como leitor de obra, baseando-se no que conseguiu conhecer dela (do enredo, dos recursos de estilo, da relação com o seu contexto de produção, etc).

As questões da prova do vestibular voltadas para a função dos elementos que tornam o texto literário estariam selecionando leitores e apreciadores de literatura, como almeja na teoria. Entendemos que a leitura deixa de ser um espaço de democratização para se firmar como um fator de *exclusão e seleção* do sistema educacional, tendo o seu reflexo no *vestibular*. A universidade, o professor, o aluno, a escola, a família, o Núcleo de Ensino, juntos, necessitam assumir os seus papéis por uma sociedade mais democrática, exorcizando a alienação. Para finalizar, uma analogia com o poeta citado na epígrafe: como galos, todos nós podemos e necessitamos tecer um novo cenário de leitura literária.

## BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

### 1. Documentos Oficiais

AGRE, P. E. Infra-estrutura e mudança institucional na universidade interligada em rede. *Estudos Avançados* 15 (42), 2001.

AGUIAR E SILVA, V. M. de. *Teoria da Literatura*. 3ª .ed. (ver e aum.). Coimbra: Livraria Almedina, 1979.

AGUIAR, V. T. de; BORDINI, M.da G. *Literatura: a formação do leitor- alternativas metodológicas*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

\_\_\_\_\_. *Leitura em crise na escola*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982.

\_\_\_\_\_. O leitor competente à luz da teoria da literatura. *Tempo brasileiro*. Rio de Janeiro: 124:23-34, jan.-mar.1996.

ALMEIDA FILHO, J.C.P. Tendência na formação continuada do professor de língua estrangeira. Unicamp, mimeo, 1997.

ANDRADE, C. A. S. de. *Dez livros e uma vaga: a leitura de literatura no vestibular*. Florianópolis, Ed.da UFSC, 2003.

AQUINO, J. G. (Org). *Erro e fracasso na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1997.

ARISTÓTELES. *Poética*. SP: Nova Cultural, 2000.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

\_\_\_\_\_. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 1995.

BARTHES, R. *O Prazer do Texto*. Tradução: Jaime Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 1975.

\_\_\_\_\_. *O rumor da língua*. Tradução: Mario Laranjeira, 2ª.ed: Martins Fontes, 2004.

BATISTA, M. D. *Um Sistema de Retroalimentação para os colégios de 2º grau de Maringá, a partir do Vestibular da UEM*. Maringá: UEM. (Monografia de Especialização em Computação Aplicada ao Ensino), 1998.

BRASIL, Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases. São Paulo: Saraiva, 1997.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio. Brasília, 1999.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa. Brasília, 2000.

BREDELLA, L. *Introdução à didática da literatura*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1989.

CALVINO, I. *Por que ler os clássicos?*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

CANDIDO, A. A literatura e a formação do homem. *Ciência e cultura*. São Paulo, 24:803-809, set.1972.

\_\_\_\_\_. *Literatura e sociedade*. 5ª ed., São Paulo: Nacional, 1973.

\_\_\_\_\_. O direito à literatura. In: *Direitos Humanos e...*, (org.) FESTER, A.C. R. São Paulo: Brasiliense, 1989.

CARVALHO, N. C. de. *Proleitura*. SP: Cultura Acadêmica, 1997.

CAVALCANTI, M.C. & MOITA LOPES, L.P. Implementação de pesquisa em sala de aula de línguas no contexto brasileiro. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, vol. 17, Campinas, 1991, p.133-143.

CEIA, C. *A literatura ensina-se! Estudos de teoria literária*. Universidade Nova de Lisboa: Edições Colibri, 1999.

CEREJA, W. R. *Ensino de literatura: uma proposta dialógica para o trabalho com literatura*. São Paulo: Atual, 2003.

CERTEAU, M. de. *A cultura e a escola*. Campinas: Papirus, 1995.

CULLER, J. *Teoria literária: uma introdução*. São Paulo: Beca Produções Culturais Ltda., 1999.

CURTY, M. G., CRUZ, A. da C., MENDES, M. T. R. Apresentação de trabalhos acadêmicos, dissertações e teses. Maringá, PR: Dental Press, 2005.

DEBORD, G. *A sociedade do espetáculo: comentários sobre a sociedade do espetáculo*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

EAGLETON, T. *Teoria da literatura: uma introdução*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

ECO, H. *Seis passeios pelos bosques da ficção*. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

ESCARPIT, R. *Hacia una sociologia Del hecho literário*. Madrid: Edicusa, 1974.

FERREIRA, A. B. de H. *Aurélio século XXI: o dicionário da língua portuguesa*. 3. ed. totalmente ver. e ampl. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

FERREIRA, C. C. *Discussão sobre o ensino de leitura de textos literários: o desempenho dos candidatos na prova de Literaturas de Língua Portuguesa do vestibular*. UNICAMP.01/11/1998. 1v.178p. Mestrado. Universidade Estadual de Campinas – Linguística Aplicada. Orientador: Denise Bertoli Braga.

FILHO, F. A. *A atividade de compreensão de texto no vestibular*. Teresina. 01/02/2000. Mestrado, 1v.150p. Universidade Federal de Pernambuco – Letras. Orientador: Luis Antonio Marcuschi.

FOUCAULT, M. *Vigiar e punir*. Petrópolis, Vozes, 2004.

FREIRE, P. *A importância do ato de ler em três artigos que se completam*. São Paulo: Autores associados/ Cortez, 1987.

FREITAS, M. T. A. No discurso de adolescentes, as práticas de leitura e escrita na escola. In: YUNES, E.; OSWALD, M.L. (Orgs.) *A experiência da leitura*. São Paulo: Loyola, 2003.

FREITAS, M.T.A.; COSTA, S.R. (Orgs.) *Leitura e escrita na formação dos professores*. Juiz de Fora: UFJF, 2002.

GALLARD, A. *As Mil e uma Noites*. Rio de Janeiro: Ediouro, 2001.

GAMA, Z. J. *Avaliação na escola de 2º grau*. São Paulo, 2.ed., Papyrus, 1948.

GERALDI, J.W.(Org.). *O texto na sala de aula*. 2 ed. Cascavel-PR: Assoeste, 1985.

\_\_\_\_\_. *Portos de Passagem*. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

\_\_\_\_\_. A sala de aula é uma oficina de dizer idéias: *Revista Nova Escola*, set. 1994, p.18-20.

\_\_\_\_\_. *Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação*. Campinas: Mercado das Letras, ALB, 1996.

GUEDES, P. C. *Ensinar português e ensinar a escrever literatura brasileira*. 01/08/1994, doutorado. 1v.598p, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul- Lingüística e Letras. Orientadora: Vera Teixeira Aguiar.

HOUAISS, A; VILLAR, M. de S. *Dicionário Houaiss de língua portuguesa*. 1.ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

ISER, W. *O ato da leitura. Uma teoria do efeito estético* (Vol 1 e 2). São Paulo: Ed.34, 1996; 1999

\_\_\_\_\_. *A indeterminação e a resposta do leitor na prosa de ficção*. Caderno do centro de Pesquisas literárias da PUCRS. Porto Alegre, Vol.3, Número 2, março de 1999.

JAUSS, H. R. *A história da literatura como provocação à teoria literária..* São Paulo: Ática, 1994.(1975)

\_\_\_\_\_. O texto poético na mudança de horizonte da leitura. In: *Teoria literária em suas fontes (vol II)*, 2.ed. Rio de Janeiro, 1983.

JURADO, S; ROJO, R. A leitura no ensino médio: o que dizem os documentos oficiais e o que se faz?. In: In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (orgs). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola, 2006.

KATO, M.A. *O aprendizado da leitura*. 4ª ed, São Paulo: Martins Fontes, 1995.

KUHN, R. *A estrutura das revoluções lingüísticas*. São Paulo: Perspectiva, 1987.

KLEIMAN, A. *O texto e o leitor: aspectos cognitivos da leitura*. 9. ed. Campinas: Pontes, 1997.

LAJOLO, M. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. São Paulo: Ática, 1993.

LAJOLO, M; ZILBERMAN; R. *A formação da leitura no Brasil*. São Paulo: Ática, 1996.

\_\_\_\_\_. & \_\_\_\_\_. *A leitura rarefeita*. São Paulo: Brasiliense, 1991.

LEMOS, T. C. V. A mediação do outro na formação do gosto pela leitura. In: FREITAS, M.T.A.; COSTA, S.R. (Orgs.) *Leitura e escrita na formação dos professores*. Juiz de Fora: UFJF, 2002.

LIMA, H. I; FRANÇA, F. A. de S. O acesso ao ensino superior no Brasil: Resgatando a história do Vestibular (1925-1961). *Revista Educação Brasileira*, v.24, nº 48 e 49, p. 125-150, jan./dez.2002.

LINS, R. (In). *Revista Nova Escola*, setembro. 2003, p.14, n.165.

LUCK, G. Avaliação, termômetro da educação. *Profissão Mestre*, Curitiba, N°41, fev, 2003.



LUCKESI, C. C. *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. São Paulo, Cortez, 2001.

LUDKE, M. O administrador escolar entre o mito da avaliação e os desafios de sua prática. *Revista Estudos em Avaliação Educacional*, nº 12, 1995.

LUDKE, M. & ANDRÉ, M.E.D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MALINOWSKI, B. *Vida e Obra*. São Paulo, 3 ed. 1984.

MARTHA, A. A. P. A recepção do texto literário no ensino: uma experiência com a poesia. In: *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v.5, n.16, p.95-104, set./dez.2005.

MENEZES, L. C. de. O novo público e a nova natureza do ensino médio. *Revista Estudos Avançados*, 15 (42), 2001.

MILDNER, T; SILVA, A. da. O ENEM como forma alternativa ou complementar aos concursos vestibulares no caso das áreas de conhecimento “Língua Portuguesa e Literatura”: relevante ou possível de refutação? *Revista Estudos em Avaliação Educacional*, nº25, jan –jun/ 2002.

MOREIRA, D. H. de S. *A questão do acesso ao ensino superior: um estudo dos concursos vestibulares da UFBA de 1990 a 1993*. Salvador – BA. 01/12/1997.1v.125p.Mestrado. Universidade Federal da Bahia – Educação. Orientador: Robert Evan Verhine.

MORETTO, V. P. *Prova – um momento privilegiado de estudo – não um acerto de contas*. 3.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

NIGRO, R. G. (In) *Revista Ciência Hoje*, v.35, Junho, 2004.

ORLANDI, E. P. *Discurso e leitura*. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2001.

PAIVA, A; MARTINS, A; PAULINO, G; VERSIANI, Z (orgs). *Literatura e letramento: espaços, suportes e interfaces – O jogo do livro*. Belo Horizonte: Autêntica/CEALE/FaE/UFMG, 2003.

PERRENOUD, P. *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas*. Tradução: Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

PERRONE-MOISÉS, L. *Altas Literaturas – escolha e valor na obra crítica de escritores modernos*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

PETIT, M. *Lecturas: Del espacio íntimo al espacio público*. México: Fondo de Cultura Económica, 1999.

PETRUCCI, A. Ler por ler: um futuro para a leitura. In: CHARTIER, R & CAVALLO, G. *História da Leitura no Mundo Ocidental*. São Paulo: Ática, 1999.

POUND, E. *O abc da literatura*. São Paulo: Cultrix, 1976.

PLATÃO. *A República*. SP: Nova Cultural, 1997.

RAPHAEL, H. S. Avaliação: questão técnica ou política? *Revista Estudos Avançados em Avaliação Educacional*, nº12, 1995.

ROMANELLI, O.de O. *História da educação no Brasil: 1930-1973*. Petrópolis: Vozes, 1978.

RONCA, P. A. C; TERZI, C. do A. *A prova operatória: contribuições da psicologia do desenvolvimento*. 10ª ed. São Paulo: Editora do Instituto Esplan, 1991.

ROSING, T.M. K. *A formação do professor e a questão da leitura*. Passo Fundo: EDIUPF, 1996.

SARTRE, J. P. *Que é a literatura?* São Paulo: Ática, 1993.

SILVA, E.T.da. *Criticidade e leitura: ensaios*. Campinas: Mercado de Letras/ ALB, 1998.

SILVA, O. V. da. *Manual do vestibular; guia planejamento, execução e avaliação do concurso vestibular*. Brasília, Secretaria da Educação Superior, 1987.

TURCHI, M. Z. *Literatura e antropologia do imaginário*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2003.

TRAVAGLIA, L.C. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

VASCONCELLOS, C. dos S. Avaliação: concepção dialética –libertadora do processo de avaliação escolar, São Paulo: *Cadernos Pedagógicos do Libertad*, v.3, 1944.

ZILBERMAN, R. *A leitura e o ensino da literatura*. São Paulo: Contexto, 1988.

\_\_\_\_\_. *Estética da recepção história da literatura*. São Paulo: Ática, 1989.

## 2. Eletrônico

[www.adorocinema.com.br](http://www.adorocinema.com.br). Acesso em 13/09/2007.

<http://www.asc.uem.br>. Acesso em 20/07/2007.

LAJOLO, M. *O vestibular e o ensino da literatura*. Trabalho apresentado no XXXI Seminário do G.E.L., realizado em Lins, em 23/05/86, como parte da mesa-redonda Mudanças nos Vestibulares da área de Comunicação e Expressão. In: [www.unicamp.br/iel/memoria/MemoriadeLetras](http://www.unicamp.br/iel/memoria/MemoriadeLetras). Acesso em 28/08/2007.

<http://www.observatoriodasmetrolopes.ufrrj.br/>. Acesso em 13/09/2007.

[www.portalamazonia.globo.com](http://www.portalamazonia.globo.com). Acesso em 14/09/2007.

[www.prazeremler.org.br](http://www.prazeremler.org.br). Acesso em 10/12/2007.

[www.revista.agulha.com.br](http://www.revista.agulha.com.br). Acesso em 14/12/2007.

[www.uem.br/vestibular.br](http://www.uem.br/vestibular.br). Acesso em 13/09/2007.

[www.unicamp.br/iel/memoria](http://www.unicamp.br/iel/memoria). Acesso em 20/07/2007.

## **ANEXOS**

Anexo A: Manual do Candidato ao Vestibular da UEM.

Anexo B: Manual do Professor Elaborador das provas.

Anexo C: Manual do Revisor das Provas.

Anexo D: Provas dos Vestibulares de 2004, 2005 e 2006.

Anexo E: Nota enviada as escolas.

# Manual do Candidato



**Vestibular de Inverno/2006. Para Você Realizar!**

**Seu Projeto  
de Vida...**

**Sua Receita  
de Sucesso...**

**A Semente Para  
o Seu Futuro**

## 10. Função Textual dos Vocábulo

## 11. Estudo de Texto

### LITERATURA BRASILEIRA

As obras que constam deste programa deverão ser lidas integralmente, e essa leitura, juntamente com o conhecimento técnico pedido a seguir, serão cobrados nas questões de literatura. O candidato deverá conhecer algumas noções básicas como:

- O que e quais são os gêneros literários; reconhecer figuras de linguagem (especialmente metáfora), simbologia, tensão, criação de expectativa e ironia.
- Na narrativa: elementos como tempo, espaço, personagem, narrador, foco narrativo, intriga, clímax, desfecho, caracterização.
- Na poesia: versificação, metrificacão, rima, ritmo, sonoridade.
- Periodização literária: principais autores e características de cada escola e/ou período na Literatura Brasileira.
- Literatura como manifestação da Cultura Brasileira

Note que nossa lista de obras não impede que outros autores e/ou obras importantes da Literatura Brasileira sejam solicitados na prova. As obras indicadas são:

*Alexandre e Outros Heróis* - Graefiano Ramos  
*Antes do Baile Verde* - Lígia Fagundes Telles  
*Incidente em Antares* - Erico Veríssimo  
*Laços de Família* - Clarice Lispector  
*Marília de Dirceu* - Tomás Antonio Gonzaga  
*Melhores Contos* - Lima Barreto  
*Memórias de um Sargento de Milícias* - Marmel Antonio de Almeida  
*O Cohrador* - Rubem Fonseca  
*Os Ratos* - Dyonêlio Machado  
*Poesias Completas* - Álvares de Azevedo

### MATEMÁTICA

#### 1. Conjuntos Numéricos

- 1.1. Números naturais e números inteiros; números primos e compostos; divisibilidade, decomposição em fatores primos, máximo divisor comum e mínimo múltiplo comum; princípio da indução finita.
- 1.2. Números racionais e irracionais, operações e propriedades; ordem, valor absoluto, desigualdades e intervalos no conjunto dos números reais; representação decimal de frações ordinárias; dízimas periódicas e sua conversão em frações ordinárias; sistemas de numeração de base qualquer; conversão de números de um sistema a outro.
- 1.3. Números complexos: representação e operações nas formas algébrica e trigonométrica; raízes complexas da unidade e fórmula de De Moivre.
- 1.4. Seqüências numéricas, progressões aritméticas e progressões geométricas, noção de limite de seqüências infinitas, soma dos termos da série geométrica infinita.

#### 2. Razões e Proporções

- 2.1. Razões e Proporções; divisão proporcional; regras de três simples e composta; porcentagem; médias (aritmética e geométrica); juros simples e descontos simples.

#### 3. Funções

- 3.1. Noção de função; construção de funções; funções crescentes e decrescentes.
- 3.2. Domínio, conjunto-imagem e gráfico; translação de gráficos.
- 3.3. Funções injetoras, sobrejetoras e bijetoras.
- 3.4. Tipos de funções: linear, afim, quadrática, exponencial e logarítmica.
- 3.5. Máximos ou mínimos da função quadrática.
- 3.6. Operações com funções: adição, multiplicação por número real, produto, quociente, composição e inversão.
- 3.7. Equações e inequações exponenciais e logarítmicas.

#### 4. Polinômios

- 4.1. Conceitos, grau e propriedades fundamentais; identidade de polinômios; adição, subtração, multiplicação e divisão de polinômios; algoritmo de Briot-Ruffini.
- 4.2. Fatoração, produtos notáveis e resto da divisão de um polinômio por  $x \pm a$ .

# Composição das provas

As provas serão compostas por questões de **múltipla escolha** e **discursivas**. As questões de múltipla escolha correspondem àquelas que contêm, no máximo, 5 alternativas indicadas com as letras A, B, C, D e E, sendo apenas uma verdadeira. As questões discursivas são aquelas que exigem raciocínio, dedução e/ou demonstração.

PROVAS	COMPOSIÇÃO
1 Conhecimentos Gerais	<b>80 questões de múltipla escolha</b> elaboradas na perspectiva interdisciplinar, envolvendo conteúdos referentes às seguintes matérias do ensino médio: Biologia, Física, Geografia, História, Matemática, Química e Língua Estrangeira (Inglês, Francês ou Espanhol, de acordo com a opção indicada na ficha de inscrição). O conteúdo dessa prova será o mesmo para todos os candidatos aos cursos de graduação ofertados pela Universidade.
2 Língua Portuguesa, Literaturas em Língua Portuguesa e Redação	<ul style="list-style-type: none"><li>• <b>20 questões de múltipla escolha:</b> 13 questões de Língua Portuguesa e 7 questões de Literatura;</li><li>• <b>6 questões discursivas:</b> 4 questões de Língua Portuguesa e 2 questões de Literatura;</li><li>• <b>Redação:</b> duas opções de tema para elaboração de uma redação.</li></ul> O conteúdo dessa prova será o mesmo para todos os candidatos aos cursos de graduação ofertados pela Universidade.
3 Conhecimentos Específicos	<b>30 questões de múltipla escolha e 10 questões discursivas</b> referentes a duas matérias (sendo 15 questões de múltipla escolha e 5 questões discursivas para cada matéria), conforme <b>Tabela de Matérias da Prova 3</b> . Alguns dos cursos de graduação optaram pela não-realização dessa prova.



*Universidade Estadual de Maringá*

COMISSÃO CENTRAL DO VESTIBULAR UNIFICADO

## MANUAL DOS ELABORADORES DE PROVAS

### INFORMAÇÕES INTRODUTÓRIAS

- As questões deverão ser elaboradas, exclusivamente, nas dependências da CVU, bloco 28, do Câmpus Universitário, de segunda a sexta-feira, no horário das 07h40min às 11h40min e das 13h30min às 17h30min.
- As questões deverão ser elaboradas utilizando-se somente as folhas fornecidas pela CVU ou os computadores da CVU, destinados a esse fim. Após sua total formulação, deverão ser transcritas ou impressas em formulário próprio, evitando-se reformulações posteriores. Todos os campos do formulário de elaboração de questões deverão ser preenchidos pelos elaboradores.
- Os materiais utilizados (rascunhos, fotocópias, recortes de jornais etc.) deverão ser mantidos nas caixas, juntamente com as provas, para serem guardados no cofre. **NÃO JOGAR COISA ALGUMA NO LIXO!**
- Os elaboradores são responsáveis pelo cumprimento do contido no Termo de Compromisso da Banca de Elaboração das Questões do Concurso Vestibular.
- Os elaboradores deverão cumprir rigorosamente os prazos estabelecidos no Termo de Compromisso, lembrando que as etapas que compõem o processo do vestibular são dependentes umas das outras.
- As questões deverão ser inéditas e exclusivas para cada concurso.
- Deve-se observar, rigorosamente, a adequação dos conteúdos cobrados na prova com os conteúdos ministrados no ensino médio.
- Ao elaborar a(s) prova(s), atentar para o tempo de que o aluno necessitará para a resolução das questões. Lembre-se de que, pedagogicamente, o tempo gasto pelo aluno é, em geral, três vezes o tempo gasto pelo professor.
- As atividades de elaboração das provas serão acompanhadas por um revisor, ao qual se reserva o direito de sugerir alterações na forma e no conteúdo das questões apresentadas.

### 1. COMPOSIÇÃO DAS PROVAS

#### 1.1 Prova 1 – Conhecimentos Gerais

De acordo com a Resolução 061/2005-CEP, Art. 16, a Prova 1 – Conhecimentos Gerais deverá ser elaborada na perspectiva interdisciplinar; portanto a elaboração das **80 questões de múltipla escolha** dessa prova deverá ser o resultado de um trabalho conjunto de elaboradores de áreas distintas:



<b>Matéria</b>	<b>Matéria(s) com a(s) qual(ais) deverá interagir</b>	<b>Quantidade de questões</b>
Biologia	Geografia	9
	Química	9
	Matemática	8
Espanhol	História / Geografia	8
Física	Geografia	8
	Química	9
	Matemática	8
Francês	História / Geografia	8
Geografia	Biologia	9
	História	9
	Física	8
História	Geografia	9
	Língua Estrangeira	8
	Matemática	4
Inglês	História / Geografia	8
Matemática	Biologia	8
	Química	8
	Física	8
	História	4
Química	Física	9
	Biologia	9
	Matemática	8

Como se trata de uma prova de conhecimentos gerais, devem-se focar, preferencialmente, pontos básicos e essenciais do conteúdo em pauta, evitando-se a exploração de detalhes ou de elementos acessórios do conhecimento a ser dominado pelos candidatos, visto que o tempo para a resolução de cada questão é bastante curto (menos de três minutos) e o conteúdo dessa prova é o mesmo para todos os candidatos aos cursos de graduação ofertados pela Universidade.

### 1.2 Prova 2 – Língua Portuguesa, Literaturas em Língua Portuguesa e Redação

A Prova 2 será composta de uma Redação e de questões de múltipla escolha e discursivas, como segue:

<b>Matéria</b>	<b>Quantidade de questões de múltipla escolha</b>	<b>Quantidade de questões discursivas</b>	<b>Tempo para resolução</b>
Língua Portuguesa	13	4	1h40min
Literatura	7	2	55min
Redação	duas opções de tema para a elaboração de uma redação		1h15min

### 1.3 Prova 3 – Conhecimentos Específicos

Na Prova 3, os candidatos serão avaliados em duas matérias escolhidas pelos respectivos coordenadores dos colegiados dos cursos de graduação contendo, cada uma, questões de múltipla escolha e discursivas:

Matéria	Quantidade de questões de múltipla escolha	Quantidade de questões discursivas	Tempo para resolução
Biologia	15	5	1h55min
Física	15	5	1h55min
Geografia	15	5	1h55min
História	15	5	1h55min
Inglês	15	5	1h55min
Matemática	15	5	1h55min
Química	15	5	1h55min

Os elaboradores das provas de Física, Matemática e Química deverão indicar as fórmulas mais importantes para comporem o formulário que será apresentado nas respectivas provas.

## 2. NORMAS PARA A ELABORAÇÃO DE QUESTÕES DE MÚLTIPLA ESCOLHA

### 2.1 Quanto ao conteúdo

- 2.1.1 As questões devem apresentar cinco alternativas (A, B, C, D, E), sendo possível apenas 1 (uma) resposta: a **correta** ou a **incorreta**. Nenhuma das demais alternativas da mesma questão pode ser considerada como resposta, **total** ou **parcialmente**.
- 2.1.2 Os enunciados das questões devem ser **curtos e objetivos**, na medida do possível, evitando-se repetições e/ou explicações desnecessárias.
- 2.1.3 Embora curtos e objetivos, os enunciados das questões devem apresentar informações suficientes para que os candidatos fiquem sabendo, de antemão e com clareza, o que está sendo proposto e o que se pretende como resposta.
- 2.1.4 Deve ser dada preferência a questões mais interpretativas, que exigem aplicação de conhecimentos, em detrimento daquelas que dependem de simples memorização de dados e de informações.
- 2.1.5 Considerando-se, ainda, a objetividade, que caracteriza a questão de múltipla escolha, deve-se evitar a colocação de informações desnecessárias à resolução das questões, para não “distrair” o candidato do essencial às respostas.
- 2.1.6 As questões que apresentarem desenhos, gráficos ou gravuras deverão, também, ser apresentadas em uma versão que possibilite eliminá-los na prova dos candidatos com deficiência visual total.
- 2.1.7 Nas questões de **EXCETO**, deve-se ter o cuidado de não formular alternativas de resposta na forma de **frases negativas**. A dupla negativa, nesse caso, pode resultar em uma afirmação.

