

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
EM LETRAS E LINGUÍSTICA

GYANNINI JÁCOMO CÂNDIDO DO PRADO

**A CRISE DO USO DA POESIA NO ENSINO MÉDIO
E NOS MODOS AVALIATIVOS DE ACESSO À UNIVERSIDADE**

Goiânia
2014

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR AS TESES E DISSERTAÇÕES ELETRÔNICAS (TEDE) NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou *download*, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

1. Identificação do material bibliográfico: **Dissertação** **Tese**

Autor (a):	GYANNINI JÁCOMO CÂNDIDO DO PRADO				
E-mail:	gjacomo@gmail.com				
Seu e-mail pode ser disponibilizado na página?	<input checked="" type="checkbox"/> Sim		<input type="checkbox"/> Não		
Vínculo empregatício do autor					
Agência de fomento: CAPES				Sigla:	CAPES
País:	Brasil	UF:	GO	CNPJ:	
Título:	A CRISE DO USO DA POESIA NO ENSINO MÉDIO E NOS MODOS AVALIATIVOS DE ACESSO À UNIVERSIDADE				
Palavras-chave:	ENEM; Vestibular UFG; Ensino de Literatura; Discurso; Crise.				
Título em outra língua:	POETRY OF THE USE OF THE CRISIS IN HIGH SCHOOL WAYS AND IN UNIVERSITY ACCESS EVALUATIVE				
Palavras-chave em outra língua:	ENEM; Vestibular UFG; Teaching of Literature; Discourse; Crisis.				
Área de concentração:	Letras e Linguística				
Data defesa: (dd/mm/aaaa)	17/12/2014				
Programa de Pós-Graduação:	PPGLL				
Orientador (a):	ANTONIO CORBACHO QUINTELA				
E-mail:					

2. Identificação da Tese ou Dissertação

*Necessita do CPF quando não constar no SisPG

3. Informações de acesso ao documento:

Concorda com a liberação total do documento SIM NÃO¹

Havendo concordância com a disponibilização eletrônica, torna-se imprescindível o envio do(s) arquivo(s) em formato digital PDF ou DOC da tese ou dissertação.

O sistema da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações garante aos autores, que os arquivos contendo eletronicamente as teses e ou dissertações, antes de sua disponibilização, receberão procedimentos de segurança, criptografia (para não permitir cópia e extração de conteúdo, permitindo apenas impressão fraca) usando o padrão do Acrobat.

Data: ____ / ____ / ____

Assinatura do (a) autor (a)

¹ Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. A extensão deste prazo suscita justificativa junto à coordenação do curso. Os dados do documento não serão disponibilizados durante o período de embargo.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
EM LETRAS E LINGUÍSTICA

GYANNINI JÁCOMO CÂNDIDO DO PRADO

**A CRISE DO USO DA POESIA NO ENSINO MÉDIO
E NOS MODOS AVALIATIVOS DE ACESSO À UNIVERSIDADE**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal de Goiás, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Letras e Linguística, sob orientação do Prof. Dr. Antonio Corbacho Quintela.

Goiânia
2014

Ficha catalográfica elaborada automaticamente
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a), sob orientação do Sibi/UFG.

Cândido do Prado, Gyannini Jácomo
A CRISE DO USO DA POESIA NO ENSINO MÉDIO E NOS MODOS
AVALIATIVOS DE ACESSO À UNIVERSIDADE [manuscrito] /
Gyannini Jácomo Cândido do Prado. - 2014.
CIX, 109 f.

Orientador: Prof. Dr. Antonio Corbacho Quintela.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Faculdade
de Letras (FL) , Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística,
Goiânia, 2014.
Bibliografia. Anexos.
Inclui gráfico, tabelas.

1. ENEM. 2. Vestibular UFG. 3. Ensino de Literatura. 4. Discurso. 5.
Crise. I. Corbacho Quintela, Antonio , orient. II. Título.

AGRADECIMENTOS

Ao Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da UFG e a CAPES, pelo suporte à realização do trabalho.

Ao meu Orientador Professor Antón, pois sem sua paciência em me mostrar os caminhos não teria a menor chance de, ao menos tentar, realizar este trabalho.

Ao poeta, camarada e amigo Jamesson Buarque que dispensou tempo em me ouvir nas crises.

Ao Professor, e amigo, Alexandre Costa que consegue, como ninguém, ver coisas que não consigo.

Aos meus camaradas de Partido Comunista Brasileiro, Paulo Winícius, João do Caminhão, Robson de Moraes, Larissa Leal, Thaíse Monteiro, Ivan Willian e Jefferson – saibam da importância de todas as nossas conversas.

A meu pai, Pedro, que sem ele nada disso seria possível. Sem ele, eu não teria acreditado que seria possível, sem ele não teria como chegar à Universidade. Dos almoços no Mercado Central de Goiânia até ao sapato. Obrigado pai!

Aos meus irmãos, Gyanni e Lyzza, pois cada dia que passa os amo mais.

Aos meus filhos, Erick e Pedro, pois saibam que todos os dias de minha vida penso em vocês. Com as diferenças, evidentemente, do tempo.

E a minha companheira, Ana Rita Rabelo, que nestes dias comeu o pão que o diabo amassou. Espero poder recompensá-la.

DEDICATÓRIA

Dedico aos meus filhos, Erick e Pedro, e a minha neta, Valentina, que me amadureceram.

Dedico a meu pai, Pedro Cândido Rodrigues, que me fez um sujeito melhor.

Dedico a meu irmão Gyanni e minha irmã Lyzza, que amo.

RESUMO

Entender como o estatuto da Literatura se encontra na primeira década do século XXI é o propósito deste trabalho, a partir dos concursos de acesso à Universidade. Visa-se a esclarecer a situação da presença da literatura em geral e do poema em particular nas provas de língua portuguesa e literatura no Vestibular da Universidade Federal de Goiás e no Exame Nacional de Ensino Médio, como amostragem do uso da poesia no Ensino Médio. Conhecer na literatura, assim como as várias frentes do conhecimento humano, os processos que sofrem frente aos modos de ensino. Sabe-se, evidentemente, que a Literatura e os seus estudos passam por crises micro e macroestruturais e compreender estes momentos torna-se necessário, pois é por esta reflexão que se poderá interferir no dia a dia do ensino dessa disciplina. Nesse sentido, é estudado o uso que se faz de literatura nos itens de provas para o entendimento da realidade, da subjetividade e de sua objetivação.

Palavras-chave: ENEM; Vestibular UFG; Ensino de Literatura; Discurso; Crise.

ABSTRACT

Understanding how the status of literature is in the first decade of this century is the purpose of this study, from the University access contests. The aim is to clarify the situation of the presence of literature in general and the poem in particular the evidence of English language and literature in the Vestibular the Federal University of Goiás and the National Secondary Education Examination, as Poetry use of sampling in high school. Knowing the literature, as well as the various fronts of human knowledge, the processes suffer front teaching modes. We know, of course, that literature and his studies undergo micro and macro-structural crises and understand these moments becomes necessary, it is by this reflection that may interfere with the day to day teaching of this discipline. Accordingly, the use made of the literature of evidence items for understanding the reality of subjectivity and its objectification is studied.

Keywords: ENEM; Vestibular UFG; Teaching of Literature; Discourse; Crisis.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
A CRISE.....	9
HÁ LUZ NO FIM DESTA CRISE?	14
PROBLEMAS E OBJETIVOS.....	15
O QUE NOS IMPORTA NA LITERATURA?	16
DELIMITAÇÃO DO CORPUS.....	17
CAPÍTULO I – CONCEITOS DE LITERATURA E POESIA.....	19
O PERCURSO	19
OS MOMENTOS LITERÁRIOS.....	19
A ARTE NA LITERATURA: LITERATURA COMO ARTE?	20
O ENSINO DE LITERATURA E A VISÃO DA LITERATURA NA LEGISLAÇÃO SOBRE O ENSINO MÉDIO	22
CAPÍTULO II – O CONCEITO DE LITERATURA ENQUANTO ARTE NOS DOCUMENTOS OFICIAIS.....	24
OCEM	37
A <i>ARQUEOLOGIA</i> E A POESIA NO ENSINO MÉDIO	38
CAPÍTULO III – A POESIA NAS AVALIAÇÕES.....	44
A SELEÇÃO DOS TEXTOS E A DELIMITAÇÃO DO BANCO DE PROVAS.....	43
AS CANÇÕES E A POESIA.....	44
CAPÍTULO IV – AS AVALIAÇÕES DO ENEM.....	50
O ENEM E O SEU CONTEÚDO DE POEMAS E CANÇÕES	50
TENSÕES IMANENTES	56
TABELAS DE CANÇÕES E POEMAS.....	61
GRÁFICOS	68
CAPÍTULO V – AS PROVAS E AVALIAÇÕES DA UFG (1998-2012).....	74
O MERCADO EDITORIAL	75
A UFG – FUNDAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS	81
ESTRUTURA DO VESTIBULAR DA UFG.....	83
O VESTIBULAR SEGUNDO AS NORMATIVAS DA UFG.....	83
AS PROVAS	85
AS EDITORAS E OS POETAS GOIANOS NO VESTIBULAR	87
ANÁLISES DAS POESIAS E CANÇÕES NAS PROVAS DO VESTIBULAR DA UFG (2001 A 2012) ..	89
GRÁFICOS	93
CONCLUSÃO	95
REFERÊNCIAS	98
ANEXOS	101

INTRODUÇÃO

A crise

Para o desenvolvimento desta dissertação, isto é, para o estudo dos efeitos das situações de crise em relação à literatura levamos, *a priori*, em consideração duas características inerentes à literatura. Em primeiro lugar, a descontinuação relativa à literatura e, em segundo lugar, a situação, no mundo, da literatura enquanto experimentação e representação estética da linguagem. Frisamos que a crise não deve ser definida como esvaziamento de sentido; ela deve ser enxergada como um aspecto da macro-estruturação da sociedade e da decorrente instabilidade, pois os eventos estão em contínuo devir, como atesta Bakhtin (2006). Essas considerações são necessárias perante o nosso objeto de estudo: A relação entre a crise no processo de ensino/aprendizagem de literatura no Ensino Médio e a avaliação que se faz do conhecimento dessa literatura.

A sociedade e a crise são iminentes, não só por questões ético-religiosas, (BAKHTIN, 2013), e isso é um traço da forma como o sujeito diz ao outro a realidade. Em consequência, ao narrar, ou poetizar, a realidade, o homem se mostra incapaz de determinar o real, colocando-o na condição de fabulação (CANDIDO, 1995). A crise é, assim, sintoma dos tempos, pois, a cada condição humana nova, estabelecer-se-á uma ética e uma estética representativas.

Nesse sentido, a Profa. Edineia de Lourdes, em *A consolidação da crise da literatura no Ensino Médio* (2013), ao citar Afrânio Coutinho (1952) em seu discurso de posse em cátedra do Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, aponta duas questões estruturantes no pensamento de crise da literatura e, portanto, da poesia. A primeira tem a ver com as características do processo avaliativo para o acesso à cadeira de professor; Afrânio Coutinho expõe, como se segue, como ele compreendeu o processo de acesso, qualificando a banca de *tribunal de inquisição*:

No meu entender, e não está aqui em causa qualquer situação concreta, mas o sistema do concurso, o concurso não passa de um sinistro processo de tortura mental, que herdamos, nós povos de tradição ibérica, dos tenebrosos tribunais da inquisição. (COUTINHO, 1952)

Mais adiante, em seu discurso, ele assevera esta mesma condição no que tange à produção de sentidos no processo avaliativo da forma que se convencionou chamar de concurso:

Não se justifica, portanto, o concurso, legado de uma época diferentemente estruturada e concebida. E, na realidade, como método de aferição intelectual, é dos mais precários.

Tal como exige a legislação brasileira, é deficiente e falho. Julgam-se provas, comparam-se exposições momentâneas, sujeitas a uma série de fatores condicionantes, que lhe podem modificar o efeito, procura-se reduzir absurdamente a uma pílula toda uma cultura. [...]que não se procura compreender, cuja orientação se ignora, cuja unidade passa despercebida, no afã, que é um desrespeito ao espírito, de nivelarem-se os candidatos para um cotejo. (COUTINHO, 1952)

Percebe-se que, para Coutinho (1952), ocorre uma falta grave no processo avaliativo do candidato e, parece ser, que, igualmente, em qualquer esfera de certame, apresentando, portanto, mesmo que embrionariamente, o entendimento de certo grau de crise. Para ele é deficiente o modo de avaliar e julgar se determinada pessoa sabe, ou não sabe, sobre aquilo que pretende ensinar. Por esta via, seria pertinente afirmar que o processo avaliativo, segundo Coutinho (1952), consiste em um jogo organizado e sistêmico direcionado, não para a avaliação de determinados conhecimentos, mas sim para justificar a existência de uma série de jargões produzidos para defender a ideia de concurso em relação aos quais o candidato deve demonstrar graus de competência e habilidade, com independência da capacidade intelectual e do seu conhecimento geral. Precisamente, a questão das competências e das habilidades, às que aludiu Coutinho, será abordada no capítulo – o Capítulo II – em que são analisadas as provas do ENEM e do Vestibular.

Além de se referir, em geral, ao processo avaliativo para o acesso à cátedra, Coutinho, no seu discurso, aponta a questão da sorte do professor e, em particular, a sorte do professor de literatura no Brasil. O aspecto determinante no processo da crise inicia-se, segundo Coutinho, no âmbito do espaço. O espaço determinou, segundo o professor, a sua primeira crise, já que a sua condição de homem de Letras foi delimitada pelo fato de constatar que os lugares do saber próprios da literatura estavam concentrados, sobretudo, nas cidades e não no meio rural provinciano (COUTINHO,

1952). Esse fato será levado em consideração na compreensão das condições da crise discutida nesta dissertação.

Devemos frisar que partimos da compreensão de que a crise da literatura não se limita, evidentemente, à crise particular apontada por Coutinho, pois a crise abrange toda a circunstância esboçada por esse professor. Ele aponta que um traço da produção literária é a centralidade, a qual se reflete nos modos como ela é ensinada nas escolas (os locais de ensino/ aprendizagem de leitura e de leitura literária) e nas formas como a autoria é reconhecida. Em relação a este último caso, devemos citar Antonio Candido, em *Formação da Literatura* (1997), quem, para se referir ao estabelecimento da literatura no Brasil, indica um tripé de funcionamento: a obra, o leitor e a circulação da obra.

Cumpramos agora destacar que, sobre a regência de literatura nas escolas brasileiras, a Presidência da República decretou em 1949 que a disciplina de literatura poderia ser exercida diferentemente da disciplina de língua portuguesa. Mesmo que o decreto se referisse sobre o Colégio Pedro II – o colégio padrão –, isso gerou um efeito em cascata nas outras escolas. Para Coutinho, isso trouxe um significativo avanço visto que, anteriormente, o que havia era, dentro das aulas de língua, uma simples apresentação diacrônica da literatura, muito vinculada, além do mais, à literatura de Portugal:

Decreto n. 26.925, de 21 de Julho de 1949

Dispõe sobre os cargos de professor catedrático do Colégio Pedro II – (externato e internato).

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, usando da atribuição que lhe confere o artigo 87, item I, da Constituição,

DECRETA:

[...]Art. 7º O ensino de Literatura e Alemão será ministrado em caráter facultativo aos alunos do curso Colegial.

[...]

Rio de Janeiro, em 21 de julho de 1949; 128º da Independência e 61º da República.

EURICO G. DUTRA

Clemente Mariani

Repare-se que, ao se referir ao ensino de literatura, Coutinho menciona que este deve ser libertado da dependência do ensino de língua portuguesa; observamos que essa

dependência é um dos fatores geradores da crise do ensino da literatura no Ensino Médio, pois essa indistinção e a conseqüente simbiose obrigaram os profissionais a compatibilizar duas matérias na mesma aula. Assim, Coutinho marcou a dupla dimensionalidade da crise da literatura. Por um lado, aparece a crise vinculada à avaliação do candidato; por outro, aparece a crise em relação à formação do professor de literatura.

Não cabe à literatura, evidentemente, assumir as funções de um possível instrumento para a redenção social, como é anotado em várias campanhas de fomento da leitura literária. A literatura é consequência da necessidade de linguagem dos sujeitos que operam a língua e que encontram, na literatura, uma via e um modo para expressar a coisa pretendida. Nesse sentido, determinar o que é literatura costuma derivar em complexos debates. Por conseguinte, não é um objetivo deste trabalho entrar nesses debates e, por isso, recorreremos a uma definição canonizada, de grande utilidade para os fins deste trabalho, confeccionada por Antonio Candido em *O direito à literatura. Vários escritos* (1995). Ele faz a seguinte definição:

Chamarei de literatura, da maneira mais ampla possível, todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações.

(...) Assim como todos sonham todas as noites, ninguém é capaz de passar as vinte e quatro horas do dia sem alguns momentos de entrega ao universo fabulado. O sonho assegura durante o sono a presença indispensável deste universo, independentemente da nossa vontade. E durante a vigília a criação ficcional ou poética, que é a mola da literatura em todos os seus níveis e modalidades, está presente em cada um de nós, analfabeto ou erudito, como anedota, causo, história em quadrinhos, noticiário policial, canção popular, moda de viola, samba carnavalesco. Ela se manifesta desde o devaneio amoroso ou econômico no ônibus até a atenção fixada na novela de televisão ou na leitura seguida de um romance.

Para determinarmos o alcance do conceito de literatura, cumpre reparar também na abrangência universal da poesia. Antonio Candido, em *O estudo analítico do poema* (1996), compreende como se segue o significado do que é um poema:

Toda essa digressão vale para lhes mostrar a eminência do conceito de poesia, que é tomada como a forma suprema de atividade criadora da palavra, devida a intuições profundas e dando acesso a um mundo de excepcional eficácia expressiva. Por isso a atividade poética é revestida de um caráter superior dentro da literatura, e a poesia é como a pedra de toque para avaliarmos a importância e a capacidade criadora desta. Sobretudo levando em conta que a poesia foi até os tempos modernos a atividade criadora por excelência, pois todos os gêneros nobres eram cultivados em verso. Hoje, o desenvolvimento do romance e do teatro em prosa mudou este estado de coisas, mas mostra por isto mesmo como toda a literatura saiu da nebulosa criadora da poesia.

Na conceituação de Antonio Candido é exposta com nitidez a natureza e a função da poesia, destacando-se o seu potencial criador e a sua força emancipadora. Ao referir-se à poesia, Candido assinala que este gênero foi a via seguida para a constituição de outros gêneros e, concretamente, em relação à poesia, assinala a presença de uma crise na atualidade. Ele diz que, com o desenvolvimento de outros gêneros, a poesia ficou fragilizada, embora ele tente defender a força inquestionável da poesia apontando que: “toda a literatura saiu da nebulosa criadora da poesia”.

Nesta dissertação, partimos, pois, do entendimento de que a poesia é o instrumento humano mais antigo, em termos de linguagem verbal, da representação estética das coisas do homem e das coisas do mundo, desenhando e redesenhando as mais diversas experiências humanas. Entretanto, na atualidade a poesia foi parcialmente deslocada do centro do sistema literário por outros gêneros – por exemplo, o romance *moderno* – que, supostamente, cumprem de forma mais clara e simples a função de destacar a contemporaneidade. Isso é também verificável nos usos da poesia assumidos na atualidade pelas canções, tal como se observa nos manuais de ensino de literatura do Ensino Médio. Nesse sentido, é evidente que algo sucedeu para que fosse reformado o *espírito* modificador do real. A poesia, que outrora servira como instrumento para tratar das relações, ora psicológicas ora sociais, não consegue mais assumir plenamente na sociedade contemporânea essas funções antes exercidas.

Entretanto, Octávio Paz, em *Os poucos e os muitos* (1993, p. 80), assevera que, mesmo que a obra seja lida somente por alguns, isso garantiria a memória coletiva de toda uma comunidade. Embora o poema apresente ainda esse vigor, o crítico reconhece a existência de um decepcionante reinado de *garatujas literárias*. Assim, à pergunta de

se hoje se lê melhor, ele declara que, embora se leia mais, não se lê melhor (*idem, ibidem*). Na atualidade, no entanto, outras formas estéticas, embora alguns teórico e críticos possam classificá-las como formas de escassa qualidade, mobilizam a sociedade e intervêm, conseqüentemente, como meios poéticos para a efetivação da expressão lírica e épica e das catarses de indivíduos e de grupos sociais. Embora o meio seja diferente, ao ouvir uma letra de música, em vez de poesia, os sujeitos se relacionam com a poesia e com a apreciação estética.

Há luz no fim desta crise?

O estado de crise está estreitamente ligado à história da literatura brasileira, em parte devido à realidade dos campos sociais, em parte por força dos próprios poetas e literatos. O Prof. Elias Feijó (2012), da Universidade de Compostela, apresenta uma visão pouco otimista em relação ao estado da literatura nas escolas, sobretudo em relação à posição do Estado nas definições das políticas educacionais sobre o ensino de Literatura no Ensino Médio. Diz ele que outras linguagens estéticas e outros conteúdos são concorrentes objetivos e plenamente justificados frente aos motivos assinalados a respeito da manutenção da literatura no Ensino Médio:

Os estudos literários estão perdendo e, podemos calcular, vão perder progressivamente importância. Além de problemas intrínsecos, internos, que se prendem com o método e a definição do objeto, fatores externos estão sendo decisivos para a sua perda de interesse: agora há novas produções artísticas e culturais tão legítimas e legitimadas como a literatura; novos conhecimentos de toda a classe reclamam espaço no ensino primário e secundário (o porto refúgio destes estudos) que, como num princípio de Arquímedes acadêmico, deslocam saberes menos úteis, caso dos estudos literários. Menos úteis também porque a Antiga Aliança entre o Estado e os estudos da literatura (nacional) através da escola quebrou [...]. (FEIJÓ, 2012, p.154).

A visão do Prof. Feijó patenteia a perda de espaço dos estudos literários. Ora, apesar dessa sina, tal como ela é apontada, é preciso também entender as contradições em relação ao enfrentamento de tal crise. No artigo acima mencionado do Prof. Feijó, Reorientação dos estudos literários para a aplicabilidade a transferência: Da feitiçaria para a Medicina e os capitais em jogo (2012), não se indica que haja uma *derrota* da

literatura, mas sim é indicado que deve haver um reposicionamento do papel dos estudos literários. É claro que a circunstância dos *salões eruditos* de leituras poéticas não conforma uma perspectiva alternativa útil nem para professor, nem para os teóricos e críticos, nem para as funções que deve desempenhar a literatura no ensino.

São duas as extensões de crise apontadas pelos teóricos acima. Para Paz, Coutinho e Feijó a crise é geral para toda a literatura enquanto que, no texto citado de Candido, o alvo principal da crise é a poesia; todavia, os quatro investigadores coincidem na observação de que há *uma* crise instalada. Feijó, Paz e Coutinho apresentam alternativas para essa crise. Cada um deles, em seu tempo, expôs uma perspectiva de reorientação do estudo e ensino da literatura perante o *status quo*.

Coutinho propõe que os trabalhos inerentes ao ensino da literatura sejam seriamente reorientados e efetivados pelas instituições e, mais concretamente, pelo professor. Este, segundo Coutinho, deve reconhecer e assumir as condições do seu *métier*, embora também seja necessário que o Estado manifeste a sua vontade de superara crise. Por sua vez, Feijó desenvolve uma sistematização maior em relação ao *confinamento* da Literatura.