- 2.1.8 Não se recomenda, também, a introdução de conteúdos com explicação teórica sobre temas que os candidatos devem conhecer previamente. Tratando-se de um exame de seleção, deve-se enfatizar a seleção dos mais bem preparados.
- 2.1.9 Se as alternativas apresentarem mais de um fato ou idéia, deve-se tomar o cuidado para que todos os fatos ou as idéias de cada uma delas estejam **totalmente corretos** ou **totalmente incorretos**. Ou seja, cada alternativa de resposta deve estar totalmente correta ou totalmente incorreta. Nesse caso, alternativas **parcialmente corretas** ou **parcialmente incorretas** podem ser questionadas e, até, levar à anulação de questões.
- 2.1.10 Uma questão não deve depender, em hipótese alguma, da(s) resposta(s) de questão(ões) anterior(es). Caso contrário, ao errarem tal(tais) questão(ões), os candidatos serão induzidos a novo(s) erro(s). É possível, contudo, que mais de uma questão seja resolvida com base em um único texto, fato ou situação introduzidos por uma **INSTRUÇÃO** prévia, em que se deve orientar os candidatos, com clareza, quanto a essa fonte comum. **Exemplo:**  
**INSTRUÇÃO:** As questões de 1 a 7 dizem respeito ao conteúdo do **TEXTO 1**. Leia-o, atentamente, antes de respondê-las.  
Essa **INSTRUÇÃO** deve ser colocada **após** o texto, fato ou situação de referência e **não dispensa** o enunciado que deve encabeçar cada uma das questões nela referidas. Ou seja: toda questão deve ter **um enunciado próprio**.
- 2.1.11 Deve ser evitado o uso de indicadores específicos de **falsidade** ou de **veracidade** nas alternativas, tais como **somente, unicamente, nunca, sempre, pode ser, às vezes**, se a falsidade ou a veracidade, no caso, residirem exatamente nesses indicadores. **Exemplo:** “Visto da Terra, o céu **nunca** é azul.” (= alternativa errada)
- 2.1.12 Questões que apresentem subitens numerados com algarismos romanos, com respostas como “apenas a afirmativa I está correta; apenas as afirmativas II e III estão corretas”, e assim por diante, devem ser evitadas na Prova 1 e de uso pouco freqüente nas Provas 2 e 3.
- 2.1.13 Todas as alternativas de uma mesma questão devem ter uma extensão aproximadamente igual. Deve-se evitar, especialmente, que a alternativa correta seja a mais completa, contendo muitos ou todos os detalhes do fato em pauta, o que, fatalmente, torná-la-á mais extensa, ou, ao contrário, que a alternativa incorreta seja a mais resumida e, conseqüentemente, a menor em extensão. Nas duas circunstâncias, a resposta fica “marcada” e torna-se atrativa.
- 2.1.14 Em termos da linguagem, deve-se observar rigorosamente a clareza do texto. Os candidatos não podem ser prejudicados por formulações ambíguas, pouco coerentes ou pouco esclarecedoras quanto ao que se pretende nas questões.
- 2.1.15 As questões devem ser elaboradas em uma seqüência que possibilite a permuta da sua ordem de apresentação.
- 2.1.16 Abranger, sempre que possível, a totalidade do programa, equilibrando a cobrança dos conteúdos.

## 2.2 Quanto à forma

- 2.2.1 As questões devem ser digitadas em formulário próprio, utilizando-se a fonte *Times News Roman* 11 pontos, com espaçamento simples.
- 2.2.2 As letras que identificam as alternativas de resposta às questões devem ser escritas em **maiúsculas**, seguidas de um **parêntese**. Após o parêntese, deve ser dado um espaço.
- 2.2.3 No que diz respeito à pontuação, considerem-se as seguintes situações:
- O enunciado da questão é constituído de uma **frase completa**, marcada por **ponto final**. Neste caso, há duas possibilidades:
    - As alternativas formam, também, **frases completas** e devem, portanto, ser iniciadas por **maiúsculas** e terminar com **ponto final**.
    - As alternativas são formadas por palavras ou expressões curtas; então **mantém-se a maiúscula inicial**, dispensando-se, porém, o **ponto final**.
  - O enunciado é constituído por uma **frase incompleta**, que deve ser concluída com **uma** das alternativas dadas. Nesse caso, cada uma das alternativas deve iniciar-se com **minúscula** e terminar com **ponto final**.
  - Depois de **EXCETO** não se usa qualquer tipo de pontuação, pois, a rigor, a frase continua: "Todas as alternativas [...] **EXCETO A, B, C, D ou E**".
  - Ao enunciado que possibilite a formulação, em uma só questão, de alternativas com assuntos diferentes, sugerimos: **Assinale o que for correto**.
  - Ao enunciado que possibilite o envolvimento de vários aspectos sobre determinado assunto, sugerimos:  
  
Sobre...é correto afirmar que...  
  
Com relação a...é correto afirmar que...  
  
Identifique o que for correto sobre...  
  
Leia o texto (poema, fragmento etc.) a seguir e assinale o que for correto.
- 2.2.4 Quando houver necessidade do uso de siglas ou de abreviaturas, recomenda-se a escrita do seu nome por extenso, acompanhado da sigla ou abreviatura, entre parênteses, na primeira citação; e, a partir daí, se for o caso, o uso apenas da sigla ou da abreviatura.  
Exemplo: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)
- 2.2.5 Sempre que forem citadas incógnitas ao longo do texto, elas devem ser escritas em **itálico**. Exemplos:
- Se  $x$  alunos fazem  $n$  provas em  $t$  minutos, então...
  - Considere os conjuntos  $C$ ,  $D$  e  $E$ ...
- 2.2.6 Todas as equações dos enunciados devem ser editadas no *Microsoft Equation*.

### 3. NORMAS PARA A ELABORAÇÃO DE QUESTÕES DISCURSIVAS

- 3.1 Ao elaborar as questões discursivas, o elaborador deverá ter em mente, além do conteúdo que se pretende testar, como poderá ser realizada a avaliação dessas questões.
- 3.2 As questões discursivas não podem ser elaboradas de forma a cobrar conhecimentos muito gerais nem muito específicos de um determinado conteúdo. Tanto em um caso quanto em outro os candidatos não seriam avaliados adequadamente.
- 3.3 Avaliar a possibilidade de dividir as questões em itens (a, b etc.), visando à facilitação da correção.
- 3.4 Determinar a quantidade de linhas/espço necessários para a resposta de cada questão, observando que os candidatos disporão, em média, de 12 minutos para a resolução de cada questão discursiva.

### 4. NORMAS PARA A ELABORAÇÃO DO GABARITO JUSTIFICADO

- 4.1 Os elaboradores deverão elaborar o gabarito justificado das questões em formulário próprio, preenchendo os seguintes campos:
  - Resposta: letra da alternativa correta (para as questões de múltipla escolha);
  - Grau de dificuldade: assinalar o grau de dificuldade das questões (fácil, médio, difícil);
  - Justificativa da resposta e/ou roteiro para a solução: expõe-se o raciocínio de resolução, com as deduções, fórmulas matemáticas, figuras, gráficos e tudo mais que seja necessário à elucidação da resposta proposta;
  - Item(ns) do programa a que se refere a questão;
  - Bibliografia: indicar, pelo menos, uma obra utilizada no ensino médio.
- 4.2 O gabarito deverá ser elaborado de forma que haja equilíbrio na quantidade de respostas incidentes na mesma letra e na quantidade de questões que solicitem, no enunciado, assinalar respostas “corretas” e “incorretas”.
- 4.3 Após a última revisão da prova, o gabarito final deverá ser entregue, em formulário próprio, devidamente preenchido e assinado.
- 4.4 Os gabaritos justificados serão usados pelos revisores das provas e pela CVU para elucidar questionamentos sobre as provas e seus gabaritos finais.
- 4.5 No caso das provas discursivas, o gabarito justificado também servirá como roteiro para a banca de avaliação. Assim, deverão ser apresentadas as possíveis soluções para cada questão, com as respectivas sugestões de pontuação para cada caso (acertos integral e parcial).

## 5. PROCEDIMENTOS QUE OS ELABORADORES DE PROVAS DEVEM OBSERVAR NA REVISÃO DAS QUESTÕES E NA CONFERÊNCIA DOS GABARITOS CORRESPONDENTES

---

- Conferir cada uma das alternativas de todas as questões, observando a correção delas quanto ao conteúdo e, também, quanto à clareza dos textos que as compõem.
- Conferir as alternativas propostas, verificando se não há alternativas iguais.
- Certificar-se de que, em todas as questões, além da alternativa indicada como resposta, não existe qualquer outra que possa responder, **total ou parcialmente**, a elas.
- Conferir meticulosamente o gabarito final.
- Conferir a avaliação do grau de dificuldade de todas as questões.
- Conferir as explicações do gabarito justificado, verificando se estão adequadas à versão final da questão, uma vez que podem ter ocorrido alterações na questão durante o processo de elaboração-revisão.
- Conferir, ainda, para cada questão, a indicação do item do programa que está sendo testado nela.
- No caso de provas com Interpretação de Textos e de Língua Estrangeira, conferir todos os textos utilizados, palavra por palavra. Conferir, ainda, a indicação da fonte dos textos e, quando for o caso, a referência à numeração das linhas.

# MANUAL DOS REVISORES DE PROVAS

Caberá ao revisor de provas as seguintes funções:

1. fazer a revisão de conteúdo das provas objetivas e discursivas;
2. verificar a adequação do conteúdo das questões com o conteúdo do ensino médio;
3. verificar a correção do gabarito da prova;
4. verificar a correção das justificativas das questões dadas pelos elaboradores;
5. indicar, aproximadamente, o tempo necessário para a resolução de cada questão;
6. verificar o equilíbrio na quantidade de respostas incidentes na mesma letra;
7. verificar a adequação do nível de dificuldade das questões indicado pelos elaboradores, bem como o equilíbrio na quantidade de questões consideradas fáceis, médias ou difíceis.

O processo de revisão de conteúdo deverá ser realizado respeitando-se as etapas descritas a seguir:

1. Fazer a leitura atenta da prova, respondendo às questões. Observação: neste primeiro momento, o revisor não deverá consultar o gabarito dos elaboradores.
2. Ao responder às questões, o revisor deverá anotar, em formulário e campo próprios, o tempo gasto para a resolução de cada questão, o nível de dificuldade das mesmas (fácil, médio, difícil) e a adequação do conteúdo das questões com o conteúdo do ensino médio.
3. Terminada essa primeira etapa, o revisor consultará o gabarito dos elaboradores, confrontando-o com as suas respostas e com o nível de dificuldade indicado pelos elaboradores. Havendo divergências, deverá o revisor rever a questão para verificar se a justificativa dada pelos elaboradores procede e, assim, se for o caso, mudar o seu gabarito. Entretanto se, depois de checado o gabarito e a justificativa, o revisor mantiver a sua resposta, então deverá justificá-la, solicitando a(s) mudança(s) aos elaboradores.

4. Conferir as justificativas das questões cujas respostas julgou certas, verificando se tais justificativas são aceitáveis.
  
5. Terminada essa etapa, o revisor fará um relatório que será encaminhado aos elaboradores. Esse relatório deverá conter comentários e sugestões de alteração e de substituição de questões, se for o caso.
  
6. Depois de os elaboradores analisarem o relatório e realizarem as alterações necessárias, a prova será novamente encaminhada ao revisor, que fará uma última análise da prova, verificando mais uma vez o gabarito e as justificativas dos elaboradores e emitindo um relatório final.
  
7. Se revisor e elaboradores estiverem de acordo, a prova será liberada para a revisão da parte formal.
  
8. Caso os elaboradores não concordem com algum ponto do relatório final do revisor de conteúdo, então a Comissão Permanente da CVU decidirá o que deverá ser feito.



# 1º Vestibular

## UEM 2004

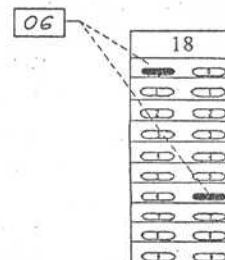
### PROVA 3

### COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO

N.º DE INSCRIÇÃO:  -

#### INSTRUÇÕES PARA A REALIZAÇÃO DA PROVA

1. Verifique se este caderno contém 20 questões de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira e 10 questões relativas à sua opção de Língua Estrangeira assinalada na ficha de inscrição, e/ou qualquer tipo de defeito. Qualquer problema, avise, imediatamente, o fiscal.
2. Verifique se o número do gabarito deste caderno corresponde ao constante da etiqueta fixada em sua carteira. Se houver divergência, avise, imediatamente, o fiscal.
3. Sobre a folha de respostas.
  - Confira os seguintes dados: nome do candidato, número de inscrição, número da prova e número do gabarito.
  - Assine no local apropriado.
  - Preencha-a, cuidadosamente, com caneta esferográfica azul escuro, escrita grossa (tipo Bic cristal), pois a mesma não será substituída em caso de erro ou de rasura.
  - Para cada questão, preencha sempre dois alvéolos: um na coluna das dezenas e um na coluna das unidades, conforme exemplo ao lado: questão 18, resposta 06.
4. No tempo destinado a esta prova (4 horas), está incluído o de preenchimento da folha de respostas.
5. Transcreva as respostas somente na folha de respostas.
6. Ao término da prova, levante o braço e aguarde atendimento. Entregue este caderno e a folha de respostas ao fiscal e receba o caderno de prova do dia anterior.



UEM

Comissão Central do Vestibular Unificado

a o texto a seguir e assinale o que for correto.

14

### Soneto de separação

De repente do riso fez-se o pranto  
Silencioso e branco como a bruma  
E das bocas unidas fez-se a espuma  
E das mãos espalmadas fez-se o espanto.

De repente da calma fez-se o vento  
Que dos olhos desfez a última chama  
E da paixão fez-se o pressentimento  
E do momento imóvel fez-se o drama.

De repente, não mais que de repente  
Fez-se de triste o que se fez amante  
E de sozinho o que se fez contente.

Fez-se do amigo próximo o distante  
Fez-se da vida uma aventura errante  
De repente, não mais que de repente.

(Vinícius de Moraes)

01) A teoria literária moderna reconhece três gêneros literários fundamentais – o épico, o lírico e o dramático – e, apesar de não fazer diferença de prestígio entre eles, não aceita a mistura deles em uma mesma obra literária. Podem-se subdividir esses três gêneros em espécies ou formas: o soneto é uma das formas dramáticas; a tragédia é uma das formas épicas; a balada é uma das formas líricas.

02) No texto acima, predomina o gênero dramático, que tem a sua manifestação mais viva nos aspectos trágicos, procurando representar os conflitos e os dramas vivenciados pelos homens e a precariedade do mundo em que estão inseridos. Nesse caso específico, trata-se de representar o drama da separação de dois amantes.

04) No texto acima, predomina o gênero lírico, caracterizado, essencialmente, por manifestar a subjetividade do eu-lírico, expressando-lhe os sentimentos, as emoções, o mundo interior. De modo geral, a musicalidade é um elemento fundamental no texto lírico. Nesse texto de Vinícius de Moraes, além das rimas, a ocorrência considerável de fonemas sibilantes /sê/ e a semelhança de som de palavras como *fez, espuma, espalmadas, espanto* etc. consistem nos principais recursos empregados pelo artista para alcançar a referida sonoridade.

08) No texto acima, pertencente ao gênero lírico, predomina: a) a antítese como figura de linguagem; b) a referência a fatos presentes como deflagradores do conflito do eu-lírico; c) a função conativa da linguagem; d) os versos decassílabos; e) as rimas consoantes, pobres e interpoladas; f) o emprego da linguagem figurada; g) a expressão do conflito do eu-lírico decorrente da separação amorosa.

16) Pode-se afirmar que: a) a antítese, figura de linguagem predominante no texto acima, exprime idéias cuja força significativa reside na oposição dos contrários. É o que acontece no verso "E do momento imóvel fez-se o drama", em que o conflito vivido pelo eu-lírico atinge seu ponto culminante; b) no texto literário, dependendo do contexto, uma mesma palavra pode ter uma significação objetiva (denotação) ou sugerir outras significações, marcadas pela subjetividade do emissor (conotação). No verso "De repente da calma fez-se o vento", as palavras estão empregadas em sentido figurado ou conotativo.

32) Pode-se afirmar que: a) o soneto, composto de dois quartetos e de dois tercetos, é uma das formas poéticas mais tradicionais e difundidas nas literaturas ocidentais e expressa, quase sempre, conteúdo lírico; b) o soneto costuma conter uma reflexão sobre um tema ligado à vida humana. No texto acima, Vinícius de Moraes, ao retomar esse modo tradicional de compor versos, presta homenagem aos grandes clássicos da literatura, reconhecendo, no presente, a herança cultural do passado.

o fragmento a seguir e assinale o que for certo.

"Ela saltou em meio da roda, com os braços na cintura, rebolando as ilhargas e bamboleando a cabeça, ora para a esquerda, ora para a direita, como numa sofreguidão de gozo carnal num requebrado luxurioso que a punha ofegante; já correndo de barriga empinada; já recuando de braços estendidos, a tremer toda, como se se fosse afundando num prazer grosso que nem azeite, em que se não toma pé é nunca se encontra fundo.

[...]

O chorado arrastava-os a todos, despoticamente, desesperando os que não sabiam dançar. Mas, ninguém como a Rita; só ela, só aquele demônio, tinha o mágico segredo daqueles movimentos de cobra amaldiçoada; aqueles requebros que não podiam ser sem o cheiro que a mulata soltava de si e sem aquela voz doce, quebrada, harmoniosa, arrogante, meiga e suplicante."

(Aluísio Azevedo, *O cortiço*)

ilharga: cada uma das partes laterais e inferiores do baixo-ventre. **Luxurioso:** sensual, libidinoso. **despoticamente:** tiranamente.

01) Pode-se afirmar sobre Aluísio Azevedo: a) é autor de uma produção literária heterogênea que comporta romances românticos, como *Uma lágrima de mulher* e *Casa de pensão*, e romances naturalistas, como *O cortiço* e *O mulato*; b) seus romances naturalistas, escritos sob a influência de Émile Zola e de Eça de Queiroz, caracterizam-se pelo forte conteúdo social, em que são constantes as denúncias de preconceitos racial e de classe, a ambição desenfreada, os problemas morais e as injustiças e misérias sociais.

02) Pode-se afirmar sobre o estilo de época em que se enquadra o romance *O cortiço*: a) a objetividade, uma de suas características mais importantes, é implementada por meio da escolha de um narrador que se coloca de forma imparcial e impessoal diante dos fatos narrados; b) a linguagem é mais simples que a linguagem utilizada pelos adeptos do Romantismo: os períodos são curtos, de compreensão mais imediata, visando atingir um público mais amplo.

04) Pode-se afirmar sobre o romance *O cortiço*: a) narra a escalada social do imigrante português João Romão, dono do cortiço, onde transcorre a ação, e de uma serraria, onde trabalha a maioria dos moradores do lugar; b) o imigrante consegue acumular sua fortuna graças a sua avareza e ao auxílio de Bertoleza, sua escrava e amante; c) outro núcleo dramático do romance envolve o triângulo amoroso formado pelo casal português recém-chegado ao cortiço, Jerônimo e Piedade, e a mulata Rita Baiana.

05) Pode-se afirmar sobre as personagens que integram o romance *O cortiço*: a) as situações apresentadas privilegiam menos os aspectos psicológicos das personagens e mais suas características exteriores; b) a ação das personagens são condicionadas a fatores naturais (temperamento, raça, clima) e a fatores sociais e culturais (ambiente e educação), apresentando relação de causa e efeito; trata-se da influência do determinismo, uma das teorias científicas da época que fundamentava ideologicamente o Naturalismo.

06) Pode-se afirmar sobre esse fragmento: a) é bastante significativo no conjunto da obra: mostra a dança da mulata Rita Baiana, responsável por despertar em Jerônimo a paixão e o desejo, que o fazem abandonar a esposa e os princípios lusitanos para viver com ela; b) retrata Rita Baiana como sendo uma mulher rude, libidínosa, sem recato ou pudor, portanto de características completamente diferentes daquelas peculiares às heroínas românticas, construídas como sendo educadas, meigas, frágeis e recatadas.

32) Pode-se afirmar sobre esse fragmento e sobre o romance ao qual ele pertence: a) as expressões "sofreguidão de gozo carnal", "requebrado luxurioso", "prazer grosso" enfatizam os aspectos sensuais do comportamento de Rita Baiana; b) a frase "o chorado arrastava-os a todos, despoticamente" demonstra o livre arbítrio do indivíduo em relação às imposições do meio, sua capacidade de reagir diante dos estímulos do ambiente; c) como Rita Baiana, as personagens do romance, de modo geral, assumem comportamentos que enfatizam o aspecto animal do ser humano; a expressão "movimentos de cobra amaldiçoada" é um exemplo disso.

Leia o fragmento a seguir e assinale o que for correto.

"O bonde se arrastava, em seguida estacava. Até Humaitá tinha tempo de descansar. Foi então que olhou para o homem parado no ponto.

A diferença entre ele e os outros é que ele estava realmente parado. De pé, suas mãos se mantinham avançadas. Era um cego.

O que havia mais que fizesse Ana apertar os olhos de desconfiança? Alguma coisa intranquila estava sucedendo. Então ela viu: o cego mascava chicletes.

[...] Ele mascava goma na escuridão. Sem sofrimento, com os olhos abertos."

(Clarice Lispector, "Amor", in: *Laços de família*)

01) O conto "Amor", de Clarice Lispector, não é um dos mais típicos da autora, já que está centrado sobre uma problemática social, a do deficiente visual; mais especificamente, sobre o descaso a que o "diferente" é submetido em uma sociedade que privilegia a norma. Como integrante dessa sociedade, a protagonista Ana passa a questionar a legitimidade de sua organização e os valores sobre os quais está erigida.

02) A prosa de Clarice Lispector, inaugurada em 1944, com a publicação de seu primeiro romance, *Perto do coração selvagem*, aparece em um cenário literário em que predominava a narrativa regionalista (romance de 30 ou ciclo nordestino), que, de modo geral, tratava das relações do homem com a seca e com a miséria, denunciando as relações de favor entre os poderosos e a política do coronelismo. Seu texto de caráter introspectivo, portanto, contrastava com a prosa em vigor. O uso intensivo do discurso indireto livre para captar o pensamento das personagens, como se verifica no recorte acima, faz quase desaparecer a história propriamente dita: ao invés da narrativa de acontecimentos, com começo, meio e fim, tem-se a revelação do universo psicológico das personagens, com base na memória e na emoção.

03) No conto "Amor", como é comum nos textos de Clarice Lispector, acontece um momento, que a crítica costuma chamar de epifania ou de revelação, em que a personagem, mediante uma imagem ou um acontecimento qualquer, defronta-se repentinamente com uma verdade que lhe confere uma nova maneira de "ler" a realidade. Em outras palavras, um acontecimento que parece banal, desprovido de importância, provoca uma iluminação repentina na consciência da personagem. Em "Amor", a imagem do cego mascando chiclete desencadeia em Ana um processo de autoconhecimento que a

leva a refletir acerca da legitimidade da organização da sua vida cotidiana.

04) No quadro da terceira geração do Modernismo no Brasil, pode-se afirmar que Clarice Lispector e João Guimarães Rosa inauguram um novo estilo literário. Clarice Lispector inova em relação à: 1) temática (sondagem do universo psicológico de suas criaturas); 2) estrutura da narrativa (ruptura com a linearidade/fluxo da consciência); 3) linguagem (transita entre a prosa narrativa e as imagens típicas da poesia). Guimarães Rosa confere à temática do regional um caráter filosófico, recriando o mundo sertanejo pela linguagem, a partir da apropriação de recursos da oralidade, da criação de neologismos, dos desvios de sintaxe, entre outros.

16) Com base no conto destacado e na obra de Clarice Lispector em geral, pode-se afirmar que, para a autora, a literatura é um caminho para explicar a realidade da vida. Por isso, em sua ficção, sempre há a preocupação com a explicação das causas sociais e políticas dos acontecimentos que condicionam a vida das personagens, e o enredo assume importância maior no texto.



17 e as obras *Melhores Contos*, de Lima Barreto, e *Risco do Bordado*, de Autran Dourado, assinale o que for correto.

01) *Melhores Contos*, de Lima Barreto, é uma antologia que exemplifica bem certas características do escritor. Os contos são, em sua maioria, cômicos, levando o leitor a rir dos costumes da província, evidenciando a tendência de Lima Barreto a valorizar a vida na cidade grande – mais especificamente no Rio de Janeiro – como sinônimo de civilização, em oposição à ignorância, à superstição e à pretensão dos habitantes dos vilarejos interioranos. *tema geral*

02) Em relação ao modo de construção da personagem Raimundo Flamel, em "A Nova Califórnia", existe um jogo interessante de possíveis significações: Flamel é caracterizado de forma propositadamente ambígua, com adjetivos que ora sugerem que ele seja um cientista dedicado, ora que ele seja um ente demoníaco enviado para levar o povo da cidadezinha à perdição. *específico*

04) A personagem Cora, de "A Nova Califórnia", é uma sátira cruel à mocinha idealizada pelo padrão romântico. Linda, acreditando-se predestinada a um casamento "de conto de fadas", sua imagem no cemitério é destinada a provocar a repugnância do leitor, mostrando que a ganância pode levar, inclusive as criaturas aparentemente mais belas, a atos horrendos, como a violação de sepulturas e o desrespeito aos cadáveres.

08) A personagem Cora, no conto "Nova Califórnia", de Lima Barreto, é uma releitura pré-modernista da heroína romântica. Linda, com idéias avançadas, independente, Cora poderia ser um ícone da "nova mulher"; mas, obcecada pela idéia de fazer um casamento que a tire da cidadezinha pacata, ela joga seu potencial fora, ao ceder à tentação de ir ao cemitério, tornando-se objeto de horror e de repúdio de toda a população local.

06) A antologia *Melhores Contos*, de Lima Barreto, é uma seleção que exemplifica bem as características mais marcantes desse autor. Trata-se de contos que enfatizam o lado mais baixo da natureza humana, como a cobiça e a capacidade para mentira e para hipocrisia. Lima Barreto é considerado um pessimista, fazendo, sistematicamente, uma denúncia cínica da sociedade brasileira.

03) Em *O Risco do Bordado*, de Autran Dourado, encontra-se uma trajetória singular: a do jagunço Xambá. Inicialmente um malfeitor, "valentão", homem temido, ele vai, pouco a pouco, através da voz do narrador, tornando-se uma espécie de

nenhuma alternativa colocada os fragmentos

herói que não deu certo. O leitor, inicialmente pouco simpático ao criminoso, começa a ser levado a simpatizar com sua valentia, e essa simpatia vai cristalizar-se no fim do livro, quando Xambá é morto em consequência de uma traição, cometida por um homem que deveria defender a lei: Dionísio, o delegado.

64) O cabo Militão, personagem de *O Risco do Bordado*, tem papel fundamental na trama da terceira parte do romance: fisicamente forte, mas de enorme delicadeza de sentimentos, ele é o oposto de Xambá, o valentão. Ao contrário do jagunço, ele é incapaz de trair ou de desrespeitar a autoridade constituída. Ao ver-se envolvido na morte de Xambá, sente repugnância pela violência cometida contra um homem acochado e ganha, definitivamente, a simpatia do leitor ao proferir as palavras finais: "Era um valente".

18 – Sobre o romance *Incidente em Antares*, de Érico Veríssimo, assinale o que for correto.

01) *Incidente em Antares*, romance pertencente à terceira fase da prosa de Érico Veríssimo, tem elementos regionalistas nítidos, mas supera as preocupações do regionalismo ao utilizar a história do Rio Grande do Sul como recurso para retratar criticamente o momento pelo qual passava o Brasil como um todo, utilizando, para tal fim, a mescla de fatos históricos e ficcionais, sendo os últimos de dois tipos: verossímeis (ou seja, realistas) e fantásticos.

02) *Incidente em Antares*, romance considerado pertencente à segunda fase da prosa de Érico Veríssimo, pode ser descrito como um típico romance regionalista. Tal afirmação pode ser justificada através de exemplos tirados do texto, como a minuciosa reconstituição do passado histórico de Antares, feito com base em documentos encontrados por pesquisadores.

04) *Incidente em Antares* é, basicamente, a saga de duas famílias, inicialmente inimigas, depois tornadas aliadas pelas circunstâncias. Da mesma maneira que *O Tempo e o Vento*, é um romance histórico, centrado nas vidas das várias gerações das famílias Vacariano e Campolargo.

08) *Incidente em Antares* é, basicamente, um romance psicológico, empenhado em desvendar ao leitor as motivações inconscientes das suas personagens. Como exemplo, tem-se Valentina e Pedro Paulo, com sua atração proibida, reprimida, que jamais chega a se realizar, mas que é visível e plenamente analisada para o leitor.

16) *Incidente em Antares*, romance da primeira fase da prosa de Érico Veríssimo, compõe, juntamente com *Clarissa* e *Olhai os Lírios do Campo*, uma trilogia que fez enorme sucesso junto ao público feminino, por sua temática branda, lírica e afetuosa, sua linguagem poética e seu tratamento ingênuo e otimista de assuntos como a adolescência, a vida pacata numa cidadezinha gaúcha, o primeiro amor.

32) A construção da personagem Quitéria Campolargo é considerada "problemática" por muitos estudiosos: seu comportamento sofre uma mudança radical. De matrona poderosa, mandona, respeitada por todos, ela passa a defender os pobres e a tomar seu partido em praça pública, sem que haja uma explicação clara dos motivos de tal mudança. Embora o contexto de sua mudança seja fantástico, não se pode, logicamente, esperar que uma alteração tão grande de comportamento aconteça numa personagem bem construída.

64) A relação das personagens Ritinha e Joãozinho Paz é comovente, e a metáfora escolhida pelo Padre para significar a Joãozinho que a mulher está a salvo vem enfatizar seu significado simbólico no contexto do romance: a viúva, grávida, despedindo-se do marido amado, é comparada à Virgem Maria, fugindo da perseguição de Herodes.

19 - Assinale o que for correto.

1) O Barroco foi um estilo de época que teve seu apogeu no século XVII. Uma de suas principais características é o culto do contraste, espécie de reflexo dos conflitos do homem da época, ansioso por encontrar uma síntese entre elementos contraditórios que o atraem, como razão e fé. Em função disso, o escritor barroco enfatiza o inconsistente, o efêmero, analisa a realidade por meio dos sentidos. Daí as figuras de linguagem como a metáfora, a antítese, o paradoxo, o oxímoro serem comuns em seus poemas. Os versos que seguem, retirados de um poema de Gregório de Matos, um dos principais representantes do estilo no Brasil, são, nesse sentido, exemplares: "Se és fogo, como passas brandamente? / Se és neve, como queimas com porfia?".

02) O Arcadismo está associado ao Iluminismo, conjunto de tendências que marcaram o final do século XVII e o século XVIII. Razão e ciência são as palavras-chave do período, em que o intenso progresso científico conduziu a uma visão racionalista e científica do mundo. Em consequência, o escritor arcadista passa a repudiar o estilo barroco, tido como "de mau gosto", instaurando um novo padrão de arte inspirado nos clássicos, cujas convenções artísticas punham a fantasia em segundo plano; valorizavam o homem como ser terreno; a arte deveria retratar problemas, verdades e situações universais, imitar a natureza (da paisagem e do homem) e ser verossímil. Cláudio Manoel da Costa, autor do romance *Márcia de Dirceu*, é um dos principais representantes do Arcadismo no Brasil.

04) O romantismo é um estado de alma, uma atitude profundamente emotiva diante da vida. Sempre houve temperamento e sensibilidade românticos. No século XIX, no entanto, tal temperamento e sensibilidade se manifestaram com tanto vigor que chegaram a caracterizar um estilo de época: o Romantismo. No Brasil, costuma-se dividir, didaticamente, o movimento em três gerações: 1) a nacionalista, cujos temas mais recorrentes são o índio, a saudade e o amor impossível; 2) a ultra-romântica, cujos temas mais recorrentes são a dúvida, o tédio, a orgia, a infância, o medo de amar e o sofrimento; 3) a social, liberal ou condoreira, cujos temas mais recorrentes são a escravidão, a República e o amor erótico.

08) O Parnasianismo surge na segunda metade do século XIX, reagindo contra o sentimentalismo e o subjetivismo românticos. Olavo Bilac, no entanto, um dos principais representantes do estilo, apesar da clara preocupação com o refinamento formal, demonstra, em alguns de

eus sonetos, fortes marcas de romantismo, rendendo tributo ao espiritualismo que caracterizava a escola de Gonçalves Dias. Os versos que seguem, retirados de um dos poemas de Bilac, exemplificam essa peculiaridade de sua produção poética: "Não me basta saber que sou amado,/ Nem só desejo o teu amor: desejo/ Ter nos braços teu corpo delicado,/ Ter na boca a doçura do teu beijo."

6) Surgido no final do século XIX, o Simbolismo consiste em um estilo de época marcado pela reação contra os princípios cientificistas da época. Daí resulta uma poesia marcada pela subjetividade, pelo misticismo e pelo espiritualismo, pela musicalidade e pela expressão indireta de idéias e de emoções. Nos versos que seguem, do poeta simbolista Cruz e Sousa, as comparações extremamente subjetivas e as sinestésias visuais e olfativas concorrem para criar a atmosfera de sugestão que os caracteriza, tornando-os típicos desse estilo: "Mais claro e fino do que as finas pratas/ O som da tua voz deliciava.../ Na dolência velada das sonatas/ como um perfume a tudo perfumava."

32) O Modernismo brasileiro, inaugurado em 1922, com a Semana de Arte Moderna, nasceu sob a influência das vanguardas européias. Em sua primeira fase, de 1922 a 1930, combateu as características estéticas tradicionais e conservadoras, cujo melhor exemplo era o Parnasianismo. Os versos que seguem, retirados do poema de Manuel Bandeira intitulado "Poética", dialogam com o passadismo dos parnasianos e reafirmam os ideais modernistas marcados pela libertação e pela renovação da linguagem: "Estou farto do lirismo comedido/ Do lirismo bem comportado/ [...] Abaixo os puristas/ Todas as palavras sobretudo os barbarismos universais/ Todas as construções sobretudo as sintaxes de exceção/ Todos os ritmos sobretudo os inumeráveis/ [...] Não quero mais saber do lirismo que não é libertação."

20 – Leia o poema a seguir e assinale a(s) alternativa(s) correta(s).

*Ricordanza della mia gioventù (\*)*

A minha ama-de-leite Guilhermina  
Furtava as moedas que o Doutor me dava.  
Sinhá-Mocinha, minha mãe, ralhava...  
Via naquilo a minha própria ruína!

Minha ama, então, hipócrita, afetava  
Susceptibilidades de menina:  
"– Não, não fora ela! – "E maldizia a sina,  
Que ela absolutamente não furtava.

Vejo, entretanto, agora, em minha cama,  
Que a mim somente cabe o furto feito...  
Tu só furtaste a moeda, o ouro que brilha...

Furtaste a moeda só, mas eu, minha ama,  
Eu furtei mais, porque furtei o peito  
Que dava leite para a tua filha!

(Augusto dos Anjos)

(\*) "Lembrança da minha juventude"

01) O narrador desse texto se lembra da juventude com saudades, fazendo uma brincadeira com a ama-de-leite. Essa saudade é típica do gênero lírico, assim como o são os temas amorosos e a contemplação da natureza.

02) Esse soneto é bastante característico de Augusto dos Anjos, com seu contraste entre os valores efêmeros ("o ouro que brilha") e os eternos (o leite materno, simbolizando o amor e os cuidados de mãe), sua amarga decepção com as falhas humanas e sua linguagem cheia de preciosismos.

04) O soneto tem fortes relações com a vida de Augusto dos Anjos: mulato, pobre, talentoso, não pôde avançar em sua carreira no funcionalismo público por não possuir amigos influentes e por recusar-se a dedicar seus sonetos aos poderosos; tais eram os motivos do seu tom crítico, amargo, retratando a realidade corrupta e medíocre do Brasil, especialmente do Rio de Janeiro. Em razão disso, no poema, faz menções irônicas ao Doutor, à Sinha-Mocinha, ao ouro corruptor e à hipocrisia.

08) O eu-lírico desse texto é bastante típico de Augusto dos Anjos, com sua atitude de desgosto e de desilusão perante os fatos da vida. Contudo, esse soneto não é dos mais típicos de sua obra, uma vez que sua temática sugere um problema social, a exploração da ama, que deixa de alimentar a própria filha para dar o leite a outra criança.

16) O soneto pode ter relações com a vida de Augusto dos Anjos, filho de uma família de antigos senhores de engenho na Paraíba. Mas isso não "explica" seu sentido, que é mais o de uma grande ironia: a ama, que furtava e mentia, é posta sob outra luz, através da memória, quando o menino fala de uma culpa que não pode ser encarada como individual (o menino "furtar" o leite), mas coletiva (a situação social que obrigava a mulher a ganhar a vida vendendo o próprio leite).

32) O narrador faz uso de alguns elementos de época que estão fora de uso hoje: a) a ama-de-leite, geralmente descendente de escravos, amamentava os filhos de pais ricos; b) a crença de que o leite ajudava a formar o caráter da criança, por isso a mãe do garoto via no furto a "ruína" do filho; c) a menção à sina, que significa "destino", remete a "tirar a sina", crença de que alguns indivíduos com poderes divinatórios poderiam prever com exatidão o destino das crianças; d) a figura da escrava petulante, espertalhona, capaz de furtos e de pequenas malandragens.

## INGLÊS

Texto 1

### A MARVEL OF A TRAGEDY

Verona treasures the myth of an impossible love story bestowed on the city by Shakespeare's divine poetry

05 Shakespeare in love with Italy? Yes indeed! Yet it's all a question of imagination... and what an imagination! As far as we know, William Shakespeare never travelled, apart from a few trips from Stratford to London and back. He never went  
10 to Venice, where he set *Othello* and *The Merchant of Venice*, nor to Hamlet's Denmark. Nor did he visit Verona, the Shakespearean city par excellence. "Verona, whose name always brings to  
15 mind Romeo and Juliet," wrote Théophile Gautier in his nineteenth-century *Voyage to Italy*. Verona, where as a very young man Shakespeare set one of his first works, *Two Gentlemen of Verona*, a play  
20 about friendship and love that some critics consider "immature" though it seems very witty to us, his great admirers. Though Shakespeare never actually travelled anywhere, the settings of his plays are evoked so powerfully that his  
25 descriptions have become part of the identity of these places. Especially in the case of Verona, the ideal city of love and friendship, the setting of typically Italian passions, of contrasts and family feuds and above all of poetry. Balconies, tombs,  
30 dawns, stars and Capuchin friars inhabit this legendary place so that it acquires historical authenticity though the story itself is historically unfounded.

35 The two official places of Shakespearean pilgrimage in Verona are Juliet's house and her tomb. Museums created over the years in the wake of a legend, based on slender historical facts but by now an essential part of Verona's heritage. The museum of Juliet's House is in point of fact a medieval tower in Via Dal Cappello 23. The Dal Cappello family dates back to the 13<sup>th</sup> century and the City of Verona bought the building in the early  
40 20<sup>th</sup> century. "These were the houses of the Capulets, the family of Juliet, mourned by so many noble hearts and celebrated by poets," says the inscription on the facade.

45 In the early 1970s, an attractive bronze statue of Juliet was placed in the courtyard and the portico at the entrance is covered with graffiti-hearts, dates and names inscribed by lovers from all over the world.

50 A special letterbox receives thousands of letters every year sent to the young girl from Verona from the four corners of the earth. The members of the Juliet Club answer the letters and publish a special review as well as organising two literary prizes: "Cara Giulietta" ("Dear Juliet") and  
55 "Scrivere per amore" ("Writing for Love"). You may well say it's all an invention. But what is truer than a constantly fuelled myth?

(Extract from *Ulisse*, July 2003)



14 - Assinale o que for correto.

- 01) Augusto dos Anjos, autor de *Eu e Outras Poesias*, é um poeta original, visto pela crítica ora como pertencente ao pré-modernismo, ora como pertencente a um simbolismo tardio, sempre provocando polêmica, especialmente por causa do estilo originalíssimo da sua linguagem, que abusava dos termos científicos de sua época, geralmente com a finalidade de descrever o homem como uma criatura patética, esmagada entre uma vida injusta e uma morte sem sentido.
- 02) A Poesia Concreta, lançada na década de 50, era uma tentativa de romper com os critérios tradicionais de poesia; o poema deixava de ser um objeto sonoro e passava a ser, em primeiro lugar, um objeto visual. Para tanto, os principais nomes do concretismo (os irmãos Campos, Décio Pignatari) utilizavam recursos gráficos (espaçamento entre as letras, disposição das frases e das palavras na página, tipos de letras etc.), entre outros, para construir seus poemas.
- 04) O período de 1930-45, chamado de "segunda fase do modernismo brasileiro", possui muitos representantes da prosa intimista, voltada para o interior e a psicologia do homem, e é pobre em autores e obras regionalistas. Em compensação, a poesia dessa fase possui alguns dos maiores nomes da poesia regionalista brasileira de todos os tempos.
- 08) A obra de Lima Barreto se inscreve entre o que há de melhor na prosa pré-modernista brasileira, caracterizada pelo apuro formal da linguagem, pela ênfase na correção gramatical, pela preocupação em cinzelar os períodos de forma a torná-los imortais, "cristalizados" em seu instante de perfeição suprema. Tal prosa não se preocupa muito com os temas abordados; esses passam a ser meros pretextos para que autores como Lima Barreto e Monteiro Lobato demonstrem ao leitor sua extrema habilidade no trato com as palavras.
- 16) Embora o romance *Memórias de um sargento de milícias*, de Manuel Antonio de Almeida, tenha sido publicado em folhetins a partir de 1852, portanto cronologicamente no período do Romantismo, é correto considerar o romance como sendo de transição entre o Romantismo e o Realismo brasileiros, pelas seguintes razões: a) documenta os usos, os costumes e a linguagem popular do Rio de Janeiro da época do reinado de D. João VI, em detrimento daqueles da classe burguesa, como é próprio da literatura romântica; b) o modo como os pais de Leonardo Pataca, o protagonista do romance, encontram-se e passam a se relacionar, a rejeição paterna e o caráter de Leonardo não são elementos que se

possam chamar de românticos por excelência; c) a crítica social e a objetividade da narrativa antecipam o Realismo.

- 32) O Naturalismo não é considerado pela maioria da crítica um estilo de época independente do Realismo. Ambos têm como objeto de observação a realidade exterior; ambos são postos em relevo pela literatura no mesmo período. No entanto, o Naturalismo destaca-se pela incorporação dos seguintes elementos à literatura realista: o cientificismo da época, o determinismo e a crença de que as atitudes dos homens estariam condicionadas pela hereditariedade, pelo meio e pelas circunstâncias. Assim, embora Machado de Assis e Aluísio Azevedo sejam contemporâneos, eles guardam profundas diferenças entre si: uma delas está no fato de que o autor de *Dom Casmurro* não defendia as teses deterministas que se encontram no autor de *O mulato*.
- 64) É correto afirmar, respectivamente, sobre o Romantismo, o Parnasianismo, o Simbolismo e o Arcadismo: a) a insatisfação com a realidade humana pode receber diferentes tratamentos, positivos ou negativos, mas sempre guiados pela emoção; b) a preocupação formal que se revela na busca pela palavra exata e na descrição subjetiva da realidade; c) as assonâncias e as aliterações são recursos usados na busca da musicalidade, uma de suas principais características; d) os conceitos de cultismo e conceptismo são tomados como aliados na busca de uma perspectiva racional.



- Sobre a obra *O risco do Bordado*, de Autran Dourado, assinale a(s) alternativa(s) correta(s).
- 01) O narrador em primeira pessoa busca descrever, objetivamente, os fatos, sem se comprometer com o ponto de vista dessa ou daquela personagem, fazendo que o leitor vá formando, aos poucos, uma opinião sólida a respeito dessas personagens, por causa do desenrolar dos fatos.
- 02) O narrador em terceira pessoa procura argumentar e convencer o leitor de que seu ponto de vista é o correto. Como esse narrador vai se modificando ao longo da obra, conforme a sucessão dos fatos de sua vida, seu ponto de vista também muda, fazendo que o leitor tenha que se esforçar para acompanhá-lo em suas opiniões.
- 04) O narrador em terceira pessoa descreve os fatos, mas procura alternar o ponto de vista do texto, aproximando-se ora do ponto de vista de uma personagem, ora de outra, de modo que o leitor tem a sensação de estar vendo os fatos mais ou menos próximo dessa personagem focalizada. Por isso, a impressão do leitor a respeito de cada personagem pode mudar, à medida em que ele continua a leitura.
- 08) O narrador apresenta-se ora em primeira pessoa, ora em terceira, criando uma confusão na cabeça do leitor, ao narrar os fatos por vezes objetivamente, por vezes de forma subjetiva, distorcendo-os. O leitor precisa prestar muita atenção para distinguir as mudanças na pessoa do narrador.
- 14) No episódio da "conversão" de tia Margarida, no qual ela termina como uma espécie de fanática religiosa, a temática do erotismo e da sexualidade reprimidos é fundamental para que o leitor compreenda as mudanças que ocorreram com ela.
- 32) No episódio da "conversão" de tia Margarida, no qual ela termina como freira, as temáticas da devoção e da transferência do amor paterno (negado) para o amor divino são fundamentais para que o leitor compreenda a transformação da personagem.
- 64) No episódio da "conversão" de tia Margarida, no qual ela deixa o catolicismo e se torna umbandista, a temática da convenção e o jogo entre cultura erudita versus cultura popular são fundamentais para que o leitor compreenda a trajetória da personagem.

- 16 - Sobre o conto "O homem que sabia javanês", de Lima Barreto, e o romance *Uma Noite em Curitiba*, de Cristóvão Tezza, assinale o que for correto.
- 01) O conto é uma sátira bem-humorada e impiedosa aos jovens carreiristas, cuja ambição desmedida acaba por levá-los às situações mais ridículas. Lima Barreto faz, com ele, uma metáfora da vida social do Segundo Império.
- 02) O conto é uma sátira aos costumes da República, com seus falsos valores. Lima Barreto utiliza o conto para falar de uma sociedade incapaz de avaliar o valor de seus habitantes, impressionada unicamente com as aparências.
- 04) O conto é um relato baseado na vida de Lima Barreto. Mulato, pobre, enfrentando grandes dificuldades na vida, etc, assim como o protagonista do conto, precisou utilizar estratégias pouco éticas para ter uma chance na carreira de funcionário público.
- 08) O romance de Tezza tem um lado psicanalítico: a relação de Frederico Rennon com o filho - que é quem organiza a narrativa - é tensa, conflituosa, o rapaz sente-se esmagado pela "perfeição" do pai; assim, Rennon filho sente-se fascinado ao descobrir o adultério paterno, iniciando um processo que, ao final do livro, indica que o rapaz finalmente se libertou do peso da imagem do pai e pode seguir sua própria vida.
- 16) O romance de Tezza tem um lado psicanalítico: a relação de Frederico Rennon com o filho - que é quem organiza a narrativa - é de extrema cumplicidade. Os dois homens entendem-se apenas com trocas de olhares, sem sequer se falarem. Ambos fazem uma espécie de "conspiração" para esconder o adultério paterno da senhora Rennon e da filha.
- 32) O romance de Tezza tem, em comum com o conto de Lima Barreto, uma preocupação em satirizar os hábitos burgueses. O gosto de Frederico Rennon pelo luxo é comparável ao amor de Castelo, protagonista do conto, à vida luxuosa que lhe será proporcionada pelo seu protetor, o Visconde de Caruru.
- 64) O romance de Tezza tem, em comum com o conto de Lima Barreto, uma preocupação em denunciar o preconceito de que a mulher ainda é vítima na sociedade. A filha do Barão de Jacuecanga, deserdada pelo pai em favor do falso sábio, é comparável à figura de Lucila, a filha de Rennon, que foge de casa por não suportar a mentalidade do pai.

- Leia o fragmento a seguir e, sobre o trecho e o romance ao qual pertence, assinale o que for correto.

"Barcelona consegue entrar na sua meia-água, no Beco do Sono, arrombando uma das janelas laterais e saltando para dentro de seu quarto de dormir de viúvo solitário. A cama está desfeita. No soalho, junto dela, os seus chinelos. Atirado sobre uma cabeceira, seu pijama zebrado. Em cima da mesinha de cabeceira, uma pilha de livros, que agora ele folheia rapidamente: obras de Sorel e Bakunin em espanhol, em brochuras amarelentas e sovadas."

(Érico Veríssimo, *Incidente em Antares*)

01) O sapateiro Barcelona, anarco-sindicalista, é uma das personagens principais de *Incidente em Antares*. O trecho destacado sugere a solidão desse homem – cuja casa fica abandonada após sua morte – e o seu interesse absorvente pela política, assunto dos autores dos livros encontrados na mesinha.

02) O sapateiro Barcelona, comunista, é uma das personagens principais de *Incidente em Antares*. O trecho destacado enfatiza a falta de ordem na vida pessoal desse homem, bem como sua indiferença pelo cuidado com os livros, evidentemente jogados ao acaso sobre a mesa.

04) O sapateiro Barcelona, socialista, é uma personagem menor em *Incidente em Antares*. O trecho destacado enfatiza a pobreza desse homem, cujo maior tesouro eram os livros, comprados em sebos ou trazidos da Espanha em sua viagem de navio.

08) Algumas personagens de *Incidente em Antares* possuem nomes simbólicos, por exemplo: a personagem que representa os interesses norte-americanos chama-se Jefferson Monroe III, nome composto por nomes de dois ex-presidentes dos EUA; a prostituta Erotildes tem um nome que lembra Eros, o deus do amor; o professor Libindo Olivares, cujo prenome faz lembrar "libido", é acusado em praça pública de ser "notório pederasta".

16) Valentina do Vale, esposa do magistrado Quintiliano, é uma personagem ambígua: forte, como a maioria das personagens femininas de Veríssimo, ela se deixa dominar pelo marido e pela sociedade, por causa do amor que sente pelos filhos. O leitor é levado, o tempo todo, a esperar que ela realize sua paixão proibida pelo padre Pedro-Paulo, mas o texto frustra essas expectativas, ao mostrar que o padre não se interessa pela mulher do juiz.

32) A cena do almoço oferecido ao professor Martin Francisco Terra, na casa do prefeito, Major Vivaldino Brazão (cap. LXXII), é uma descrição afetiva da hospitalidade gaúcha: a abundância dos alimentos, a preocupação da

anfitriã em fazer um bife para o convidado que não podia comer feijoada, os belos doces caseiros da sobremesa feitos pela mão da dona da casa, a visita ao orquidário com a revelação emocionada de que o casal não podia ter filhos, tudo isso é descrito de modo a fazer o leitor simpatizar com o casal, mesmo que se reconheça mais tarde que o prefeito era corrupto.

09) A cena do almoço oferecido ao professor Martin Francisco Terra, na casa do prefeito, Major Vivaldino Brazão (cap. LXXII), é uma descrição irônica do que hoje chamaríamos "novos-ricos". A sucessão de pratos pesados e gordurosos, a quantidade exagerada de comida, a hospitalidade ao mesmo tempo artificial e pretenciosa da dona da casa, o final da visita no orquidário com direito a revelações íntimas do major, tudo isso é descrito de modo a fazer o leitor antipatizar com o casal, mesmo reconhecendo que os dois desejavam impressionar bem o estudioso.

Leia os fragmentos a seguir e assinale o que for correto sobre as obras das quais eles foram retirados, sobre os seus autores e sobre os estilos de época aos quais eles pertencem.