Estas referências sobre a crise nos dão um suporte para a compreensão dos modos pelos quais a poesia tem sido referenciada entre a última década do séc. XX e a primeira década do séc. XXI. No desenvolvimento do trabalho retomaremos o exame das condições a que estes teóricos se referem; além disso, nos apoiaremos em Mikhail Bakhtin e em Michel Foucault para poder avaliar as condições objetivas do ensino da literatura, em geral, e a da poesia, em particular, no Ensino Médio no Brasil.

Problemas e objetivos

Barthes salienta em *Aula* (1977) que, de todas as disciplinas escolares, se elas fossem extintas do ensino ficando só uma, unicamente a literatura conseguiria manter o conjunto do pensamento humano, pois, para ele, é nela que estão guardadas todas as ciências. Para Barthes, é inquestionável o poder desta disciplina; vê-se, portanto, na literatura um alto grau de fortaleza para congregar tendências, criações, novas estruturas linguísticas, ou seja, todas as manifestações da linguagem. Segundo Bakhtin (2006), na linguagem, o autor e o leitor realizam-se, pois encontram os elementos fundadores de sua capacidade de dizer ao outro, e a si mesmos, o que querem representar. Em

decorrência disso, nesta pesquisa percorreremos a diacronia da poesia (enquanto gênero) em relação ao seu ensino, no Brasil, do final do séc. XX até a atualidade.

Compreendemos a literatura como um dos espaços de apropriação da cultura e, nesse sentido, é necessário perguntar como, ou por quais meios, a literatura, em geral, e o poema, em particular, foram utilizadas, nos últimos anos, no ensino da literatura brasileira e nas decorrentes avaliações. O nosso objetivo inicial é identificar, no âmbito das avaliações da literatura no Ensino Médio, a função do poema como instrumento para a verificação da capacidade de compreensão crítica da leitura literária, da estética no geral e da cultura brasileira. E os nossos objetivos, decorrentes desse primeiro intuito, são, em primeiro lugar, identificar e analisar os discursos que justificam a inserção da poesia como veículo para o ensino da leitura literária e, em segundo lugar, a análise das estruturas das formas da avaliação em que o poema está presente. Assim, com vistas à delimitação de um corpus em relação ao qual fosse viável aplicar a nossa metodologia de trabalho, compusemos um banco de provas de Vestibulares da UFG e de provas do ENEM em que o poema está presente como ferramenta de avaliação.

O nosso objetivo geral, portanto, é reconstruir a *performance* do poema nas avaliações vinculadas ao Ensino Médio no Brasil e, ao fazê-lo, deveremos identificar como a poesia tem sido colocada como instância de ensino. Deveremos compreender, portanto, como os documentos oficiais têm reafirmado a necessidade da aplicação do poema e como a poesia, nas avaliações, tem sido contemplada e, conseqüentemente, como, nessas avaliações, é entendida a relação entre poema e leitor.

O que nos importa na Literatura?

Para os fins desta pesquisa, é de grande relevância a observação do uso que se fez da poesia, na última década do séc. XX e, sobretudo, na primeira década do séc. XXI, no âmbito das avaliações do Ensino Médio no Brasil. Como ponto de partida e com foco na atualidade, almeja-se, especificamente, por um lado, ponderar a força – a posição e a função – da poesia como medida educadora e, por outro, examinar como as instituições federais da educação têm aplicado o poema como um meio para a avaliação do conhecimento resultante do ensino no Brasil.

Cabe, neste trabalho, encontrar no próprio poema, portanto, as razões da sua repetida aplicação como um instrumento de aquisição de língua portuguesa. Para isso, dentro do processo de escolarização e dos objetivos da instrução no Ensino Médio, será

necessário desenvolver uma arqueologia parcial do itinerário das aplicações da poesia, visando a inferir tanto as concepções em que se baseou a utilização da poesia desde o final do século XX até os dias de hoje, quanto às diretrizes político-pedagógicas das instituições educacionais e as suas derivações para a reafirmação ou a mudança do *cânone*.

Delimitação do *corpus*

A seleção dos materiais que seriam submetidos à análise foi determinada pela tipologia e pelas características temporais e espaciais desses documentos. Procurou-se que essa seleção fosse suficientemente ampla para poder examinar as semelhanças, diferenças, regularidades e irregularidades em relação à presença e aos usos da poesia nos documentos do ensino e da avaliação dos conteúdos, habilidades e competências inerentes ao processo de ensino/ aprendizagem. É claro que essa seleção esteve também determinada pelas condições de análise, visto que os conteúdos a serem analisados tinham que conter uma sequência e uma relação entre si com pertinência científica. Deste modo, procuramos orientar a pesquisa a partir de um pré-estabelecimento de um *corpus* estático que reunia o conjunto dos dados que acreditávamos que era necessário para o desenvolvimento da análise.

Nesse sentido, devemos indicar que esta pesquisa foi, em primeiro lugar, bibliográfica. Estudamos documentos oficiais que abordavam o ensino de literatura, com vistas a observar o espaço e as aplicabilidades dadas ao poema no Ensino Médio. Para nós era importante percorrer o cenário em que se desenvolveu o ensino, o estudo e a avaliação da poesia do Brasil desde o final do séc. XX até a atualidade. Partimos, concretamente, do ano 1998, pois esse é o ano inaugural do ENEM. Já assinalamos que nesta pesquisa queremos observar em que grau a poesia tem sido considerada um elemento relevante no aprendizado de literatura; assim, visamos a observar a posição e a função dadas à poesia no ensino médio brasileiro. Almejamos comprovar se a poesia é, ou não, só uma forma da qual as avaliações se utilizam para dar suporte, como texto base, ao processo avaliativo. Também buscaremos, nas afirmações de documentos oficiais, as características dos discursos sobre a necessidade do ensino da poesia como parte do processo educativo. Assim, foi necessário observar os documentos mais recentes que reorganizam o ensino brasileiro, depois, evidentemente, da LDB de 1996.

Como procuramos compreender qual é o papel que a literatura no geral, e a poesia em particular, ocupam na (re)formulação atual do Ensino Médio brasileiro, foi preciso recorrer as avaliações em que está presente a poesia; trata-se das avaliações da língua portuguesa, da literatura e de outras disciplinas, seja na área de linguagens ou em outras. Por isso, com vistas à compreensão do valor conferido, atualmente, à poesia no Ensino Médio no Brasil, estudamos as características das provas de Vestibular e das provas do ENEM.

CAPÍTULO I – CONCEITOS DE LITERATURA E POESIA

O percurso

Precisamos compreender o que tem sido a literatura, tanto sincrônica quanto diacronicamente, como fundamentação para as análises dos discursos dos enunciados das provas de avaliação e de acesso à universidade. Observamos que os vestibulares tradicionais e o ENEM partem, *a priori*, de concepções diferentes do ensino de literatura. Os vestibulares apresentam a literatura como disciplina específica com conteúdo distintivo ao passo que o ENEM interdisciplinariza o conteúdo da literatura em geral e dos poemas em particular, cuja aplicação, como texto base, nas provas é o nosso objeto. Portanto, a análise dos discursos que justificam a presença do poema em uma prova envolve também compreender quais são as forças que concorrem para o estabelecimento ou não do poema como um discurso de significação social.

A literatura é conduzida pela necessidade de linguagem do sujeito e da sociedade que opera a língua e que encontram, na literatura, o modo, ou os meios, de dizerem as coisas pretendidas. Desta maneira, determinar o que é literatura é sempre uma tarefa complexa;

A possibilidade lírica está disposta em dois aspectos flutuantes – o poema e a letra de canção –; tanto a um quanto à outra são garantidas as condições de representação. A canção vai, em vários momentos, substituir, nas provas, o poema como meio para a análise estética ao passo que o poema também servirá como repositório para a avaliação de outros saberes, além do literário.

Este primeiro capítulo, que tratará dos conceitos de literatura e poesia, o qual desembocará em um capítulo em que se estudará como os documentos oficiais veem a literatura, a poesia e o poema dentro do ensino médio e como isso se reflete nas provas avaliativas.

Os momentos literários

No Brasil a última fase romântica, ou a terceira geração, contribuiu para uma realização mais concreta do pensamento e da realidade; contudo, as duas gerações anteriores formaram no imaginário brasileiro as bases do pensamento no século XX. Ao perceber determinadas confirmações, dentro da sala de aula, sobre as condições do amor, é possível (sem critérios qualitativos) remeter-se imediatamente à ideia central do romantismo de primeira e segunda gerações. O amor, ou as coisas do mundo, no século

XIX, se apresentam ora idealizados ora saudosistas. Posteriormente, o realismo conseguiu apontar outra direção para as representações do mundo e da literatura brasileira. Nesse momento literário, preponderou o discurso denunciativo e social, produzindo o efeito de relacionar o real com as situações representadas. No realismo brasileiro começou-se a construir as representações com material colhido em solo nacional. Todavia, o discurso pela diferença tardou e a verdade “inventada” foi a que floresceu historicamente condicionando o real, pois se deu ênfase ao discurso preeminente do idealizante. A história brasileira está repleta de exemplos idealizantes – da descoberta até a proclamação da República – propondo, sempre fora do real, a postulação da representação. Como atesta Octávio Paz, em *Os filhos do barro* (1984, p. 88):

A poesia romântica não foi só uma mudança de estilo e linguagens: foi uma mudança de crenças, e é isto o que a distingue dos outros movimentos e estilos poéticos do passado. Nem a arte barroca nem o neoclássico foram rupturas do sistema de crenças do Ocidente; para se encontrar um paralelo da revolução romântica, temos que nos remontar ao Renascimento e sobretudo à poesia provençal.

A arte na literatura: Literatura como arte?

Esta pesquisa precisou analisar, também, a legislação brasileira que trata do ensino de maneira geral e, especificamente, do ensino de literatura. Mas antes foi necessário compreender o qual é o conceito aplicável para diferenciar o poema da letra de canção, visto que essa combinação – a presença de ambas as formas – se instala nas provas de Vestibular e também do ENEM. O intuito é compreender que concepções definem na atualidade o papel da literatura na educação brasileira e que concepções guiam a formação dos novos paradigmas educacionais no ensino de literatura. Apresenta-se nas avaliações e nos documentos *uma não diferença* entre poema e letra de música, ainda que, obviamente, sejam distintos, embora as raízes de emergência de ambas as formas tenham sido as mesmas. O poema era harmonizado com a música, contudo, os meios de representação não são mais os mesmos. Desta forma, parece-nos que há, por parte dos organismos responsáveis pela elaboração das políticas educacionais, uma indiferença entre um modo e outro de representação. Isso nos pode levar a crer em um grau de crise também. Nos *Parâmetros Curriculares Nacionais do*

Ensino do Médio– PCNEM (2000), a literatura, apesar do destaque em relação a ela, é colocada no lineamento das artes, sem definição imediata. Vejamos o trecho,

a prioridade para a Língua Portuguesa, como língua materna geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria interioridade; o domínio de língua(s) estrangeira(s) como forma de ampliação de possibilidades de acesso a outras pessoas e a outras culturas e informações; o uso da informática como meio de informação, comunicação e resolução de problemas, a ser utilizada no conjunto das atividades profissionais, lúdicas, de aprendizagem e de gestão pessoal; as Artes, **incluindo-se a literatura**¹, como expressão criadora e geradora de significação de uma linguagem e do uso que se faz dos seus elementos e de suas regras em outras linguagens; as atividades físicas e desportivas como domínio do corpo e como forma de expressão e comunicação. (p. 19-20).

A necessidade de compreender a diferença ou semelhança do poema e da letra de música forçou outra compreensão e dúvidas. O poema, então, não é capaz de significar o universo do estudante de Ensino Médio a ponto de ele não ser suficiente em resolver os enunciados propostos nas questões que tratam especificamente da literatura? Por que, então, tratar a música no mesmo patamar que o poema, se inclusive a definição de poema de Antonio Candido se diferencia da ideia geral de que tudo seja poema, ou melhor, poesia. O que os PCNEM (2000) indicam é que arte é tudo aquilo que expressa e gera significação; dentro deste cabedal está a literatura. Desta forma, *lato sensu*, tudo pode ser considerado arte, pois tudo, na linguagem, é criação e recriação da própria linguagem, gerando significações. Portanto, com esse entendimento, faz sentido a colocação da letra de música como enunciação, ou como lugar de representação do mundo da mesma forma que o é o poema. Mas restam ainda algumas perguntas: Cabe, então, incorporar na literatura a canção? Se assim fosse, seria relevante nos perguntar se a canção, como elemento da música, frente ao poema, poderia fugir da crise?

Charles A. Perrone, em *Letras e letras da MPB* (1988, p. 14-15), ao discutir a questão de se letra de canção e poema são as mesmas coisas cita um trecho de um debate acontecido nos anos 70:

De fato é descabida a suposição de que entre compositores e escritores, ou entre letras de música e poemas, haja um *continuum* que justifique qualquer comparação do tipo da que foi feita... Portanto, o suporte e a justificativa da letra é a canção, que anima a palavra de uma dimensão nova, sublinhando e

¹ Grifo nosso.

redimensionando o seu sentido por meio de intervalos melódicos, dos ritmos, harmonias, timbres. E por meio sobretudo do canto, da presença da voz humana, que dá às palavras de uma letra um suporte de generalidade baseado na emoção, na inflexão psicológica viva, na recriação do momento... É que a unidade de sentido de uma letra está no canto, e não no “texto”. Vê-se que a distinção entre a palavra impressa – o poema – e a palavra cantada – a letra – não é de grau, mas de gênero e de qualidade.

De fato, a letra de canção serve a um propósito diferente, por meios e modos, do propósito do poema. Portanto, ao verificar esta questão volta à cena a própria existência não somente da crise relativa à literatura, mas concretamente a definição do conceito e da função, nos próprios documentos oficiais, do que seja o poema. O autor da exposição acima, assinala que não podem ser avaliados do mesmo modo, o poema e a letra, pois estes pertencem a gêneros diferentes; igualá-los seria empobrecê-los, não lhes dando chances para que sejam apresentados nos seus respectivos universos de significação.

Perrone (ibidem) indica, entretanto, quão frutífera é esta relação amorosa entre poema e letra. Ele diz que desde os anos 1960, nos EUA, isso tem se acentuado dada a publicação, por exemplo, de letras em álbuns musicais. No Brasil, desde nos anos 1970, letristas têm mostrado maiores cuidados na publicação de seus escritos. Ordenando, sistematizando, dando contrastes, cuidando a mancha gráfica das letras, etc., o autor de letras se aproxima da condição do poeta, mas ele continua se nomeando compositor, e não poeta, o qual é outra mostra da diferença de gêneros.

Nesse sentido, tratar da crise da literatura envolve abordar o uso, no ensino e nas avaliações, da letra de canção como poema, procurando entender a atual fragilidade do poema, como meio e forma de representação, nos documentos oficiais.

O ensino de literatura e a visão da literatura na legislação sobre o Ensino Médio

O ensino de literatura, de fato, iniciou-se no Brasil com os jesuítas, no final do século XVI, com seu método, o *Ratio Studiorum*. Todavia, naquele período o conceito de literatura não envolvia somente as *artes da escrita*; era, na verdade, todo tipo de escrita que por ventura pudesse ser usada no ensino de *Retórica* e de *Poética*. O ensino de literatura no Brasil, segundo assinala a Profa. Vanderléia da Silva Oliveira (2007) no artigo “História literária e ensino de literatura brasileira: as armadilhas curriculares”, na revista da Associação de Leitura do Brasil (ALB), começa a se consolidar em meados

do século XIX com a publicação do decreto de número 2.006, de 24 de outubro de 1857. Esse decreto, na interpretação da professora, derivou no seguinte:

(...) com a implantação da análise e crítica dos clássicos portugueses no currículo de Retórica e Poética, em substituição aos quadros da literatura nacional pela história literária portuguesa e nacional. A partir deste período dá-se início à construção de uma história literária específica, a fim de estabelecer, sobretudo, um caráter nacional de nossa literatura a partir da definição dos clássicos brasileiros.

(Disponível em: <http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais16/sem11pdf/sm11ss09_07.pdf>. Acesso em: 18 set. 2013).

Portanto, a história do ensino da literatura brasileira é, relativamente, recente. Observamos também que, somente em 1925, a literatura, no Brasil, recebeu adjetivo pátrio. Nesse sentido, foi preciso que observássemos algumas obras importantes para a compreensão da literatura no Brasil e os documentos oficiais necessários para se entender os discursos levantados como justificativa dos enunciados apresentados tanto nos Vestibulares quanto no ENEM.

Silva Oliveira também destaca o seguinte em relação à formação de manuais ou estudos acerca da literatura brasileira no nível secundário de ensino: publicações como *Pequena história da Literatura Brasileira*, de 1919, de Ronald de Carvalho, *Lições de Literatura Brasileira*, 1919, de José Ventura Boscoli, *História da Literatura Nacional*, 1930, de Jorge Abreu, *Noções de história da literatura brasileira*, 1931, de Afrânio Peixoto, *História da Literatura brasileira*, 1939, de Bezerra de Freitas, indicam a preocupação com a produção de obras voltadas para o ensino de literatura no nível secundário.

Os manuais acima indicados tinham a função de estabelecer as noções básicas em relação à literatura no país. Além desses manuais, há outros mais recentes a que tivemos acesso; trata-se de obras mais atualizadas e já introduzidas no ambiente modernista, ou como moderadores deste movimento, ou como críticos, e que serviram como expediente de entendimento do que foi e é o processo formativo da literatura para o aluno e candidato à universidade.

CAPÍTULO II – O CONCEITO DE LITERATURA ENQUANTO ARTE NOS DOCUMENTOS OFICIAIS

Para os documentos oficiais, que apontam os rumos do ensino no Brasil, a combinação entre língua e literatura contribui para o entendimento daquilo que cerca e significa as relações do sensível. O texto dos PCN (BRASIL, 2000) diz o seguinte:

A disciplina na LDB nº 5.692/71 vinha dicotomizada em Língua e Literatura (com ênfase na literatura brasileira). A divisão repercutiu na organização curricular: a separação entre gramática, estudos literários e redação. Os livros didáticos, em geral, e mesmo os vestibulares, reproduziram o modelo de divisão. Muitas escolas mantêm professores especialistas para cada tema e há até mesmo aulas específicas como se leitura/ literatura, estudos gramaticais e produção de texto não tivessem relação entre si. Presenciamos situações em que o caderno do aluno era assim dividido.

Evidentemente que os vestibulares mantêm essa dicotomia e, com isso, as disciplinas nas escolas também são/estão divididas para ter, cada uma delas, maior momento de reflexão por parte do aluno. Todavia, separar não é deixar de ser transversal, assim como transversalizar não é emudecer teorias e práticas.

Coloca-se, portanto, estudos literários, leitura, produção textual e estudos linguísticos dentro da mesma panela para, assim, superar um atraso significativo no que concerne aos estudos da Língua Portuguesa, segundo os documentos.

Neste estudo, o conceito aceito do que vem a ser a poesia e o poema foi delineado pelo discurso de Antonio Candido acima citado. Para Candido (1996), a poesia ultrapassa os limites interpostos do momento literário. Para ele, assim como para Foucault (1999), a modernidade mudou a maneira de pensar não só o objeto, como também mudou e moldou o próprio objeto. Essa relação com o romantismo apresenta, como já foi dito, uma capacidade mutacional dos objetos que outrora estiveram em cena. Não só a compreensão do que seja o poema, mas a própria substância deste poema se reorganizou. O poema é uma construção concreta da realidade concreta com os seus próprios modos de representação e estes elementos estão sob a égide da poesia. Assim, Candido (1996) esclarece:

- a) Que a poesia não se confunde necessariamente com o verso, muito menos com o verso metrificado. Pode haver poesia em prosa e poesia em verso livre. Com o advento das correntes pós-simbolistas, sabemos inclusive

que a poesia não se contém apenas nos chamados gêneros poéticos, mas pode estar autenticamente presente na prosa de ficção.

b) Que pode ser feita em verso muita coisa que não é poesia. Julgamentos retrospectivos a este propósito são inviáveis, mas não a percepção de cada leitor. Assim, embora a poesia didática do século 18, por exemplo, fosse perfeitamente metrificada e constituísse uma das atividades poéticas legítimas, hoje ela nos parece mais próxima dos valores da prosa.

O poema, para Candido, é a inclusão do conteúdo, do tema, por assim dizer, na poesia. É a concretude posta no assunto. Mas não é só isso o que nos chama a atenção neste excerto. Para Candido (1996), o ensino de literatura dá-se pelo concreto da poesia, ou seja, pelo tema. Ele diz:

[...] pois, basicamente, à poesia como se manifesta no poema, em versos metrificados ou livres. Em seguida, seremos levados a estudar o que o poema transmite, o que tradicionalmente se chama o seu conteúdo, e neste caso nos aproximaremos de um estudo da poesia. Assim, chegaremos a ela partindo empiricamente das suas manifestações concretas, e não fazendo o caminho inverso, mais filosófico. Por quê? Porque estamos interessados sobretudo em formar estudiosos e professores de literatura, para os quais a tarefa mais premente é saber analisar os produtos concretos que são os poemas.

Assim, o professor deve antes conhecer a obra. Por esse caminho, portanto, o candidato às avaliações deve também passar por esse crivo de conhecimento. E nisto concordam Candido e Coutinho. Coutinho afirma, em seu discurso, que a preparação do professor de Literatura deve se diferenciar daquela percorrida pelo professor de Língua Portuguesa. A língua servirá a qualquer propósito de comunicação, ao passo que o poema, ou a literatura, encontra um público específico.

Octavio Paz (1984) assinala que a literatura não é para todos. Por sua vez, Carlos Drummond de Andrade (1974) diz que a poesia contribui para a sensibilização das crianças. Ele percebe que, de fato, há uma crise, mas não na essência da poesia, pois todas as pessoas estão envolvidas com a poesia. O que ocorre é que o processo de escolarização distancia as pessoas da poesia (Drummond, 1974):

Por que motivo as crianças, de modo geral, são poetas e, com o tempo, deixam de sê-lo?

[...]

A escola enche o menino de matemática, de geografia, de linguagem, sem, via de Regra, fazê-lo através da poesia da matemática, da geografia, da linguagem. A escola não repara em seu ser poético, não o atende em sua capacidade de viver poeticamente o conhecimento e o mundo.

[...]

Sei que se consome poesia nas salas de aula, que se decoram versos e se estimulam pequenas declamadoras, mas será isso cultivar o núcleo poético da pessoa humana?

Oh, afastem, por favor, a suspeita de que estou acalentando a intenção criminosa de formar milhões de poetinhas nos bancos da escola maternal e do curso primário. Não pretendo nada disto, e acho mesmo que o uso da escrita poética na idade adulta costuma degenerar em abuso que nada tem a ver com a poesia.

Drummond aponta traços da crise do ensino de literatura. Ele critica a educação, principalmente, pela incapacidade da escola em saber selecionar o modo de ensino, ou por praticar um ensino desconectado da condição essencial da própria poesia ao não estabelecer laços da sensibilização.

Os documentos, até os PCN+ (2002), apresentam as bases para a interdisciplinaridade. Contudo, eles mesmos reconhecem uma aparente contradição:

Ainda que as disciplinas não sejam sacrários imutáveis do saber, não haveria qualquer interesse em redefini-las ou fundi-las, para objetivos educacionais. É preciso reconhecer o caráter disciplinar do conhecimento e, ao mesmo tempo, orientar e organizar o aprendizado, de forma que cada disciplina, na especificidade de seu ensino, possa desenvolver competências gerais. Há nisso uma contradição aparente, que é preciso discutir, pois específico e geral são adjetivos que se contrapõem, dando a impressão de que o ensino de cada disciplina não possa servir aos objetivos gerais da educação pretendida. (PCN+, 2002, p. 15).