"Não é possível idear nada mais puro e harmonioso como esta estátua de moça.

Era alta e esbelta. Tinha um desses talhes flexíveis e lançados, que são hastes de lírios para o rosto gentil; porém na mesma delicadeza do porte esculpam-se contornos mais graciosos com firme nitidez das linhas e uma deliciosa suavidade nos relevos.

Não era alva, também não era morena. Tinha a sua tez a cor das pétalas da magnólia, quando vão desfalecendo ao beijo do sol. Mimosa cor de mulher. (...)

Uma altivez de rainha cindia-lhe a fronte, como diadema cintilando na cabeça de um anjo. Havia em toda a sua pessoa um quer que fosse de sublime e excelso que a abstraiu da terra. Contemplando-a naquele instante de enlevo, dir-se-ia que ela se preparava para a sua celeste ascensão."

(José de Alencar, *Diva*)

"Interrompendo a arrumação da penteadeira, Laura olhou-se ao espelho: e ela mesma, há quanto tempo? Seu rosto tinha uma graça doméstica, os cabelos eram presos com grampos atrás das orelhas grandes e pálidas. Os olhos marrons, os cabelos marrons, a pele morena e suave, tudo dava a seu rosto já não muito moço um ar modesto de mulher.

(...)

Mas, como ia dizendo, de braço dado, baixinha e ele alto e magro, mas ele tinha saúde graças a Deus, e ela castanha. Ela castanha como obscuramente achava que uma esposa devia ser. Ter cabelos pretos ou louros era um excesso que, na sua vontade de acertar, ela nunca ambicionara. Então, em matéria de olhos verdes, parecia-lhe que se tivesse olhos verdes seria como se não dissesse tudo a seu marido."

(Clarice Lispector, "A imitação da rosa", in: *Laços de família*)

- 01) O romance de José de Alencar e o conto de Clarice Lispector têm em comum o fato de retratarem perfis de mulheres por meio de um ponto de vista marcado pela idealização: no romance, o leitor se depara com o retrato de uma típica heroína idealizada segundo os moldes românticos, em que a delicadeza e a beleza angelical consistem nos principais valores; no conto, depara-se com uma típica heroína idealizada segundo os moldes da literatura modernista da terceira geração: obedientes aos padrões ditados pela ideologia patriarcal dominante.

- 02) Personagens de romances de José de Alencar, como *Diva*, do romance homônimo, *Cecília*, de *O Guarani*, *Luciola*, do romance homônimo, e *Aurélia*, de *Senhora*, têm em comum uma força interior que as move e as torna bastante avançadas em relação à sociedade em que estão inseridas. São todas mulheres fortes, de beleza insuperável, capazes de lutar incansavelmente para atingirem seus objetivos. A construção dessas heroínas garantiu a José de Alencar o título de mestre dos perfis femininos.

- 04) Personagens como a protagonista do conto "A imitação da rosa", de Clarice Lispector, não podem ser consideradas personagens típicas do estilo da escritora modernista. Diferentemente de Laura, a maioria das heroínas de sua prosa de ficção são flagradas em momentos de crise, em que, mergulhadas no mundo interior, questionam o modo de estarem no mundo face aos verdadeiros valores que lhes regem a consciência individual.

- 05) Considerando que o romance romântico no Brasil é classificado pela crítica em geral em quatro tendências, a saber, a urbana, a indianista, a regionalista e a histórica, pode-se afirmar que o romance *Diva*, de José de Alencar, enquadra-se na classificação de romance urbano. Esse gênero de romance, também conhecido como romance de costumes, procura retratar e criticar os costumes da sociedade carioca do século XIX, incluindo questões relativas a amor, casamento, interesses financeiros etc.

- 16) Surgida em um contexto em que a literatura brasileira, sobretudo a prosa de ficção, primava pelo engajamento social, a literatura produzida por Clarice Lispector surpreendeu por definir-se pela busca da compreensão da consciência individual das personagens. Assim, ao priorizar a sondagem psicológica, a autora não se preocupava em construir enredos tradicionalmente estruturados, com começo, meio e fim.

- 32) No conto "A imitação da rosa", Clarice Lispector põe em cena uma mulher de classe média que se propõe a retomar a vida comum, ditada pelos valores da ideologia dominante, após um período de "perturbação". É significativa a forma como são construídas as expectativas da protagonista: ela deseja "desaparecer", "voltar à insignificância" e, para tanto, precisa comportar-se como o esperado: aguardar o marido já vestido para sair, ajudá-lo a se preparar, andar de braço dado com ele na rua, tomar o ônibus e olhar pela janela "como uma esposa".

✓ - Leia o texto a seguir e assinale o que for correto.

A cristo senhor nosso crucificado estando o poeta na última hora de sua vida.

Meu Deus que estais pendente em um madeiro,  
em cuja lei protesto de viver,  
em cuja santa lei hei de morrer  
animoso, constante, firme e inteiro.

Neste lance, por ser o derradeiro,  
pois vejo a minha vida anoitecer  
é, meu Jesus, a hora de se ver  
a brandura de um Pai manso Cordeiro.

Mui grande é vosso amor, e meu delíto,  
porém pode ter fim todo o pecar,  
e não o vosso amor, que é infinito.

Esta razão me obriga a confiar,  
que por mais que pequei, neste conflito  
espero em vosso amor de me salvar.

Gregório de Matos Guerra

Madeiro: cruz. Animoso: confiante. Inteiro: resolutivo, decidido.

81) O autor desse poema é o principal nome do Barroco no Brasil. Cultivou a poesia lírico-amorosa, a satírica e a religiosa. A primeira ora celebra a sensualidade, ora o erotismo, ora vincula-se à tradição renascentista, marcada pela idealização e pelo espiritualismo; quanto à sua produção satírica, é caracterizada por uma linguagem maliciosa e ferina com que criticava pessoas e instituições da época. Consiste em um excelente material sociológico e, sobretudo, lingüístico, já que o autor se vale de um vocabulário bem popular, que inclui termos de baixo calão; vem daí sua alcunha de "Boca do Inferno". Já seus poemas religiosos refletem a inquietação do homem diante da divindade e sua consciência da fragilidade e da pequenez humanas.

82) Esse poema enquadra-se na vertente religiosa do poeta e tem por tema a questão do pecado humano e a do perdão divino. A essas duas entidades, a divina (Cristo) e a humana (o poeta), associam-se duas doutrinas cuja tensão entre ambas consiste no que se poderia chamar de alicerce do pensamento barroco: o teocentrismo medieval e o antropocentrismo renascentista. A arte barroca, nesse sentido, tenta atingir a síntese desses valores, ou seja, conciliar a fé e a razão, o espiritualismo e o materialismo, a alma e a carne.

83) Uma das características mais marcantes da poesia barroca é selecionar elementos da realidade para figurar na poesia por meio dos sentidos. Daí o emprego freqüente de palavras

que designam cores (visão), perfumes (olfato) e sensações táteis (tato). Daí, também, a apreensão da realidade pelos sentidos expressar-se freqüentemente, no texto barroco, por meio de figuras de estilo, como a metáfora, a antítese e o paradoxo. No verso "pois vejo a minha vida anoitecer", o poeta valeu-se de uma metáfora para expressar a idéia da proximidade da morte.

84) Dentre as principais características do estilo barroco, a crítica, de modo geral, reconhece duas tendências que podem ser consideradas fundamentais: o cultismo e o conceptismo. A primeira refere-se aos jogos de palavras que visam à valorização da forma do texto. Trata-se de um atributo exclusivo do gênero lírico. A segunda corresponde ao jogo de idéias, à organização do texto com a finalidade de convencer e de ensinar. Essa supervalorização do raciocínio é encontrada apenas no gênero narrativo. Esse poema de Gregório de Matos consiste em um exemplo típico do cultismo barroco, sobretudo nos dois últimos versos do primeiro terceto, em que o poeta faz um belíssimo jogo com as palavras "fim" e "infinito".

16) Pode-se afirmar sobre esse poema: a) trata-se de um soneto, portanto, da forma fixa preferida dos clássicos, composta de atorze versos alexandrinos, sendo distribuídos em dois quartetos e dois tercetos; b) a estrutura rítmica segue o esquema ABBA nos quartetos e CDC nos tercetos; c) entre as figuras de linguagem usadas pelo autor na construção do poema, a mais recorrente é a metáfora.

32) Pode-se afirmar sobre o Barroco: a) foi introduzido no Brasil pelos jesuítas, no século XVI, junto com a atividade de catequizar os índios; b) a obra *Prosopopéia*, de Bento Teixeira, publicada em 1601, é considerada pela crítica como sendo o marco inicial do Barroco no Brasil; c) o culto ao contraste, o conflito entre o "eu" e o mundo, o pessimismo, o fusionismo, o rebuscamento lingüístico, o gosto pela grandiosidade, o cultismo e o conceptismo são algumas das principais características do estilo.



- d) - Leia o fragmento a seguir e assinale o que for correto sobre o conto do qual ele foi retirado, sobre os demais contos que compõem a coletânea *Antes do baile verde*, sobre sua autora e sobre o estilo de época ao qual ela pertence.

"A primeira vez que nos amamos foi na praia. O céu palpitava de estrelas e fazia calor. Então fomos rolando e rindo até as primeiras ondas que ferviam na areia e ali ficamos nus e abraçados na água morna como a de uma bacia. Preocupou-se quando lhe disse que não fora sequer batizada. Colheu a água com as mãos e despejou na minha cabeça: 'Eu te batizo Luisiana, em nome do Padre, do Filho e do Espírito Santo. Amém!'. Pensei que ele estivesse brincando, mas nunca o vi tão grave. 'Agora você se chama Luisiana', disse me beijando a face. Perguntei-lhe se acreditava em Deus. 'Tenho paixão por Deus', sussurrou deitando-se de costas, as mãos entrelaçadas debaixo da nuca, o olhar no céu: 'O que me deixa perplexo é um céu assim como este'. Quando nos levantamos correu até a duna onde estavam nossas roupas, tirou a fralda que cobria o saxofone e trouxe-a delicadamente nas pontas dos dedos para me enxugar com ela. Ai pegou o saxofone, sentou-se encaracolado e nu como um fauno menino e começou a improvisar bem baixinho, formando com o fervilhar das ondas uma melodia terna e cáida".

(Lygia Fagundes Telles, "Apenas um saxofone", In: *Antes do baile verde*)

- 01) Dentre as diversas vertentes da prosa brasileira pós 1950, como a prosa regionalista, a prosa política, a prosa urbana, a prosa memorialista e a prosa intimista, pode-se afirmar que a obra de Lygia Fagundes Telles insere-se nesta última. Trata-se de uma tendência narrativa consolidada no Brasil pela ficção de Clarice Lispector, interessada nos traços afetivos e psicológicos das personagens. Assim, pode-se dizer que, de modo geral, a narrativa da autora de "Apenas um saxofone" prima pela sondagem psicológica, pela relação entre o eu e o mundo e, sobretudo, pelas conseqüências de tal relacionamento.
- 02) Embora as obras de Lygia Fagundes Telles apresentem, freqüentemente, personagens centrais mergulhados na problemática da relação entre o eu e o mundo, num enfoque claramente intimista, não raro, o leitor pode deparar-se com narrativas em que a autora enfoca temas como a miséria social, a marginalização e a violência urbana. É o caso, por exemplo, do conto "O jardim selvagem", integrante da coletânea *Antes do baile verde*.
- 04) Esse conto flagra um momento de crise na trajetória de uma mulher madura que, apesar de rica, vive extremamente angustiada e insatisfeita com os valores que integram a sociedade em que está inserida. Embora tenha clareza da artificialidade que rege as relações sociais, ela

parece não ter forças ou, talvez, vontade de romper com as mesmas. No momento de fragilidade emocional em que é flagrada, ela reflete acerca do rumo que tem dado à própria vida, com ênfase na relação que manteve no passado com um jovem saxofonista sem recursos, por quem fora apaixonada e de quem se afastou, provavelmente, por razões ligadas à busca de dinheiro e de conforto.

- 05) No que se refere ao aspecto temporal, pode-se dizer que predomina, nesse conto, o tempo psicológico, acentadamente descontinuo e fragmentado, em detrimento do tempo cronológico, marcado por sucessões de causa e efeito. A personagem nos faz conhecer seus pensamentos, idéias e emoções a partir da ordem determinada pelo fluxo de sua consciência, alterando a ordem natural dos acontecimentos. A descontinuidade temporal daí decorrente pode ser lida como uma espécie de reflexo de sua situação de angústia e de instabilidade emocional.

- 06) Esse conto é narrado em primeira pessoa pela própria protagonista, o que caracteriza um processo de construção muito peculiar às obras de Lygia Fagundes Telles. Todo o texto pode ser encarado como um longo e difícil monólogo em que a narradora-protagonista é, ao mesmo tempo, sujeito e objeto de suas reflexões. Nesse monólogo, as máscaras sociais não são necessárias e o eu que narra pode expor todo o seu drama interior sem se preocupar com o "olhar do outro", ou seja, com a opinião ou com as represálias da sociedade.

- 32) A narradora-protagonista desse conto pede para que, quando morrer, seja colocado, em seu túmulo, o nome "Luisiana", nome com o qual fora "batizada" pelo saxofonista na ocasião em que o conhecera. No entanto, ao final da narrativa, ela revela ao leitor seu verdadeiro nome. Assim, a sua trajetória pode ser dividida em dois momentos bem distintos: um anterior e outro posterior à sua relação com o músico. Trata-se, respectivamente, da Tatiana e da Luisiana: a primeira ela quer esquecer; a segunda ela valoriza. Simbolicamente, a Luisiana - sua melhor parte - nasce quando ela conhece o saxofonista.

- 64) Quanto ao perfil ou às características físicas e psicológicas da narradora-protagonista desse conto, pode-se afirmar: trata-se de uma mulher de pele clara, loira, de olhos castanhos, de estatura mediana, nem bonita, nem feia, simpática, "uma puta bêbada mas rica", amante de um velho que lhe dá dinheiro e de um jovem que lhe dá prazer, dona de um iate, de um casaco de vison prateado, de uma coroa de diamantes, de um piano de cauda, entre tantos outros bens, mas é depressiva, triste e infeliz.

# VESTIBULAR 1 / 2005

- 14 - O gênero "romance" pode ser definido como uma narrativa longa, que explora elementos como tempo, espaço e personagem, e cuja trama é construída ao longo de vários capítulos. O conto, por sua vez, tem como característica iluminar um único instante revelador, para o qual converge toda a construção do texto, sendo, normalmente, bem mais curto do que o romance. Além dessas informações, relembre seus conhecimentos sobre *Incidente em Antares*, de Érico Veríssimo, e *Uma Noite em Curitiba*, de Cristóvão Tezza, e assinale o que for correto.
- 01) São romances, pois possuem as características atribuídas a esse gênero, descritas no comando da questão. Não há hipótese de nenhum dos dois textos ser confundido com conto, ou com uma coletânea de contos diferentes sobre o mesmo tema.
- 02) São romances, mas tal classificação pode suscitar dúvidas, uma vez que *Incidente em Antares* não explora o espaço físico, deixando de lado um dos elementos mais característicos da definição adotada, e *Uma Noite em Curitiba* não explora a questão da passagem do tempo, criando o mesmo tipo de problema para a classificação.
- 04) A psicologia das personagens de *Incidente em Antares* é revelada e explicada ao leitor de forma mais esquemática do que a das personagens de *Uma Noite em Curitiba*: como o primeiro texto possui narrador predominantemente em terceira pessoa, esse narrador pode contar ao leitor o que as personagens sentem e pensam; ao passo que o narrador de *Uma Noite em Curitiba* é em primeira pessoa, ficando, portanto, limitado às suas próprias opiniões sobre o que move as outras personagens, mesmo quando está transcrevendo as cartas de seu pai. Embora Rennou Filho seja obcecado em compreender o porquê das ações do pai, o texto não oferece soluções definitivas, explícitas ao leitor.
- 08) A psicologia das personagens de *Uma Noite em Curitiba* é explicada ao leitor de forma mais esquemática do que a das personagens de *Incidente em Antares*. O narrador de *Uma Noite em Curitiba*, sendo de primeira pessoa, pode abrir-se com o leitor, revelando seus pensamentos mais íntimos; como ele é filho do professor Rennou e teve acesso às cartas dele, compreende perfeitamente o pensamento do pai. Já o narrador de *Incidente em Antares* é mais cauteloso, evitando sugerir ao leitor o que pensar a respeito das outras personagens, insistindo na ambigüidade de cada uma delas, a fim de que o leitor não faça julgamentos precipitados. As personagens de *Incidente em Antares* são mais ambíguas, de maior riqueza

psicológica, uma vez que suas motivações são menos explicadas pelo texto.

- 16) O texto de Érico Veríssimo é bastante centrado nas personagens; o mais importante na compreensão desse livro é saber o que aconteceu com cada um dos protagonistas, qual sua história de vida, por que razões cada uma dessas personagens mudou radicalmente sua personalidade e valores, tornando-se diferente do que fora no início da narrativa. Trata-se de um texto cuja principal característica é a densidade psicológica; a ação poderia passar-se em qualquer país do mundo, uma vez que a "verdade artística" perseguida pelo texto é a da alma humana, suas paixões, suas misérias.
- 32) O texto de Cristóvão Tezza é centrado no espaço. A ambição do autor teria sido fazer um retrato carinhoso da capital paranaense, de seus parques, de seus bares, dos restaurantes de luxo, da Universidade, dos teatros etc. Por isso, a família de Frederico Rennou mora no Batel, bairro nobre, e os deslocamentos de Rennou Filho por outros bairros da cidade, incluindo a cena em Santa Felicidade, possuem um significado simbólico que é mais importante do que a psicologia e a trajetória de vida das personagens.
- 64) O texto de Érico Veríssimo, embora não pertença à chamada fase regionalista do mesmo autor, demonstra, desde o primeiro capítulo, uma preocupação em descrever a própria terra, a formação da cidade, os hábitos e as tradições de seus habitantes etc. O mais importante do livro não é o estudo psicológico das personagens, mas a descrição do meio social em que elas habitam, o qual acaba por moldá-las. A longa seqüência dos mortos na praça central funciona como pretexto para denunciar as mazelas políticas e sociais de Antares e, por extensão, do Brasil.

Leia o poema abaixo e, a seguir, assinale o que for correto.

### Solitário

Como um fantasma que se refugia  
Na solidão da natureza morta,  
Por trás dos ermos túmulos, um dia,  
Eu fui refugiar-me à tua porta!

Fazia frio e o frio que fazia  
Não era esse que a carne nos conforta...  
Cortava assim como em carniçaria  
O aço das facas incisivas corta!

Mas tu não vieste ver a minha Desgraça!  
E eu saí, como quem tudo repele,  
- Velho caixão a carregar destroços -

Levando apenas na tumbal carcaça  
O pergaminho singular da pele  
E o chocalho fatídico dos ossos!

(Augusto dos Anjos. In: *Eu e Outras Poemas*)

**Ermos** = vazios. **Incisivas** = afiadas; **pontiagudas**.  
**Tumbal** = de tumba, de túmulo.

- 01) O poema é um soneto endecassilabo, com rimas emparelhadas, ricas, fechando com chave de ouro. A linguagem é preciosista e elaborada, fazendo pensar nos sonetos "cinzelados" da geração parnasiana, mais ou menos contemporânea do autor.
- 02) O poema faz lembrar outro famoso poema do mesmo autor, "Versos íntimos", cuja temática trata da falta de solidariedade entre os humanos. Ambos são pessimistas e trabalham com imagens de morte e de indiferença dos outros ante o sofrimento do eu-lírico.
- 04) O poema faz lembrar outro famoso poema do mesmo autor, "Violões que Choram", que, através da sonoridade, evoca impressões vagas, harmônicas e melancólicas. Compare o verso "fazia frio e o frio que fazia", por exemplo, com "vozes veladas, veludas vozes".
- 08) O poema é um soneto, decassilabo, sem preocupação em fechar com chave de ouro e marcado pelo uso criativo da sonoridade, como a sequência de /f/ em "fazia frio e o frio que fazia", que sugere a presença de vento, sem que o vento esteja mencionado explicitamente no texto.
- 16) Embora o poema seja suficientemente sugestivo para aceitar mais de uma interpretação, podemos afirmar que um dos temas presentes no texto é a mágoa causada pela rejeição. O eu-lírico ocupa a posição de quem é rejeitado, pois o "tu" do poema recusa-lhe abrigo no dia frio. Se pudéssemos supor que o eu-lírico representado é

um poeta (o texto não nos diz se é ou não), poderíamos arriscar uma certa analogia com a fábula da cigarra e da formiga: o poeta, ao produzir arte, seria semelhante à cigarra cantora, abandonada para morrer de frio pela formiga indiferente.

- 32) O poema pode ser lido, entre outras formas, como uma espécie de analogia do mito do vampiro; ao ser-lhe recusado o abrigo, ele se "esvazia" na luz do dia, tornando-se apenas pele muito enrugada (pergaminho) e ossos. As facas de aço remetem aos dentes pontiagudos. O título do poema ("Solitário") aponta para a natureza solitária do vampiro, e a insistente referência ao frio é metáfora da frieza que o monstro sente em relação aos humanos.
- 64) O poema conta com várias palavras que remetem diretamente à idéia de morte. Além disso, vocábulos como "solidão", "ermos", "frio", "Desgraça", "carcaça" e "ossos" reforçam em muito essa idéia. Podemos concluir que o poema deseja passar uma impressão de extrema morbidez para o leitor.



'A política da república, como toda a gente sabe, é paternal e compassiva no tratamento das pessoas humildes que dela necessitam; e, sempre, quer se trate de humildes, quer de poderosos, a velha instituição cumpre religiosamente a lei. Vem-lhe daí o respeito que aos políticos os seus empregados tributam e a procura que ela merece desses homens, quase sempre interessados no cumprimento das leis que discutem e votam.'

(Lima Barreto. "O 'homem' chegou". In: *Melhores Contos*)

"Em uma dessas manhãs, em que a preta foi levar o chocolate à sobrinha de Mr. George, com grande surpresa sua, não a encontrou no quarto. Em começo, pensou que estivesse no banheiro; mas havia passado por ele e o vira aberto. Onde estaria? Farejou um milagre, uma ascensão aos céus, por entre nuvens douradas; e a *miss* bem o merecia, com o seu rosto tão puramente oval e aqueles olhos de céu sem nuvens..."

(Lima Barreto. "Miss Edith e seu tio". In: *Melhores Contos*)

Sobre os trechos acima e os contos aos quais eles pertencem, é correto afirmar que

- 01) o primeiro trecho é retirado de um texto que tem como tema a Velha República, cujos ideais de igualdade e de fraternidade foram praticados durante quinze anos; decorrido esse tempo, o poder começou a corromper os políticos. Lima Barreto escreve sobre o passado bom, quando o Brasil tinha esperanças de futuro, asseguradas por um governo honesto e competente.
- 02) o primeiro trecho é retirado de um texto extremamente ingênuo, contado por um narrador de primeira pessoa que é brutalizado pelo delegado corrupto. Apesar do mau caráter do delegado, a amizade do narrador ingênuo com o fiscal de rendas garante o final feliz, ficando, porém, no ar, a insinuação de que uma personagem menos bem relacionada pudesse sofrer um fim horrível na mão dos representantes da lei.
- 03) o primeiro trecho é retirado de um texto irônico, mostrando, em tom de paródia, a brutalidade, a ignorância e o desrespeito aos direitos dos cidadãos que os funcionários mostrados no conto apresentam. Essa referência elogiosa que o parágrafo faz ao respeito às leis deve ser lida, no contexto do conto, com o sentido oposto do que suas palavras parecem dizer.
- 04) o segundo trecho é retirado de um conto que mostra a fascinação dos brasileiros pelos estrangeiros, a quem consideram superiores, pelo simples fato de serem estrangeiros. O conto ironiza brutalmente essa fascinação, mostrando que a jovem, tão loura, de aspecto angelical, era,

na verdade, amante do homem rispido que se dizia seu tio.

- 16) o segundo trecho é retirado de um conto que mostra a atração homoerótica da pobre criada de quarto Angélica pela inglesa Edith; a pureza da jovem, ao mesmo tempo em que inspira ternura e respeito, também provoca fantasias na criada, que imagina ter visto a moça loura saindo do quarto do tio, numa manhã. A partir dessa fantasia, Angélica passa a desprezar a jovem e o tio. Tal desprezo, mostrado quando a criada diz para si mesma que a inglesa e o tio são iguais a todo mundo, é uma espécie de vingança do fato de Edith sequer reparar nela.
- 34) os dois trechos têm em comum: a ironia; o fato de ambos falarem de algo (no primeiro trecho, a República; no segundo, Edith) que é aparentemente bom, mas que, no decorrer do conto, mostra-se corrupto; o fato de ambos estarem em textos que evidenciam um certo cinismo na visão de mundo.
- 64) os dois trechos têm em comum: o tom de exaltação (da República, de Edith); a ingenuidade de seus narradores; o fato de pertencerem a contos em que Lima Barreto mostrava as qualidades brasileiras, contrastadas, explícita ou implicitamente, com as qualidades morais e culturais de outras nações.

Leia as afirmativas abaixo e assinale o que for correto.

- 01) Apesar de a Arcádia ser uma escola ou um movimento literário sem grande comprometimento com a crítica social, existe uma obra de autor árcade, provavelmente Tomás Antonio Gonzaga, chamada *Cartas Chilenas*, que satiriza o governo corrupto, representado pelo governador Fanfarrão Minésio.
- 02) Uma das principais características do Romantismo no Brasil, ligada à valorização da "cor local", é o indianismo. O índio passou a figurar na nossa literatura como o legítimo representante da raça brasileira, idealizado como bom, nobre, bonito e cavaleiro. Trata-se, na verdade, de uma atitude, por parte dos escritores, de idealização de um herói nacional, o qual não poderia ser representado pela figura do branco, já que lembra a do colonizador, tampouco pela do negro, por ser estrangeiro e escravo. A figura do índio, portanto, apesar de ter sido marginalizada no período da colonização, foi adotada, já que se tratava de um tipo ainda não corrompido pela sociedade e que vivia aqui antes da chegada dos portugueses. Bom exemplo da retratação do índio como herói nacional está em *O Guarani*, de José de Alencar.
- 04) A famosa Semana de Arte Moderna, realizada em São Paulo no ano de 1922, inaugura o Modernismo no Brasil. A primeira fase do movimento, que se estende de 1922 a 1930, ficou conhecida como "fase heróica", em função das transformações temáticas e estéticas que estavam sendo defendidas, as quais demandavam, por serem profundas e ousadas, uma postura destemida e até um certo "heroísmo" por parte de seus proponentes. Nessa fase, a poesia consistiu no principal veículo de expressão dos ideais modernistas, apresentando como principais características a utilização do verso livre, a valorização do cotidiano, a linguagem coloquial e a livre associação de idéias.
- 08) O Pré-modernismo brasileiro foi uma escola coesa, juntando nomes como Monteiro Lobato e Lima Barreto na prosa e Augusto dos Anjos na poesia, embora não tenha tido a mesma importância do Modernismo, foi a escola que possibilitou a chegada da autonomia da literatura brasileira, através do seu programa de ruptura sistemática com os modelos europeus de literatura.
- 16) A prosa regionalista é bastante característica da literatura brasileira do século XX; nos séculos anteriores, não podemos apontar nenhum autor que tenha produzido esse tipo de obra, com exceção de Manuel de Oliveira Paiva, cujo

romance *Dona Guidinha do Poço* não foi muito valorizado na época de sua publicação.

- 30) O movimento concretista, despontado no Brasil na década de 1950, com o lançamento da Revista *Noigandres*, surge como resposta ao estímulo provocado pelo avanço tecnológico, somado à ampla aceitação da linguagem dos meios de comunicação de massa. Em uma sociedade em que as coisas aconteciam de forma rápida e objetiva e eram, do mesmo modo, rapidamente consumidas para cederem lugar ao novo, havia a necessidade de se encontrarem formas de expressão condizentes. Daí a poesia concreta, caracterizada pela abolição do verso, pelo aproveitamento do espaço em branco do papel, pela exploração do conteúdo sonoro e visual da palavra, pela rejeição do lirismo e pelas possibilidades de leituras múltiplas, realizadas na horizontal, na vertical e até na diagonal do poema.



- Leia o fragmento a seguir e assinale o que for correto.

"Zilda, a dona da casa, arrumara a mesa cedo, enchera-a de guardanapos de papel colorido e copos de papelão alusivos à data, espalhara balões sugados pelo teto; em alguns estava escrito "Happy Birthday!", em outros "Feliz Aniversário!". No centro havia disposto o enorme bolo açucarado. Para adiantar o expediente, enfeitara a mesa logo depois do almoço, encostara as cadeiras à parede, mandara os meninos brincarem no vizinho para que não desarrumassem a mesa.

E, para adiantar o expediente, vestira a aniversariante logo depois do almoço. Pusera-lhe desde então a presilha em torno do pescoço e o broche, borrifara-lhe um pouco de água-de-colônia, para disfarçar aquele seu cheiro de guardado - sentará-a à mesa. E desde as duas horas a aniversariante estava sentada à cabeceira da longa mesa vazia, tesa na sala silenciosa."

(Clarice Lispector. "Feliz aniversário". In: *Laços de família*)

01) O conto "Feliz aniversário" é exemplar no que se refere à lógica que rege o conjunto de narrativas que integram a coletânea *Laços de família*. Se os "laços" a que Clarice Lispector se refere, neste título tão sugestivo, podem implicar proximidade entre os membros de uma família, implicam, também, e principalmente, prisão, dilaceramento e distância entre esses mesmos membros.

02) Na festa descrita em "Feliz aniversário", as semelhanças e as diferenças que marcam os convidados, sobretudo as de classe social, ficam reunidas em nome do cumprimento de um ritual instituído pela ideologia dominante: a comemoração, quase necessária, dos 89 anos da matriarca da família. Desse modo, uma leitura atenta é capaz de promover o desnudamento da artificialidade, da revolta, do despeito e do ódio que permeiam essa reunião, os quais são mascarados sob a aparência de uma "feliz" festa de aniversário em família.

03) O conto "Feliz aniversário" é narrado em terceira pessoa, por um narrador onisciente que ora apresenta os fatos, ora os descreve, ora os avalia e ora se afasta da condução da narrativa, penetrando na consciência de algumas personagens, deixando que o fluxo dos julgamentos de valores fique a cargo delas.

04) Em relação às personagens que compõem o conto "Feliz aniversário", o leitor encontra certa dificuldade em analisá-las como indivíduos, pois faz parte da eficácia do texto apresentar a maioria dos convidados da festa como um

amontoado de seres, sem rosto ou identidade, marcados apenas pelas características do lugar que ocupam na sociedade: roupas que vestem, bairros onde moram etc.

05) Em relação às personagens masculinas que compõem o conto "Feliz aniversário", a principal crítica do narrador incide sobre a falta de autenticidade, o medo e a insegurança que lhes definem o caráter. Ligam-se a isso as constantes repetições de frases-clichês, numa espécie de incapacidade de comunicação, e as tentativas desesperadas de preencher os vazios da festa e garantir a mentira de que ali existe alegria. É o caso de José, o filho mais velho, depois da morte de Jonga, encarregado de fazer o discurso e "animar" a festa.

32) Em relação às personagens femininas que compõem o conto "Feliz aniversário", pode-se dizer que uma das virtudes que lhes compõe o caráter e que se destaca em meio à teia narrativa está relacionada ao intenso esforço que dedicam em prol da união familiar. É o que acontece, por exemplo, com Zilda, a dona da casa que promove a festa visando a uma sincera e calorosa confraternização em família.

64) Em relação à protagonista do conto "Feliz aniversário", o narrador não a focaliza internamente, de tal modo que o leitor conta apenas com seus gestos e expressões para lhe decifrar a essência. O ato de cuspir no chão e de cortar o bolo "com punho de assassina" denunciam a náusea que sente em relação à hipocrisia reinante no ambiente familiar. De outro lado, a presilha que lhe é colocada no pescoço metáforiza os "laços" de família, uma espécie de prisão da qual não pode desvencilhar-se.



5) Leia os textos a seguir e assinale o que for correto.

Quando nasci, um anjo torto  
Desses que vivem na sombra  
Disse: vai Carlos! Ser "gauche" na vida.

(Carlos Drummond de Andrade. In: *Alguma poesia*, 1964)

Quando nasci um anjo esbelto  
Desses que tocam trombeta, anunciou:  
Vai carregar bandeira.  
Carga muito pesada pra mulher  
Esta espécie ainda envergonhada.

(...)

Vai ser cocho na vida é maldição pra homem.  
Mulher é desdóbrável. Eu sou.

(Adélia Prado. In: *Bogagem*, 1986)

Quando nasci veio um anjo safado  
O chato dum querubim  
E decretou que eu estava predestinado  
A ser errado assim  
Já de saída a minha estrada entortou  
Mas vou até o fim.

(Chico Buarque. In: *Letra e música*, 1989)

**Gauche:** palavra de origem francesa que corresponde a "esquerda" em nosso idioma. Em sentido figurado, o termo pode significar "acanhado", "incerto", "desajustado".

- 01) Pode-se afirmar que o processo pelo qual a poesia se alimenta de temas já explorados em outros textos, procurando estabelecer um diálogo entre diferentes visões de mundo, é denominado "intertextualidade". Há, nesse processo, sempre um texto original que funciona como ponto de partida para a elaboração do que se poderia chamar de textos-produto ou intertextos. É o que acontece nos poemas cujos fragmentos reproduzimos acima: a temática abordada no texto original de Drummond é desdóbrada nos textos de Adélia Prado e de Chico Buarque.
- 02) Os textos derivados dos originais podem resultar em simples imitação, ou, por outro lado, podem pretender a paródia, a polêmica, chegando a propor uma reavaliação do tema em questão a partir de um novo ponto de vista, seja ele histórico, ideológico ou estético. Em relação aos intertextos construídos a partir do poema de Drummond, dos quais destacamos os fragmentos acima, pode-se afirmar que foram construídos por reiteração de idéias, ou seja, as idéias que constituem o poema original foram confirmadas e/ou repetidas nos poemas que dele derivam.

04) Apesar de a intertextualidade consistir em um recurso estético, de certo modo, bastante usado pelos poetas contemporâneos, a crítica, em geral, costuma reagir negativamente frente a esse tipo de produção literária. O principal argumento é que a mesma soa como falta de criatividade, incapacidade de o artista engendrar o novo, o original, o inusitado.

05) O fragmento do poema de Chico Buarque dialoga com o poema de Drummond na medida em que reitera a idéia básica do mesmo. Ambos põem em cena um eu-lírico *gauche*, marcando seu desencontro, ou sua incompatibilidade, com o mundo. Esse "eu" deslocado vê o mundo por meio de uma perspectiva particular, diferente do modo como as pessoas comuns o vêem. O resultado é um tom que se não é de todo relacionado ao tom dos perdedores, beira o pessimismo, a tristeza, a desilusão, próprio de quem lamenta a incapacidade de se ajustar ao mundo.

06) O fragmento do poema de Drummond foi retirado do conhecido "Poema de sete faces", composto de sete estrofes, aparentemente desconexas entre si, que parecem apenas retratar *flashes* da realidade, mas que acabam por compor o perfil desajustado do poeta em relação ao mundo. Trata-se de um texto bastante característico da vasta produção literária desse grande poeta brasileiro, cujos temas abordados são igualmente vastos. Vão desde o "desajustamento do indivíduo com o mundo" (caso do poema em questão), passando pelo tema da "infância", da "monotonia", da "nostalgia do passado", da "participação social e política", entre outros, até chegar ao tema da "própria poesia".

07) O fragmento do poema de Adélia Prado dialoga com o poema de Drummond na medida em que contesta a idéia básica do mesmo: a de o eu-lírico estar à margem da vida, ser um indivíduo deslocado, desajustado, condenado a viver de forma "torta", assim como o anjo que lhe assiste o nascimento. Ao invés disso, a poetisa, trazendo à tona a problemática socio cultural da mulher, põe em cena um eu-lírico que não pode se dar ao luxo de aceitar os designios do "destino" de marginalizado. Tem que "carregar bandeira", ou seja, reivindicar e lutar por um modo de estar no mundo que lhe seja mais favorável.

## Memor. de

Assinale o que for correto.

01) O Realismo consistiu em um estilo de época profundamente empenhado em retratar e analisar os problemas políticos e sociais a ele contemporâneos, ou seja, aqueles que emergiram na segunda metade do século XIX. Bem diferente é a postura assumida pelos escritores neo-realistas, da segunda geração do Modernismo brasileiro, que, repudiando a noção de arte engajada, preferiram engendrar uma literatura autônoma, preocupada mais com as questões estéticas defendidas pelos modernistas do que com as questões político-sociais.

02) Machado de Assis, um dos principais nomes do Realismo brasileiro, engendrou uma literatura que, a seu modo, caracteriza-se pelo empenho em retratar e analisar a sociedade da época, sem eximir-se de criticar-lhe as mazelas e de desnudar sua trágica e amarga visão da existência humana. No entanto, tendo em vista seu estilo sinuoso e indireto, marcado pela diplomacia, ou seja, pelo cuidado em conferir a seu discurso um tom ambíguo, que mais sugere do que afirma, foi acusado pela crítica de seu tempo de omissão e de descaso em relação às questões que afligiam o país na época.

04) Pode-se dizer que o estilo de Machado de Assis, caracterizado pela ambigüidade, pela ironia, pela sugestão e pela sutileza, é muito parecido com o estilo que se pode vislumbrar na ficção de Lima Barreto. Ambos valem-se das mesmas técnicas ao impingirem suas opiniões sobre a realidade que lhes serve de contexto à arte que produzem e que lhes inspira as críticas que realizam.

08) Na maioria dos contos que constituem o volume *Papéis avulsos*, publicado em 1882, inaugurando a chamada "fase de maturidade" de Machado de Assis, pode-se constatar, além de reflexões acerca da miserável condição humana, a presença de ácidas críticas à sociedade, as quais, apesar de veladas, são mais contundentes e ferinas que aquelas encontradas na fase dita "romântica" ou "de aprendizagem". É o caso de "Teoria do medalhão", de "Missa do galo", de "O espelho" e de "A cartomante".

10) No conto "Teoria do medalhão", integrante da coletânea *Papéis avulsos*, o humor e a ironia consistem nas principais estratégias das quais o autor lança mão para construir sua crítica aos falsos valores incentivados pela ideologia da época. Um momento que normalmente seria solene, em que o pai aconselha o filho sobre sua vida profissional, na noite em que este completa 21 anos, acaba por se tornar, na pena do incrédulo Machado, extremamente irônico, evado de uma espécie de humor amargo que, antes de levar ao riso, leva à reflexão e desperta

o senso crítico do leitor: é que, ao invés de os conselhos emitidos apontarem para o valor e a necessidade de o filho escolher uma profissão digna e honesta, eles ensinam o caminho mais curto para a obtenção de *status* social. Trata-se da supervalorização da aparência em detrimento da essência.

32) No conto "O espelho", integrante da coletânea *Papéis avulsos*, o tema central é o questionamento da noção de identidade do ser humano: o jovem alferes Jacobina, a personagem central, tendo ficado sozinho, vai, aos poucos, percebendo que sua existência se anulava na medida que ficava sem ser visto e admirado, com sua farda indicadora do posto que ocupava na guarda nacional. Resolve o impasse admirando-se fardado, frente ao espelho, durante algumas horas por dia. Desse modo, o conto problematiza a dúvida acerca da verdadeira identidade das pessoas: aparentamos o que somos ou somos o que aparentamos?



# UEM 2005

## 2º VESTIBULAR

### PROVA 3

### COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO

N.º DE INSCRIÇÃO:

NOME: \_\_\_\_\_

#### INSTRUÇÕES PARA A REALIZAÇÃO DA PROVA

1. Verifique se este caderno contém 20 questões de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira e 10 questões relativas à sua opção de Língua Estrangeira, assinalada na ficha de inscrição, e/ou qualquer tipo de defeito. Qualquer problema, avise, imediatamente, o fiscal.
2. Verifique se o número do gabarito deste caderno corresponde ao constante da etiqueta fixada em sua carteira. Se houver divergência, avise, imediatamente, o fiscal.
3. Sobre a folha de respostas.
  - Confira os seguintes dados: nome do candidato, número de inscrição, número da prova e número do gabarito.
  - Assine no local apropriado.
  - Preencha-a, cuidadosamente, com caneta esferográfica azul escuro, escrita grossa (tipo Bic cristal), pois a mesma não será substituída em caso de erro ou de rasura.
  - Para cada questão, preencha sempre dois alvéolos: um na coluna das dezenas e um na coluna das unidades, conforme exemplo ao lado: questão 18, resposta 06.
4. No tempo destinado a esta prova (4 horas), está incluído o de preenchimento da folha de respostas.
5. Transcreva as respostas somente na folha de respostas.
6. Ao término da prova, levante o braço e aguarde atendimento. Entregue este caderno e a folha de respostas ao fiscal e receba o caderno de prova do dia anterior.

06	18
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>



UEM

Comissão Central do Vestibular Unificado

GABARITO 4

- 14 – Leia os fragmentos a seguir e assinale a(s) alternativa(s) correta(s) sobre os contos de Lima Barreto e a poesia de Augusto dos Anjos.

Estou sozinho! A estrada se desdobra  
Como uma imensa e rutilante cobra  
De epiderme finíssima de areia...  
E por essa finíssima epiderme  
Eis-me passeando como um grande verme  
Que, ao sol, em plena podridão, passeia!

A agonia do sol vai ter começo!  
Caio de joelhos, trêmulo... Ofereço  
Preces a Deus de amor e de respeito  
E o Ocaso que nas águas se retrata  
Nitidamente reproduz, exata,  
A saudade interior que há no meu peito...

(...)

(Augusto dos Anjos, "A Ilha de Cipango". In: *Eu e Outras Poesias*)

Rutilante = brilhante. Ocaso = pôr-do-sol.

– Conheceste a Alzira?

(...)

– É verdade. Aquele caso que ela nos contou de ter perdido uma noite, não sei em que jogo, em São Paulo, oitenta contos, não me parece verossímil; entretanto...

– Não é só isso: Todas as sumidades da república haviam sido seus amantes. Ora, isso não é possível, porquanto muitas delas, quando começaram, eram pobretões que não podiam aspirar a semelhante "objeto de luxo".

(Lima Barreto, "Uma vagabunda". In: *Melhores Contos*)

- 01) Embora ambos tenham escrito na mesma época, é difícil dizer que pertençam à mesma escola. Lima Barreto, com sua prosa densa, moralista, obcecada pela perfeição gramatical e formal, é um contraponto rígido à poesia de Augusto dos Anjos, cujo experimentalismo com a forma e com a linguagem, traduzido em neologismos e em versos brancos, faz dele um verdadeiro precursor do Modernismo.
- 02) Em "Uma vagabunda", Lima Barreto humaniza a figura de Alzira, ex-prostituta que se tornou respeitável depois de velha, mas que gostava de contar as loucuras passadas aos companheiros de bebida no bar. Humilhada por um ex-cliente, Alzira pede-lhe dinheiro e devolve a humilhação quando o homem é forçado a pagar as bebidas de todas as pessoas que estavam no bar.

04) Em "Uma vagabunda", o tema do conto de Lima Barreto é a crítica à prostituição, retratada por meio da personagem Alzira, cujo mau comportamento, manias, mentiras e egoísmo deslavado são lembrados pelas duas personagens que travam o diálogo transcrito no enunciado da questão. O objetivo do diálogo é, justamente, descrever Alzira da forma mais repugnante possível para o leitor, mesmo sendo a mulher bela.

08) Em "Uma vagabunda", Lima Barreto satiriza a prostituta de luxo, representada por Alzira, mulher cuja vaidade ridícula levava-a à miséria. Embora ela tivesse, de fato, sido amante de todos os "figurões" da República e perdido mais de oitenta contos de réis na mesa de um cassino, ninguém acredita em suas memórias dos tempos de glória.

16) As duas estrofes de "A ilha de Cipango" remetem a um espaço místico, no qual o eu-lírico ora fervorosamente para esquecer a própria tristeza. A expressão "epiderme finíssima", referente à praia, que é comparada à cobra, refere-se a um amor infeliz por uma mulher bela (a pele fina era importante atributo de beleza), porém traiçoeira (por isso a referência à cobra). Augusto dos Anjos costuma, em seus poemas, refugiar-se em Deus para esquecer seus amores profanos, via de regra mal sucedidos.

32) As duas estrofes de "A ilha de Cipango" trazem, pelo menos, dois elementos bastante comuns nas poesias de Augusto dos Anjos: a imagem do verme e a obsessão pela morte ("a agonia do sol"). Se o pôr-do-sol, descrito como "agonia", é a reprodução exata da saudade do eu-lírico, pode-se inferir que essa saudade é, para ele, uma agonia; a idéia de morte que, no início da estrofe, é associada ao sol, estende-se até o próprio eu-lírico.

15 - Sobre o romance *Uma Noite em Curitiba*, de Cristóvão Tezza, assinale o que for correto.

- 01) Rennon pai e Rennon filho funcionam como um jogo de espelhos: na personalidade do pai, o filho vê as próprias qualidades: seu potencial para o estudo sério, seu charme, sua facilidade em verbalizar. No idealismo e nas esperanças do filho, o pai reencontra a juventude perdida, sentindo-se feliz, apesar dos desentendimentos menores com o rapaz, pois, no fundo, eles são iguais.
- 02) Rennon pai e Rennon filho funcionam como contrastes: o primeiro, educado, refinado, respeitado, provoca no filho uma rebeldia, que se manifesta na relação tensa entre ambos. O relativo amadurecimento do filho, ocorrido após o desaparecimento do pai, é sinalizado pelo fato de o rapaz escrever o romance, que é, entre outras coisas, uma tentativa de compreender a figura paterna.
- 04) A filha de Rennon, também rebelde, embora sua rebeldia se manifestasse de forma diferente da do irmão, funciona como uma espécie de emblema das complicadas relações familiares do romance. É como se Rennon pai, apesar de toda a sua importância e boa vontade, sufocasse o resto da família, provocando reações de apatia na esposa e de rebeldia nos filhos.
- 08) A filha de Rennon, também rebelde, funciona, dentro do texto, como um pretexto a mais para que o leitor sinta pena do professor e deseje que ele realize sua fuga com a atriz. Único ser centrado e correto em uma família composta por uma esposa burguesa exigente e um casal de filhos-problema, Rennon demonstra, desde o início da trama, um ardente desejo de romper com aquela vida insuportável.
- 16) Sara é uma personagem-mola, ou seja, aquela que provoca as mudanças na ação. Seu surgimento é que vai detonar a crise na família Rennon, fazendo que a insatisfação passiva se revele ativamente, determinando os eventos subsequentes. Embora, aos olhos do filho, ela seja um pouco ridícula, funcionará como uma espécie de mulher fatal na vida do professor Rennon: irresistível e fundamento de rupturas radicais.
- 32) Sara, embora se torne amante de Frederico Rennon, não impulsiona as ações do romance. O texto deixa bem claro que o professor está farto da vida que leva e que a primeira mulher que o desejasse poderia ter-se tornado sua amante, convencendo-o a abandonar a família e a recomeçar sua vida. Na verdade, Sara é quase que um fantoche nas mãos de Rennon, que utiliza a fama e a beleza da amante para ser invejado na sociedade, aparecendo em revistas.

64) Sara, embora seja ridícula e não muito inteligente, é a responsável pela crise na família Rennon. Ela seduz o pobre professor de forma óbvia, porém eficaz; trama a série de eventos que culmina no divórcio do casal e afasta o professor do filho, que era o único que poderia ter convencido o pai a permanecer com a família. Ela é a mulher fatal clássica, ardilosa e realizada na destruição de lares.

16 - Considere as seguintes afirmativas sobre *Antes do Baile Verde* e sobre sua autora, Lygia Fagundes Telles, e assinale o que for correto.

- 01) Um aspecto importante da estrutura do livro é que todos os contos têm o mesmo tamanho, o que dá ao conjunto um encadeamento uniforme.
- 02) "Ela era uma só. Não havia outra e se quisesse compará-la com alguma coisa, seria com os tenros cogumelos dos bosques ou com as manhãs de bicicleta nas estradas impecáveis ou com as primeiras cerejas da primavera. Era uma única, apesar de ter uma só perna, aliás, bela como ela toda." O narrador desse texto concentra-se na personagem Helga, protagonista do conto "O jardim selvagem".
- 04) No conto "Natal na barca", o narrador discorre sobre uma feliz noite de natal que ele passara em um barco para turistas burgueses. Em seus relatos, o narrador se fixa nas emoções de um menino que percebeu que a sua mãe não lhe comprara o desejado presente de natal.
- 08) Lygia Fagundes Telles, sobretudo com a obra *Antes do Baile Verde*, pode ser considerada uma pré-modernista, tanto pela posição crítica em face da sociedade brasileira quanto pela linguagem literária, que a autora tentava fazer que fosse exata, até mesmo científica.
- 16) No conto "Meia-noite em ponto em Xangai", a protagonista é denominada de "mulher, cantora de ópera" e vive com seu criado chinês, Wang, e o cachorro. Apesar de seu sucesso como cantora, do poder aquisitivo considerável e de viver assediada pelos admiradores, a protagonista revela um grande conflito: o medo da solidão.
- 32) Em relação ao modo de construção da personagem Tomás, em "As pérolas", pode-se afirmar que a autora enfatiza os conflitos internos dessa personagem. O sofrimento de Tomás é consequência da sua imaginação: sofre por imaginar que sua esposa, Lavinia, irá substituí-lo por Roberto. O perfil de Tomás vai-se definindo como o de um homem doente que chega a sentir autopiedade.



7 - Tendo em vista o autor, a obra apontada nas alternativas e o que se declara a respeito, assinale o que for correto.

91) *Laços de família*, coletânea de contos de Clarice Lispector, contém um único conto narrado em primeira pessoa: "O jantar". Nele, um observador, de uma mesa de um restaurante, narra o jantar de um homem velho, que come ora tranqüilo, ora apertando as têmporas com as mãos, em uma atitude desesperada. O observador, através das cenas visualizadas, identifica-se com o velho e mergulha em suas próprias contradições. Quando o velho se retira do restaurante, o observador, que estava tomado pelo *êxtase da náusea*, sente-se um homem ainda: *não sou ainda esta potência, esta construção, esta ruína. Empurro o prato, rejeito a carne e o sangue.*

02) Publicado em 1881, *O Cortiço*, primeiro romance de Aluísio Azevedo e introdutor do Naturalismo no Brasil, é considerado o melhor livro do escritor. Essa obra tem como personagens femininas importantes Rita Baiana, Leonie, Estela, Bertoleza, Zulmira e Pombinha. O fato de possuírem a mesma condição social e de habitarem o mesmo espaço aproxima essas personagens.

04) "Mestre Gaudêncio curandeiro, homem sabido, explicou uma noite aos amigos que a terra se move, é redonda e fica longe do sol umas cem léguas. - Já me disseram isso, murmurou Cesária. Das Dores arregalou os olhos, seu Libório espichou o beço e deu um assobio de admiração. O cego preto Firmino achou a distância exagerada e sorriu incrédulo." As personagens do texto acima pertencem à obra *Alexandre e outros heróis*, do escritor Graciliano Ramos.

08) No conto "A Sreníssima República", Machado, a partir de uma república de aranhas, faz uma crítica sarcástica às fraudes eleitoreiras e políticas de um modo geral. A república de aranhas resolve fazer um sistema de eleições dividido em quatro facções. Essa divisão poderia representar metaforicamente as tendências políticas do Segundo Império: conservadora, liberal, conciliadora e republicana.