Temos aqui, resumidamente, duas questões levantadas de modo indireto. Por um lado, a questão de que a escola teima em *desmanchar* a relação sujeito/poema e, por outro, o fato de os documentos colocarem os estudos literários como tendo o mesmo papel de outras substâncias de conhecimentos.

Os estudos literários devem estar sobre outras bases, diferentes dos estudos da língua, por exemplo. Um e outro têm em seus contextos elementos a serem observados

que fogem dos interesses imediatos de cada um. A teoria literária observará o contexto de língua e o momento de sua realização, entretanto, o central do poema é repercutir o próprio poema, tendo em vista a estética e não a variedade linguística somente. Entende-se que a variedade compor-se-á como subsídio para o valor da arte, mas não o determinará. Fosse isso, os estudos sobre o poema se dariam somente pela gramática deste, como, aliás, ocorreu e ocorre na maioria dos estudos linguísticos ao recortar trechos de textos poéticos, romances etc. para explicar a língua. Nesse sentido, Celso Cunha, em *Nova gramática do Português contemporâneo* (2008), ilustra assim o emprego do artigo definido (CUNHA, 2008, p.239):

Com os nomes de pessoas

c) Seja para caracterizar, enfaticamente, classes ou tipos de indivíduos que se assemelham a um vulto ou personagem célebre, caso em que o nome próprio vale por um nome comum:

Eu vejo **os Cipiões**, vejo **os Emílios**.(C.M. da Costa, OP, II 122.)

Que importa isso, se, aqui, **os Clemenceaus** andam a monte, **os Hindemburgos** rolam aos tombos, **os Gladstones** pululam aos cardumes, **os Bismarcks** se multiplicam em ninhadas, e **os Thiers** cobrem o sol como nuvens de gafanhotos.(R. Barbosa, EDS, p. 484.)

O gramático utiliza, e não somente nesse caso, trechos das obras literárias para explicar o modo pelo qual a língua se manifesta, mas existem duas intenções inerentes nesta realização. Uma tem a ver com o desejo de cristalizar um modo pelo qual a língua manifestar-se-ia corretamente. Outra, a segunda, tende também a cristalizar, ou melhor, canonizar determinados autores que fazem uso *corretamente* desta língua. Ou seja, a literatura serve como um modelo do correto. Todavia, a literatura pode mostrar estes exemplos de correção linguística, mas também pode não ter esse compromisso, e *corromper* a língua. Vale ressaltar que o exemplo de Rui Barbosa é extremamente emblemático devido à sua célebre frase: “A degeneração de um povo, de uma nação ou raça, começa pelo desvirtuamento da própria língua”. Contudo, trata-se de um juízo referente à relação da literatura com a língua que parece não ter mais tanta força. As variedades linguísticas são agora apresentadas como pertencentes aos seus falantes, dessa maneira, após o advento do Modernismo brasileiro, a literatura passou a enxergar a fala comum, do dia-a-dia, como uma possibilidade de estilo/estética para a escrita.

Assim, para os PCNEM (2000) o objetivo do ensino de literatura ainda não se delineou. Esses documentos não trazem à tona os modos e os meios de recuperação desta crise. Revelam, portanto, uma ingenuidade, ou uma falta de conhecimento acerca deste objeto.

A palavra literatura aparece, em todo o texto do PCNEM (2000), apenas três vezes, e em nenhuma delas como conceituação, enquanto a palavra poema não aparece nenhuma vez, e a palavra poesia, uma única vez. Canção e música não aparecem nenhuma vez.

O ENEM, acompanhando a lógica oficial, *transversaliza* os temas e os assuntos, apresentando enunciados, no corpo das provas, que não se separam disciplinarmente. Isso parte dos conceitos das “Competências” e “Habilidades” que o candidato deve ter para enfrentar a avaliação nacional. As competências e as habilidades são definidas do seguinte modo:

Pode-se, de forma geral, conceber cada competência como um feixe ou uma articulação coerente de habilidades. Tomando-as nessa perspectiva, observe-se que a relação entre umas e outras não é de hierarquia. Também não se trata de gradação, o que implicaria considerar habilidade como uma competência menor. Trata-se mais exatamente de abrangência, o que significa ver habilidade como uma competência específica. Como metáfora, poder-se-ia comparar competências e habilidades com as mãos e os dedos: as primeiras só fazem sentido quando associadas às últimas.

Dessa forma, se fosse para metaforizar, a *competência* seria o *assunto* enquanto a *habilidade* seria o *tema*. Ao candidato restam as duas noções de linguagem, nas quais o saber está para a habilidade principalmente, dado os exemplos anteriores de substituição do poema pela letra de canção. Se a competência falta ao conseguir avaliar o poema, como o efeito estético ou reconhecer o tempo e o cenário em que determinada obra tenha sido escrita, vale, portanto, colocar uma letra, que em seu viés de público teria muito maior alcance, não para tratar de sua estética, mas para confrontar o candidato com a realidade. E a mesma reflexão também vale para a redação do ENEM, em que se foca a habilidade, principalmente.

Os documentos, até aqui, apontam para uma ideia ultrapassada, visto que, ao fazer depender a literatura da disciplina de Língua Portuguesa, tenderia a gramaticalizá-la. Coutinho, Candido, Paz e Drummond veem a literatura como algo díspar dos estudos linguísticos, ao passo que os PCN's tendem a movê-la para dentro dos estudos da

língua. O depoimento de Coutinho (1957) assinala, no entanto, outros problemas do ensino e da avaliação da literatura:

Dois tratamentos têm viciado fundamentalmente o ensino da Literatura: o histórico e o filológico. Habituaamo-nos, de um lado, a considerar o ensino da Literatura como ensino de História literária, isto é, a exposição da ambiência histórica, social ou econômica, que teriam condicionado a produção da obra, e da vida do seu autor, em todos os pormenores exteriores. Tal orientação decorreu das premissas estabelecidas pelo “positivismo” oitocentista, pelas teorias deterministas, que tiveram em Taine e Brandes seus maiores propugnadores em literatura, e pelo biografismo literário de Sainte-Beuve. A obra em si mesma era desconsiderada, só servia na medida em que concorria para explicar o autor ou a época. A História literária tinha essa denominação, mas em verdade era mais História do que Literatura, relacionando-se com esta apenas, muitas vezes, por ser um catálogo dos nomes de escritores. Ou, quando muito, porque consistia numa coletânea de ensaios críticos, sem qualquer nexa a articulá-los, sem a menor atenção ao problema que deve ser central na verdadeira História literária – o da descrição da Literatura como Arte, nos seus gêneros, na sua evolução, nas suas leis. Esse é o critério historicista no estudo da Literatura.

E continua, em seu propósito de estabelecer as medidas:

A outra perspectiva é a filológica. A literatura serviria apenas como texto de estudo da Linguagem. E essa orientação é a que predomina na maioria dos professores de vernáculo, de mentalidade predominantemente filológica, que identificam análise literária com análise gramatical, estudo do estilo, do ponto de vista da Estilística e da Literatura, com análise sintática ou levantamento de vocabulário. E por isso é que a escola transforma para sempre Camões e outros grandes escritores em verdadeiros suplícios da alma juvenil.

Ressalta, de tudo, um conflito entre a Crítica e a erudição, entre a Literatura e a História, entre o gosto e o conhecimento, entre o detalhe e o significativo, entre a arte e a ciência, entre a pesquisa e a interpretação, entre o humanismo e o industrialismo, como se o tijolo, no dizer de alguém, resumisse a catedral, e como se a edição crítica não devesse, acima de tudo, ser interpretação.

Essa modificação do entendimento dos estudos literários foi consagrada entre nós pela diretriz que regulou o ensino de Português no curso secundário, ao

fundir o aprendizado da Língua com o de Literatura e História literária. É o programa vigente desde 1943 para os cursos clássico e científico (Portaria no. 87). O intuito era corrigir o ensino de Linguagem, puramente gramatical, pelo estudo do idioma no texto literário, isto é, a língua no ato. A matéria literária seria, para isso, meramente informativa, a fim de situar e esclarecer as obras analisadas pelo comentário filológico e gramatical. No entanto, não se compreendeu o espírito da reforma, e, como tudo se deturpa neste País, a função designada para a literatura no curso secundário reduziu-se ao fornecimento de dados históricos, sociais e biográficos. O ensino de Português no segundo ciclo passou a ser exclusivamente o estudo histórico das Literaturas Portuguesa e Brasileira, calcado sobretudo nas biografias dos autores. Temos presenciado este fato criminoso: dezenas e dezenas de biografias sucintas dadas a memorizar aos alunos na suposição de que se está ensinando Literatura. Na verdade, com isso apenas fornecemos prova de que laboramos em lamentável equívoco: confundimos o fato histórico – a vida dos escritores, o meio social, histórico, político – com o fato literário, que são as obras literárias elas próprias. Pois bem, tal erro tem sido de duplas e funestas consequências: nem se dá atenção ao ensino da Linguagem nem ao da Literatura, e o aluno não aprende uma e detesta a outra. A orientação, contrária a toda a doutrina mais recente e mais autorizada em pedagogia literária, redundou num fracasso sem precedentes, gerado pela mistura do ensino de várias disciplinas como se foi uma só. E disciplinas que exigem formação, métodos, terminologia e perspectiva diferentes, por parte dos que as professam. O caráter híbrido do programa tornou-se um elemento perturbador, os educandos não tirando proveito no terreno literário, nem no linguístico, e os professores acabando por não se especializarem em suas respectivas disciplinas, desestimulados pela escapatória de transmitir sumárias biografias de escritores, em vez do estudo direto dos textos, seja do ponto de vista linguístico, seja do ponto de vista literário.

Como, aliás, pode se observar no conjunto das competências e habilidades, outra deformidade aparente é que nos PCNEM (2000) a literatura aparece como sendo espectro das Artes, enquanto no PCN+ (2002) as Artes já aparecem sem ela. Como dito anteriormente, os documentos foram se aprimorando, tendo em vista, ao que parece, um melhor entendimento do papel da educação.

Mas, Bakhtin (2010) vê os discursos diferentemente. Segundo ele, nenhum cumpre o papel do outro, pois cada enunciação, ao ser única, não precede e não sucede

outro gênero a não ser ele mesmo. Por assim dizer, o poema, como gênero, condiciona a sua leitura nele mesmo, as coisas que ele diz só poderiam ser ditas por ele mesmo.

De tal modo que o que temos em duas avaliações, Vestibulares e ENEM, também são dois modos de enunciação. Mas a questão não se resume ao fato de um e outro divergirem no modo pelo qual o educando vai ingressar no ensino superior. É principalmente a diferença, no discurso, de um e de outro, do tipo de candidato que estará na disputa de cada vaga.

Os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCNEM) (2000, p. 19) apontam, como já foi dito anteriormente, o seguinte em relação aos estudos da literatura no Ensino Médio:

A prioridade para a Língua Portuguesa, como língua materna geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria interioridade; o domínio de língua(s) estrangeira(s) como forma de ampliação de possibilidades de acesso a outras pessoas e a outras culturas e informações; o uso da informática como meio de informação, comunicação e resolução de problemas, a ser utilizada no conjunto das atividades profissionais, lúdicas, de aprendizagem e de gestão pessoal; as Artes, incluindo-se a literatura, como expressão criadora e geradora de significação de uma linguagem e do uso que se faz dos seus elementos e de suas regras em outras linguagens; as atividades físicas e desportivas como domínio do corpo e como forma de expressão e comunicação.

Ou seja, quase nada é dito em relação ao ensino de literatura, menos ainda sobre o conceito a ser entendido. É claro, os PCNEM é o embrião de um conjunto de textos orientadores. Não deveria ele conter todos os matizes, é sabido. Entretanto, ao não selecionar a literatura como expoente concreto ele confronta tanto literatos quanto gramáticos. E então, em 2000, já se anuncia a vontade de submeter a literatura às condições de análise dos estudos da língua portuguesa. Essa questão pode parecer revanchismo dos estudos literários, contudo, ao não assinalar as diferenças dos estudos da língua e propor uma só disciplina, gramaticaliza-os, e, pior, não se atenta para o fato de estar na literatura a corrupção da língua. Topicalizar como *Língua Portuguesa* e deixar de lado a *Literatura Brasileira* seria aquiescer-se com a condição de enfraquecimento da própria maneira de reconhecer o mundo, como afirma Barthes. Assim como também atestou Coutinho (ABL, 2011), em 1952:

O fato é que a separação das disciplinas se impõe, não só pela sua natureza diversa, como por ser dessemelhante o objetivo por elas colimado, e até porque a mentalidade dos professores é diferente, havendo excelentes mestres de língua que são péssimos de belas-letas, e vice-versa, fato que concorre para aumentar a confusão e o prejuízo didático (p. 107)

Tal como está o programa, a Literatura fazendo parte da disciplina de Português, a subordinação de objetivos é evidente da primeira à segunda, com graves danos para a formação literária, sem que se obtenha o menor benefício, como pode testemunhar quem quer que tenha experiência de ensino atualmente, no campo da Linguagem. Por tudo isso, é que se impõe a modificação do sistema, separando-se as duas disciplinas e os dois programas (p. 108)

Por sua vez, os *PCN+* (2002), como “Orientações educacionais complementares aos parâmetros curriculares nacionais”, apresentam a reformulação do Ensino Médio apontando uma perspectiva conceitual diferente desse ensino:

Especialmente em sua versão pré-universitária, o Ensino Médio tem-se caracterizado por uma ênfase na estrita divisão disciplinar do aprendizado. Seus objetivos educacionais expressavam-se – e usualmente ainda se expressam – em listas de tópicos dos quais a escola média deveria tratar, a partir da premissa de que o domínio de cada disciplina era requisito necessário e suficiente para o prosseguimento dos estudos. Parecia aceitável assim que só em etapa superior tais conhecimentos disciplinares adquirissem, de fato, sua amplitude cultural ou seu sentido prático. Por isso, essa natureza estritamente propedêutica não era contestada ou questionada, mas ela é hoje inaceitável.

No primeiro parágrafo do excerto, os documentos avaliam a postura ultrapassada da condição do Ensino Médio, da qual se infere, inclusive, a ideia de ser este a etapa final para o estudante. Sendo necessário, para avançar em relação a ela, que esta etapa de ensino seja mais que uma lógica de compêndios ao aluno: fazer da educação básica uma conclusão de uma etapa da vida acadêmica do aluno. Os *PCN +* (2002) novamente voltam à carga contra a ideia de que os ensinos, todos eles, devam ser disciplinares.

A lógica da transversalidade volta à tona nesse segundo documento. Isso ficou patente ao se assinalar que o Ensino Médio não podia ser somente a porta de entrada na

universidade e, conseqüentemente, ele devia romper com a ideia da “estrita divisão disciplinar”. Essa indicação não somente mostrou a reflexão do Estado brasileiro em relação ao tipo de ensino, mas apontou também para os seus desdobramentos, salientando como deveriam ser os modos avaliativos – os Vestibulares e o ENEM.

No tema sobre Língua Portuguesa, a professora da Universidade de São Paulo, Maria Paula Parisi Lauria, responsável pelo capítulo sobre a Língua Portuguesa dos PCN+ (2002, p.55), ainda na introdução conceitua o que seria a definição de uso da língua:

Toda língua é um patrimônio cultural, um bem coletivo. A maneira como paulatinamente nos apropriamos dela – com a mediação da família, dos amigos, da escola, dos meios de comunicação e de tantos outros agentes – determina, em grande medida, os usos que dela fazemos nas mais diversas práticas sociais de que participamos cotidianamente.

Essa definição, de uso, não se sobrepõe à visão de língua de Bakhtin. Ao contrário, apresenta a mesma conceituação de língua viva a que se refere o autor russo ao dizer que os *campos comunicativos* determinam o enunciado. Ele diz em *Estética da criação verbal* (2010, p.261):

Todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem. Compreende-se perfeitamente que o caráter e as formas desse uso sejam tão multiformes quanto os campos da atividade humana, o que, é claro, não contradiz a unidade nacional de uma língua. O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua mas, acima de tudo, por sua construção composicional.

No tocante à literatura, os PCN+ (BRASIL, 2002) vinculam-na ao ensino de outras disciplinas, embora não descartem o seu papel estético. Destacam, ainda, que a literatura não está na ordem prática. Além disso, os documentos inerentes aos PCN+ reforçam que o Ensino Médio não deve ser somente um período preparatório para as fases seguintes do ensino, e que a 3ª série do Ensino Médio deveria encerrar um ciclo de

estudos. Isso parece alicerçar a disposição com que a inserção da literatura na prova do ENEM foi concebida e estruturada nos PCN+:

A Literatura, particularmente, além de sua específica constituição estética, é um campo riquíssimo para investigações históricas realizadas pelos estudantes, estimulados e orientados pelo professor, permitindo reencontrar o mundo sob a ótica do escritor de cada época e contexto cultural (...). Esse exercício com a literatura pode ser acompanhado de outros, com as artes plásticas ou a música, investigando as muitas linguagens de cada período. Alguns alunos poderão pesquisar, em romances ou em pinturas, a história dos esportes, dos transportes, das comunicações, dos recursos energéticos, da medicina, dos hábitos alimentares, dos costumes familiares, das organizações políticas (p. 19).

Barthes (1977) e Paz (1993), como visto anteriormente, apreciam essa concepção de literatura. Nela, segundo eles e os PCN+, se podem observar todas as qualidades humanas. Por meio dela, as realizações humanas podem-se anotar de modo a perpetuar esses acontecimentos. Entretanto, essa perspectiva se diferencia nos PCN+, ao que parece, da visão barthesiana e de Paz, na afirmação de se estar na busca de outra função para a literatura. Ao colocá-la na condição de estudos de outras estéticas ou epistemes, os PCN+ a desempodera de seu emprego primeiro – a apreciação, a fruição e o gosto estético.

Para os PCN+ (2002), no texto oficial, não ficam dúvidas acerca do condicionamento da literatura ao eixo de língua portuguesa. Se nos PCNEM (2000) o debate ainda está fragilizado, naquele parece ter sido encerrado completamente. A literatura, diferentemente do que ocorre nos vestibulares, por exemplo, não se encontra dicotomizada, mas integrada ao conceito apresentado n' *A área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*.

O texto e as competências

Os textos são a concretização dos discursos proferidos nas mais variadas situações cotidianas. O ensino e a aprendizagem de uma língua não podem abrir mão dos textos, pois estes, ao revelarem usos da língua e levarem a reflexões, contribuem para a criação de competências e habilidades específicas. Entre elas:

- reconhecer, produzir, compreender e avaliar a sua produção textual e a alheia;
- interferir em determinadas produções textuais (por exemplo, em sua própria ou na de colegas), de acordo com certas intenções;
- **incluir determinado texto em uma tipologia com base na percepção dos estatutos sobre os quais foi construído e que o estudante aprendeu a reconhecer (saber que se trata de um poema, de uma crônica, de um conto).**²

Alguns critérios Língua Portuguesa (p. 70-71)

A presente proposta de trabalho para a disciplina Língua Portuguesa no Ensino Médio foi concebida a partir de alguns critérios, que passaremos a elencar.

- O primeiro critério parte do princípio que a articulação entre conteúdos e competências é uma ampliação do trabalho desenvolvido ao longo do ensino fundamental. Muitos dos conteúdos e competências a serem abordados no ensino médio recuperam conhecimentos desenvolvidos em ciclos anteriores. Assim, é necessário observar uma progressão de conteúdos e competências cujo grau de aprofundamento deve ser parametrado pelas características e necessidades dos alunos. Esse cuidado evita que se repisem conhecimentos já internalizados e permite que se diversifiquem e ampliem abordagens de conteúdos e competências ao longo da escolarização do aluno.
- Um segundo critério pressupõe tanto o estabelecimento de núcleos rígidos (conteúdos e competências próprios da disciplina, em cada série) quanto a existência de núcleos flexíveis (conteúdos e competências que atendem a projetos interdisciplinares de cada série). Com isto, a um só tempo se procura assegurar que o conhecimento trabalhado ao longo do ano garanta os conteúdos necessários a cada etapa da escolarização e proporcione também uma certa maleabilidade – de acordo com as circunstâncias e necessidades que cercam cada estabelecimento de ensino, as disponibilidades e iniciativas de professores, alunos e equipe técnica.
- Um terceiro critério diz respeito a uma certa relativização da nomenclatura e dos conteúdos tradicionais, muitas vezes excessivos. Considera-se mais significativo que
 - o aluno internalize determinados mecanismos e procedimentos básicos ligados à coerência e à coesão do que memorize, sem a devida apreensão de sentido, uma série de nomes de orações subordinadas ou coordenadas;

² Grifo nosso.

– o ensino médio dê especial atenção à formação de leitores, inclusive das obras clássicas de nossa literatura, do que mantenha a tradição de abordar minuciosamente todas as escolas literárias, com seus respectivos autores e estilos³.

• Finalmente, propõe-se que a disciplina Língua Portuguesa abra espaço para diferentes abordagens do conhecimento. Ainda que a palavra escrita ocupe um espaço privilegiado na disciplina, é possível que a produção de textos falados ganhe uma sistematização maior, por meio de gêneros orais como a mesa redonda, o debate regrado, o seminário, o programa radiofônico, para citar apenas alguns exemplos. Além disso, a presença de outras linguagens que dialoguem com o texto verbal é bem-vinda: a música, as artes plásticas, o cinema, o teatro, a televisão, entre outras, podem proporcionar excelentes atividades intertextuais.⁴

Usos da Língua	
Competências gerais	
Representação e Comunicação	Compreender e usar a Língua Portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria identidade.
Investigação e Compreensão	Analisar os recursos expressivos da linguagem verbal, relacionando textos e contextos, mediante a natureza, função, organização, estrutura, de acordo com as condições de produção e recepção (intenção, época, local, interlocutores participantes da criação e da propagação de ideias e escolhas, tecnologias disponíveis).
Contextualização Sociocultural	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.
Competências específicas	
Unidades temáticas	Competências e habilidades
Língua falada e língua escrita; gramática natural; automatização e estranhamento	Conceituar; identificar intenções e situações de uso.
Linguagem; tipologia textual	Analisar os recursos expressivos da linguagem verbal, relacionando texto e contexto de uso.
Tipologia textual; interlocução	Distinguir contextos, adequar a linguagem ao contexto.
Gíria e contexto	Relacionar língua e contexto; escolher uma variante entre algumas que estão disponíveis na língua.
Língua e contexto	Identificar níveis de linguagem; analisar julgamentos; opinar.

Partindo dos PCN+, mas indo além da concepção deles a respeito da literatura, em “Alguns critérios”, do *Caderno de Língua Portuguesa* (BRASIL, 2002, p. 70-71), aponta-se que “o Ensino Médio dê especial atenção à formação de leitores, inclusive das obras clássicas de nossa literatura”, devendo superar “a tradição de abordar minuciosamente todas as escolas literárias, com seus respectivos autores e estilos”.

³ Idem.

⁴ Idem.

Assim, mais que ensinar as obras das diversas escolas literárias nos seus mais diversos estilos, os professores deveriam atentar-se para a capacitação leitora do aluno.

OCEM

Houve em 2006, pelas *OCEM*, uma retificação do papel da literatura, como foi descrito anteriormente. As *OCEM* chamam a atenção para a função complementar que a literatura tivera nos Parâmetros e assinalam que havia de estabelecer a condição que a literatura merecia. Assim, não parece haver surpresas na perspectiva de mudança dos conteúdos programáticos das avaliações. Apesar de 2006 ser o ano da publicação das *OCEM*, e até à aplicação no ENEM terem se passado mais de dois anos, percebe-se que o tempo foi necessário para a aplicação dos novos modos avaliativos nas escolas. O que se entende disto é que as mudanças sobre a literatura, de paradigma e de conteúdo, aconteceram no Ensino Médio, e que elas se refletiram nas avaliações do ENEM e no Vestibular da UFG.

Aprimorando, ou mesmo corrigindo, a legislação prévia, as *Orientações curriculares para o Ensino Médio (OCEM) (BRASIL, 2006) – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*, vol. 1, cap. 2 – contêm a seguinte ressalva:

As orientações que se seguem têm sua justificativa no fato de que os PCN do Ensino Médio, ao incorporarem no estudo da linguagem os conteúdos de Literatura, passaram ao largo dos debates que o ensino de tal disciplina vem suscitando, além de negar a ela a autonomia e a especificidade que lhe são devidas.

Portanto, nas *OCEM* amplia-se e detalha-se o que se espera do aluno de Ensino Médio em relação à aquisição de conhecimentos acerca da literatura. As *OCEM* frisam que, de todos os modos de discurso, o literário é o menos pragmático, ou seja, que ele é o que menos tem função prática, no uso discursivo do cotidiano. As *OCEM* esperam, portanto, que, mediante o ensino de literatura, seja possível contribuir à sensibilização do aluno. Deste modo, pelo olhar das *OCEM*, a literatura tem como função o desenvolvimento, no aluno, de *algo* que está na ordem estética.

Nas *OCEM* (BRASIL, 2006, p. 54), consta também o método pelo qual o professor poderá apresentar ao aluno o conteúdo e pelo qual ele deverá ser discutido.

Para cumprir com esses objetivos, entretanto, não se deve sobrecarregar o aluno com informações sobre épocas, estilos, características de escolas

literárias, etc., como até hoje tem ocorrido, apesar de os PCN, principalmente o PCN+, alertarem para o caráter secundário de tais conteúdos: “Para além da memorização mecânica de regras gramaticais ou das características de determinado movimento literário, o aluno deve ter meios para ampliar e articular conhecimentos e competências que [...]” (PCN+, 2002, p. 55).

Trata-se, prioritariamente, de formar o leitor literário, melhor ainda, de “letrar” literariamente o aluno, fazendo-o apropriar-se daquilo a que tem direito.

Observa-se, pois, que do ponto de vista oficial há, na atualidade, três documentos oficiais— os *PCN*, os *PCN+* e as *OCEM* — que, além de serem foco desta pesquisa, são ponto de partida para atingir o objeto de estudo proposto.

A arqueologia e a poesia no Ensino Médio

Estruturamos a metodologia da pesquisa guiando-nos pela noção de *arqueologia*, a partir das conceituações a respeito expostas por Michel Foucault em *As palavras e as coisas* (1999) e em *Arqueologia do saber* (2008). Nesse sentido, visamos enxergar a poesia no histórico dos discursos das relações educacionais que permeiam a sociedade. Foucault, em *As palavras e as coisas*, propõe um modo de analisar como a escrita literária foi modificada pelas mãos da modernidade. Em *Arqueologia do Saber*, ele enfrenta de vez a questão que nos serve como referência.

Se até o século XVI a prosa se organizava pela similitude (FOUCAULT, 1999), a modernidade traz outra relação para a escrita. O sujeito na modernidade se obriga a fraturar-se – a quebrar-se em sua unicidade – em favor de um projeto social em que ele busca, ou escreve, uma subjetividade que ainda não havia sido demonstrada. Não se trata de achar que a modernidade inventou a subjetividade, trata-se de compreender esta subjetividade em que o sujeito não conta a história de um povo, mas a sua própria história fazendo-a passar pela história de todos. Esse elemento metonímico na escrita sugere outras relações de enunciação. As dúvidas emergidas puseram em risco as certezas colocando em cheque também os projetos literários tão bem relacionados até então. Vejamos o que Foucault (2008, p. 56) fala em relação à autoridade do dizer:

Primeira questão: quem fala? Quem, no conjunto de todos os sujeitos falantes, tem boas razões para ter esta espécie de linguagem? Quem é seu titular? Quem recebe dela sua singularidade, seus encantos, e de quem, em troca, recebe, se não sua garantia, pelo menos a presunção de que é

verdadeira? Qual é o *status* dos indivíduos que têm – e apenas eles – o direito regulamentar ou tradicional, juridicamente definido ou espontaneamente aceito, de proferir semelhante discurso?

Importa-nos, portanto, compreender quem faz o discurso, o enunciado, pois é pela enunciação que são conhecidos os objetivos do sujeito (BAKHTIN, 2006). A autoridade do discurso, como diz Foucault, ou está relacionada pela legitimidade da herança, como no caso das aristocracias, ou está na ordem do Estado republicano, que diz eleger abertamente o discurso. Como exemplo, temos o professor que recebe da universidade o grau de autoridade – de qualificar a “verdade” – em relação ao que pode e deve ser dito.

O que se pretende, com esses exemplos, é demonstrar que há, pelo menos, dois modos de uso da autoridade. De um lado, encontramos as vozes da autoridade do conhecimento propedêutico (*lato sensu*) e, de outro, vemos a autoridade da herança, repassada pela voz de uma autoridade intangível. As duas servem como mediadoras do conhecimento e da pesquisa. Consequentemente, não nos importa qualquer juízo de qual voz realiza a autorização, ao contrário, nos discursos os juízos servem-nos como documento para a investigação. Visa-se a identificar quais são as vozes, estabelecidas nos enunciados, para dar qualidade às disposições sobre a poesia no ensino. Com esses fins, partimos das considerações de Foucault ao apresentar as razões do arquivo e de como são autorizados os discursos, tal como é assinalado na longa citação abaixo:

É preciso descrever também os *lugares* institucionais de onde o médico obtém seu discurso, e onde este encontra sua origem legítima e seu ponto de aplicação (seus objetos específicos e seus instrumentos de verificação). Esses lugares são, para nossa sociedade, o hospital, local de uma observação constante, codificada, sistemática, assegurada por pessoal médico diferenciado e hierarquizado, e que pode, assim, constituir um campo quantificável de frequências; a prática privada, que oferece um domínio de observações mais aleatórias, mais lacunares, muito mais numerosas, mas que permitem, às vezes, constatações de alcance cronológico mais amplo, com melhor conhecimento dos antecedentes e do meio; o laboratório, local autônomo, por muito tempo distinto do hospital, no qual se estabelecem certas verdades de ordem geral sobre o corpo humano, a vida, as doenças, as lesões, que fornece certos elementos de diagnóstico, certos sinais de evolução, certos critérios de cura, e que permite experimentações terapêuticas; finalmente, o que se poderia chamar a “biblioteca” ou o campo documentário, que compreende não somente os

livros ou tratados, tradicionalmente reconhecidos como válidos, mas também o conjunto dos relatórios e observações publicadas e transmitidas, e ainda a massa das informações estatísticas (referentes ao meio social, ao clima, às epidemias, à taxa de mortalidade, à frequência das doenças, aos focos de contágio, às doenças profissionais) que podem ser fornecidas ao médico pelas administrações, por outros médicos, por sociólogos, por geógrafos.

Portanto, são estes os locais, em que Foucault se baseia para as pesquisas – o “hospital”, o “laboratório” e a “biblioteca” –, os que cumpre assumir como as zonas de estudo e análise do arquivo e, por conseguinte, do *corpus*– a legislação e as avaliações. É importante anotar que o acima exposto a respeito do *médico*, por Foucault, pode ser aplicado a qualquer outro cientista que queira promover uma ciência séria, pois os modos de verificação do discurso, da maneira do levantamento e dos procedimentos em relação aos dados devem ter o mesmo rigor científico.

Dessa maneira, ao se conhecer os procedimentos do levantamento dos dados, tem-se a necessidade de encontrar a bibliografia que permita a compreensão do discurso operado por esses dados. O procedimento analítico procura, assim, encontrar as razões discursivas, ou seja, a ideologia *mobilizadora* e produtora, na diacronia, dos sentidos e da modificação dos sentidos. Nesse sentido, é necessário recorrer a Mikhail Bakhtin – *Marxismo e filosofia da linguagem* (2006) – para compreender essas mudanças operadas pelo tempo. Bakhtin define a enunciação como um fator de unicidade do sujeito, mas que contém traços unificadores também para uma comunidade. Por isso, é possível conseguir distinguir e unificar uma língua e suas proposituras, como se vê no trecho de *Marxismo e filosofia da linguagem* (BAKHTIN, 2006, p. 77) abaixo:

Cada enunciação, cada ato de criação individual é único e não reiterável, mas em cada enunciação encontram-se elementos idênticos aos de outras enunciações no seio de um determinado grupo de locutores. São justamente estes traços *idênticos* que são assim normativos para todas as enunciações – traços fonéticos, gramaticais e lexicais –, que garantem a unicidade de uma dada língua e sua compreensão por todos os locutores de uma mesma comunidade.

Notamos que o ato de criação, ou seja, a fala e seus adicionais (escrita, iconografias, artes visuais etc.), não se repete. Naquilo que o autor entende por

“normativo dos traços idênticos”, sempre será novo o ato. Ele será, em grande medida, criativo e, dessa maneira, a forma mais eficiente de estabilização é o texto, apesar de isto ainda não garantir de modo algum uma certeza de único entendimento, pois a cada leitura se pressupõe um novo texto. Entretanto, se estabilizam marcadores que na oralidade não se verificam. A relevância dessa *estabilização*, no caso do nosso objeto de estudo, reside em que se pode analisar o texto, e fazer referência a ele e às suas questões de ordem avaliativa, de maneira mais consciente para a identificação dos padrões que se repetem. Em relação a isso, reparamos que a enunciação foi observada por Foucault (1999, p. 31) como se segue:

A análise do pensamento é sempre *alegórica* em relação ao discurso que utiliza. Sua questão, infalivelmente, é: o que se dizia no que estava dito? A análise do campo discursivo é orientada de forma inteiramente diferente; trata-se de compreender o enunciado na estreiteza e singularidade de sua situação; de determinar as condições de sua existência, de fixar seus limites da forma mais justa, de estabelecer suas correlações com os outros enunciados a que pode estar ligado, de mostrar que outras formas de enunciação exclui. Não se busca, sob o que está manifesto, a conversa semi-silenciosa de um outro discurso: deve-se mostrar por que não poderia ser outro, como exclui qualquer outro, como ocupa, no meio dos outros e relacionado a eles, um lugar que nenhum outro poderia ocupar. A questão pertinente a uma tal análise poderia ser assim formulada: que singular existência é esta que vem à tona no que se diz e em nenhuma outra parte?

Esta pergunta, quase que retórica, no final da citação, focaliza, plenamente, o objetivo desta dissertação, pois o que se almeja entender é exatamente o que, como, e por que se diz o que se diz, sobre a poesia, nas avaliações do Vestibular e do ENEM. Contudo, este critério não é suficiente para Foucault, como nos chama a atenção Pereira (2013, p.14) ao dizer que o mais importante são as complexas relações entre os elementos que compreendem o objeto, sendo elas as relações de oposição, as relações reais, as relações primárias, as relações secundárias. E, dessa forma, afirma Pereira (2013, p.14), é a rede discursiva que forma o objeto, para além da situação de oposição, de associação, de reagrupamento em que é colocado.

Orienta também a nossa perspectiva de análise o estudo desenvolvido pelo Prof. Alexandre Ferreira da Costa no artigo “A crítica do documento de Michel Foucault:

apontamentos sobre modalização empírica” (COSTA, 2011). Segundo Costa, a orientação de *Arqueologia do saber* (FOUCAULT, 2008) não apontaria só para uma relação historiográfica memorialista, mas, sobretudo, para o tratamento epistemológico e para o envolvimento com a descontinuidade. A evidenciação de Costa (2011) coloca em perspectiva a análise que tratará o documento como um recorte na estruturação do enunciado e não como um elemento na linearidade, pois, se assim fosse, ter-se-ia uma visão desfocada e ideologicamente desmesurada. Desde *As palavras e as coisas* (FOUCAULT, 1999), Foucault apresenta esta ótica ao modificar a compreensão dos textos de antes do século XVII. Torna-se central, para a compreensão da relação documento/ enunciado, que o documento não seja tratado como fim. Nesse sentido, o enunciado deve ser analisado no lugar de sua produção, ao invés de se criar um *continuum* de explicação do discurso e de sua ideologia no conjunto do tempo.

Assim, o *dito* não terá perdas na sua análise, pois garantirá ao enunciado ser visto no lugar de sua produção com as condições de produção de sua época e, ainda, com a ideologia assumida no espaço-tempo de sua produção. O documento, segundo Costa, assume a posição de “acontecimento”, e, dentro desse acontecimento, Foucault diz que deve se restituir ao enunciado a sua singularidade e garantir a ele sua condição de enunciado. As ciências, até o desenvolvimento dessa visão acerca do enunciado, propunham uma unicidade de discursos que justificavam cada enunciado pelas similitudes, pelas semelhanças – as analogias –, o que Foucault refuta dentro da modernidade. A quebra do paradigma medieval do *sujeito uno* põe em perspectiva a categoria do *estar* e não do *ser*. O enunciado, naquele tempo, está dizendo isso *é* isso e não dizendo isso, *dentro desse tempo*, *é* isso.

Um aspecto que deve ser contemplado ao analisar o uso da poesia nas avaliações do ENEM é a atitude das escolas e dos candidatos perante as provas. As escolas visam a se profissionalizar na preparação do aluno para que ele passe nas provas, pois o índice de aprovação no ENEM é um elemento básico de propaganda para a difusão do prestígio de qualquer instituição de Ensino Médio. Assim, para esses centros, a concepção e a interpretação da poesia não são um fim, em si, no Ensino Médio, o fim acaba sendo a análise da poesia que permita a aprovação no ENEM.

CAPÍTULO III – A POESIA NAS AVALIAÇÕES

A seleção dos textos e a delimitação do banco de provas

Inicialmente, em nosso trabalho de dissertação, tivemos a pretensão de estudar como o soneto forneceu dados de ensino no Brasil, considerando sua força e capacidade de se manter durante tanto tempo como manifestação poética. A pesquisa inicial em relação ao soneto teve como preocupação o sentido e a finalidade dos usos da poesia nas avaliações do Ensino Médio. Portanto, o soneto manteve-se como um elemento no *corpus* deste trabalho. Contudo, foi observado que, no início desta investigação, o uso do soneto nas avaliações do Ensino Médio não revelava, nem proporcional nem simbolicamente, a realidade da presença da poesia nessas avaliações. Assim, ao iniciar a análise da presença e uso do soneto em avaliações do Ensino Médio, decidimos que seria mais pertinente ampliar os textos alvo e abranger qualquer texto poético.

Partiremos do consenso acadêmico, em certo grau, de aceitação da visão exposta por Antonio Candido, em *Formação da literatura brasileira* (1997), em relação à formação da nossa literatura. Assim, cabe considerar os períodos propostos por Candido como os formadores da literatura nacional; trata-se de períodos cujas delimitações marcam os momentos literários em que se distribui parte do *corpus* do nosso estudo.

Durante o processo de reunião do *corpus*, deparamo-nos com o seguinte problema: o soneto não se destacava quantitativamente entre os poemas convertidos em texto-base das avaliações. Após reunir e classificar as provas de Vestibular da UFG⁵ e do ENEM e como consequência de uma primeira ponderação, começamos a perceber o seguinte estatuto da poesia do Ensino Médio: Na literatura, tal como ela está sendo repassada e ensinada nas escolas de Ensino Médio, a poesia, com frequência, deixa de ser objeto de estudo em si e passa a se constituir em *pretexto* e amparo para a análise de diversos temas, assuntos ou problemas. Também começamos a perceber que existe uma considerável quantidade de textos base nas questões das provas de acesso à universidade em que o poema foi substituído por letras musicais e as narrativas de ficção por textos jornalísticos.

No início do nosso trabalho de recopilação de poemas em avaliações do Ensino Médio, reunimos, por um lado, as provas de Vestibular disponíveis da Universidade

⁵ Nesta pesquisa recopilamos também as provas do Vestibular da PUC – Goiás, UEG, UnB e FUVEST, da década de 1990 até a atualidade. Observamos que, *a priori*, os gêneros dos textos dessas provas não diferiam muito dos da UFG. Devido a isso, e devido à dimensão do conjunto dos textos reunidos, optamos por nos concentrar unicamente nos do Vestibular da UFG.

Federal de Goiás (UFG) e, por outro lado, reunimos as provas de avaliação do ENEM. Na UFG, além da recopilação das provas disponíveis no sítio da instituição (<<http://www.cs.ufg.br/>>), em pesquisa *in loco* fomos as provas arquivadas até 1990, entretanto entrou nas análises as provas a partir de 2000. Por sua vez, do ENEM cobrimos todas as provas, ou seja, de 1998 a 2012.

As canções e a poesia

Antes de entrarmos na análise das avaliações, é preciso fazer alguns comentários a partir da nossa observação dos conteúdos das provas delimitadas de Vestibular e do ENEM. Essas observações decorrem da verificação da presença constante de letras de canções como textos-base das questões das provas.

Com frequência, as letras musicais, e não os poemas, constituem o texto-base, de questões destinadas à análise de aspectos linguísticos ou à discussão estética. Devido a isso, recorreremos a vários trabalhos de estudiosos que enfrentaram o complexo problema de definição da poesia. A compreensão dos fundamentos conceituais de poesia, os quais acabam ajudando na compreensão do que vem a ser a canção – que forças são mobilizadas no fazer poético e de que é feita a poesia – faz parte do escopo de Candido em *Estudo analítico do poema* (1996, p. 12):

Toda essa digressão vale para lhes mostrar a eminência do conceito de poesia, que é tomada como a forma suprema de atividade criadora da palavra, devida a intuições profundas e dando acesso a um mundo de excepcional eficácia expressiva. Por isso a atividade poética é revestida de um caráter superior dentro da literatura, e a poesia é como a pedra de toque para avaliarmos a importância e a capacidade criadora desta. Sobretudo levando em conta que a poesia foi até os tempos modernos a atividade criadora por excelência, pois todos os gêneros nobres eram cultivados em verso. Hoje, o desenvolvimento do romance e do teatro em prosa mudou este estado de coisas, mas mostra por isto mesmo como toda a literatura saiu da nebulosa criadora da poesia.

Desse modo, Candido defende que a poesia ocupava um patamar mais alto que outras formas literárias. Assim, ao afirmar que “e a poesia é como a pedra de toque para avaliarmos a importância e a capacidade criadora desta (a literatura)”, Candido frisa que a poesia, além de ser um meio para a representação, é afetada pela sua exterioridade. A

citação de Candido se justifica na medida em que as provas do Vestibular da UFG e do ENEM utilizam frequentemente as canções como modo de significação e representação, tal qual os poemas. Sendo assim, tentou-se entender estas aparentes *diferenças* e *similitudes*, o qual tem, nas palavras de Charles A. Perrone, em *Letras e Letras da MPB* (1988), a seguinte explicação:

A poesia da canção e a poesia destinada à leitura possuem origens históricas comuns e mantêm muitas afinidades, mas não são exatamente iguais. O reconhecimento das diferenças fundamentais entre o verso escrito e o verso destinado à execução musical é um pré-requisito indispensável para a discussão entre as duas formas. Sem deixar de lado as distinções necessárias, existem diversos modos pelos quais um texto musical pode ser tratado como unidade literária.

Vinculado a essa visão e interpretação, Euclides Amaral escreveu o seguinte em *Alguns aspectos da MPB* (2010, p. 235):

O que quero tratar aqui é do poeta-letrista da nossa música popular e que, através dela, consegue divulgar seu trabalho para um público mais amplo, muito mais do que o público restrito aos livros. Em um país em que se lê pouquíssimo, ainda mais poesia, aliar a escrita poética à mídia é muito importante. Para se ter uma ideia, a cidade de Buenos Aires tem muito mais livrarias do que em todo o Brasil com 5.565 municípios, talvez pela inexistência de uma política governamental direcionada ao livro.

A priori, as provas avaliativas têm na letra musical o mesmo entendimento de Amaral (2010), pois o uso desta forma – a letra de música – ocupa sistematicamente espaços que outrora eram ocupados pelo poema. Então, se de um lado temos este acordo, de outro, vemos que os textos não têm o mesmo propósito em sua produção. Nesse paradoxo, a reflexão em torno da utilidade de cada uma dessas formas de escrita – o poema e a canção – não se desenvolve ou não se projeta nas avaliações. Ambas as formas são trabalhadas como textos base visando se verificar se os estudantes conseguem reconhecer nelas a presença de determinados conteúdos.

Em outras palavras, os enunciados são dirigidos a comprovar se o candidato é capaz de enxergar, tanto no poema quanto na letra da canção, determinadas experiências

estéticas. Nesse sentido, os enunciados são às vezes textos que se dirigem a si mesmos, ou seja, eles são, em alguns dos itens observados, autossuficientes e autorreferenciais, enquanto o poema e a letra de música convertem-se em contextualizações da questão abrangida pelos enunciados. Em todo caso, ambas as formas de expressões são tratadas com o seu próprio nome nas avaliações – a canção, ou a letra da canção, e o poema. Todavia, faz-se preciso salientar que o poeta, na construção da sua obra, observa as estruturas linguísticas e estéticas. No caso das letras, o letrista observa, além das objetivações da língua, a musicalidade, o refrão para enfatizar determinado discurso e, sobretudo, a composição musical para que haja afinidade entre letra e som.

Outro aspecto a ser levando em conta é a relação do alcance das letras musicais e a perda do poder simbólico da poesia transmitida pelos poemas. Nesse sentido, o importante é verificar que, dentre tantas, a questão de mercado fez a música alcançar números astronômicos de divulgação. Não é nosso objetivo demonstrar quais são as razões sociológicas para este poder de alcance da canção; contudo, verificar e compreender o fenômeno se torna fundamental para entender a inserção das letras das canções nas variedades avaliativas.

Já foi dito que a música exerceu, e exerce, influência de várias maneiras no sujeito e que consegue reunir elementos que a poesia dispensou. Trata-se de elementos corporais, como a dança ou a representação cênica, que faziam parte da formação tanto da poesia quanto da música, de antes de sua dissociação. Na contemporaneidade, a poesia perdeu seu *timing* quando aderiu à condição da forma elitizada do dizer, enquanto a música, a canção, procurou exercer outro papel, o de popularização do dizer, de sorte que se acrescentou a ela aqueles outros modos de representação – a dança e as artes cênicas.

Apesar da distinta relação com o mundo que têm os poemas e as letras das canções, os aspectos agregados à canção, acima mencionados, produzem sensibilizações mais operantes que no caso do poema. Pensa-se na poesia como algo elevado, enquanto a música não é, necessariamente, colocada na condição de sublime; ao contrário, a canção pode exercer papel *xamanístico*, de transe, catártico. Para isso as rodas de samba, funk carioca, sertanejo, rock demonstram o seu papel de mobilização popular e de estranhamento com o real.