16) Com relação ao romance de 1930, que tem como principal representante Graciliano Ramos, pode-se afirmar que tratou especificamente das regiões urbanas, produzindo as melhores obras desse período porque revelava uma nova visão da nossa realidade econômico-social.

32) Nas produções de Machado de Assis e de Lygia Fagundes Telles, encontram-se, constantes e em comum, os seguintes traços: o bifrontismo do homem, santo e pecador; a análise do

psicológico das personagens; a problemática do homem comum, do dia-a-dia; uma visão realista e crítica das relações entre as classes que estruturam a sociedade paulistana e, finalmente, a perfeição e a rigidez formal, aliados aos temas de mistério, de solidão e de morte.

64) "E naquela terra encharcada e fumegante, naquela umidade quente e lodosa, começou a minhocar, ali mesmo, daquele lameiro, a multiplicar-se como larvas no esterco." Nesse fragmento d'*O cortiço*, romance de Aluísio Azevedo, pode-se observar a presença de uma característica fundamental do Naturalismo, ou seja, uma visão sentimental da natureza.



18 - Sobre os autores e/ou os estilos de época relacionados abaixo, assinale o que for correto.

01) A poesia romântica brasileira se caracterizava pelo apelo aos sentidos, à sensualidade tropical, à beleza exuberante das florestas, dos rios e das praias, exaltando os valores nativos e auxiliando a criar, embora de forma ainda tímida e velada, o mito do "erotismo tropical". Sob tal ponto de vista, essa poesia pode ser lida como precursora da obra de autores como Jorge Amado.

02) A prosa de Guimarães Rosa tem como principal característica a invenção, mesclando regionalismos, oralidade, arcaísmos, sufixação e prefixação originais (embora seguindo sempre as regras para bem fazer tais prefixações e sufixações) etc. O efeito obtido é uma linguagem que faz o leitor repensar e redescobrir a língua portuguesa, além de se maravilhar com os recursos expressivos utilizados.

04) A poesia realista não teve a mesma importância da poesia romântica. Ao contrário dos românticos, os realistas encontraram seu meio de expressão mais poderoso na prosa. Sonetos como o que Machado de Assis dedicou à memória de Carolina, sua esposa, são belos, mas não chegam a ameaçar a supremacia da prosa na escola realista.

08) Os autores do Arcadismo brasileiro foram poetas nacionalistas. O fato de quase todos terem participado da Conjuração Mineira fez que a obra da maioria dos autores dessa escola enfocasse temas nativistas, resgatando a cultura indígena, glorificando o sul-americanismo e colocando o colonizador português como alvo de duras críticas, por sua ganância e crueldade. Uma das poucas exceções a essa regra é o "Uruguai", de Basílio da Gama, cujo tema é a colonização do Uruguai (ou Província Cisplatina) pelos portugueses e pelos espanhóis, apresentados, juntamente com os jesuítas, como heróis e salvadores dos índios, civilizando-os e catequizando-os.

16) Fazendo um paralelo entre *O cortiço*, de Aluísio de Azevedo, e *Alexandre e outros heróis*, de Graciliano Ramos, pode-se afirmar que, em ambas as obras, predomina o espírito científico, sendo analisados aspectos da realidade brasileira com o objetivo de denunciar nosso subdesenvolvimento e de revelar a miséria física e moral do homem do sertão.

32) Os jovens participantes da Semana da Arte Moderna não chegaram a formular postulados rigorosos e nem fundaram uma escola literária. Tinham como ideário desvincularem-se das doutrinas estéticas passadas, opondo-se ao academicismo de uma maneira geral, e buscarem uma forma de expressão livre para

transmitirem as emoções pessoais, a realidade do país e os fatos da vida.

64) O Naturalismo pode ser entendido como uma particularização do Realismo que pretende expressar com naturalidade a vida simples dos homens rústicos nas comunidades primitivas.



19 – “– E o nosso Érico Veríssimo?

– Nosso? Pode ser seu, meu não é. Li um romance dele que fala a respeito do Rio Grande de antigamente. O Zózimo, meu falecido marido, costumava dizer que por esse livro se via que o autor não conhece direito a vida campeira, é “bicho de cidade”. Há uns anos o Veríssimo andou por aqui, a convite dos estudantes, e fez uma conferência no teatro. Fui porque o Zózimo insistiu. Não gostei, mas podia ter sido pior. Quem vê a cara séria desse homem não é capaz de imaginar as sujeiras e despautérios que ele bota nos livros dele.

– A senhora diria que ele também é comunista?

D. Quitéria (...) ficou pensativa por um instante.

– O prof. Libindo costuma dizer que, em matéria de política, o Érico Veríssimo é um *inocente útil*.”

(Érico Veríssimo, *Incidente em Antares*.)

Com relação aos romances *Incidente em Antares* e *O Risco do Bordado* e seus respectivos autores, Érico Veríssimo e Autran Dourado, assinale o que for correto.

- 01) O trecho do romance de Veríssimo transcrito acima é bastante irônico, pois o autor coloca na boca de dois personagens um diálogo sobre ele mesmo e suas obras. Veríssimo aproveita para fazer uma certa auto-ironia (o fato de ele ser “bicho de cidade”), mas, evidentemente, a acusação de colocar “sujeiras e despautérios” em suas obras é a visão ultraconservadora da matriarca Quitéria Campolargo, e não a opinião que Veríssimo tem sobre suas próprias obras.
- 02) O trecho do romance de Veríssimo transcrito acima é bastante irônico, pois quem emite as opiniões negativas sobre sua obra é a matriarca Quitéria Campolargo, mulher culta, rica e independente, alguém cuja opinião sobre artes e literatura é, no universo do romance, confiável e quase erudita. Ao fazer tal autocrítica pela boca da personagem, Veríssimo arrisca fornecer aos críticos munição para demonstrar as falhas de sua própria obra; apesar disso, ele se defende, também pela boca de D. Quitéria, da acusação de ser comunista.
- 04) A história de tio Zózimo, o suicida, contada em *O Risco do Bordado*, de Autran Dourado, é bastante significativa no decorrer do romance. O menino João pensará no tio durante toda a vida e identificar-se-á com ele, na ânsia de encontrar outro lugar no mundo que não a cidadezinha provinciana na qual se sentirá preso, condenado a passar o resto da vida entre a tradição e o preconceito. Sugere-se, inclusive, um possível suicídio de João, no final.
- 08) Ambos os romances pertencem a autores que não foram muito valorizados em suas

respectivas épocas. Érico Veríssimo foi, durante muitos anos, considerado “autor menor”, sendo resgatado apenas depois de Gabriel García Márquez reconhecer que escreveu *Cem Anos de Solidão* influenciado pela leitura de *O Tempo e o Vento*, e Autran Dourado, por muito tempo, permaneceu tão pouco conhecido quanto seu contemporâneo Godofredo Rangel.

- 16) Os dois romances pertencem a autores modelares de suas escolas. Veríssimo foi o autor regionalista mais importante da terceira geração modernista, enquanto Dourado representa como ninguém o experimentalismo pós-moderno, criando uma prosa densa, difícil de ler, cheia de ambigüidades, que se desenvolve em um clima onírico e em que as personagens não têm raízes com nenhum passado, estando em constante crise de identidade.
- 32) A greve dos cowboys, de *Incidente em Antares*, está inserida em um contexto histórico que o romance se propõe a retratar: a transição dos governos Jânio/João Goulart para a ditadura. Apesar de cômica, essa greve não tem função alguma dentro da narrativa; é apenas um incidente, colocado no texto para caracterizar a época em que os fatos se desenrolavam. O leitor é levado de volta aos tempos de descontentamento civil, de protestos e do temor que a classe média teve de uma revolução comunista.
- 64) A greve dos cowboys, de *Incidente em Antares*, é o ponto de partida lógico da situação fantástica que o romance narra. Embora essa greve seja coerente com os tempos em que a ação se passa e, portanto, verossímil na narrativa, ela serve, primordialmente, para explicar por que D. Quitéria, Libindo, Erotildes, Pudim de Cachaça, Cícero e Joãozinho vão parar, todos juntos, na praça central de Antares.

10 - Sobre os contos integrantes da coletânea *Papéis avulsos* e sobre o seu autor, assinale o que for correto.

- 01) A ficção realista de Machado de Assis, no século XIX, inaugura a literatura regionalista de problemática existencial. A análise psicológica do ser humano e o retrato dos conflitos das camadas populares são características marcantes da sua literatura. É exemplo o conto "O alienista", da coletânea *Papéis avulsos*, em que Machado apresenta a personagem Dr. Simão Bacanarte, médico que se dispõe a estudar o psicológico das personagens internadas na "Casa Verde", um hospital situado em Itaguaí, cidade do interior do Rio de Janeiro.
- 02) O conto "Na Arca" tem como subtítulo "Três capítulos inéditos do Gênesis" e encerra uma briga entre Sem, Cam e Jafé, filhos de Noé, sobre a divisão da propriedade depois do dilúvio. A ganância, a disputa pelo poder e pela riqueza são temáticas trabalhadas no enredo.
- 04) Em "Uma visita de Alcebiades", subtulado "Carta do desembargador X ao chefe de polícia da Corte", há uma conversa entre o grego Alcebiades, reencarnado, e o signatário desembargador. Essa conversa repousa nas discrepâncias de opinião de dois mundos diversos, colocados frente a frente em uma realização irônica.
- 08) "O segredo do bonzo" é uma variante do conto filosófico do século XVIII. O subtítulo desse conto é "Capítulo inédito de Fernão Mendes Pinto", um cronista português que visitou a China no tempo dos descobrimentos e sobre ela escreveu as suas peregrinações. Um bonzo, de nome Languru, dizia que os gritos se engendram do ar e das folhas de coqueiro na conjunção da lua nova. Um outro bonzo, o mais sábio de todos, chamado Patinau, digna-se a revelar ao narrador o segredo do reino de bonzo: a essência é a aparência.
- 16) No universo criado por Machado, o humor é uma espécie de válvula de escape diante da constatação da miserável condição humana. Esse humor pode transformar-se em ironia e tem função crítica, pois é uma das formas de fazer que o leitor reflita sobre a vida.
- 32) Nos contos e nos romances machadianos da segunda fase, a fase chamada realista ou madura, aparecem, com bastante frequência, os seguintes temas, entre outros: a contradição entre aparência e essência, a loucura, o tédio, o adultério, a relação entre o bem e o mal, a vaidade e a relatividade dos conceitos morais.

## LÍNGUA ESTRANGEIRA - INGLÊS -

### Texto 1

The owner of the cow appeared an hour or so later, as the storm began to subside and the rain stopped for a moment. He was barefoot, clad in faded denim shorts and a threadbare Chicago Bulls tee shirt. Marco was his name, and Marco was not filled with holiday cheer. He sent the boy away, then began a heated discussion with Jevy and Milton about the value of the cow. Milton was more concerned about his airplane, Jevy with his swollen wrist. Nate stood by the window and wondered exactly how it came to be that he was presently in the middle of the Brazilian outback on Christmas Eve in a smelly manger, sore and bruised, covered with the blood of a cow, listening to three men argue in a foreign tongue, and lucky to be alive. There were no clear answers. Judging by the other cows grazing nearby, they couldn't be worth much. "I'll pay for the damned thing", Nate said to Jevy. Jevy asked the man how much, then said, "A hundred reais." "Does he take American Express?" Nate asked, but the humor missed its mark. "I'll pay it." A hundred bucks. He'd pay that much just for Marco to stop griping. The deal was sealed, and the man became their host. He led them to his house, where lunch was being prepared by a short barefoot woman who smiled and welcomed them profusely. For obvious reasons, guests were unheard of in the Pantanal, and when they realized Nate was from the States they sent for the kids. The boy with the stick had two brothers, and their mother told them to examine Nate because he was an American. She took the men's shirts and soaked them in a basin filled with soap and rainwater. They ate rice and black beans around a small table, bare-chested and unconcerned about it. Nate was proud of his toned biceps and flat stomach. Jevy had the cut look of a serious weight-lifter. Poor Milton showed the signs of rapidly approaching middle age, but clearly didn't care. The three said little over lunch. The horror of the crash was still fresh. The children sat on the floor beside the table, eating flat bread and rice, watching every move Nate made. There was a small river a quarter of a mile down the trail, and Marco had a boat with a motor. The Paraguay River was five hours away. Maybe he had enough gasoline, maybe he didn't. But it would be impossible with all three men in the boat.

(Extract from "The Testament" by John Grisham, 2000.)

# UEM 1º VESTIBULAR 2006

## LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURAS EM LÍNGUA PORTUGUESA

### QUESTÕES DISCURSIVAS

N.º DE ORDEM:

N.º DE INSCRIÇÃO:      -

NOME: \_\_\_\_\_

### INSTRUÇÕES PARA A REALIZAÇÃO DA PROVA

1. Verifique se este caderno contém 6 questões discursivas e/ou qualquer tipo de defeito. Qualquer problema, avise, imediatamente, o fiscal.
2. Preencha os campos N.º DE ORDEM, N.º DE INSCRIÇÃO e NOME, conforme o que consta na etiqueta fixada em sua carteira.
3. Responda as questões de forma legível e sem rasuras, utilizando caneta esferográfica azul ou preta. Será permitido o uso moderado de corretivo líquido.
4. Limite-se a responder as questões no espaço estabelecido para esse fim. Textos escritos fora do limite das linhas não serão considerados na correção.
5. Ao término da prova, levante o braço, aguarde atendimento e entregue este caderno ao fiscal.



UEM

Comissão Central do Vestibular Unificado

**Excerto 1a**

Tão logo viu José Dias desaparecer no corredor, Bento abriu o esconderijo e correu até a varanda do fundo. Não quis saber das lágrimas da mãe, por conta da promessa que ela fizera dezesseis anos antes, quando ele fora concebido.

**Excerto 1b**

Com que então ele amava Capitu, e Capitu o amava! Realmente, andavam sempre juntos, mas não lhe ocorria nada que fosse secreto entre os dois. Antes de ela ir para o colégio, eram só travessuras de criança; depois que saíra do colégio, é verdade que não haviam restabelecido logo a antiga intimidade, mas esta voltou pouco a pouco e no último ano fora completa.

**Excerto 1c**

A confusão era geral. No meio dela, Bento viu Capitu a olhar alguns instantes para o cadáver de maneira tão fixa, tão apaixonadamente fixa, que não se admirou ao lhe saltarem dos olhos algumas poucas e silenciosas lágrimas. As dele cessaram logo. Ficou a ver as dela; Capitu enxugou-as depressa, olhando furtivamente para as pessoas que estavam na sala. Redobrou de cuidados com a amiga, e quis levá-la; mas o cadáver parecia retê-la também. Houve um momento em que Bento viu os olhos de Capitu fitarem o defunto, como os da viúva, sem o pranto nem as palavras dela, mas grandes e abertos, como a vaga do mar lá fora, como se quisesse tragar também o nadador daquela manhã.

**Excerto 1d**

Bento parou na varanda. Ia tonto, atordoado, as pernas bambas, o coração parecendo querer sair-lhe pela boca. Não se atrevia a descer à chácara e passar ao quintal vizinho. Começou a andar de um lado para outro, estacando para se amparar, e andava outra vez e estacava.

(SABINO, Fernando. *Amor de Capitu*: Leitura fiel do romance de Machado de Assis sem o narrador Dom Casmurro. Recriação literária. S. Paulo: Ática, 2000.)

**Excerto 2a**

Tão depressa vi desaparecer o agregado José Dias no corredor, deixei o esconderijo, e corri à varanda do fundo. Não quis saber de lágrimas nem das causas que as fazia verter a minha mãe. A causa eram provavelmente os seus projetos eclesiásticos, e a ocasião destes é a que vou dizer, por ser já então história velha; datava de dezesseis anos.

**Excerto 2b**

Com que então eu amava Capitu, e Capitu a mim? Realmente, andava cosido às saias dela, mas não me ocorria nada entre nós que fosse deveras secreto. Antes de ela ir para o colégio, eram tudo travessuras de criança; depois que saiu do colégio, é certo que não restabelecemos logo a antiga intimidade, mas esta voltou pouco a pouco, e no último ano era completa.

**Excerto 2c**

A confusão era geral. No meio dela, Capitu olhou alguns instantes para o cadáver tão fixa, tão apaixonadamente fixa, que não admira lhe saltassem algumas lágrimas poucas e caladas... As minhas cessaram logo. Fiquei a ver as dela; Capitu enxugou-as depressa, olhando a furto para a gente que estava na sala. Redobrou de carícias para a amiga, e quis levá-la; mas o cadáver parece que a retinha também. Momento houve em que os olhos de Capitu fitaram o defunto, quais os da viúva, sem o pranto nem palavras desta, mas grandes e abertos, como a vaga do mar lá fora, como se quisesse tragar também o nadador da manhã.

(ASSIS, Machado de. *Dom Casmurro*. R. de Janeiro: Ediouro, s/d).

**QUESTÃO 1**

Os excertos 1a e 2a, 1b e 2b, 1c e 2c apresentam conteúdo semelhante, mas foco narrativo diferente. O excerto 1a é construído a partir da perspectiva de um narrador externo, ao passo que o excerto 2a é construído a partir da perspectiva de Bento. Quais as modificações sofridas pelas formas verbais para que possamos perceber essa diferença? Retire dois exemplos dos excertos para ratificar sua resposta.

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

Para uso da CVU

**QUESTÃO 2**

Reescreva o excerto 1d na primeira pessoa do singular, fazendo as alterações necessárias.

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

Para uso da CVU

**QUESTÃO 3**

a) Quando há necessidade de se especificar com maior precisão a circunstância de tempo, as orações subordinadas adverbiais temporais podem ser introduzidas por diversos conectivos. Reescreva os dois períodos a seguir, substituindo os conectivos temporais aí apresentados por outros conectivos temporais de valor semântico semelhante. Se for o caso, realize outras alterações que não modifiquem o sentido original do período. Não utilize o mesmo conectivo temporal para os dois períodos.

"Tão logo viu José Dias desaparecer no corredor, Bento deixou o esconderijo e correu até a varanda do fundo."  
(Excerto 1a)

---

---

---

"No meio dela, Bento viu Capitu a olhar alguns instantes para o cadáver de maneira tão fixa, tão apaixonadamente fixa, que não se admirou ao lhe saltarem dos olhos algumas poucas e silenciosas lágrimas." (Excerto 1c)

---

---

---

---

---

---

b) Retire dos excertos 1c e 2c duas construções comparativas introduzidas por dois conectivos diferentes.

---

---

---

---

---

---

Para uso da CVU

#### QUESTÃO 4

a) A elipse é a omissão de um termo que pode ser facilmente recuperável no contexto. Reescreva o trecho a seguir (retirado do excerto 1c), acrescentando o(s) substantivo(s) que está(ão) elíptico(s).

"As dele cessaram logo. Ficou a ver as dela; Capitu enxugou-as depressa, olhando furtivamente para as pessoas que estavam na sala."

---

---

---

---

---

---



b) A retomada de elementos já mencionados no texto pode ser feita de várias maneiras. Uma delas é o emprego de um termo por outro, sem prejuízo semântico. Aponte, no excerto 1e, dois elementos, dos quais um foi empregado primeiro e o outro o substituiu uma vez ao longo do excerto.

Para uso da CVU

### QUESTÃO 5

"Minha imaginação atormentada  
Paria absurdos... Como diabos juntos,  
Perseguiam-me os olhos dos defuntos  
Com a carne da esclerótica esverdeada

(...)

Eu queria correr, ir para o inferno,  
Para que, da psiquê no oculto jogo,  
Morressem sufocadas pelo fogo  
Todas as impressões do mundo externo!

Mas a Terra negava-me o equilíbrio...  
Na Natureza, uma mulher de luto  
Cantava, espiando as árvores sem fruto,  
A canção prostituta do ludíbrio!"

(Augusto dos Anjos, "As cismas do destino")

Leia atentamente as estrofes acima e aponte nelas duas características da poesia de Augusto dos Anjos. Não basta nomear as características: é preciso mostrar onde, no poema, elas se encontram, ou seja, é necessário exemplificá-las com elementos do texto.

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

Para uso da CVU



# UEM 1º VESTIBULAR 2006

## PROVA 2

### LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURAS EM LÍNGUA PORTUGUESA

N.º DE ORDEM:

N.º DE INSCRIÇÃO:

NOME: \_\_\_\_\_

#### INSTRUÇÕES PARA A REALIZAÇÃO DA PROVA

1. Verifique se este caderno contém 20 questões objetivas e/ou qualquer tipo de defeito. Qualquer problema, avise, imediatamente, o fiscal.
2. Verifique se o número do gabarito deste caderno corresponde ao constante na etiqueta fixada em sua carteira. Se houver divergência, avise, imediatamente, o fiscal.
3. Preencha os campos N.º DE ORDEM, N.º DE INSCRIÇÃO e NOME, conforme o que consta na etiqueta fixada em sua carteira.
4. O tempo mínimo de permanência na sala é de 1h e 30min após o início da prova.
5. Transcreva as respostas deste caderno para a Folha de Respostas, seguindo as respectivas instruções de preenchimento.
6. No tempo destinado a esta prova (4 horas), está incluído o de preenchimento da Folha de Respostas.
7. Se desejar, transcreva as respostas deste caderno no Rascunho para Anotação das Respostas constante no final desta prova.
8. Ao término da prova, levante o braço e aguarde atendimento. Entregue este caderno, a Folha de Respostas e o Rascunho para Anotação das Respostas ao fiscal.
9. O Rascunho para Anotação das Respostas deverá ser retirado, hoje, nesta sala, no horário das 13h15min às 13h30min, mediante apresentação da Cédula de Identidade do candidato.



UEM

Comissão Central do Vestibular Unificado

12 – Quanto ao conteúdo do Texto 3, assinale a alternativa **incorreta**.

- A) Os brasileiros, embora reclamem das atitudes dos argentinos, mostram-se mais preconceituosos do que eles.
- B) A rivalidade entre argentinos e brasileiros se deve, entre outras razões, às diferenças lingüísticas e históricas.
- C) O fato de a Argentina ter recebido muitos imigrantes fez dela, durante um período da história, um país com características e costumes europeus.
- D) A chegada de imigrantes latino-americanos transformou a Argentina em um país tipicamente latino-americano.
- E) O preconceito brasileiro com relação à Argentina reside, sobretudo, no fato de o Brasil não reconhecer que aquele país sofreu mudanças culturais e econômicas nas últimas décadas.

13 – Com relação ao conteúdo dos Textos 2 e 3, assinale a alternativa **correta**.

- A) Em ambos os textos, os autores justificam as atitudes preconceituosas contra argentinos e afro-descendentes.
- B) Em ambos os textos, os autores fazem referência a atitudes racistas contra jogadores brasileiros afro-descendentes.
- C) O assunto do texto 2 é o preconceito dos argentinos contra os brasileiros e o do texto 3, o preconceito dos brasileiros contra os argentinos.
- D) Os autores dos dois textos apresentam argumentos que defendem a postura dos argentinos em relação aos brasileiros.
- E) Os dois textos sugerem que os brasileiros também têm atitudes preconceituosas.

## MEMÓRIA

14 – A poesia brasileira de determinada época, vista por muitos como anárquica e destruidora, é marcada pelo tom desafiador e de combate em relação à tradição literária, pelo uso do verso livre, pela busca de uma expressão mais coloquial, próxima do modo de falar brasileiro, pela valorização do cotidiano, pelo nacionalismo e pela redescoberta da realidade brasileira, entre outras características.

Essa afirmação aplica-se à poesia de

- A) Mário de Andrade e Carlos Drummond de Andrade, publicadas em seus livros de estréia.
- B) Mário de Andrade e Oswald de Andrade, publicadas na fase heróica do Modernismo brasileiro.
- C) Carlos Drummond de Andrade e Manuel Bandeira, publicadas nos anos que antecederam o marco inicial do Modernismo brasileiro.
- D) Oswald de Andrade e Cecília Meireles, publicadas na fase heróica do Modernismo brasileiro.
- E) Cecília Meireles e Carlos Drummond de Andrade, publicadas na segunda geração do Modernismo brasileiro.

15 – Sobre o conto “Um especialista”, de Lima Barreto, é **correto** afirmar que

- A) conta a história de uma jovem que vem para o Rio de Janeiro à procura de seu pai; não o encontrando, cai na prostituição. O texto é um alerta às mocinhas sonhadoras, para que não abandonem o lar.
- B) é narrado de forma retrospectiva, ou seja, primeiro, o leitor vê a cena final do conto; depois, o tempo volta e o leitor fica sabendo, passo a passo, o que causou a tragédia descrita nos primeiros parágrafos.
- C) traz quatro personagens importantes: o narrador, que se torna amante da moça; o comendador, que a cobiça, mas não consegue persuadi-la a tornar-se amante dele; a mulata, que tem ciúmes da jovem; a protagonista, loura e frágil, que vem a morrer de tuberculose.
- D) o trecho em que a moça lembra a história de sua mãe, que havia sido seduzida por um português e depois abandonada por ele, é fundamental para a trama. Apesar de a mãe já haver morrido quando a moça veio para o Rio, a narrativa dessa história é que conduzirá a trama ao desfecho.
- E) apresenta teorias racistas, absurdas para o leitor contemporâneo, mas perfeitamente aceitáveis para o leitor do início do século XX; Lima Barreto aceitava o racismo, que considerava uma herança histórica da qual o Brasil não devia abrir mão, sob pena de desfigurar a cultura nacional.

16 – Leia o fragmento abaixo e, a seguir, identifique o que for correto.

"E a Bertoleza? Gritava-lhe do interior uma voz impertinente.

– É exato! E a Bertoleza? ... repetia o infeliz sem interromper seu vaivém ao comprido da alcova.