O exemplo disso é a inserção de um trecho de música sertaneja, Camaro amarelo, na prova de Vestibular da Universidade de Brasília, conforme noticiou o sítio

d’*O Globo*, em 24.01.2013⁶. Assim, a poesia e a letra musical são expedientes diferentes, como já dito, mas as diferenças estão mais na expectativa do crítico do que do próprio leitor. Seguiu-se uma demanda de debates, na revista *Continente* (2001), acerca do que podia ser considerado poema e letra e se eles se relacionam e, se sim, como era esse relacionamento. Wally Salomão defendeu, na revista, a ideia de que não há diferenças substanciais entre uma e outra forma, pois a expectativa apresentada pelo letrista e pelo poeta estão no mesmo lugar, ainda que este ou aquele modo de representação tenham motivações diferentes. Para o poeta e letrista, não existe fundamento na tese de que o poema é algo que se sustenta na folha de papel, pois, pela própria musicalidade do poema, essa divisão é muito tênue:

Poetas e compositores expõem as diferenças entre o poema e a canção
Fronteira pouco nítida

O que o Chico Buarque diz não importa, ele é poeta sim. Muitas das letras dele têm qualidade superior a grande parte do que se encontra na literatura. Esta semana eu peguei um texto de Chico intitulado Canção que existe, que me lembrou muito Dante em A Divina Comédia. E se você ler este texto, classifica-o como poesia tranquilamente.

A língua portuguesa tem tradição na fusão entre a poesia e a letra de uma música. Existem sutis diferenças entre as duas, claro, mas elas estão muito próximas. Não há uma regra definida para o que pode ou não ser poesia. Eu não aceito quando alguns professores de Português, estrategicamente, tentam fazer uma separação entre as duas áreas. A única coisa que eles conseguem dizer é que poesia é aquele texto que se sustenta na página. Para mim, este argumento não faz o menor sentido. Lógico que existem pontos característicos de cada um destes mistérios. Um pernambucano, João Cabral de Melo Neto, disse em *Duas Águas* que existem poesias para serem ditas em voz alta e em voz baixa. Ou seja, há diferenças entre música e poesia, mas a fronteira entre elas não é tão nítida. Quando eu faço um texto sabendo que este vai ser musicado, o processo de criação não é o mesmo. Por exemplo, Maria Betânia me pede uma letra, eu penso já na voz dela. Porém, ao mesmo tempo, eu posso fazer uma letra nem pensando em musicá-la e acaba acontecendo, como *Mel*, que só depois de pronta, foi trabalhada por Caetano Veloso.

⁶ Esse uso foi confirmado pelo consultor da Gerência de Interação Educacional do Cespe/ UnB, Rogério Basali (disponível em: <<http://oglobo.globo.com/educacao/vestibular/unb-inclui-camaro-amarelo-rap-dos-rationais-mcs-entre-as-obras-cobradas-em-seu-vestibular-seriado-7386956>>. Acesso em: 14 set. 2013.

A poesia já tem um ritmo próprio. A história dos poemas prova isto, quando estes eram recitados por menestrelis ou em jograis pelos povos mouros. Até hoje, percebendo o texto de Garcia Lorca, esta influência do canto popular está bem clara. Então, como a poesia tem um ritmo próprio, não há rigidez no que pode ou não ser musicado.

Wally Salomão é poeta e letrista.

Disponível em: <<http://www.revistacontinente.com.br/index.php/component/content/article/328.html>>. Acesso em: 14 set. 2013.

Na mesma revista, por sua vez, o sociólogo e músico Sebastião Vila Nova, apresentou outra opinião nesse debate:

Dois coisas diferentes

A letra de uma música é uma coisa bastante diferente de um poema. Em princípio uma letra deve ser submetida à música. Quando uma letra supera uma canção, não há uma boa canção. Quando um ouvinte escuta uma música prestando atenção primeiramente à sua letra, não é um bom ouvinte. Uma canção deve ser lembrada inicialmente por sua melodia. A poesia e a música têm relação por suas origens. Elas nasceram juntas e é por isso que a poesia tem um certo ritmo. É o que Ezra Pound chama de “melopéia do poema”. Porém, depois a música e a poesia se separaram e tomaram rumos diferentes. Eu penso como Thomas Mann escreveu no romance “Doutor Fausto”: “Um poema não deve ser bom demais para servir de material para uma boa canção. A música se sai muito melhor na tarefa de dourar a mediocridade”. Ou seja, ele diz que uma canção pode ter uma letra pobre e, mesmo assim, ser uma bela canção. Por outro lado, eu admito que excepcionalmente alguns artistas conseguem se superar e fazer letras poéticas independente da música. Chico Buarque, por exemplo, em Brejo da Cruz. Essa letra pode ser lida no papel como um poema. Caetano Veloso também atinge isso quando faz letras experimentais. E isto é perigoso para o artista. Quando se faz letras como essas, a música não funciona e não pega.

Sebastião Vila Nova é sociólogo e músico.

Disponível em: <<http://www.revistacontinente.com.br/index.php/component/content/article/328.html>>. Acesso em: 14 set. 2013.

Observa-se que Wally Salomão indica não haver diferenças; no entanto, na maior parte dos pareceres, a poesia recebe um estatuto superior, enquanto a canção, ou a letra de canção, é colocada em um estatuto inferior. Apesar da tentativa de Wally

Salomão de igualar ambas as produções, ele demonstra que a maneira de produção de uma letra não é semelhante à de um poema, pois o letrista tem que pensar no sujeito que irá interpretar a canção, enquanto que para o poeta isso não é um requisito.

Objetivando mostrar o propósito de cada uma das formas, recorreremos novamente ao texto de Charles A. Perrone – *Letras e Letras da MPB* (1988) – para aprofundar a nossa reflexão a respeito de ambas as maneiras de escrita. Perrone, na introdução de seu trabalho, relembra que a poesia e a música se entranharam há muito tempo e assinala que Haroldo de Campos destacava que havia poesia nas letras de Chico Buarque e Caetano Veloso. Assim, Perrone compartilha do critério da comunhão entre os poemas e as letras, propondo a expressão “poesia da canção” para sublinhar a natureza poética de algumas letras.

Por fim, a necessidade de reconhecer a diferença (PERRONE, 1988 p.11) entre uma e outra forma fica evidenciada na análise de Perrone. Entretanto, ele afirma que, por um lado, a poesia da canção está para a expressão musical e que, por outro, a poesia literária não se constitui em canção, embora mantenha certo vínculo com expressão oral e possua uma musicalidade própria.

CAPÍTULO IV – AS AVALIAÇÕES DO ENEM

O ENEM e o seu conteúdo de poemas e canções

As Competências e as Habilidades solicitadas pelo ENEM têm o propósito de estabelecer claramente os objetivos da prova para os candidatos. As Competências operam o sentido, o conceito, a ideia, sobretudo, no que se refere aos campos de atuação (BAKHTIN, 2011). Já nos campos das Habilidades, o que se espera dos candidatos é uma capacidade de tornar o conceito algo material, concreto. Desta maneira, temos nos termos associados uma pergunta e uma resposta, uma grande questão e uma concreta resolução. Na competência 5, por exemplo, o candidato é convocado a conhecer sobre a interpretação, ainda que isto esteja nos campos das ideias. Mas como ponto de partida, na Habilidade 15, o candidato deve saber o que fazer com este conhecimento, com esta ideia; deverá saber quais as funções literárias e como isso serve ao propósito da arte.

Bakhtin, em *Estética da criação verbal* (2011, p.261), propõe a discussão sobre o conceito de gênero textual. Ele nos informa que os gêneros são infinitos assim como os seus propósitos. As enunciações não se repetem, cada uma se realiza pelas condições do tempo em que são proferidas e tem, nesta perspectiva, um auditório concreto para esse repertório. Assim, todo enunciado torna possível ou relevante o que se diz, bem como todo enunciador, além de enunciar, também se verifica ao proferir.

Nessa visão, a prova do ENEM também profere seu discurso, ou discursos, sendo também um gênero textual e, portanto, suas intenções podem ser perfeitamente apreensíveis. Por esta razão, é perfeitamente possível, ao verificar os usos dados aos poemas ou às letras de canção, entender a razão da própria poesia na cena de acesso à universidade, ou mesmo como avaliação para o término do ensino médio.

Far-se-á o caminho analítico cronologicamente dos momentos literários brasileiros, ainda que isto represente idas e vindas nas datas das provas do ENEM, mas esse procedimento demonstrará, pelo menos inicialmente, as tensões que as avaliações produzem no tocante ao ensino, em particular, no âmbito do ensino médio. Desta forma, começaremos pelo ano de 1998 (ano inaugural desta avaliação) que apresenta a mais antiga representação poética de todas as provas do ENEM.

O Renascimento português, via de regra, tem pouco a ver com as demandas mais urgentes dos candidatos do ENEM, tanto no que diz respeito ao prosseguimento nos estudos quanto em relação aos conhecimentos necessários para a vida social e o mundo do trabalho, entretanto, aparece na prova de estreia da avaliação, com um poema de

Luís de Camões que, grosso modo, pode ser entendido como uma tentativa de traçar um perfil existencial dos sentimentos humanos. Essa análise foi realizada por Antonio Candido, em *Estudo Analítico do Poema* (1996, p.22), vejamos o poema e o que se diz sobre ele:

1. Amor é fogo que arde sem se ver;
2. é ferida que dói e não se sente;
3. é um contentamento descontente;
4. é dor que desatina sem doer;

5. É um não querer mais que bem querer;
6. é solitário andar por entre a gente;
7. é nunca contentar-se de contente;
8. é cuidar que se ganha em se perder;

9. É querer estar preso por vontade;
10. é servir a quem vence, o vencedor;
11. é ter com quem nos mata lealdade.

12. Mas como causar pode seu favor
13. nos corações humanos amizade,
14. se tão contrário a si é o mesmo Amor?

Aqui, Candido (1996) afirma a condição antitética do poema e esclarece de que modo se verifica esta afirmativa. Na interpretação, é possível reconhecer a tensão que este poema gera para a condição real do leitor.

INTERPRETACAO

1* parte: aspecto expressivo formal

1* parte

Evidentemente se trata de um poema construído em torno de antíteses, organizadas longitudinalmente em forma simétrica, por efeito da cesura significativa, dando nítida impressão de estrutura bilateral regular, ordenada em torno de uma tensão dialética. São duas séries de membros que se opõem, prolongando durante 11 versos um movimento de entrechoque. (p. 21).

Essa análise repercute no modo de produção do enunciado propriamente dito. É por esta via que se consolida a experiência do saber. Na verdade, a questão utilizada na prova de 1998 consiste numa reelaboração da perspectiva de Cândido. Porém, não se trata de analisarmos, evidentemente, cada poema exposto ao longo dos anos do ENEM. Neste trabalho, o que importa é verificar o estado de crise do poema e do ensino de literatura em geral.

Desse modo, almejando alcançar um nível razoável de clareza, dever-se-á observar onde nasce concretamente o texto que dá origem à voz do enunciado em cada caso em estudo. Assim, o que temos como enunciação é a afirmativa de Candido sobre como é montado o poema de Camões. Vejamos o enunciado e o que se espera do candidato:

33 O poema tem, como característica, a figura de linguagem denominada antítese, relação de oposição de palavras ou idéias. Assinale a opção em que essa oposição se faz claramente presente.

- (A) “Amor é fogo que arde sem se ver.”
- (B) “É um contentamento descontente.”
- (C) “É servir a quem se vence, o vencedor.”
- (D) “Mas como causar pode seu favor.”
- (E) “Se tão contrário a si é o mesmo Amor?”

34 O poema pode ser considerado como um texto:

- (A) argumentativo.
- (B) narrativo.
- (C) épico.
- (D) de propaganda.
- (E) teatral

Há nesta esfera, ainda que não esteja claro o suficiente, um ponto de tensão estabelecido. O poema, da ordem do renascimento português, serve como texto base ao aluno-candidato para o desvelamento dos inventários linguísticos, sobretudo, no que tange à questão 34 da prova de 1998. Este propósito irá se realizar recorrentemente em várias edições da avaliação, revelando assim a natureza da perspectiva do ENEM em relação ao poema, qual seja, ser pretexto para o estudo de tudo que não é poético.

Ainda na prova de 1998, encontramos o poema *Amor e mentiras*, do poeta e romancista romântico Joaquim Manuel de Macedo, bem como um poema de Manuel Bandeira, modernista, em que o enunciado pede para que o candidato responda sobre um dado tema. Tanto no *Texto 1* quanto no *Texto 2*, os objetos literários são os mesmos, embora dispostos em tempos diferentes. Assim, Manuel Bandeira intertextualiza com Joaquim M. Macedo.

<p>Texto 1</p> <p>“Mulher, Irmã, escuta-me: não ames, Quando a teus pés um homem terno e curvo jurar amor, chorar pranto de sangue, Não creias, não, mulher: ele te engana! As lágrimas são gotas da mentira E o juramento manto da perfidia.”</p> <p style="text-align: center;"><i>Joaquim Manoel de Macedo</i></p>	<p>Texto 2</p> <p>“Teresa, se algum sujeito bancar o sentimental em cima de você E te jurar uma paixão do tamanho de um bonde Se ele chorar Se ele ajoelhar Se ele se rasgar todo Não acredite não Teresa É lágrima de cinema É tapeação Mentira CAI FORA”</p> <p style="text-align: center;"><i>Manuel Bandeira</i></p>
--	---

08

Os autores, ao fazerem alusão às imagens da lágrima sugerem que:

- (A) há um tratamento idealizado da relação homem/mulher.
- (B) há um tratamento realista da relação homem/mulher.
- (C) a relação familiar é idealizada.
- (D) a mulher é superior ao homem.
- (E) a mulher é igual ao homem.

Na prova de 2007, ou seja, antes do ENEM servir como processo e condição de acesso às universidades públicas do país, encontra-se outra questão que se instala no projeto pedagógico do ENEM, ainda que se distancie de seu objetivo concreto. O enunciado procura saber do candidato sobre seus conhecimentos acerca dum momento literário brasileiro, do mais importante, e com isso avaliar a capacidade do candidato em relacionar, interagir, demonstrar conhecimentos de metalinguagem, de intertextos.

Para resolver esta questão, o candidato deve olhar para o propósito concreto dos enunciados. Assim, é demonstrado que o Romantismo profere um discurso de surgimento de Brasil. Esta condição filosófica extrapola a temática discursiva de invenção de nacionalidade, como já visto anteriormente, entretanto, é fundamental para o rigor de sua filosofia, ainda que se diferencie de outros romantismos do ocidente.

Para a realização das provas e solução dos enunciados, não é necessariamente um projeto de nacionalidade, mas da condição encontrada na nação, e pesa, ao mesmo tempo, a proposta do distanciar-se de Portugal, inclusive na estética, verificando-se, ainda que tardiamente e nos modelos clássicos, a importação do modelo heroico. Portanto, a questão de nacionalidade e o pertencimento são discursos apresentados na prova do ENEM. Vejamos o que José Luiz Fiorin diz no artigo *A construção da identidade nacional brasileira* (2009), sobre a idealização da nação:

O primeiro trabalho era estabelecer um patrimônio comum às diversas regiões de um país: quais seriam, por exemplo, os ancestrais comuns de fluminenses, pernambucanos, baianos, paulistas e gaúchos? Para criar, de fato, um mundo de nações não bastava fazer o inventário de sua herança; nem sempre ela existia, era preciso, pois, antes de tudo, inventá-la (THIESSE, 1999, p. 13). Era necessário buscar algo que pudesse ser “um vivo testemunho de um passado prestigioso e a representação eminente da coesão nacional” (THIESSE, 1999, p. 13). Essa é uma tarefa ampla, longa e coletiva.

Nesses moldes, a compreensão do discurso do pertencimento será essencial nas análises posteriores dos dados levantados no conjunto das provas do ENEM, pois Fiorin (2009), ao citar Bakhtin, afirma que “a identidade nacional é um discurso e, por isso, ela, como qualquer outro discurso, é constituída dialogicamente” (Fiorin, 2009) estabelece as razões das OCN’s e do próprio ENEM em selecionar este ou aquele momento literário.

Isso é reafirmado novamente no enunciado 27 da prova de 2007, que traz o poema o *Canto do Guerreiro*, de Gonçalves Dias. Nesta questão, o candidato é convocado a conhecer dois momentos distintos da literatura brasileira. Então, ele deve ter de imediato conhecimentos do momento literário romântico e do Modernismo, e, só a partir disso, ele deve reconhecer a resposta adequada para a formulação. Este enunciado revela a antítese proposta na avaliação, ou seja, dois discursos dispostos a

manterem uma relação dialógica. Há, pois, a noção romântica para as construções estéticas e discursivas idealistas de Gonçalves Dias em relação ao índio brasileiro, mas há também no horizonte do enunciado o *Macunaíma* de Mário de Andrade que também fala sobre o índio brasileiro:

Questão 27

A leitura comparativa dos dois textos acima indica que

- A) ambos têm como tema a figura do indígena brasileiro apresentada de forma realista e heróica, como símbolo máximo do nacionalismo romântico.
- B) a abordagem da temática adotada no texto escrito em versos é discriminatória em relação aos povos indígenas do Brasil.
- C) as perguntas “— Quem há, como eu sou?” (1.o texto) e “Quem podia saber do Herói?” (2.o texto) expressam diferentes visões da realidade indígena brasileira.
- D) o texto romântico, assim como o modernista, aborda o extermínio dos povos indígenas como resultado do processo de colonização no Brasil.
- E) os versos em primeira pessoa revelam que os indígenas podiam expressar-se poeticamente, mas foram silenciados pela colonização, como demonstra a presença do narrador, no segundo texto.

No primeiro enunciado, ao demandar a literatura, a questão oferece para o candidato a condição de interpretar e dizer quais os elementos que constroem o tema sobre o índio implicando em resposta sobre o estilo de herói representado. Precisa o candidato transversalizar o conhecimento e entender dois momentos díspares dos movimentos literários brasileiros. Deste modo a prova se regulamenta de acordo com os documentos oficiais. Ainda que os pontos de tensões se apresentem no mesmo enunciado esta é verificada ao abordar as diferenças entre os modos de representação do índio brasileiro.

Na questão seguinte, a 28, sobre os mesmos objetos literários, pode-se ver, perfeitamente, uma perspectiva linguística para ser entendida e respondida pelo candidato:

Questão 28

Considerando-se a linguagem desses dois textos, verifica-se que

- A) a função da linguagem centrada no receptor está ausente tanto no primeiro quanto no segundo texto.

- B) a linguagem utilizada no primeiro texto é coloquial, enquanto, no segundo, predomina a linguagem formal.
- C) há, em cada um dos textos, a utilização de pelo menos uma palavra de origem indígena.
- D) a função da linguagem, no primeiro texto, centra-se na forma de organização da linguagem e, no segundo, no relato de informações reais.
- E) a função da linguagem centrada na primeira pessoa, predominante no segundo texto, está ausente no primeiro.

Tensões imanentes

De qualquer forma, a presença, nos documentos, da questão identitária também revela a condição existente dos usos do poema nas avaliações. Pierre Bourdieu (1992) apresenta sociologicamente, mas também discursivamente, um conceito para retirar de cena uma falsa polêmica em torno de sociedade e indivíduo. Essa pretensa polêmica se ancora na perspectiva social de que o indivíduo supera a condição coletiva, o que evidentemente é confrontado pelo autor francês.

Essa ideia de identidade apresentada tanto nas competências para o ENEM, como neste trabalho estabelece a tensão entre sujeito e a Avaliação. De um lado o sujeito, interposto de sociedade, é forçado a reconhecer como sendo social o saber das disciplinas e dos conteúdos solicitados pelo ENEM ou pela Universidade Aqui, o Estado, que haveria de representar a sociedade, mesmo que as relações das provas sejam de cunho coletivo, dadas as postulações interdisciplinares e transversais, se encaixa na representação do sujeito que porta a verdade, pois Bourdieu (1992) confere ao sujeito a subjetividade e assim, aquele que é indivíduo, que haveria de ser o portador desta posição de mundo, é colocado objetivamente, sem a condição de subjetividade, visto que as respostas esperadas nos certames estão para a resposta correta, o que passa distante da possibilidade de reinterpretação, neste caso, da literatura. Ao colocar na cena dos certames os cânones, ou seja, daqueles postados que já tem inúmeros leitores críticos para os que respondem à prova terão chance crítica, não se apresenta, como sugere os documentos, a uma interpretação da realidade e a literatura não seria o modo de engendramento da sua realidade social, mas somente o reconhecimento dos períodos literários propostos.

Por isso, as tensões que resvalam na enunciação estão na ordem de quem pronuncia o entendimento. Assim, o candidato deverá também, visto os enunciados, ter

os conhecimentos de teoria crítica e literária, contudo esse não é o modelo de sala de aula, como, por exemplo, os livros didáticos que mesmo apresentando uma reavaliação do modo de apresentação dos movimentos literários. O que se diz aqui, portanto, está na natureza do evento avaliativo, quem avalia é que tem também a subjetividade, ainda mais que as provas, do ENEM e da primeira fase do Vestibular, são objetivas contendo somente uma questão correta.

Por exemplo, na prova do ENEM de 2010, questão 98, o poema que serve como enunciação apresenta a letra A como resposta “o experimentalismo com versos curtos e tom jocoso”. Poderia se indagar onde está o tom jocoso, pois ao que parece também é que o poeta denuncia a sociedade de consumo através da linguagem publicitária como sugere, ou afirma, a resposta B. Entretanto, o que faz chegar a resposta A é o contexto de produção dela. O enunciado diz da geração de 1970, Marginal ou de Mimeógrafo, valoriza a crítica social e esta se revela pela ironia, rescaldo das primeira e segunda fases modernistas e do realismo brasileiro. O tom “jocoso” indicado pela resposta, que tem como sinônima a ironia, como nas obras de Leminski e Glauco Mattoso, faz Chacal, o poeta, recolocar no poema este estatuto.

enem
2010

A Z U L 2 5 D O N 6

Questão 98

Reclame

Se o mundo não vai bem
a seus olhos, use lentes
... ou transforme o mundo

ótica olho vivo
agradece a preferência

CHACAL et al. Poesia marginal. São Paulo: Ática, 2006.

Chacal é um dos representantes da geração poética de 1970. A produção literária dessa geração, considerada marginal e engajada, de que é representativo o poema apresentado, valoriza

- A** o experimentalismo em versos curtos e tom jocoso.
- B** a sociedade de consumo, com o uso da linguagem publicitária.
- C** a construção do poema, em detrimento do conteúdo.
- D** a experimentação formal dos neossimbolistas.
- E** o uso de versos curtos e uniformes quanto à métrica.

Questão 99

Prima Julieta

Prima Julieta irradiava um fascínio singular. Era

Fonte: sítio do INEP

O conteúdo do poema não permite chegar a nenhuma outra resposta senão à “A”, mesmo porque a única possibilidade e a mais aparente para a Geração 70, neste enunciado, é a ironia no texto. Os poetas marginais experimentam outra regra de comportamento e esta resposta, colocada como acomodamento, ou canonização do

poema marginal, é a que mais se assemelha ao propósito desta estética. Mas há na questão uma distorção de valor, se por um lado, já comentado, o poema marginal se dá pela ironia, por outro a busca da forma não está em experimentalismos como afirma a resposta, como revelado por Rejane Pivetta de Oliveira, professora da UniRitter, de Porto Alegre, no seu artigo intitulado *Literatura marginal: questionamentos à teoria literária*, e publicado na revista *Ipotesi* (UFJF), em 2011.

O resultado disso é o surgimento de obras, sobretudo poéticas, produzidas artesanalmente, a partir de um registro espontâneo da linguagem, dando lugar à proliferação de “livrinhos” distribuídos diretamente pelo autor em bares, portas de museus, teatros e cinemas (HOLLANDA, 2004, p. 108).

Protagonizada por um grupo de artistas e intelectuais pertencentes à classe média, com amplo acesso à cultura letrada, mas sem dispor de meios econômicos para patrocinar uma “revolução” estética nos moldes modernistas, a literatura marginal dos anos 70 no Brasil faz-se à margem do sistema social e cultural vigente. O movimento não insiste tanto na renovação das formas estéticas, mas propõe uma mudança nas próprias práticas culturais, nos modos de conceber a cultura fora de parâmetros sérios e eruditos, como atitude crítica à ordem do sistema.

Desse modo, não nos cabe aqui realizar nova correção, mas debater como se chega à objetividade da resposta, e como dito anteriormente, pela ótica de Bourdieu (1992), o enunciado e sua resposta não traduzem, objetivamente, o descrito nos manuais sobre literatura. Nesses, a geração de 1970 é descrita como contestadora e não eram os poemas em suas formas, ou experimentalismos como em Pivetta (2011), que interessavam aos poetas, mais os modos de circulação, que era, por exemplo, a de disponibilizar o poema em pequenos livros, feitos em mimeógrafo e ofertados em bares, pontos de ônibus, etc., assim, a perspectiva desse movimento. Com essa conclusão, Bourdieu (1992), ao apresentar a relação do *habitus* aponta para outra direção.

A prova, a avaliação, deveria, portanto, informar ao candidato, evidentemente, que o experimentalismo já tinha sido abordado pelos poetas da geração anterior, a de 1960, com Leminski e os irmãos Campos, por exemplo, e não sugerir, ou apostar na capacidade do aluno em “adivinhar” a resposta correta, mesmo porque ela não está completamente correta – ainda que seja a mais correta. Assim, o enunciado junta dois momentos literários diferentes e faz ter que saber, por parte do candidato, de teoria literária e a responder o enunciado pela objetivação do elaborador e não pela descrição feita na preparação escolar do candidato, do aluno, e que deveria novamente colocar em

cena, na avaliação, a subjetividade do saber. Em suma, Bakhtin (2010, p.42) diz que “todas as atividades estabelecem uma separação de princípio entre o conteúdo-sentido de um determinado ato-atividade e a realidade histórica de seu existir, sua vivência realmente irrepetível; como consequência, este ato perde precisamente o seu valor, a sua unidade de vivo vir a ser e autodeterminação.”.

Aqui, ainda vale mencionar, para ilustrar a objetividade, contrária às perspectivas de Bourdieu e Bakhtin, um chiste sobre/de Mário Prata. O autor de crônicas se apresentou ao concurso vestibular em Ribeirão Preto e nele havia oito questões acerca de sua crônica *Meninas-moça*. Ao tentar resolvê-las errou todas. Contudo, se sabe que o autor está clivado de muitas outras situações, leituras, observações que ele “desconhece” no momento da produção do texto. Mas o chiste vale mais pelas palavras de Mário Prata, que coincidem com as de Coutinho (1957), sobre o processo de concurso. Assim, Coutinho escreve,

Tal como exige a legislação brasileira, é deficiente e falho. Julgam-se provas, comparam-se exibições momentâneas, sujeitas a uma série de fatores condicionantes, que lhe podem modificar o efeito, procura-se reduzir absurdamente a uma pílula toda uma cultura.

Semelhante argumento tem Prata, sobre o episódio em que passou e em carta endereçada ao Ministro da Educação à época, ele diz que,

(...)
Será que não teria sido melhor publicar a crônica (como foi feito) e pedir para a garotada escrever o que quisesse, o que achasse, o que bem entendesse do que eu entendi? Deixar o jovem manifestar a sua opinião, fazer a garota escrever no lugar de ficar ticando opções fáticas?
(...)

www.lite.fe.unicamp.br/cap/t_marioprata.htm

A discussão acerca dos dois episódios serve como esboço da situação de ensino e da avaliação. Trata-se de verificar, como poderia um aluno saber de tantas situações relevantes para elucidar a produção literária, onde até mesmo o autor de tal obra desconhece completamente a resposta e quais as condições de produção desta avaliação, deste concurso (BAKHTIN, 2010).

O ENEM trabalha com dois modos de operação do conhecimento. De um lado, a avaliação pede aos candidatos que compreendam os elementos postos como referência

de conhecimento, e de outro, pede aos mesmos que saibam o que fazer com este conhecimento.

Os documentos oficiais (PCN, PCN+ e OCN) indicam este predicado concreto para os modos de estudos e ensino de literatura. Pode-se reconhecer estas necessidades de competências e habilidades nos enunciados das provas e também nos quadros que demonstram as qualidades que os candidatos devem possuir.

Dessa maneira, o que temos nos primeiros momentos das provas do ENEM são duas tensões. Há uma necessidade de se apresentar, segundo os documentos oficiais (conforme quadro), os vários movimentos literários brasileiros, pondo em discussão a questão da identidade nacional nesses impregnada.

O quadro de competências avisa, além das condições de produção, o que deve ser observado nestas produções. A competência 4, por exemplo, informa aos candidatos o estatuto das artes e como estas se relacionam com o mundo. Na competência 5, os candidatos deverão ter condições de empreender análises do texto literário, conhecendo na linguagem as várias maneiras de produção e de interpretação desse tipo de texto, visto que a literatura, para esta competência, está disposta em várias condições de produção e ainda informa sobre as estéticas próprias de cada tempo.

Quadro de Competências e Habilidades dispostas para a prova do ENEM

<p>Competência de área 4 – Compreender a arte como saber cultural e estético gerador de significação e integrador da organização do mundo e da própria identidade.</p>	<p>Competência de área 5 – Analisar, interpretar e aplicar recursos expressivos das linguagens, relacionando textos com seus contextos, mediante a natureza, função, organização, estrutura das manifestações, de acordo com as condições de produção e recepção.</p>
<p>H12 - Reconhecer diferentes funções da arte, do trabalho da produção dos artistas em seus meios culturais. H13 - Analisar as diversas produções artísticas como meio de explicar diferentes culturas, padrões de beleza e preconceitos. H14 - Reconhecer o valor da diversidade artística e das interrelações de elementos que se apresentam nas manifestações de vários grupos sociais e étnicos.</p>	<p>H15 - Estabelecer relações entre o texto literário e o momento de sua produção, situando aspectos do contexto histórico, social e político. H16 - Relacionar informações sobre concepções artísticas e procedimentos de construção do texto literário. H17 - Reconhecer a presença de valores sociais e humanos atualizáveis e permanentes no patrimônio literário nacional.</p>

Dessa forma, dever-se-ia trabalhar cada momento literário de sorte que os candidatos pudessem conhecer seus textos mais representativos e compreender as condições de sua produção, processo este que raramente se concretiza, conforme é mostrado na tabela 2 (a seguir).

Tabelas de canções e poemas

Entre 1998 e 2012, recorre-se a produtos de 82 poetas ou compositores na elaboração de itens do ENEM. Deste conjunto, sessenta e nove estão instalados no Modernismo e onze em outros momentos literários. Vinte e duas vezes poemas, ou as letras de canções, servem para análise linguística e, dentre estas, três como texto base para a redação.

Pode-se ver, nas tabelas abaixo, os dados colhidos; eles justificam a decisão de não igualar as duas formas – o poema e a letra de canção – visto que o reconhecimento da diferença de ambas traz mais elementos para o desenvolvimento e entendimento das condições de elaboração das provas do ENEM.

As tabelas, contendo os números e as percentagens, de poemas e letras de canção, ou trechos, ficaram assim dispostas:

Na Tabela 1, vemos as quantidades, em números, de uma e de outra forma, podendo, desta maneira, perceber oscilação na quantidade de letras de canção, mas, principalmente, de crescimento, até se chegar ao ano de 2010, onde o número de canções ultrapassa o número de poemas. Em 2011, podemos perceber um decréscimo, mas ainda com número alto das letras de canção. Em 2012, vê-se a reafirmação do já estabelecido na prova anterior. As letras de canção voltam a cair e o número de poemas perfaz 81,82% da poesia da prova, como podemos verificar no quadro 1.

Tabela 1 – Presença de poetas e compositores nas provas do ENEM de 1998 a 2012

Ano	Autor	Poema/ Canção	Título	Tema	Uso
1998	Gonzaguinha	Canção	Viver	A vida	Texto para redação
1998	L. de Camões	Poema/soneto		O amor	Linguístico
1998	Joaquim M. Macedo	Poema		O amor e a mentira	Literário
1998	Manuel Bandeira	Poema		O amor e a mentira	Literário
1999	Vinícius de Moraes	Poema/soneto	Soneto da	Fidelidade e amor	Linguístico

			Fidelidade		
1999	C.D. Andrade	Trecho/poema		A vida	Linguístico
1999	Chico Buarque	Trecho/canção		A vida	Linguístico
1999	Adélia Prado	Trecho/poema		A vida	Linguístico
2000	Ferreira Gullar	Poema	Bicho urbano	Onde viver/reflexivo	Linguístico
2000	Manuel Bandeira	Poema	Poética	Modernidade /modernismo	Literário
2000	Oswald de Andrade	Poema	Pronominais	Língua/poesia	Linguístico
2001	C.D. Andrade	Poema	O mundo é grande	O amor	Linguístico
2001	Murilo Mendes	Poema		Brasil/nação	Literário
2001	Vinícius de Moraes	Poema	O operário em construção	Operário/trabalho	Linguístico
2001	Castro Alves	Poema/trecho	Mocidade e morte	Mocidade e morte	Literário
2001	Shakespeare	Trecho/Poema	Peça Tróilo e Créssida	Universo/social	Física
2001	Gilberto Gil	Canção	Seu olhar	Amor/tempo	Física
2002	Carlos de Oliveira	Poema	Descrição da guerra em Guernica	Guerra em Guernica	Literário /visual
2002	Assis Valente	Trecho/canção	Good-bye	Modernidade	*Literário /cultural
2003	C.D. Andrade	Citação/verso		Modernidade	Linguístico
2003	Eugênio de Castro	Poema	Epígrafe	Modernidade / Excessos	Literário
2003	Mário Quintana	Prosa poética	Pequenos tormentos da vida	Sonhos/ Infância/ escola	Literário
2003	Chico Buarque	Trecho/canção		Usina/ pesca	Química/ física
2003	V. de Moraes J. Cabral M. Neto F. Gullar F. Pessoa C.D. Andrade	Trechos/ Poemas		Vários	Uso como resposta para o quadro de Tarsilla do Amaral(p.23)
2004	Oswald de Andrade	Poema	Brasil	Nação/Brasil	Sociológico/ literário
2004	C.D. Andrade	Poema	Cidade grande	Desenvolvimento /cidade	*Linguístico/ literário
2005	C.D. Andrade	Poema	A dança e a alma	Movimento/dança /experiência	*Linguístico/ literário
2005	Mário de Andrade	Poema		Língua/diferenças	Sociológico
2005	Chico Buarque	Canção	Sonho impossível	Determinação	Sociológico
2005	M. Bandeira	Poema	Auto-retrato	Biografia	Literário

2005	C.D. Andrade	Poema	Poema de sete faces	Biografia	Literário
2006	Manuel Bandeira	Poema/Prosa	Namorados	Infância	Literário
2006	Oswald de Andrade	Poema	Erro de Português	Colonialismo	Literário
2006	C.D. Andrade	Poema	Aula de Português	Linguagem	*Linguístico
2006	C.D. Andrade	Poema	Procura da poesia	Estética	Literário
2006	C.D. Andrade	Poema	A montanha pulverizada	Modernidade / destruição	Ecológico
2007	Engenheiros do Hawaii	Canção	Ninguém=ninguém	Diferença humana	Redação
2007	Titãs	Canção	Uns iguais aos outros	Semelhança humana	Redação
2007	Ferreira Gullar	Poema	O açúcar	Trabalho	Sociológico
2007	C.D. Andrade	Poema/prosa	Antigamente	A situação da saúde	Linguístico
2007	Gonçalves Dias	Poema	O canto do Guerreiro	Formação brasileira	Sociológico
2007	Hugo Pontes	Poema		Radioatividade	Ecológico
2008	C. Manoel da Costa	Poema/soneto	Soneto LXII	Chegada	*Literário
2009	Cruz e Sousa	Poema/soneto	Cárcere das almas	Liberdade	Literário
2009	F.P.do Amaral	Canção/trecho		Raças	Sociológico
2010	Antonio Nobrega	Canção	Chegança	Portugueses ocupando	Sociológico
2010	Z. Melodia	Canção		Libertação dos escravos	Sociológico
2010	João Bosco	Canção	O Mestre-salas dos mares	Histórias brasileiras	Sociológico
2010	Gilberto Gil	Canção/trecho	Banda larga cordel	Tecnologia	Sociológico
2010	R. Moreira	Canção/trecho	Inútil	Consciência	Sociológico
2010	Arlindo Cruz	Canção		Bairro Carioca	Geografia
2010	Lenine e Arnaldo Antunes	Canção	Rua da passagem	Velocidade/ Conforto na cidade	Física
2010	Chacal	Poema	Reclame	Mudança social	Literário
2010	Hilda Hilst	Poema/trecho	XLI	Introspecção	Literário
2010	Luiz de Camões	Poema/trecho	Transforma-se o amador na cousa amada	Amor a si próprio	Literária
2010	Cassimiro de Abreu	Poema		Saudade	Literária

2010	Chico Buarque	Canção	Chão de esmeralda	Carnaval/ Escola de samba	Literária
2010	Ferreira Gullar	Poema	Açúcar	Trabalho	Literária
2011	Sá e Guarabyra	Canção	Sobradinho	Natureza	Ecológica
2011	Vinícius de Moraes	Canção	Os bichinhos e o Homem	Infantil/ natureza	Biologia
2011	J.C.de M. Neto	Poema	Morte e vida severina	Migração/ realidade social	Literária
2011	Noel Rosa	Canção	Onde está a Honestidade	Contradições sociais	Literária
2011	Noel Rosa	Canção	Não tem tradução	Nacionalidade	Linguístico
2011	Manuel Bandeira	Poema	Estrada	Modernidade	Literária
2011	Gilka Machado	Poema	Lépida e leve	Amor/desejo/ erótico	Literária
2011	Gilka Machado	Poema	Guardar	Poética/memória	Literária
2011	Geraldo Vandré	Canção	Pequeno concerto que virou canção	Amor	Literária
2012	Luiz Gonzaga	Canção	A vida de viajante	Sertão	Sociológico
2012	Blitz	Canção	A dois passos do paraíso	Relação amorosa	Linguístico/ literário
2012	Cecília Meireles	Poema		Linguagem	Linguístico
2012	Manoel de Barros	Poema		Crença	Literária
2012	Luiz de Camões	Poema/soneto	LXXVIII	Mulher	Literária
2012	Sonia Queiróz	Poema	Das irmãs	Machismo	Linguístico/ literário
2012	L.F. Veríssimo	Poema	O sedutor médio	Machismo	Literária
2012	Cacaso	Poema	Logia e mitologia	Denúncia	Literária
2012	Mário de Andrade	Poema	O trovador	Identidade	Literária

*** Estes poemas servem como texto para duas questões a serem respondidas.**

Na Tabela 2 são apresentados os momentos literários representados nas avaliações do ENEM. Nesta tabela, pode-se ver, claramente, a escolha pelo qual o candidato deverá se qualificar para as avaliações. O Modernismo brasileiro é o momento literário mais presente nas questões do ENEM, ainda que haja diferenças entre poetas e compositores paulistas e cariocas. As diferenças, neste sentido, se colocam pela chegada, e aceitação, tardia do Modernismo ao Rio de Janeiro. Entretanto, as características literárias já estão bastante acentuadas, visto que o momento literário comumente conhecido como Pré-modernismo apoiou tanto a estética carioca quanto a

paulista. Outra consideração importante, mesmo que possa parecer redundante, é a exceção de 2 poetas e 2 compositores serem de fora do eixo Rio-São Paulo.

Entretanto, surgem outras potencialidades de crise; à medida que o ENEM reconhece no Modernismo o estatuto da literatura brasileira, o ensino formal acaba contribuindo para reprodução do cânone, afastando dos estudantes a possibilidade de conhecer mais profundamente todas, ou a maioria, dos momentos literários de todas as partes do Brasil. Exemplo dessa constituição do ENEM é visto no informativo do site do IF Goiano, Câmpus Ceres:

Inscrições para cursos superiores termina nesta terça-feira, 30 de setembro

Seg, 29 de Setembro de 2014 11:50

A partir de 2014, o ingresso aos cursos superiores do Instituto Federal Goiano (IF Goiano) se dá por meio da nota do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), e não mais por vestibular. O candidato poderá concorrer com a pontuação obtida no Enem 2012, 2013 ou 2014 (este previsto para ocorrer em 8 e 9 de novembro). Aquele que participou de duas ou das três edições concorrerá automaticamente com a nota mais alta.

O IF Goiano oferece mais de 1,2 mil vagas entre seus Ceres, Iporá, Morrinhos, Rio Verde e Urutaí. Do total, 70% estão destinadas a esse Processo Seletivo próprio. Os outros 30% vão para o Sistema de Seleção Unificada (SiSU), cujas normas ainda serão divulgadas pelo Ministério da Educação (MEC).

(...)

Disponível em: <<http://www.ifgoiano.edu.br/ceres/>>. Acesso em: 15 out. 2014.

Assim sendo, o estudante deverá estar apto, desde a primeira série regular do ensino médio, ou em outras situações de ensino, a conhecer o cânone do Modernismo brasileiro. Posto isso, a não “regionalização” da prova gera novamente uma tensão ao selecionar somente poetas e poemas já cristalizados pela cultura brasileira. E mais, acentua o grau de hegemonia estética e, portanto, discursiva ao propor quase que exclusivamente o Modernismo como efeito discursivo. Não se trata de diminuir as importâncias deste ou daquele, entretanto, ao hegemonizar o Modernismo, o ENEM profere discurso antagônico dos documentos oficiais.

Nas OCN's, a literatura entra como escopo para o entendimento da identidade nacional, contudo, ao acentuar a importância do Modernismo canônico e do eixo Rio-São Paulo, o ENEM esvazia e contraria os documentos oficiais. Sabe-se que desde o Romantismo existe uma busca da identidade brasileira. Ainda, pelas mãos de Gonçalves de Magalhães, com *Suspiros poéticos e saudades* (1836), inaugura-se o Romantismo no Brasil e inicia-se também a busca pela constituição da identidade brasileira. A segunda parte do livro é dedicada à saudade da família, dos amigos, das pessoas e da pátria.

A discussão, portanto, da identidade nacional não se revela somente no ENEM, ela está embrenhada na formação dos discursos dos vários movimentos artísticos e literários no Brasil. Cada qual afirmou a seu modo esta condição identitária, ao ponto de Fiorin, em artigo intitulado *A construção da identidade nacional brasileira* (2009), escrever assim:

Na primeira metade do século XX, há outro movimento de construção identitária, que se assenta também sobre a mistura, pois considera a mestiçagem como o jeito de ser brasileiro. O que distingue o Brasil é a assimilação, com a conseqüente modificação, do que é significativo e importante das outras culturas. Não é sem razão que Oswald de Andrade erigiu a antropofagia como o princípio constitutivo da cultura brasileira.

O excerto observa dois momentos distintos, o Romantismo e o Modernismo. Embora compartilhem das mesmas temáticas (o índio, a mulher, a pátria, a saudade, etc.) e dos mesmos modos de dizer (valendo-se sempre da subjetividade), no Modernismo os temas são abordados a partir de uma perspectiva mais crítica e objetiva, o que é uma herança do realismo.

É desse modo que chegamos à condição de observar a tabela 2, que posiciona as avaliações e os seus discursos.

Tabela 2 – Momentos literários a que pertencem poetas e compositores nas provas do ENEM de 1998 a 2012

Modernismo	Modernismo II	Outros momentos
1. Gonzaguinha	1. Hugo Pontes	1. L. de Camões
2. Manuel Bandeira	2. L. Melodia	2. Joaquim M. Macedo
3. Vinícius de Moraes	3. João Bosco	3. Castro Alves
4. C.D. Andrade	4. Gilberto Gil	4. Shakespeare
5. Chico Buarque	5. R. Moreira	5. Gonçalves Dias

6. Adélia Prado	6. Arlindo Cruz	6. C. Manoel da Costa
7. Ferreira Gullar	7. Lenine e Arnaldo Antunes*	7. Cruz e Sousa
8. Manuel Bandeira	8. Chacal	8. F.P.do Amaral
9. Oswald de Andrade	9. Hilda Hilst	9. Luiz de Camões
10. C.D. Andrade	10. Chico Buarque	10. Cassimiro de Abreu
11. Murilo Mendes	11. Ferreira Gullar	11. Luiz de Camões
12. Vinícius de Moraes	12. Sá e Guarabyra*	
13. Gilberto Gil	13. Vinícius de Moraes	
14. Carlos de Oliveira	14. J.C.de M. Neto	
15. Assis Valente	15. Noel Rosa	
16. C.D. Andrade	16. Noel Rosa	
17. Eugênio de Castro	17. Manuel Bandeira	
18. Mário Quintana	18. Gilka Machado	
19. Chico Buarque	19. Gilka Machado	
20. V. de Moraes 21. J. Cabral M. Neto 22. F. Gullar 23. F. Pessoa 24. C.D. Andrade	20. Geraldo Vandré	
25. Oswald de Andrade	21. Luiz Gonzaga	
26. C.D. Andrade	22. Blitz	
27. C.D. Andrade	23. Cecília Meireles	
28. Mário de Andrade	24. Manoel de Barros	
29. Chico Buarque	25. Sonia Queiróz	
30. M. Bandeira	26. L.F. Veríssimo	
31. C.D. Andrade	27. Cacaso	
32. Manuel Bandeira	28. Mário de Andrade	
33. Oswald de Andrade	29. Antonio Nobrega	
34. C.D. Andrade		
35. C.D. Andrade		
36. C.D. Andrade		
37. Engenheiros do Hawaii		
38. Titãs		
39. Ferreira Gullar		
40. C.D. Andrade		
TOTAL	71	11

* A composição se refere a dois compositores, assim, contabilizaremos dois ao invés de somente um.

Logo após, no mesmo quadro, os documentos informam, nas competências específicas, que uma destas é recuperar, da língua em uso, e pelo texto literário, formas de constituição do universo cultural. E logo a seguir, na competência de *Identidade nacional*, se encontra uma função para os textos literários – de estabelecer um modelo de constituição nacional, de pertencimento. Nesse ponto de vista, os documentos diferem da prova do ENEM.

Quadro demonstrativo dos OCN's

O texto como representação do imaginário e a construção do patrimônio cultural	
Competências gerais	
Representação e Comunicação	Confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes manifestações da linguagem.
Investigação e Compreensão	Recuperar, pelo estudo do texto literário, as formas instituídas de construção do imaginário coletivo, o patrimônio representativo da cultura e as classificações preservadas e divulgadas, no eixo temporal e espacial.
Contextualização Sociocultural	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.
Competências específicas	
Unidades temáticas	Competências e habilidades
O funcionamento discursivo do clichê	Recuperar, pelo estudo do texto literário, as formas instituídas de construção do imaginário coletivo.
Preconceito; paródia	Analisar diferentes abordagens de um mesmo tema.
Identidade nacional	Resgatar usos literários das tradições populares.