– Diabo! E não poder arredar logo da vida aquele ponto negro; apagá-lo rapidamente, como quem tira da pele uma nódoa de lama. Que raiva ter de reunir aos vãos mais fulgurosos de sua ambição a idéia mesquinha e ridícula daquela inconfessável concubinação! E não podia deixar de pensar no demônio da negra, porque a maldita ali estava perto, a rondá-lo ameaçadora e sombria; ali estava como um documento vivo das suas misérias, já passadas mas ainda palpitantes. Bertoleza devia ser esmagada, devia ser suprimida, porque era tudo o que havia de mal na vida dele!"

(*O cortiço*, de Aluísio Azevedo)

- A) O fragmento revela o ponto de vista de João Romão, uma das personagens centrais de *O cortiço*, acerca da questão da ascensão social. Diferentemente do pensamento reinante no âmbito do Naturalismo, tem problemas de consciência quando precisa abandonar a escrava fugida, com quem vivia em regime de concubinato, para se casar com uma mulher de sua classe social.
- B) O fragmento flagra João Romão ainda na juventude quando fazia planos para construir, anexa à pequena venda recém-adquirida, a rentável estalagem que dá nome ao romance. Para ascender como comerciante, era necessário desvenilhar-se da concubina pouco dada ao trabalho pesado e à vida econômica que levava.
- C) O fragmento flagra o momento em que João Romão se dá conta do fato de a concubina Bertoleza ter deixado de ser-lhe um elemento importante na escalada social para se tornar um empecilho. A perspectiva do casamento com a aristocrática Zulmira implica conseqüências que lhe são muito caras: aumento de bens e *status* social. No entanto, para se casar, ele precisava estar livre de outros laços conjugais ou de concubinato.
- D) Se a trajetória de Bertoleza, a escrava fugida, é marcada por atributos que autorizam o leitor a defini-la como mulher-objeto, na medida em que é construída como uma espécie de degrau utilizado por João Romão na sua escalada social, a de Zulmira aponta para o lado oposto. Pode ser considerada mulher-sujeito, porque é capaz de afirmar-se como indivíduo, impondo o próprio desejo, como o de se casar, por amor, com João Romão.

E) O desfecho da trajetória de Bertoleza ilustra muito bem uma das características essenciais do pensamento naturalista: solução de impasses com base no instinto e na natureza, de modo que, entre dois elementos em conflito, a única saída possível é a eliminação de um deles. Ao assassinar Bertoleza, João Romão reafirma a lei do mais forte, garantindo sua supremacia em relação aos demais moradores do cortiço.

17 – Sobre *O risco do bordado*, de Autran Dourado, assinale o que for correto.

- A) Trata-se de um livro de memórias, no qual o autor conta sua infância na cidade do Rio de Janeiro. Muitas dessas memórias são bastante embaraçosas para a família do autor, mostrando a decadência e a hipocrisia da classe média carioca na década de 40.
- B) Trata-se de uma obra experimental, na qual a linguagem é o elemento que mais se distancia do convencional. Seus neologismos e suas experimentações sintáticas fazem que vários críticos comparem Autran Dourado a Guimarães Rosa.
- C) Procura recuperar o sentimento da infância por meio das peripécias do menino; aos poucos, porém, vai mudando esse enfoque, à medida em que o garoto vai crescendo, até finalizar com narrativas da vida do jagunço Xambá.
- D) Reitera preconceitos contra as prostitutas e as mulheres solteiras, uma vez que elas são sempre apresentadas sob uma ótica desfavorável; as únicas mulheres atraentes do texto são as senhoras casadas.
- E) Faz do fascínio do protagonista pela sexualidade o seu único tema; todos os episódios do livro são, de alguma forma, aventuras de descoberta do erotismo e da sexualidade.

18 – Com relação a Clarice Lispector e aos contos de *Laços de família*, assinale o que for **correto**.

- A) A obra de Clarice Lispector foi influenciada pela corrente filosófica do século XX denominada existencialismo, segundo a qual a angústia da humanidade resulta da liberdade de escolher o curso que se deseja dar à vida: de um lado, está a vida autêntica e questionadora; de outro, a banalidade do cotidiano e os interesses imediatos, limitados e efêmeros.
- B) As narrativas de Clarice Lispector quase sempre focalizam momentos especiais, denominados de *epifania*, em que, inesperadamente, as personagens mergulham em um estado de profunda melancolia, desencadeado pela necessidade de escolher.
- C) No conto "Amor", a protagonista Ana se encontra em uma situação que remete à filosofia existencialista, uma vez que sua angústia gira em torno da necessidade de optar: ou ela abandona a casa, o marido e o filho para vivenciar seu grande amor, ou abre mão dessa realização pessoal, permanecendo atada aos "laços de família".
- D) A literatura produzida por Clarice Lispector, quando de sua inauguração, em 1944, com a publicação de *Perto do coração selvagem*, apesar de definir-se pela busca de uma compreensão da consciência individual, em que se sobressaem características como o uso do monólogo interior e a ruptura com a linearidade narrativa, não surpreende, efetivamente, a crítica, uma vez que a técnica narrativa por ela utilizada já havia sido explorada antes, no Brasil, por escritores como Graciliano Ramos e Guimarães Rosa.
- E) No conto "Feliz aniversário", a cena em que a protagonista parte o bolo com "punho de assassina" pode corresponder a um momento de epifania, já que é nesse instante que ela se dá conta do caráter negativo de seus filhos, netos e bisnetos: apesar de ter sido "tronco bom", gera frutos "azedos e infelizes".

19 – Sobre as escolas e os períodos literários brasileiros, assinale o que for **correto**.

- A) O Barroco não possui grandes representantes na poesia brasileira, se excetuarmos a *Prosopopéia*, de Bento Teixeira. Essa obra, ainda assim, foi muito influenciada pelo modelo italiano, disseminado no Brasil Colônia por meio da literatura jesuítica.
- B) A primeira geração romântica, embora nativista e influenciada pelos movimentos europeus de volta ao passado histórico, recusou-se a buscar heróis na História do Brasil, criando, predominantemente, tipos urbanos e de educação europeizada, como Fernando Seixas, do romance *Senhora*.
- C) A poesia de modernistas como Manuel Bandeira representou um avanço em relação às regras estritas do Simbolismo; a principal preocupação de Bandeira, especialmente nos livros de sua primeira fase, era ridicularizar o Determinismo e o Cientificismo que predominaram no século XIX.
- D) Dentre as diversas escolas literárias surgidas no Brasil na segunda metade do século XIX, o Parnasianismo consiste na principal delas, e suas primeiras manifestações surgiram em Paris, em antologias publicadas sob o título de *Parnasse contemporain* ("Parnaso contemporâneo"), caracterizadas por traços estéticos que valorizam a subjetividade e uma concepção mística do mundo.
- E) A publicação do romance *A bagaceira*, de José Américo de Almeida, em 1928, inaugura a segunda geração do Modernismo brasileiro, também conhecida como geração de 30 ou neo-realista, uma fase marcada por escritores comprometidos com as questões político-sociais do tempo, cujas obras regionalistas tematizam o aprisionamento do homem pelo espaço em que se encontra inserido.

20 – Sobre *Incidente em Antares*, de Érico Veríssimo, e *Uma Noite em Curitiba*, de Cristóvão Tezza, é incorreto afirmar que

- A) são obras de ficção, mas baseadas em experiências de vida dos seus autores. São, também, textos fundamentais para que se compreenda a poética desses escritores, pois ambas privilegiam o estudo psicológico das personagens. Trata-se, coincidentemente, de romances que descrevem e enaltecem a cidade ou a região natal de seus dois autores.
- B) tratam, embora de formas muito diferentes, da hipocrisia social e da hipocrisia dentro das famílias burguesas. Veríssimo faz, entre outras coisas, uma denúncia da repressão nos primeiros anos da ditadura militar. Tezza, mais intimista, descreve os conflitos de uma família de classe média.
- C) o romance de Veríssimo narra uma história fantástica em tons realistas, ou seja, apesar de a trama ocorrer devido a um acontecimento fantástico, o desenvolvimento e as conseqüências são perfeitamente lógicos. Se aceitarmos a “volta” dos mortos, o romance se desenvolve com coerência.
- D) o romance de Tezza não possui elemento fantástico algum, apesar de ser uma ficção. Isso quer dizer que os acontecimentos, ainda que inventados, poderiam ter ocorrido no mundo em que vivemos, sem quebra ou suspensão de nenhuma lei da Física, da Biologia etc.
- E) o romance de Tezza é bem mais homogêneo no tempo que o de Veríssimo: a ação acontece, provavelmente, em alguns meses. *Incidente em Antares* resume séculos de história nos primeiros capítulos; logo depois, algumas décadas; e a maior parte do livro cobre um período bem mais curto.

QUESTÃO 1

Dos que furtam com unhas reais

Quando Alexandre Magno conquistava o mundo, repreendeu um corsário, que houve às mãos, por andar infestando os mares da Índia com dez navios. Ele respondeu-lhe discreto: "Eu, quando muito, dou alcance e saco a um ou dois navios, se os acho desgarrados por esses mares, e Vossa Alteza, com um exército de quarenta mil homens, vai levando a ferro e fogo toda redondeza da terra, que não é sua. Eu furto o que me é necessário, Vossa Alteza o que lhe é supérfluo. Diga-me agora: qual de nós é o maior pirata e qual merece melhor essa repreensão?" Quis dizer nisso que também há reis ladrões, e que há ladrões que furtam o que lhes é necessário; e há ladrões que furtam também o supérfluo. Estes são ladrões por natureza e aqueles o são por desgraça. Deus nos livre de ladrões por natureza, porque nunca têm emenda; os que furtam por desgraça mais sofríveis são, porque não são contínuos. Se há reis ladrões é questão muito arriscada. Quando empolgam são como as águias reais, que só em coisas vivas e grandes fazem presa.

Excerto da obra *Arte de Furtar*. Texto anônimo do século XVII [1652].

a) Qual a tese defendida pelo texto?

---

---

---

b) O autor sustenta sua tese com base em elementos que, no texto, estão em oposição (antíteses). Aponte esses elementos.

---

---

---

c) Na opinião do autor, quem é, afinal, o pior ladrão? Por quê?

---

---

---

d) Compare os fragmentos e, em seguida, responda ao que se pede:

"Quando empolgam são como as águias reais, que só em coisas vivas e grandes fazem presa."

"...o ladravaz de vistas curtas, sem olhos para o futuro. Citava-te até o velho, e hoje atualíssimo dito popular: ladrão é (só) quem rouba um pão..." (Fragmento do texto 1 da prova objetiva)

É possível considerar águias reais como uma metáfora de ladravaz ou ladrão? Justifique sua resposta.

---

---

---

---

---



QUESTÃO 2

Como a arte de furtar é muito nobre

(...) A nobreza das ciências colhe-se de três princípios: o primeiro é o objeto, ou matéria, em que se ocupa; segundo, as regras e preceitos de que consta; terceiro, os mestres e sujeitos que a professam. Pelo primeiro princípio, é a teologia mais nobre que todas, porque tem a Deus por objeto. Pelo segundo princípio, é a filosofia, porque suas regras e preceitos são delicadíssimos e admiráveis. Pelo terceiro, é a música, porque a professam anjos, no céu, e, na terra, príncipes. E, por todos estes três princípios, é a arte de furtar muito nobre, porque o seu objeto e matéria em que se emprega é tudo o que tem nome de precioso. As suas regras e preceitos são sutilíssimos e infalíveis; e os sujeitos e mestres que a professam, ainda mal, que as mais das vezes são os que se prezam de mais nobres, para que não digamos que são senhorias, altezas e majestades.

Excerto da obra *Arte de Furtar*. Texto anônimo do século XVII [1652].

a) Qual a tese defendida pelo autor para justificar que a "arte de furtar" é nobre?

---

---

---

b) Uma das características do Barroco é a inversão dos termos da oração. Retire dois exemplos do fragmento acima, colocando-os em sua ordem direta (sujeito, verbo, complemento(s)).

---

---

---

---

c) A que elementos lexicais se refere o pronome oblíquo "os" em: "...ainda mal, que as mais das vezes são os que se prezam...?"

---

d) Identifique o valor da expressão em negrito no fragmento "...e os sujeitos e mestres que a professam, ainda mal, que as mais das vezes são os que se prezam de mais nobres..." e a substitua por uma expressão de valor semântico semelhante.

---

---

**QUESTÃO 3**

Leia o fragmento da canção abaixo.

Prole xto  
Kriqua

**Epígrafe para a arte de furtar (Jorge de Sena/José Afonso)**

Roubam-me Deus  
Outros o Diabo  
Quem cantarei

Roubam-me a pátria  
E a humanidade  
Outros ma roubam  
Quem cantarei

Sempre há quem roube  
Quem eu deseje  
E de mim mesmo  
Todos me roubam (...)

Roubam-me a voz  
Quando me calo  
Ou o silêncio  
Mesmo se falo

Aqui d'el rei  
Aqui d'el rei

- a) Os versos da primeira estrofe foram empregados em sua ordem indireta. Coloque esses versos em ordem direta (sujeito, verbo e complemento).

---

---

---

---

- b) Embora o termo "furtar" seja empregado, geralmente, com referência a algo concreto, os compositores não se referem a esse tipo de furto. Identifique e explique, na terceira estrofe, a que tipo de furto eles se referem.

---

---

- c) Identifique o verbo transitivo que tem os seus dois complementos recuperáveis sob a forma pronominal átona. Transcreva o verso em que ele ocorre e aponte quais são esses complementos.

---

---

---

**QUESTÃO 4**

O corrupião, pássaro brasileiro e personagem (cujo nome é Queromeu) criado por Luis Fernando Veríssimo, é um assumido criminoso do colarinho branco. Leia a tira abaixo e, em seguida, responda às perguntas:



\*Dogma: verdade indiscutível.

a) Que motivações teria Luis Fernando Veríssimo para escolher o pássaro **corrupião** para a sua personagem?

---

---

---

---

b) As personagens manifestam duas opiniões contraditórias a respeito do que se entende por lucro. Aponte essas duas opiniões.

---

---

---

c) Qual o elemento lingüístico que, empregado na fala das cobras, motiva a resposta do corrupião? Explique.

---

---

---



### QUESTÃO 6

Leia o fragmento a seguir e responda ao que se pede.

"Mas era primavera. Até o leão lambeu a testa glabra da leoa. Os dois animais louros. A mulher desviou os olhos da jaula, onde só o cheiro quente lembrava a carnificina que ela viera buscar no Jardim Zoológico. Depois o leão passou enjubiado e tranqüilo, e a leoa lentamente reconstituiu sobre as palas estendidas a cabeça de uma esfinge. 'Mas isso é amor, é amor de novo', revoltou-se a mulher tentando encontrar-se com o próprio ódio, mas era primavera e os dois leões se tinham amado. Com os punhos nos bolsos do casaco, olhou em torno de si, rodeada pelas jaulas, enjaulada pelas jaulas fechadas. Continuou a andar. Os olhos estavam tão concentrados na procura que sua vista às vezes escurecia num sono, então ela se refazia como na frescura de uma cova.

Mas a girafa era uma virgem de tranças recém-cortadas. Com a tola inocência do que é grande, leve e sem culpa. A mulher do casaco marrom desviou os olhos, doente, doente. Sem conseguir — diante da aérea girafa pousada, diante daquele silencioso pássaro sem asas — sem conseguir encontrar dentro de si o ponto pior de sua doença, o ponto de ódio, ela que fora ao Jardim Zoológico para adoecer."

LISPECTOR, Clarice. O búfalo. In: *Laços de família*.

a) Qual é a história narrada no fragmento?

---

---

---

---

b) Em relação à história, o que diferencia o texto de Clarice Lispector das narrativas tradicionais?

---

---

---

---

c) O que vem a ser o estilo intimista, típico da ficção de Clarice Lispector?

---

---

---

---

2.º VESTIBULAR / 2006 - OBJETIVA

14 - Assinale a alternativa correta sobre Graciliano Ramos e sobre *Alexandre e outros heróis*.

- A) Os três textos reunidos em *Alexandre e outros heróis* - "As histórias de Alexandre", "A terra dos meninos pelados" e "Pequena História da República" -, caracterizados por certa simplicidade, são considerados pela crítica como espécies de exercícios preparatórios para a grande obra romanesca do escritor, severa e exigente em relação à forma e preche do sentido trágico da existência.
- B) Embora os textos reunidos em *Alexandre e outros heróis* pertençam à mesma fase e estejam reunidos em um só volume, diferem muito entre si: as histórias narradas por Alexandre são inverossímeis, só poderiam acontecer no âmbito da ficção; a história dos meninos pelados passa-se em um mundo maravilhoso em que árvores sacm do lugar, os animais falam, os rios juntam suas margens; já a história da República gira em torno não apenas de fatos verossímeis, mas, sobretudo, históricos.
- C) As histórias que Alexandre narra à sua platéia - constituída pela mulher (Cesária), um cantador de emboladas (Libório), um curandeiro (mestre Gaudêncio), uma benzedeira (Das Dores) e um cego, preto e mendigo (Firmino) - é repleta de figuras representantes de um mundo socialmente elevado, marcado por elementos que contrastam com o estado de mendicância que caracteriza o universo de seus ouvintes.
- D) "As histórias de Alexandre" e "A terra dos meninos pelados" consistem em textos narrados em primeira pessoa. Tanto o Menino Pelado quanto Alexandre, sempre com a palavra, são os responsáveis pelo ponto de vista a partir do qual as histórias que testemunham ou protagonizam são enunciadas.
- E) Em "Pequena História da República", Graciliano Ramos, para surpresa da crítica, abre mão de sua visão tipicamente questionadora em relação aos fatos enfocados, para seguir a mesma tendência que se verifica na História em geral: a de retirar dos fatos aquilo que os mesmos têm de ridículo ou trivial e conferir-lhes certa aura de grandeza e de magnitude.

15 - Sobre o conto "Um e Outro", de Lima Barreto, assinale a alternativa correta.

- A) A protagonista é descrita como uma mulher essencialmente casta, mas levada à prostituição pela triste situação de filha bastarda. A inadequação da sua personalidade à vida de amante paga é o tema explorado pelo conto, embora o tratamento do tema fuja de uma visão romântica, quando mostra que essa mulher trai o amante com outro homem que lhe desperta a paixão.
- B) A protagonista, amante de um homem casado que a sustenta com um certo luxo, é um retrato fiel do preconceito racial no Brasil do século XIX: ela não pode se casar com o amante por ser mulata. A família dele rejeita a filha de ambos, apesar de a menina ser muito clara de pele. O racismo sofrido provoca comentários amargos da protagonista.
- C) A protagonista é descrita como "poliândrica", ou seja, uma mulher incapaz de ser fiel a um único homem. Sua capacidade de jogar friamente com o desejo e com a vaidade dos homens é contraposta à paixão provocada pelo condutor de um automóvel de luxo, associando homem a carro.
- D) O amante da protagonista, apesar de apaixonado por ela, sabe que ela já não é mais jovem. O amor que ela provoca nele vem, justamente, do fato de ela ainda ser muito bela, fazendo-o perdoar as atitudes impensadas da amada. A obsessão do homem pela beleza da mulher é enfocada de forma irônica no texto.
- E) A filha da protagonista é personagem importantíssima na história: o texto insinua que, em poucos anos, ela substituirá a mãe no afeto do homem que as sustenta. A condenação dessa jovem à prostituição é denunciada pelo texto, ainda que de forma velada.

GABARITO 1

UEM/CVU  
2.º Vestibular/2006 - Prova 2 7

PROVA OBJETIVA

6 - Com relação a Lygia Fagundes Telles e aos contos de *Antes do baile verde*, assinale a alternativa correta.

- A) A ficção produzida por Lygia Fagundes Telles é classificada pela crítica como "prosa urbana". Trata-se de uma obra cuja temática gira em torno de tópicos como a desumanidade, a violência, a solidão, a marginalização, o vazio associado à vida moderna, a luta de classes, além de outros aspectos que caracterizam o cotidiano das grandes metrópoles.
- B) O conto "Os objetos" gira em torno de uma situação emblemática da pós-modernidade: inspirado na técnica cinematográfica, a narrativa construída por meio da fragmentação enfoca a falta de sentido do culto que o homem contemporâneo rende a certos objetos e hábitos.
- C) O conto "Apenas um saxofone" foge à temática recorrente na ficção de Lygia Fagundes Telles - o triângulo amoroso e o relacionamento conjugal - para se centrar no tema da prostituição e da ascensão social, em uma espécie de retomada das narrativas românticas típicas do século XIX.
- D) O conto "Eu era mudo e só" qualifica-se como "prosa intimista", estilo predominante na ficção de Lygia Fagundes Telles, caracterizado pela observação psicológica das personagens, pela introspecção e pelo entrelaçamento do lirismo com o realismo, à moda de Clarice Lispector.
- E) O conto "As pérolas" qualifica-se como um típico exemplo da "prosa política", uma das vertentes da literatura brasileira contemporânea que, para contornar a ação da censura durante a ditadura militar, vale-se de estratégias narrativas como a do "realismo mágico", cujo objetivo é enfatizar uma situação absurda que reflita metaforicamente a situação do país.

17 - Sobre a poesia de *Eu e outra poesia*, de Augusto dos Anjos, os *Melhores contos*, de Lima Barreto e o romance *Incidente em Antares*, de Érico Veríssimo, assinale a alternativa correta.

- A) As obras pertencem a períodos distintos da Literatura Brasileira: Simbolismo, Prémódernismo e segunda geração do Modernismo. Podemos dizer que elas se opõem, principalmente, por meio de diferente importância que atribuem à experimentação com a linguagem.
- B) As obras de Veríssimo e de Augusto dos Anjos pertencem a diferentes períodos da Literatura Brasileira. Entretanto têm em comum a exploração de temática mórbida: a volta dos mortos privados de enterro, em Érico Veríssimo, e as referências constantes à morte, a cadáveres, à decomposição etc., em Augusto dos Anjos. A maneira e a finalidade estética com que os dois autores abordam essa temática são, porém, bastante diferentes entre si.
- C) A prosa de Érico Veríssimo encerra uma busca frenética pela "brasilidade", ou seja, pela construção de uma identidade nacional por meio da literatura. Sua narrativa em *Incidente em Antares* monta inicialmente o mapa e a história da região, para depois situar as famílias, a fim de fazer prevalecer sua visão ufanista do país.
- D) A poesia de Augusto dos Anjos utiliza as marcas de pessimismo, a linguagem científica e a construção de antitopias com o objetivo de criticar amargamente a sociedade em que vivia. Por isso, ele pode ser comparado a outro pré-modernista, Lima Barreto, que fez, na prosa, o que ele fizera em seus poemas.
- E) A prosa de Lima Barreto e a de Veríssimo podem ser comparadas pela linguagem castiça, pela preocupação em seguir as regras da norma padrão, pelo estilo coloquial e pela profunda indignação que seus narradores testemunham contra os desmandos dos poderosos. Lima Barreto é mais irônico que Veríssimo, o qual, por sua vez, carrega seu tom de denúncia vigorosa e amargurada.

- Leia os fragmentos a seguir, extraídos, respectivamente, dos poemas “Profissão de fé”, de Olavo Bilac, e “Os sapos”, de Manuel Bandeira, e assinale a alternativa **incorreta**.

*Fragmento 1*

Invejo o ourives quando escrevo:  
imito o amor  
Com que ele, em ouro, o alto-relevo  
Faz de uma flor.  
(...)  
Torce, aprimora, alisca, lima  
A frase; e, enfim,  
No verso de ouro engasta a rima,  
Como um rubim.  
Quero que a estrofe cristalina,  
Dobrada ao jeito  
Do ourives, saia da oficina  
Sem um defeito.

*Fragmento 2*

Urta o sapo-boi:  
- 'Meu pai foi rei' – 'Foi!'  
- 'Não foi' – 'Foi!' – 'Não foi!'

Brada um em assomo  
O sapo-tanociro:  
- 'A grande arte é como o lavor do joalheiro

Ou bem do estatutário.  
Tudo quanto é belo,  
Tudo quanto é vário,  
Canta no martelo'.

- A) No poema de Olavo Bilac, o eu-lírico compara o trabalho do poeta com o do ourives, professando a crença parnasiana de que o grande poema é resultado de um minucioso trabalho do poeta com as palavras, as quais devem ser cuidadosamente selecionadas e combinadas segundo uma lógica pré-estabelecida.
- B) O poema de Manuel Bandeira, escrito em 1918 e lido em uma das noites da Semana de Arte Moderna, empreende uma intensa crítica aos poetas parnasianos que defendem uma linguagem excessivamente formal, prendem-se a regras pré-estabelecidas ligadas à metrificacão, às rimas e aos temas clássicos.

- C) O poema de Manuel Bandeira reforça a estética defendida no poema de Olavo Bilac. Pode-se observar isso no verso “A grande arte é como o lavor do joalheiro”, o qual, no contexto em que está inserido, sintetiza a apologia parnasiana da forma.
- D) Em “Os sapos”, Manuel Bandeira põe em prática os ideais da estética modernista não apenas quando critica o modo de poeatar dos parnasianos, mas também quando se vale da linguagem coloquial, da sintaxe simples e direta, além de versos livres e do tom leve e bem humorado.
- E) Os textos de Olavo Bilac e de Manuel Bandeira expressam pontos de vista bastante diferentes no que se refere ao ofício do poeta. No poema deste último, o sapo-tanociro simboliza os parnasianos, cuja concepção poética é intensamente ironizada.



19 – Sobre *Uma Noite em Curitiba*, de Cristóvão Tezza, assinale a alternativa correta.