Gráficos

Por fim, temos os seguintes gráficos demonstrativos, referentes à poesia e às letras de canções, nas provas do ENEM:

O quadro 1 descreve a situação das letras de canções e de poemas no ENEM, revelando que as duas modalidades de escrita são muito usadas nas provas. Há, de forma sistematizada, o uso das canções como expediente literário, isso, portanto, justifica a análise anterior, e o debate acerca do que é uma coisa e outra. Em 2010, por exemplo, o uso de canção excedeu em muito o uso do poema como enunciação. Este dado isoladamente não significa uma escolha, entretanto, somando com os outros anos, pode-se perceber que há uma motivação em colocar a canção como potente razão para o enunciado. Isso se repete no ano de 2011. Após estes dois anos, o número volta a decair.

Em 2010, são cinco poemas e em 2011 são três. Ou seja, considerando o número de poemas e canções juntas, são vinte e duas ocorrências somente nestes dois anos de avaliação. Não há uma justificativa externa, documental, sobre estas ocorrências, contudo, a presença costumeira de canções no ENEM revela que há uma decisão na utilização desta estética para aferir o conhecimento interpretativo do estudante, tendo em vista que o uso da canção se traduz em demanda para a interpretação do candidato.

Uma questão importante sobre a prova de 2010, para localizar o debate, é a de que as canções foram usadas no primeiro dia de aplicação das provas, deste modo, nas avaliações de ciências humanas e suas tecnologias e na prova de ciências da natureza e suas tecnologias. A canção aparece como recurso do discurso e do conhecimento sociológico do candidato. Assim se tratando, o que se vê é que as outras competências observam melhor pela canção que pelo poema.

No quadro 2, sobre a presença de poetas, temos dispostos vinte e nove poetas. A maioria tem sido enquadrada no Modernismo brasileiro, que tem em seu cerne, em sua formação discursiva, a efetividade de mostrar um modo de se falar do Brasil. Na sua primeira fase, exaltaram-se as potencialidades de um outro tipo de brasileiro. O Romantismo revelou uma queda pela subjetividade e pelas idealizações; o Realismo contrapondo-se ao Modernismo, apresentou a objetividade e a não idealização. Assim, o Modernismo interagiu com dois momentos importantes da literatura. Não inventou os discursos, aproveitou da *subjetividade* e da *não idealização* e propôs uma estética que elevaria à condição de dizível poético o brasileiro comum.

Trata-se, por exemplo, no Romantismo e no Realismo, das mulheres, mas na estética modernista a mulher fala, também, por ela. Portanto, para o Modernismo, a subjetividade e a realidade social tornam-se temáticas concretas, como João Cabral de Melo Neto em *Morte e Vida, Severina* ou Clarice Lispector.

A questão do feminino é importante, pois o ENEM traz à cena várias mulheres e cada qual apresenta, diferentemente, seus modos de dizer e objetos de interesse.

No quadro 3, trata-se, pois, dos dois dias de prova do ENEM, não somente de linguagens, códigos e suas tecnologias, mas de todas as provas realizadas. Visto que a literatura (poema ou canção) estava a ser usada em outras provas de forma regular, não se poderia deixar de analisar estes usos. Aqui, também encontramos compositores dos mais variados estilos; entretanto, todos possuíram algum vínculo com o Modernismo. Vinicius de Moraes, por exemplo, é representante carioca desta estética. Diz-se

representante carioca para perceber a diferença, no tempo e nos modos, da acessão por parte dos cariocas ao Modernismo. Os três que mais aparecem são Gilberto Gil, Noel Rosa e Vinicius de Moraes, cada um com duas canções.

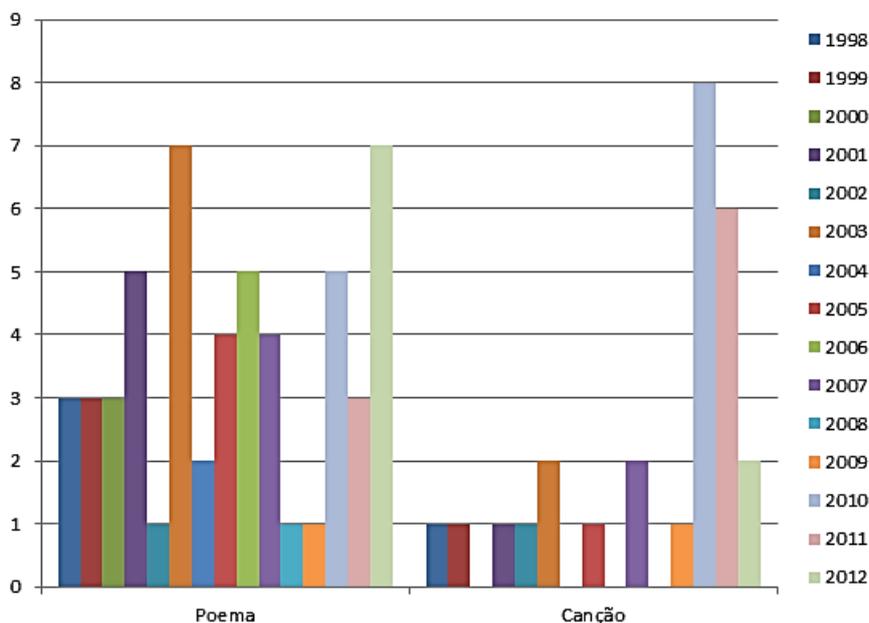
No quadro 4, encontram-se descritos *poemas e canções* e seus usos dentro das provas do ENEM. Ficaram assim dispostos: 14 poemas para uso da linguística, 40 para uso literário, 21 para outros fins, 1 para redação e 1 para química. Neste quadro, pode-se notar que o poema e a canção superam em muito o uso para o discurso literário; entretanto, nota-se que, ao somar as outras realizações, tem-se 37 usos para diversos e 40 para o uso literário.

Dessa forma, o uso da literatura é colocado como expediente de outros modos de pensamento. Isso por si só pode parecer vitória da literatura, pois como afirmou Barthes (1977) a literatura está em todas as coisas do mundo e diz de todas estas coisas, mas também há seu agravante, porquanto o texto literário, poema e canção, estabelece outros paradigmas que não são usuais para a própria avaliação estética.

Feijó (2012) também avalia que a é necessário romper com magia e caminhar para a medicina, ou melhor, romper com a ideia de que a literatura deva ser só *quitanda* e passe à condição de exame do mundo. Este, portanto, parece ser o ponto de tensão, de crise da literatura, visto que ela deixa de existir somente como discurso estético e passa à condição de discurso de várias áreas do conhecimento. Crise, por assim dizer, não é uma categoria de derrota, mas de reorganização do sentido. A crise pode superar a situação concreta e real do momento, como também fazer perdurar a condição em que se instala. A crise da literatura é, antes de tudo, um reexame sobre a realidade.

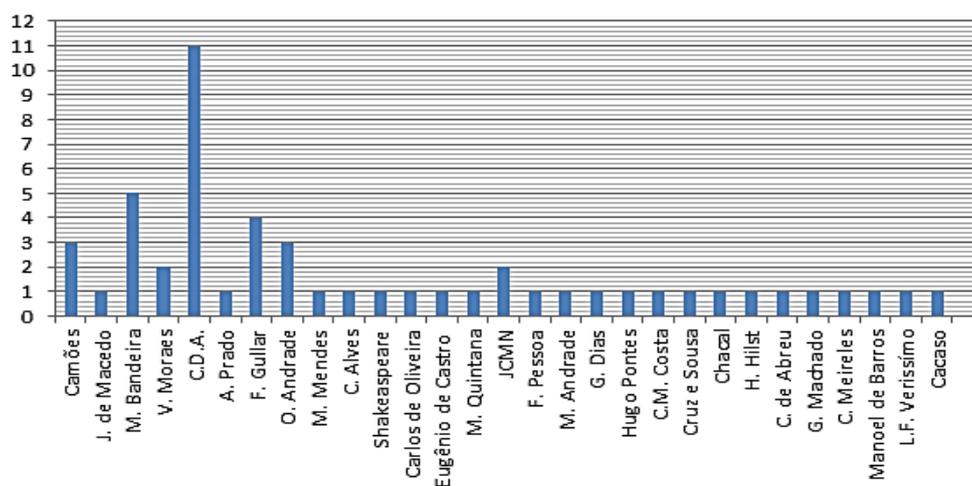
Colocar em cena os usos do poema e da canção faz superar a monotonia do uso da *beleza*, colocando para a sociedade o abjeto em outra postulação discursiva e enunciativa. Portanto, o que está em crise não é o uso, mas sim o ensino de literatura na escola. Ou pior, o que está em crise é a sociedade em que a literatura vem, cada vez mais, perdendo seu espaço.

Quadro 1 - Quantidade de Poemas e Canções



O quadro se refere à quantidade de poemas e canções que estão no banco de provas, entre 1998 e 2012. E dessa forma, se pode observar as variações e, evidentemente, perceber que em determinado ano, 2010, as canções foram muito mais evidenciadas como fator de uso. Esse ano, 2010, é o segundo ano em que o ENEM é usado como modo de acesso à universidade.

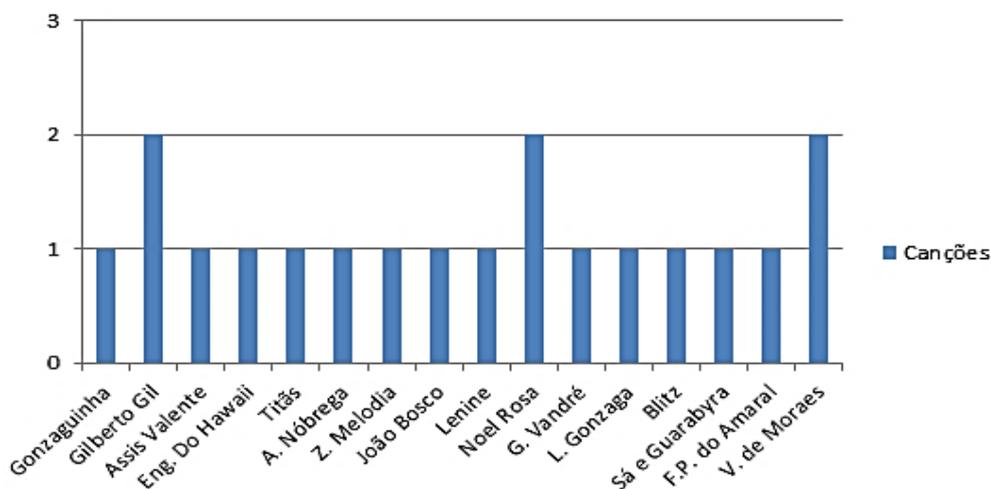
Quadro 2 - Poetas



O quadro mostra os poetas que fizeram parte do acervo do concurso, sobressalta-se Carlos Drummond de Andrade, seguido de Bandeira, Ferreira Gullar e Oswald de

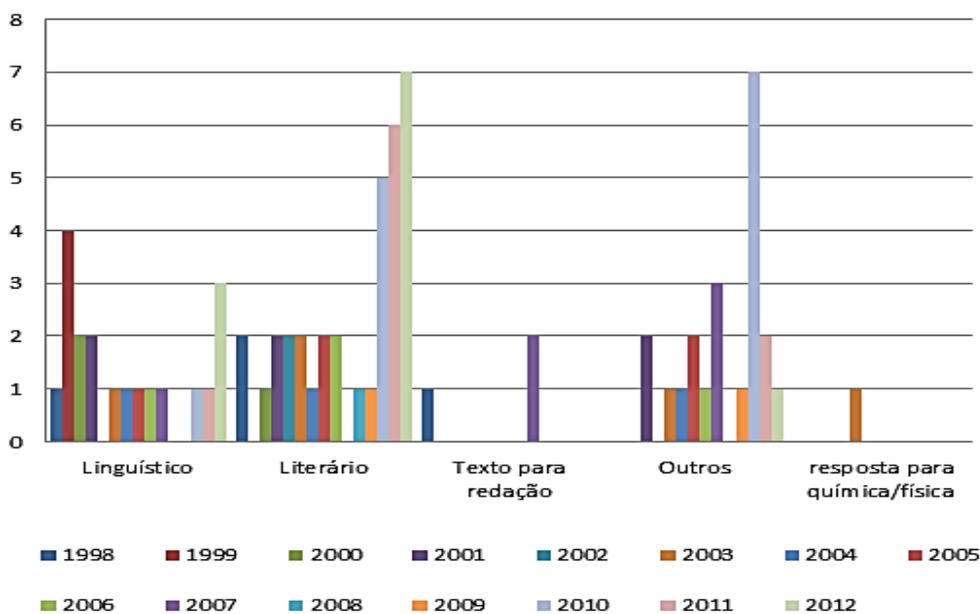
Andrade e João Cabral de Melo Neto entre os brasileiros. Camões, poeta do cânone ocidental, também é verificado neste concurso.

Quadro 3 - Canções



Entre os cantores, ou o uso de canções (quadro 3), vê-se o poeta Vinícius de Moraes, mas com o uso de suas canções. Gilberto Gil e Noel Rosa também, em números, se destacam dos demais.

Quadro 4 – Uso dos poemas e canções nas provas do ENEM



O quadro 4, informa o uso que se faz do poema, ou da canção. Em 2006, ou seja, antes do ENEM se transformar em modo de acesso à universidade completamente, os poemas/canções foram muito utilizados como análise de literatura. Ao mesmo tempo em que 2010 (já como instrumento de acesso) estes também foram utilizados como expedientes textuais para várias disciplinas. Logo em seguida, em números, foram usados em 1999 para a linguística.

CAPÍTULO V – AS PROVAS E AVALIAÇÕES DA UFG (2001-2012)

O Ensino Médio apresentava, e ainda apresenta, uma contradição considerável, pois o aluno deve inteirar-se de uma série de conteúdos trabalhados de modo desarticulado e sem a profundidade necessária e que, posteriormente, não serão utilizados, a não ser nos exames de acesso ao ensino superior. Posteriormente a este acesso, o aluno que optou por uma dada área, abandona completamente os conhecimentos oriundos das demais.

O Ensino Médio não apresenta uma conclusão concreta em relação aos conhecimentos e o aluno que não tem a pretensão de prestar vestibular se vê numa encruzilhada, porque tudo está voltado para a este exame. E o pior é que, sequer, ocorre uma problematização em relação ao fato de que não existem vagas para todos. Assim, temos duas crises iminentes. A primeira consiste na expectativa exagerada que o aluno cria em relação ao seu ingresso na universidade. A segunda diz respeito à frustração que muitos alunos sentem ao perceber que todo seu esforço para concluir o ensino médio não lhes garante, sequer, a continuidade dos estudos.

Portanto, dentro desta perspectiva, o ensino de literatura também apresenta seus dilemas. De um lado, temos uma quantidade muito grande de alunos prontos para o acesso, mas que não veem na literatura função prática; e de outro, temos escolas preparadas para o acesso e que veem pragmaticamente o ensino de literatura.

No Estado de Goiás, circulou por muitos anos no jornal *O Popular* o POP VEST, suplemento com conteúdo preparado para as obras literárias adotadas no vestibular da UFG e UEG, de modo que, não raro, os alunos substituíam esse suplemento pela própria leitura dos livros indicados. Não nos cabe julgar a veracidade nem a eficácia deste procedimento, porém, tal fato serve para tornar evidente a concepção e a finalidade do ensino de literatura, qual seja, preparar os alunos para alcançar uma melhor nota nos vestibulares.

Nesse sentido, todos esses exemplos dão-nos conta da crise de ensino e da crise do ensino de literatura. Ainda que haja escola, esta estrutura em que os livros de literatura aparecem e circulam com certa recorrência, trata-se de um espaço onde a leitura literária se subordina a outros fins, sempre alheios à própria literatura, o que acaba impedindo que o ensino escolar cumpra uma de suas principais atribuições: formar leitores, ou seja, os livros acabam não se tornando objetos de prazer, nem ferramentas úteis na construção do conhecimento.

No vestibular, não havia surpresa em relação aos objetos literários, tendo em vista que as obras eram adotadas com antecedência. Assim, no que diz respeito à estrutura e ao método de ensino, os cursos regulares e os cursinhos pré-vestibulares se preparavam para abordar os livros selecionados, apresentando e discutindo os conteúdos neles presentes. Dessa maneira, pode-se dizer que o vestibular determinava as diretrizes de todo o ensino escolar da literatura. Abaixo (Anexos 6, 7 e 8) mostramos como eram realizados os processos seletivos na UFG, no início da década de 1960. Esses documentos referem-se às provas para o ingresso no curso do Centro de Estudos Brasileiros. Observe-se que havia provas específicas para cada curso e que no caso do Centro de Estudos Brasileiros a Literatura de Goiás era matéria de exame próprio.

Ainda foi necessário observar a condição das editoras e das produções de livros, tendo em vista que, diferentemente do ENEM, os vestibulares, e o da UFG em especial, adotam obras literárias como medida de leitura e acesso à universidade.

O mercado editorial

A FIPE (Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas, da Universidade de São Paulo), realizou pesquisa para a Câmara Brasileira do Livro e para o Sindicato Nacional de Editores de Livros, em 2010, acerca do mercado e da venda de livros no ano de 2009.

O resumo e a metodologia desta pesquisa foram assim demonstrados na introdução do trabalho,

[o] presente relatório, referente à pesquisa realizada pela FIPE (Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas) em conformidade com o acordo de cooperação técnica estabelecido entre essa instituição, a CBL (Câmara Brasileira do Livro) e o SNEL (Sindicato Nacional de Editores de Livros), tem por finalidade apresentar o desempenho do Mercado Editorial Brasileiro no ano de 2009.

Os resultados aqui apresentados foram estimados a partir dos dados coletados por meio de um questionário eletrônico distribuído a 693 editoras constantes de um cadastro organizado pela FIPE a partir dos cadastros da CBL, do SNEL e da ASEC (Associação de Editores Cristãos).

A análise da dinâmica do setor editorial em 2009, assim elaborada, é apresentada a seguir, juntamente com a metodologia adotada. Na parte final do relatório apresentam-se dados deflacionados sobre o histórico do setor no período 2004-2009.

O importante nesta pesquisa é perceber como o mercado editorial se refere aos livros de literatura e aos livros de análise literária para o ensino médio, ou seja, os livros didáticos. Importante ressaltar também que a pesquisa não discrimina por área de conhecimento os livros didáticos. Desta forma, será considerado que, para efeito de entendimento, os livros didáticos de ensino de literatura pertencem ao grande universo e, portanto, os números são referenciais. Enfim, este estudo coloca em cena a condição da própria literatura como lugar de afirmação da identidade, como proposto nos documentos oficiais, e também como o autor e a obra são postas na cena editorial.

O documento da FIPE (2010) apresenta em sua análise, em relação aos dados obtidos, a opinião de que o crescimento dos livros didáticos não foi tão grande no Ensino Médio, e sim, sobretudo, no ensino fundamental. Esse crescimento, em relação ao livro didático para o ensino fundamental, tem como parâmetro o número muito superior de alunos nas séries iniciais em relação ao número de alunos das séries finais, conforme análise da pesquisa:

Como veremos mais adiante, os dados relativos aos programas geridos pelo FNDE indicam que, em 2009, o governo, seguindo seu cronograma, realizou compras de livros relativos ao PNLD mais massivas do que as realizadas para o PNLEM. Na medida em que o governo federal, por meio do FNDE, prioriza compra de livros para o ensino fundamental, o número de exemplares produzidos tem necessariamente de crescer, dados os volumes muito mais expressivos de compra, quando se trata desse nível de ensino, em comparação às compras efetuadas para o ensino médio.

Na tabela (FIPE, 2010) a seguir, vemos uma comparação entre os anos 2008 e 2009 no que diz respeito à quantidade de títulos ofertados e vendidos nos subsetor de didáticos. Percebe-se também que houve um aumento de mais de mil títulos em oferta, e que em outras subáreas, houve decréscimo de oferta. Logo, o governo, o principal comprador de livros didáticos, exclui títulos de literatura, haja vista que a própria pesquisa os elimina. Outra coisa a ressaltar é que não é somente o governo quem adquire livros didáticos, antes, as escolas, faculdades, bibliotecas públicas e privadas e os colégios também são compradores deste tipo de publicação.

Títulos editados por Subsetor Editorial – 2008 e 2009			
SUBSETOR	Títulos		
	2008	2009	Var %
Didáticos	18.082	19.721	9,06
Obras Gerais	14.600	13.526	-7,36
Religiosos	5.292	4.914	-7,14
CTP	13.155	14.348	9,07
TOTAL	51.129	52.509	2,70

Em outra tabela, pode-se observar a quantidade de exemplares produzidos, o que dá uma ideia dos números da produção de livros no Brasil, visto que a pesquisa foi realizada com 78% do total de livreiros associados.

Exemplares Produzidos – Total por Subsetor Editorial – 2008 e 2009			
SUBSETOR	Exemplares		
	2008	2009	Var %
Didáticos	177.553.165	204.261.296	15,04
Obras Gerais	91.228.221	100.708.844	10,39
Religiosos	47.426.128	55.172.222	16,33
CTP	24.066.681	26.224.774	8,97
TOTAL	340.274.195	386.367.136	13,55

Nesta tabela, a FIPE (2010) levantou o faturamento e a quantidade de exemplares vendidos nos anos de 2008 e 2009. Para o ano de 2009, houve um acréscimo nas vendas em relação ao ano de 2008 de livros didáticos. Segundo a pesquisa, foram vendidos em 2009 um pouco mais 84 milhões de exemplares, enquanto que, no ano de 2008, venderam-se 14,67% a menos. Ou seja, em 2009 chegou-se ao número de 207.427.143 exemplares contra os 181.090.695 de 2008. Em contrapartida, o faturamento de 2009 foi menor, indicando que o preço final do livro esteve em queda, conforme conclusão da pesquisa.

Subsetor DIDÁTICOS – 2008 e 2009			
DIDÁTICOS	2008	2009	Var %
TÍTULOS	18.082	19.721	9,07
EXEMPLARES PRODUZIDOS – Total	177.553.165	204.261.296	15,04
Mercado	70.001.333	81.161.270	15,94
Governo	107.551.832	123.100.026	14,46
FATURAMENTO (R\$) – Total	1.765.774.390,77	1.728.900.231,40	-2,09
Mercado	1.001.216.071,96	1.030.792.120,38	2,95
Governo	764.558.318,81	698.108.111,02	-8,69
EXEMPLARES VENDIDOS – Total	181.090.695	207.427.143	14,54
Mercado	73.538.863	84.327.117	14,67
Governo	107.551.832	123.100.026	14,46

Na tabela a seguir, vê-se que os livros didáticos figuram com quase 22% de toda a produção editorial de 2009. Somando o conjunto, excetuando-se os livros didáticos, perfaz um número de 138.913.717, enquanto que o número para os livros de literatura, em número de exemplares, é de 57.419.469; portanto, isso afeta a quase a metade de livros, em reedição, vendidos no Brasil. O número de livros de literatura reeditados chega a 10.665 títulos e o número para primeira edição chega a 6.888 títulos. Disso, pode-se concluir que o número de estreias literárias, ou mesmo de autores canônicos vivos, representa 64% do mercado.

Outro aspecto a se levar em conta é que os livros didáticos em reedição representam 60% do total de livros vendidos em 2009 e que a literatura, todas juntas, representam 24% do total de livros reeditados vendidos no Brasil.