- A) Sara, a amante do professor Rennon, é descrita como uma mulher exagerada, capaz de gestos teatrais, em flagrante oposição às maneiras sóbrias e contidas do professor. A ironia desse contraste é percebida por Rennon filho, cujos comentários denotam essa percepção.
- B) Sara, a amante do professor Rennon, é descrita como uma mulher discreta e ardilosa, mas capaz de extravagâncias quando apaixonada. O próprio Rennon fica espantado com a maneira como ela consegue disfarçar o relacionamento dos dois, logo no início.
- C) O romance menciona a adaptação cinematográfica de dois romances de José de Alencar. Essas adaptações de filmes românticos funcionam como gatilho para a memória do professor Rennon, fazendo que ele voltasse a pensar com carinho na antiga namorada. Tal diálogo entre literatura e cinema é um dos aspectos que conferem modernidade ao texto.
- D) Os diálogos do filho de Rennon com a mãe ajudam a construir a imagem de uma família cujos membros buscam se comunicar uns com os outros, de modo que a fragilidade do casamento dos Rennon surge, no texto, como uma surpresa para o leitor. A capacidade de surpreender o leitor é, aliás, uma das principais características da obra de Tezza.
- E) O fato de o filho ser dependente de drogas é o motivo do afastamento entre ele e Rennon pai. O professor despreza o rapaz por julgá-lo fraco, incapaz de dominar e quebrar o vício, e o filho despreza o pai pela incapacidade de compreender a sua dura realidade de viciado. O abismo cultural entre gerações é um dos temas marcantes do livro.

20 – Leia atentamente as afirmativas a seguir e assinale a alternativa correta.

- I. Os sonetos simbolistas primam pela vaguidão das imagens, pelas sinestesias, pelas sugestões e pela retomada de uma subjetividade exacerbada que havia sido utilizada pelos românticos, recusando, porém, o sentimentalismo excessivo destes. Os poemas simbolistas empregam, muitas vezes, um vocabulário ligado ao misticismo e ao espiritualismo.
  - II. As obras da chamada "geração de 30" do Modernismo brasileiro podem pertencer à vertente chamada Regionalista, cuja principal temática era o espaço regional, bem como as relações entre o homem e esse espaço, a cultura característica, os falares etc. Essa tendência é inaugurada com a publicação, em 1928, de *A bagaceira*, de José Américo de Almeida.
  - III. A característica basilar do Barroco consiste no culto ao contraste: os contrastes que marcam esse período literário traduzem a tentativa de fundir uma perspectiva antropocêntrica, herdada do Renascimento, à perspectiva teocêntrica, recuperada pela Contra-Reforma. Considera-se que a publicação de *Prosopopéia*, de Bento Teixeira, em 1601, marca o início do Barroco no Brasil.
- A) Apenas I está correta.
  - B) Apenas I e II estão corretas.
  - C) Apenas I e III estão corretas.
  - D) Apenas II e III estão corretas.
  - E, I, II e III estão corretas.



# Universidade Estadual de Maringá

UNIDADE: COMISSÃO CENTRAL DO VESTIBULAR UNIFICADO

...Ofício-Circular n.º 007/2004-CVU

## SÍNTESE DAS MODIFICAÇÕES NO PROCESSO SELETIVO DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ-UEM

O processo seletivo será realizado em até três dias consecutivos e constituir-se-á das seguintes provas, cada uma delas com 4 (quatro) horas de duração:

**Prova 1 – Conhecimentos Gerais**, com 80 (oitenta) questões de múltipla escolha referentes às seguintes matérias do ensino médio: Artes, Biologia, Educação Física, Filosofia, Física, Geografia, História, Língua Estrangeira, Matemática, Química e Sociologia, sendo que as matérias de Artes, Educação Física, Filosofia e Sociologia serão incluídas a partir do Primeiro Concurso Vestibular de 2008. O conteúdo dessa prova será o mesmo para todos os candidatos aos cursos de graduação ofertados pela Universidade;

**Prova 2 – Redação**:  
Língua Portuguesa e Literaturas em Língua Portuguesa, com 20 (vinte) questões de múltipla escolha e 06 (seis) questões discursivas. O conteúdo dessa prova será o mesmo para todos os candidatos aos cursos de graduação ofertados pela Universidade;

**Prova 3 – Conhecimentos Específicos**, com 30 (trinta) questões de múltipla escolha e 10 (dez) questões discursivas referentes a duas matérias, para cada curso, dentre aquelas que constituem a Prova 1. As duas matérias escolhidas pelos respectivos cursos de graduação serão definidas oportunamente, podendo haver cursos que optarão pela não-realização dessa prova.

As questões de múltipla escolha serão constituídas de 5 (cinco) alternativas, sendo apenas 1 (uma) verdadeira. A cada questão respondida corretamente, serão atribuídos 5 (cinco) pontos.

As questões discursivas terão valoração inteira de 0 (zero) a 15 (quinze) pontos.

A prova de Redação terá valoração inteira de 0 (zero) a 110 (cento e dez) pontos.

Os candidatos que realizaram o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) poderão autorizar a utilização da nota obtida nesse exame.

A quantidade máxima de candidatos, por curso, que terá a Redação e as questões discursivas das Provas 2 e 3 avaliadas será igual a 4 (quatro) vezes o número de vagas do respectivo curso.



# Universidade Estadual de Maringá

UNIDADE: COMISSÃO CENTRAL DO VESTIBULAR UNIFICADO

Ofício-Circular n.º 007/2004-CVU

Maringá, 02 de agosto de 2004.

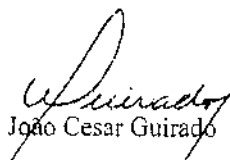
Senhor(a) Diretor(a):

Visando informar a comunidade docente e estudantil desse estabelecimento de ensino sobre a **nova forma de ingresso** por meio dos concursos vestibulares realizados pela Universidade Estadual de Maringá, apresentamos, anexa, a síntese das modificações ocorridas, **as quais serão aplicadas a partir do Primeiro Concurso Vestibular para o ano letivo de 2006**, cujas provas ocorrerão no segundo semestre de 2005.

Esclarecemos que as modificações foram determinadas pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da Universidade Estadual de Maringá e constam na Resolução n.º 078/2004-CEP, disponível, na íntegra, em [www.uem.br/vestibular](http://www.uem.br/vestibular).

Colocando-nos ao inteiro dispor para maiores esclarecimentos, subscrevemo-nos.

Atenciosamente,



João Cesar Guirado  
**PRESIDENTE**

## **APÊNDICES**

Apêndice A: Questionários enviados aos alunos e professores do Ensino Médio, antes e depois do vestibular.

Apêndice B: Carta de Permissão à CVU.

Apêndice C: Questionários enviados aos professores elaboradores das provas.

Apêndice D: Entrevista com a presidente da CVU.

Apêndice E: Entrevista com as professoras coordenadoras de Língua Portuguesa do Núcleo de Educação de Maringá.

**Universidade Estadual de Maringá**  
**Mestrado em Letras**

Maringá, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2006.

À CVU

**Ref:** *Permissão para entrega de questionário.*

Senhor (a) Presidente (a):

Solicitamos a permissão para a aplicação de um questionário, que integra uma pesquisa sobre leitura literária, a partir da qual pretendemos observar qual o perfil de leitor desejado pelo Exame de Seleção – Vestibular – da Universidade Estadual de Maringá e o que pensam os professores elaboradores da prova de literatura do vestibular.

Atenciosamente,

Juliana Alves Barbosa Menezes  
mestranda em Letras – UEM.

Universidade Estadual de Maringá  
Mestrado em Letras  
Mestranda: Juliana A.B. Menezes

**Questionário investigativo - ALUNOS**

Favor acrescentar o Telefone =

**1- IDENTIFICAÇÃO**

Nome: \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_

**2 - ESCOLARIDADE:** Ensino Médio e/ou cursinho

( ) 1º ano                      ( ) 2º ano                      ( ) 3º ano                      ( ) cursinho

Escola \_\_\_\_\_ Cidade: \_\_\_\_\_ Estado: \_\_\_\_\_

**3 - A FAMÍLIA**

a- Qual a profissão de seus pais?

PAI: \_\_\_\_\_

MÃE: \_\_\_\_\_

b- Qual o nível de escolaridade de seus pais:

a- do pai \_\_\_\_\_

b - da mãe \_\_\_\_\_

**4- Quem lê em sua família?**

( ) apenas o pai. O que lê? \_\_\_\_\_

( ) apenas a mãe. O que lê? \_\_\_\_\_

( ) irmão ou irmã. O que lê? \_\_\_\_\_

( ) avô. O que lê? \_\_\_\_\_

( ) avó. O que lê? \_\_\_\_\_

( ) ninguém.

**5- Há em sua casa objetos de leitura?**

( ) bíblia.

( ) revistas religiosas.

( ) livros de poesia.

- romances.
- revistas de atualidades.
- jornais.
- revistas em quadrinhos.
- almanaques.
- outros.

**6- Cite o título de alguns livros que você ou alguém de sua família possui.**

---

---

---

#### **A INFÂNCIA**

**7- Quando criança, o que você mais gostava de fazer? Numere, de acordo com a ordem preferência( 1 para o que você mais gostava).**

- jogar ou brincar
- ver tv
- ouvir música.
- ouvir histórias.
- ler.
- escrever.
- outra.....

**8- Quem lhe contava histórias?**

- o pai.
- a mãe.
- a avó.
- ninguém.
- outros.....

**9-Cite uma ou mais história (s) ouvida (s) na infância.**

---

---

**10- Que sentimento essa (s) história (s) causava (m) em você?**

- medo
- alegria

( ) tristeza

( ) outros.....

**11- Cite uma (ou mais) história(s) que você leu na infância:**

---

---

**12- Do que tratava(m) a(s) história(s)?**

---

---

**13- Esse(s) livro(s) lido(s) por você:**

( ) era(m) seu (s) ou de alguém de sua casa.

( ) foi (foram) retirado(s) na biblioteca escolar.

( ) foi (foram) emprestados (s) por um amigo.

( ) foi (foram) retirado(s) da biblioteca da cidade.

**HOJE**

**14- Com que frequência você lê?**

( ) de vez em quando.

( ) sempre que o professor manda.

( ) só leio quando tenho que estudar para a prova.

( ) nunca leio algo do começo ao fim.

( ) outro....

**15- Você costuma ler ( numere em ordem de importância):**

( ) somente para tarefas escolares.

( ) para se distrair.

( ) para aprender religião.

( ) para aprender coisas úteis.

**16- O que você lê?(livros, revistas, jornais, histórias em quadrinhos, músicas etc.) . Quais?**

---

---

---



---

---

**17 - Você frequenta a biblioteca:**

- ( ) sempre
- ( ) de vez em quando
- ( ) nunca.

**18- Cite uma ou mais leituras que você tenha feito na biblioteca da escola.**

---

---

**19- Por que você fez essas leituras?**

- ( ) trabalho escolar.
- ( ) indicação de amigos.
- ( ) indicação do professor.
- ( ) escolha pessoal.

**20 - Que gênero de leitura você gosta?**

- ( ) pesquisa escolar.
- ( ) romances
- ( ) poesia
- ( ) aventuras/policiais/suspense.
- ( ) ficção científica.
- ( ) religiosa.
- ( ) técnica (assunto):.....
- ( ) outras (s).....

**21-Você considera seus pais exemplos de leitores para você?  
Justifique?**

---

---

**22-Quem é um " bom" leitor para você?**

- ( ) meu pai e minha mãe
- ( ) meu pai

- ( ) minha mãe
- ( ) meus professores
- ( ) um ou outro professor
- ( ) ninguém
- ( ) outro.....

Por quê?

---

---

23- Para você qual leitura é obrigatória e qual é feita por prazer?

---

---

---

---

24-O que mais desagrada ou agrada em relação a leitura ?

---

---

---

25-Que tipo de leitura tem sido fundamental em sua vida? Justifique

---

---

---

26- O que é leitura para você?

---

---

---

#### EM RELAÇÃO A LITERATURA

27-Como você define as aulas de Literatura?

---

---

---

28-Como você gostaria que fosse a aula de Literatura?

---

---

---

---

---

**29-É o seu primeiro vestibular?**

---

---

**30-O que você espera da prova de Literatura?**

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

**31-Como você se preparou para a prova?**

---

---

---

---

---

---

**32-Como você acha que ela deveria ser?**

---

---

---

---

---

---

**Universidade Estadual de Maringá**

**Mestrado em Letras**

**Mestranda: Juliana Alves Barbosa Menezes**

**QUESTIONÁRIO ALUNOS – DEPOIS DO VESTIBULAR**

1- O que vocês acharam da prova de Literatura do vestibular? Fácil ou difícil?  
Justifique o que considera por fácil e difícil.

---

---

---

---

---

---

---

---

2- A prova atendeu aos conteúdos estudados no ensino médio ou "cursinho"?

---

---

---

---

---

---

---

---

3- Que tipo de conteúdo foi solicitado? As questões exigiam a leitura efetivamente do livro?

---

---

---

---

---

---

---

---

4-De qual questão você gostou mais e menos? Por quê?

---

---

---

---

---

---

---

---

Universidade Estadual de Maringá

Mestrado em Letras

Mestranda: Juliana A.B. Menezes

**Questionário investigativo - PROFESSORES**

**Objetivo:** Investigar sobre a leitura literária, na qual, pretende-se, a partir dessa propor sugestões e apontar caminhos para uma nova postura frente à leitura como objeto de reflexão.

1) Qual é a sua formação?

---

2- Quantos anos você tem de experiência no ensino médio e/ou cursinho com esta disciplina?

---

3- Para você qual é a importância em se ensinar Literatura?

---

4- Você tem o hábito de ler o quê? Qual o último livro que leu?

---

5- Você se vê como modelo de leitura para os seus alunos? Justifique.

---

6- O que você prioriza nas suas avaliações? Como elabora as suas provas?

---

7- Para que serve estudar Literatura?

8- Como você ensina Literatura?

9- O que é Literatura para você?

10 - Como ler a sua prova de Literatura? Que passos o aluno deve seguir?

11- Literatura se ensina? Justifique.

Universidade Estadual de Maringá

Mestrado em Letras

Mestranda: Juliana Aives Barbosa Menezes

**QUESTIONÁRIO PROFESSORES – DEPOIS DO VESTIBULAR**

**Sobre a Literatura vinculada ao vestibular**

- 1- Como você toma conhecimento das obras indicadas para o vestibular?
- 2- Você conhece os livros indicados?
- 3- Dos livros indicados, quantos fazem parte do programa de sua escola para o segundo grau ou cursinho?
- 4- Em que série são trabalhados?
- 5- Que tipo de trabalho é feito/pedido com tais livros?
- 6- As obras são trabalhadas integralmente?
- 7- Que livros você indicaria? Por quê?
- 8- Que livros você não indicaria? Por quê?

**Sobre o trabalho com a literatura**

- 1- Qual a recepção dos alunos à proposta de leitura de literatura?
- 2- O que é conhecido/já lido pelo aluno que chega a essas séries?

**Sobre a recepção**

- 1- Como os seus alunos reagem diante das obras "selecionadas" para o vestibular?
- 2- À medida que o ano avança, você observa alguma alteração no comportamento do aluno em relação à leitura? Você poderia comentá-lo?

**Sobre a prova**

- 1- Como você avalia a prova do vestibular?
- 2- Privilegiou os conteúdos do ensino médio? De que maneira?
- 3- O que você mudaria na prova? De que forma?
- 4- Quais questões foram boas e quais você desconsideraria ou mudaria? Por quê?

Universidade Estadual de Maringá

Mestrado em Letras

Mestranda: Juliana A.B. Menezes

Questionário investigativo - PROFESSORES ELABORADORES

1- Qual é a sua formação? Possui alguma titulação? Qual?

Formada em Letras com doutorado em  
Literatura Brasileira.

2- Qual é a sua experiência profissional? Já lecionou no ensino médio? Quanto tempo?

Só no ensino superior - 14 anos

3- Há quanto tempo elabora as provas de Literatura do vestibular da UEM?

Há uns 4 anos

4- Você se considera um bom (a) leitor (a) ? O que significa para você ser um (a) "bom"(a) leitor (a) ? Justifique.

Penso que um bom leitor é ler além das  
aparências do texto. É tentar extrair o  
máximo de informações dele.

5- O que você prioriza nas questões que elabora?

Que o candidato saiba ler as solicitações  
e que tenha o conhecimento solicitado  
no conteúdo da questão.



6- Para que serve Literatura?

Para muitas coisas. Entre elas abrir horizontes. Apresentar outros visões da vida em questão. Servir para fazer com que o leitor reflita e se posicione ante a questão abordada. Servir, também, como entretenimento.

7- Como você acha que o candidato deveria ler a prova de LITERATURA? Que passos ou estratégias ele deveria utilizar?

1) Tentar compreender, com precisão, o que está sendo pedido.

2) Deve informar o que sabe tendo em vista a redigibilidade do enunciado.

8- O que é Literatura para você?

Literatura é a representação da realidade em um texto de natureza ficcional. É um ponto de vista sobre um determinado tema que

9- Para que uma prova de Literatura no vestibular?

Trata-se de uma ~~matéria~~ matéria fundamental na formação do profissional de qualquer área. Há que se pressupor que o candidato seja capaz de lidar com questões relacionadas às humanidades.

levar em consideração o manejo artístico da linguagem.

Universidade Estadual de Maringá

Mestrado em Letras

Mestranda: Juliana A.B. Menezes

**Questionário investigativo - PROFESSORES ELABORADORES**

1- Qual é a sua formação? Possui alguma titulação? Qual?

Letras Sim. Mestrado e Doutorado

2- Qual é a sua experiência profissional? Já lecionou no ensino médio? Quanto tempo?

Ações no ensino superior: 6 anos na UEM e mais 3 em instituto para doutor

3- Há quanto tempo elabora as provas de Literatura do vestibular da UEM?

3 anos

4- Você se considera um bom (a) leitor (a) ? O que significa para você ser um (a) "bom"(a) leitor (a) ? Justifique.

Sim. O "bom leitor" é capaz de a) preencher coerentemente os vãos textuais b) relacionar-se criticamente com o que lê, questionando e deduzindo os assuntos (estéticos, ideológicos, etc) subjacentes ao texto c) Como profissional de letras, observa o texto como construído; como estrutura e analisa os recursos utilizados em seu desenvolvimento

5- O que você prioriza nas questões que elabora?

a) Verificar se houve, efetivamente, leitura b) capacidade de extrair informações explícitas ou implícitas do texto.  
c) Capacidade de apreender elementos como recursos, para ver além da superfície textual.

6- Para que serve Literatura?

John Searle afirma que a Literatura é uma das melhores coisas que se conseguem. A referência é: CND. 20, A função da literatura.

7- Como você acha que o candidato deveria ler a prova de LITERATURA? Que passos ou estratégias ele deveria utilizar?

Em primeiro lugar, ler cuidadosamente os enunciados e parágrafos, eliminando as alternativas obviamente incorretas (os comets, as palavras-palavras) depois, refletir sobre os textos e ver qual alternativa melhor se aplica ao texto referido. Os pontos fundamentais, literários e culturais são enunciados e objetivos da matéria são os mais importantes.

8- O que é Literatura para você?

A literatura é o que se lê ou sobre uma definição objetiva de "literatura". A definição é possível porque quanto à natureza estética, há, talvez, de propósito que se lê, e assim não pode ser negada.

9- Para que uma prova de Literatura no vestibular?

Em primeiro lugar, é um dos poucos meios de (obter) os dados que permitem a construção de uma contextualização (contos, romances, contos e poemas); em segundo, a possibilidade de leitura de textos que não são apenas informativos, mas que também envolvem aspectos ambíguos, polissêmicos, aspectos estéticos, infamados além do mais, a necessidade de interpretação, é indispensável para qualquer ser humano. A literatura é um bem cultural e, como tal, deve ser preservada e lida.

Universidade Estadual de Maringá  
Mestrado em Letras  
Mestranda: Juliana A.B. Menezes

Questionário investigativo - PROFESSORES ELABORADORES

1- Qual é a sua formação? Possui alguma titulação? Qual?

Graduação em Letras; mestrado em Letras na área de concentração "Literaturas de língua Portuguesa" e doutorado em Teoria Literária, na área de concentração "Literatura e outras produções culturais"

2- Qual é a sua experiência profissional? Já lecionou no ensino médio? Quanto tempo?

Atuação profissional:

ensino médio: 7 anos

ensino superior: 13 anos

3- Há quanto tempo elabora as provas de Literatura do vestibular da UEM?

Há um ano e meio (1 como revisora e um semestre como elaboradora)

4- Você se considera um bom (a) leitor (a)? O que significa para você ser um (a) "bom"(a) leitor (a)? Justifique.

Sim. Ser um bom leitor significa conseguir produzir significados para os textos, entendendo-se "textos" como objetos de diferentes linguagens e, mais ainda, ser bom leitor também pode implicar, para aqueles que têm na leitura um objeto de pesquisa, saber compreender como os sentidos são produzidos, o que pressupõe o uso de teorias e explicar como os sentidos são produzidos e como os textos podem ser...

5- O que você prioriza nas questões que elabora? apropriadas pelos leitores.

Procuro priorizar:

1) a leitura dos textos arrolados na lista de indicações da Uem, elaborando questões que toquem em pontos específicos dos textos (algumas questões referem-se a elementos menos ou mais profundos dos textos)

a) leitura que pressupõe a realização de algumas atividades/processos específicos por parte do leitor tais como inferências, criação de hipóteses, comparações, intertextualidade, atuação de conhecimento prévio (textual, linguístico, referencial) etc.

"Literatura e outras produções culturais"

6- Para que serve Literatura?

Se tomada como uma modalidade textual, como outra qualquer, a literatura serve como texto de riquíssimas relações textuais, como um texto que incita o leitor a usar todos os tipos de processos de leitura. Se tomada como arte, a literatura providencia para seu leitor lugares para que esse possa pensar/refletir sobre o mundo, os seres no mundo contribuindo para o enriquecimento global do leitor.

7- Como você acha que o candidato deveria ler a prova de LITERATURA? Que passos ou estratégias ele deveria utilizar?

ler a prova de literatura não é ler literatura.

A leitura do texto literário é um pré-requisito para a realização desta prova. Portanto, todo o conhecimento sobre os textos (fábulas, tramas, personagens, autores, períodos literários) entram como conhecimentos prévios do leitor, como ~~base~~ exceto de algumas questões onde há uma leitura direta de um texto ainda não conhecido do candidato. \*

8- O que é Literatura para você?

Muito difícil responder neste espaço. Concorda? Mas, vá lá... Para mim, a literatura é, na verdade, um fato social, na medida em que não se refere, num sentido estrito, a um conjunto de textos, mas a um modo de funcionamento de vários elementos ou instâncias que vão desde <sup>(outra</sup> <sub>página)</sub>

9- Para que uma prova de Literatura no vestibular?

A prova de literatura num concurso vestibular é de fundamental importância para a cristalização do conceito de literatura, pois o local - espaço social - de onde ela é proposta é uma das principais instituições que ajudam a chancelar os textos como literários. Logo, ao selecionar um corpus de texto para o vestibular, a Universidade atua como formadora de um gosto e como disseminadora de um saber que supõe digno de estudo e de reflexão.

Assim, acaba por "criar" um tipo particular de leitura (aquela exigida pelas questões) e por valorizar um tipo de escrita como arte (os textos selecionados).  
\* Portanto, o candidato deve ler a prova utilizando todas as estratégias de leitura que forem convenientes a cada questão. Ele deve utilizar estratégias cognitivas e metacognitivas (que monitoram sua própria ação de ler). Entre as atividades/estratégias podem-se elencar: criação de inferências, hipóteses, testes para hipóteses, ativação de conhecimentos prévios, comparações entre textos/informações e outras.

É importante ressaltar que o vestibular trabalha, especificamente, com um recorte, evidentemente, mas que é exemplificativo de certos valores, padrões de escrita e gosto que se alinham com certas classes culturais, econômicas, sociais etc que são, obviamente, passíveis de questionamento. Mas, enfim, ele tem um papel regulador ~~do~~ dos modos de ler e dos textos a serem lidos que é inequívoco e bastante restitutivo.

## Questão 8 - continuação

os autores, textos e leitores, mas que passam pelas instituições (academias, universidades, e institutos ligados ao mundo da leitura e do livro), pelos meios de produção material dos textos, pelas vozes da crítica ou pelo conjunto das práticas discursivas todas (crítica, historiografia, jornais, revistas etc) que se pronunciam sobre os textos; a própria legislação relativa à circulação/produção dos textos e que, todos somados e articulados, produzem aquilo que será / é chamado literatura. Trata-se de um conceito móvel, portanto. Observando a atuação desses vários elementos, há alguns pontos comuns entre os textos/objetos considerados literários, a saber: o caráter de ficcionalidade, a inventividade (caráter estético), a colocação da linguagem em primeiro plano, etc. já fortemente discutidos pela teoria literária.

## **Entrevista com a Presidente da CVU**

- 1- Como você escolhe os professores que irão elaborar a prova de literatura?
- 2- Com relação ao conteúdo da prova, ele é discutido com o Núcleo de Educação/ ensino médio?
- 3- Que tipo de leitor de literatura se espera com esse modelo de prova?
- 4- Sobre a quantidade de livros solicitados: os alunos consideram muito grande a lista do vestibular, além disso, acham a cobrança dos livros de contos injusta, pois de dez contos, algumas questões cobram apenas um trecho de todo o livro. O que você pensa disso?
- 5- O que se prioriza nas orientações das questões?

**Entrevista com as coordenadoras de Língua Portuguesa do Núcleo de Educação de Maringá.**

1-O programa do núcleo é discutido com o programa da UEM (vestibular)?

2-Qual o perfil de leitor de literatura que o ensino médio deseja?

3-O que vocês acham da prova de literatura do vestibular da UEM?



# Livros Grátis

( <http://www.livrosgratis.com.br> )

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)  
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)  
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)  
[Baixar livros de Matemática](#)  
[Baixar livros de Medicina](#)  
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)  
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)  
[Baixar livros de Meteorologia](#)  
[Baixar Monografias e TCC](#)  
[Baixar livros Multidisciplinar](#)  
[Baixar livros de Música](#)  
[Baixar livros de Psicologia](#)  
[Baixar livros de Química](#)  
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)  
[Baixar livros de Serviço Social](#)  
[Baixar livros de Sociologia](#)  
[Baixar livros de Teologia](#)  
[Baixar livros de Trabalho](#)  
[Baixar livros de Turismo](#)