E ao somar, os livros de literatura, nestas duas condições, de 1ª edição e de reedição, chega-se a um montante de 17.663 títulos e de 76.597.631 exemplares vendidos.

Produção por área temática 2009				
TEMAS	Primeira edição		Reedição	
	Títulos	Exemplares	Títulos	Exemplares
Educação Básica (didáticos)	3.762	90.741.693	6.016	92.981.912
Religião ¹	1.331	16.281.439	3.115	26.399.565
Literatura Infantil	4.057	9.697.328	5.664	19.007.411
Literatura Juvenil	1.799	5.618.084	3.859	21.267.074
Literatura Adulta	1.032	3.862.850	1.142	17.144.984
Auto-ajuda	377	3.087.730	831	9.741.184
Dicionários e Atlas Escolares	407	5.964.730	700	5.923.403
Línguas e Linguística ²	780	2.088.992	509	3.423.410
Direito	1.235	1.261.470	1.692	3.712.513
Economia, Administração e Negócios, Administração Pública ³	663	1.249.276	902	2.540.756
Ciências Humanas e Sociais	815	911.125	397	1.019.376
Medicina, Farmácia, Saúde Pública e Higiene	1.084	1.015.134	419	837.937
Educação e Pedagogia	399	272.953	824	1.019.428
Engenharia e Tecnologia	563	481.499	416	631.690
Psicologia e Filosofia	217	234.534	423	739.271
Biografias	156	251.964	105	240.533
Matemática, Estatística, Lógica e Ciências Naturais ⁴	169	211.572	187	259.456
Turismo, Lazer e Gastronomia	87	170.607	45	123.569
Artes ⁵	165	128.514	90	117.114
Educação física e Esportes	43	118.483	49	93.322
Agropecuária, Veterinária e Animais de Estimação	26	23.333	11	18.329
Arquitetura e Urbanismo	26	28.156	4	10.480
Informática, Computação e Programação	13	15.813	22	18.972
Outros	2.822	10.754.229	3.062	24.623.941
TOTAL	22.027	154.471.507	30.483	231.895.629

Nesses moldes, a crise reside no número de autores e no tipo de literatura, tendo em vista o grande número de literatura infanto-juvenil que está sendo consumida. No

artigo publicado por Sandra Reimão (2011), intitulado *Tendências do mercado de livros no Brasil – um panorama e os best-sellers de ficção nacional (2000-2009)*, o autor faz o seguinte apontamento:

Entre esses livros observam-se duas concentrações: a primeira delas, especialmente nos primeiros anos da década, dá-se em torno no sucesso mundial Harry Potter, criação da escritora britânica J. K. Rowling, cujos livros Harry Potter e a pedra filosofal, Harry Potter e a câmara secreta e Harry Potter e o prisioneiro de Azkaban (editados no Brasil pela editora Rocco em 2000), Harry Potter e o cálice de fogo (Rocco, 2001), Harry Potter e o enigma do Príncipe (Rocco, 2005), Harry Potter e as relíquias da morte (Rocco, 2007), aparecem 16 vezes. No final da década, a concentração ocorre em títulos da autora norte-americana Stephenie Meyer, com seis citações: em 2008, *Crepúsculo* fica em 4ª colocação e *Lua Nova* em 7ª; em 2009 *Eclipse*, *Crepúsculo*, *Lua Nova* e *Amanhecer* aparecem como 2o, 3o, 4o e 5o lugares – todos publicados pela editora Intrínseca.

Outra questão importante refere-se à quantidade de livros por habitantes. Reimão (2011) diz que,

[o]s 386.367.136 exemplares produzidos em 2009 representam 2 livros por habitante ao ano, para uma população de 191,5 milhões de habitantes. Se pensarmos nos exemplares comercializados, esse índice cai para 1,9 livros comercializados por habitante.

Reimão (2011) descreve quais as obras de ficção que estão sendo mais lidas no país. Evidentemente, esta média não representa a quantidade de livros lidos por brasileiro, porque, querendo ou não, uns sempre leem mais que outros. Inclusive, é desta assertiva que parte Octávio Paz (1994) para realçar a sua tese de que se está lendo mais atualmente; entretanto, por causa da natureza da leitura, não se sabe exatamente o quanto é positivo esse aumento. Outro dado importante apresentado, que corrobora com a situação de crise, é que, segundo a pesquisadora, dos 100 autores lidos, 76 são estrangeiros.

Contudo, mesmo que se esteja lendo mais – até mesmo por conta das provas tanto de vestibular quanto do próprio ENEM – essas leituras, antes de tudo, são constituintes de uma exigência formal, nos moldes justamente desses dois processos

seletivos mencionados. A pesquisadora ainda apresenta uma tabela mostra os tipos de livros mais lidos em vários anos no Brasil. Embora não tenhamos livros de poemas, por esta amostragem, pode-se notar os tipos literários que estão em cena no mercado editorial, sendo consumido pelos leitores.

Livros de autores brasileiros presentes nas listas anuais dos mais vendidos de ficção (ano, lugar de colocação na lista de mais vendidos, título, autor):				
Ano	Posição	Obra	Autor	Editora
2000	2 ^a	O demônio e a Srta. Prym	Paulo Coelho	Objetiva
	6 ^a	Os 100 melhores contos de autores brasileiros do Século	Italo Moriconi	Objetiva
	7 ^a	A casa dos Budas ditosos	João Ubaldo Ribeiro	Objetiva
2001	5 ^a	As mentiras que os homens contam	Luis F. Veríssimo	Objetiva
	6 ^a	Comédias para se ler na escola	Luis F. Veríssimo	Objetiva
2002	3 ^a	As mentiras que os homens contam	Luis F. Veríssimo	Objetiva
	5 ^a	Sexo na cabeça	Luis F. Veríssimo	Objetiva
	9 ^a	Comédias para se ler na escola	Luis F. Veríssimo	Objetiva
	10 ^a	Diário do Farol	João Ubaldo Ribeiro	Nova Fronteira
2003	2 ^a	Onze minutos	Paulo Coelho	Rocco
	3 ^a	Badapeste	Chico Buarque	Cia, das Letras
	4 ^a	Perdas e ganhos	Lya Luft	Record
	5 ^a	As mentiras que os homens contam	Luis F. Veríssimo	Objetiva
	7 ^a	A casa das sete mulheres	Leticia Wierzchowski	Record
	10 ^a	Angus – o primeiro guerreiro	Orlando Paes Filho	ARX – Siciliano
2004	4 ^a	Badapeste	Chico Buarque	Cia, das Letras
	6 ^a	Onze minutos	Paulo Coelho	Rocco
2005	5 ^a	Assassinato na Academia Brasileira de Letras	Jô Soares	Cia, das Letras
	7 ^a	O Zahir	Paulo Coelho	Planeta
2006	5 ^a	A bruxa de Portobello	Paulo Coelho	Planeta
2007	7 ^a	Elite da Tropa	Luiz E. Soares, André Batista e Rodrigo Pimentel	Objetiva
	6 ^a	O vendedor de sonhos	Augusto Cury	Academia de Inteligência
2009	5 ^a	Leite derramado	Chico Buarque	Cia, das Letras
	10 ^a	O vendedor de sonhos e a Revolução dos Anônimos	Augusto Cury	Academia de Inteligência

(Fonte: Veja 10 Jan. 2001: 135; 26 dez. 2001: 43; 26 dez. 2002: 133; 14 Jan. 2004: 103; 12 Jan. 2005: 113; 11 Jan. 2006: 113; 10 Jan. 2007: 113; 09 Jan. 2008: 101; 07 Jan. 2009: 101; 06 Jan. 2010: 101)

Todavia, ou, sobretudo, as demonstrações até aqui indicam a existência de uma crise da poesia e do poema. Todos os elementos em posição apresentam sempre a prosa como referência dos universos discursivos. A prosa parece ter ascendido, ainda que com a ajuda governamental, a um patamar importante tanto para o mercado quanto para o gosto do público. Livros didáticos também apresentaram uma boa performance, mas o poema perdeu, ou ainda perde, sua condição de significação. A editora da Companhia

das Letras, Marta Garcia, em entrevista ao jornal da Biblioteca Pública do Paraná, diz que não há um *bestseller* de poema e afirma que “mesmo os autores razoavelmente conhecidos que a gente publica, como Eucanaã Ferraz e Paulo Henriques Britto, não conseguem grandes vendagens”. Acrescenta ainda que há exceções, que são os livros adotados em escolas ou comprados pelo governo e que quase sempre são de autores consagrados.

A UFG – Fundação da Universidade Federal de Goiás

A instalação da Universidade Federal de Goiás, em 14 de dezembro de 1960, garantiu uma oportunidade de desenvolvimento científico e tecnológico extremamente importante para ao centro-oeste brasileiro. Mas, logo depois à criação da UFG, fez-se necessário também estabelecer os critérios pelos quais os concluintes do ensino médio teriam acesso ao ensino superior por ela ofertado, o que nos remete à discussão promovida por Coutinho (1957), para quem o formato usual de seleção dos candidatos significa um modo excludente e torturante de verificação do conhecimento.

Mas é só a partir do decreto nº 8659, de 05 de abril de 1911, que o exame de admissão é estabelecido como uma exigência a ser cumprida por todas as instituições de nível superior. Segundo o discurso oficial, a motivação para a implementação desses exames, evidentemente, consistiu no aumento considerável do número de candidatos. E foi somente com o decreto nº 11530, de 18 de março de 1915, que o exame de admissão referido passou a se chamar vestibular. Nessa época, como se sabe, ainda era pífio o número de escolas de origem privada no Brasil. Já em 1931, o presidente Getúlio Vargas decreta o Estatuto das Universidades Brasileiras. Agora, o candidato à universidade, além da obrigação de ser aprovado no vestibular, tem também que ter concluído o ensino secundário que havia sido regulamentado em 1890 pelo Imperador Pedro II.

A Universidade Federal de Goiás foi criada por meio da Lei nº 3.834-C, com a reunião de cinco escolas superiores já existentes: a Faculdade de Direito de Goiás, a Faculdade de Farmácia e Odontologia de Goiás, a Escola de Engenharia do Brasil Central, a Faculdade de Medicina de Goiás e o Conservatório Goiano de Música⁷.

A reprodução abaixo trata da resolução da Presidência da República onde esta decreta a criação da Universidade Federal de Goiás.

⁷ RESGATE DE UM IDEAL: A PROPOSTA DE CRIAÇÃO DA UFG. Fausto Miziara, Fabiani Cavalcante – Revista UFG / Dezembro 2010 / Ano XII nº 9.

Presidência da República

Casa Civil

Subchefia para Assuntos Jurídicos

LEI No 3.834-C, DE 14 DE DEZEMBRO DE 1960.

Cria a Universidade Federal de Goiás, e dá outras providências.

Faço saber que o CONGRESSO NACIONAL decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º - É criada a Universidade Federal de Goiás, com sede em Goiânia, Capital do Estado de Goiás, integrada no Ministério da Educação e Cultura e incluída na categoria constante do item I do art. 3º da Lei 1.254, de 4 de setembro de 1950.

Parágrafo único. A Universidade Federal de Goiás terá personalidade jurídica e gozará de autonomia didática, financeira, administrativa e disciplinar, na forma da lei.

Art. 2º - A Universidade compor-se-á dos seguintes estabelecimentos de ensino superior:

- a) Faculdade de Direito de Goiás (Lei nº 604, de 3 de janeiro de 1949);
- b) Faculdade de Medicina de Goiás (Decreto 48.061, de 7 de abril de 1960);
- c) Escola de Engenharia do Brasil Central (Decreto 45.183, de 29 de dezembro de 1958);
- d) Faculdade de Farmácia e Odontologia de Goiás (Decreto 30.180, de 20 de novembro de 1951);
- e) Conservatório Goiano de Música (Decreto 45.785, de 26 de janeiro de 1959).

§ 1º - As Faculdades, Escolas e Conservatórios mencionados neste artigo passam a denominar-se, respectivamente, Faculdade de Direito, Faculdade de Medicina, Escola de Engenharia, Faculdade de Farmácia e Odontologia e Conservatório de Música da Universidade Federal de Goiás.

§ 2º - A agregação de outro curso ou de outro estabelecimento de ensino depende de parecer favorável do Conselho Universitário e de deliberação do Governo, na forma da lei e, bem assim a desagregação.

§ 3º - O Poder Executivo promoverá, dentro do prazo de três anos, a criação ou agregação, à Universidade Federal de Goiás, de uma Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras.

[...]

Brasília, 14 de dezembro de 1960; 139º da Independência e 72º da República.

JUSCELINO KUBITSCHEK

Clóvis Salgado

S. Paes de Almeida

Acesso em: 24 set. 2014. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/L3834-C.htm>

Em 1971, foi criado o primeiro centro de avaliação de provas de acesso à universidade. A denominação foi de Comissão Especial do Concurso Vestibular (CECV) e esta nomenclatura manteve-se até o ano de 2008, período no qual o órgão passou a ser designado de Centro de Seleção da UFG, através da Resolução CONSUNI 34/2008. Assim sendo, o Centro de Seleção foi o responsável até o ano de 2014 pela elaboração e implementação do concurso vestibular da UFG.

Estrutura do Vestibular da UFG

O Vestibular da UFG é organizado em um dia para a primeira etapa e dois dias para a segunda etapa. Na primeira etapa, temos questões objetivas e, na segunda, as questões são discursivas, incluindo a prova de Redação. Nas duas etapas há Língua Portuguesa e Literatura Brasileira, sendo que, na primeira etapa, temos dez questões para cada e, na segunda, são cinco. Em Literatura, as questões tratam dos livros indicados pelo Centro de Seleção da UFG para o Vestibular. No processo seletivo da UFG para o primeiro semestre de 2013, houve 31.634 inscrições para as 5.001 vagas oferecidas. Entre os inscritos, 72% concorreram pelo sistema universal, 15% pela reserva de vagas para negros, pardos e indígenas e 12% pelo sistema de cotas para alunos oriundos da rede pública de ensino. Ao todo, a UFG reserva 20% das vagas para candidatos cotistas.

O Vestibular segundo as normativas da UFG

No *Manual do Candidato* (2013, p.40), indica-se o que se espera do egresso do Ensino Médio, ou seja, do candidato à UFG. Entre o perfil e as habilidades esperados, salientam-se os seguintes traços: a coesão e a clareza no uso da linguagem, o estabelecimento da relação da norma padrão da língua com as necessidades e onde se fizer obrigatório. A busca por ciências, a vontade da relação com os vários aspectos dos conhecimentos e a transversalidade entre eles também são características a serem apresentadas pelo candidato. A ele, para a prova de Literatura, é pedido que tenha lido as obras destinadas àquele ano, e as questões podem passar tanto pela literatura quanto pelas questões de língua portuguesa.

Segundo o *Manual do candidato de Vestibular da UFG*, as provas serão organizadas da seguinte maneira:

8.2. Primeira Etapa

8.2.1 A prova da Primeira Etapa, comum a todos os cursos, exceto aos candidatos que optarem por participar do Processo Seletivo 2013-1 da UFG pelo programa UFGInclui, como estudante surdo, exclusivo ao curso de Letras: Libras, versará sobre o conjunto das disciplinas do Ensino Médio: Biologia, Física, Geografia, História, Língua Estrangeira Moderna, Língua Portuguesa, Literatura Brasileira, Matemática e Química.

8.2.2 Essa prova será composta de 90 (noventa) questões objetivas, das quais pelo menos 54 (cinquenta e quatro) terão uma abordagem interdisciplinar, isto é, possibilitarão o diálogo entre uma ou mais disciplinas.

8.2.3 As questões objetivas dessa prova serão do tipo múltipla escolha, com 5 (cinco) alternativas, das quais apenas uma é correta.

8.2.4 A prova da Primeira Etapa, exclusivamente para os candidatos surdos ao curso de Letras: Libras, formulada e projetada em Libras, versará sobre as seguintes disciplinas do Ensino Médio: Língua Portuguesa e Literatura Brasileira.

8.2.5 Essa prova será composta de 30 (trinta) questões objetivas do tipo múltipla escolha, com 5 (cinco) alternativas, das quais apenas uma é correta, conforme Quadro 3 a seguir.

<<http://www.cs.ufg.br>>

Para a segunda etapa está disposta a seguinte organização:

8.3. Segunda Etapa

8.3.1 As provas da Segunda Etapa variam por grupo de curso e serão compostas de questões discursivas de caráter interdisciplinar. Essas provas, com o número de questões e as respectivas pontuações, estão apresentadas no

8.3.2 Cada uma das questões das provas da Segunda Etapa valerá 5 (cinco) pontos, enquanto a prova de Redação valerá 40 (quarenta) pontos.

8.3.3 Nessa etapa, o candidato deverá utilizar caneta esferográfica de tinta preta fabricada em material transparente. Durante a realização das provas, os candidatos **NÃO poderão usar lápis, lapiseira, borracha, apontador, corretivos, régua, compasso etc.**, nem fazer qualquer espécie de consulta, nem usar calculadoras eletrônicas (ou similares), a menos que esses materiais sejam fornecidos pelo Centro de Seleção.

8.3.4 Será atribuída nota zero ao candidato que levar consigo as folhas de respostas das provas da Segunda Etapa, ao retirar-se da sala de prova.

8.3.5 O candidato deverá desenvolver o tema proposto na prova de Redação, no máximo, em 40 linhas.

8.3.6 As questões deverão ser respondidas com caneta esferográfica de tinta preta. Tanto a resposta final quanto o desenvolvimento do raciocínio utilizado deverão ser feitos exclusivamente a caneta.

Questões respondidas em local inadequado, ou seja, fora do espaço destinado a cada questão, mesmo que identificadas a troca e respostas a lápis, **NÃO** serão corrigidas e terão pontuação zero.

8.3.7 Qualquer símbolo, sinal, desenho, recado, orações ou mensagens, inclusive religiosas, nome, apelido, pseudônimo ou rubrica, colocados nas folhas de respostas das provas serão considerados elementos de identificação do candidato. Apresentando qualquer um destes elementos, a prova será desconsiderada, não corrigida e atribuir-se-lhe-á pontuação zero.

8.3.8 As provas serão aplicadas nos dias **3 e 4 de fevereiro de 2013** (respectivamente, domingo e segunda-feira) e terão duração de 5 horas em cada dia, conforme Quadro 6.

<http://www.cs.ufg.br>

As mudanças para o ano de 2014 foram apresentadas no sítio da UFG em 11 de setembro de 2013:

UFG aprova mudanças no Processo Seletivo 2014/1

Atualizado em 11/09/13 06:07.

No ingresso para o primeiro semestre de 2014, 50% das vagas serão destinadas ao Processo Seletivo 2014/1 e 50% para o Sisu. Outra mudança é o aumento para 30% da reserva de vagas destinadas a estudantes de escola pública

A UFG realiza de 9 a 23 de setembro as inscrições para o Processo Seletivo 2014/1. As inscrições podem ser feitas no portal do vestibular www.vestibular.ufg.br. Neste ano, as novidades são os novos percentuais de vagas do Sistema de Reserva de Vagas e a destinação de 50% das vagas para o Sisu e 50% para o Processo Seletivo.

No PS 2014/1, 30% das vagas serão destinadas a estudantes que declararem ter cursado os três anos do ensino médio em escola pública; estudantes pretos, pardos e indígenas, também estudantes de escola pública e, além disso, em duas faixas de renda definidas em lei (com renda maior ou menor do que 1,5 salário mínimo per capita). Lembrando que a Lei 12.711/2012 prevê que, até 2016, 50% das vagas sejam destinadas ao Sistema de Reserva de Vagas. A UFG está fazendo gradativamente a mudança nos percentuais.

Além das vagas do Sistema de Reserva de Vagas da UFG, continua valendo o UFG Inclui que destina vagas exclusivas para negros quilombolas de escola pública, indígenas de escola pública e alunos surdos. No caso das categorias negro quilombola e indígenas, caso exista demanda, os estudantes terão uma vaga criada para eles no curso. Já no caso de estudantes surdos, 15 vagas são destinadas a eles no curso de Letras/Libras.

Para o PS 2014/1, estão destinadas 1.978 vagas para Goiânia, 511 vagas para Jataí, 736 vagas para Catalão e 105 vagas para a Cidade de Goiás. O restante das vagas será oferecido via Sisu, programa do governo federal que realiza seleção unicamente com a nota do Enem. Apenas os cursos que realizam Verificação de Habilidades e Conhecimentos Específicos (como Música, Musicoterapia, Arquitetura e Design de Ambientes) não devem ser oferecidos por meio do Sisu, apenas pelo Processo Seletivo. No total, serão oferecidas 6.180 vagas no Processo Seletivo 2014/1 e no Sisu.

A nota do Enem também poderá ser utilizada na composição da nota no Processo Seletivo 2014/1. Para isso, o candidato deve declarar no ato da inscrição se deseja utilizar a nota do Enem na composição de sua nota. Lembrando que, caso a nota do Enem seja menor do que a nota da primeira etapa, ela é automaticamente desconsiderada pelo sistema. As provas da primeira etapa serão realizadas no dia 10 de novembro e as da segunda etapa nos dias 1º e 2 de dezembro. A Verificação de Habilidades e Conhecimentos Específicos será nos dias 5 e 6 de dezembro.

Fonte: Ascom/UFG.

Disponível em: <https://www.ufg.br/pages/60348>

As provas

Em todas as provas do Vestibular aparecem poemas, e/ou canções, como modo de busca de conhecimentos acerca de literatura. Assim, foram transcritos os poemas e as

canções que se encontram nas questões objetivas das provas do primeiro dia da primeira fase.

Nos aspectos formais (quadros) da pesquisa, que abordam a aplicação dos documentos oficiais em relação à literatura, percebe-se uma realização diferente daquela do ENEM. É que com os documentos de 2006, os OCNEM, o vestibular da UFG adotou, a partir das provas de 2008, a literatura como disciplina obrigatória ao vestibular. Não que não existissem enunciados determinados sobre a literatura e as obras literárias, entretanto, estes vinham dentro do caderno de Língua Portuguesa, e com a nova medida inaugurou-se novo caderno – o de Literatura, especificamente. Outro aspecto que se torna claro, por exemplo, dos anos de 2001 a 2012, é a menor presença das letras de músicas, ou canções, como repositórios de enunciação para as questões a serem respondidas.

Sobre a presença de poetas (quadro III), o que se pode dizer é que a maior recorrência é do poeta goiano, ou assim relacionado, Afonso Félix de Souza. Este poeta figura dez vezes, sendo quatro em 2009 e seis em 2010. Nenhum outro poeta figurou tanto em somente duas provas. O que pode ser entendido como aleatoriedade ou mesmo como recurso rico para enunciação, mas não passa de inferência, ainda que de todos os enunciados somente um trate o poema como evento para a Língua Portuguesa.

O uso dos poemas e poetas obedece à seleção das obras literárias cuja leitura foi pedida aos candidatos da UFG, e não propõe uma interdisciplinaridade além da Língua Portuguesa. Contudo, mesmo com essa diferença das provas do ENEM, o vestibular da UFG, nos anos anteriores a 2008 (ano da divisão nas provas entre Língua Portuguesa e Literatura) e mesmo nos posteriores, aborda a literatura conforme propõem os documentos, ainda que estes fossem somente orientações e não determinações para aplicação.

Outro aspecto é a relação de obras literárias, tendo em vista um panorama acerca dos movimentos literários. Não há um registro formal para encontrar os critérios para as indicações das obras. Contudo, as obras obedecem, em sua maioria, critérios cronológicos dos momentos literários brasileiros. Do Romantismo, em suas gerações, como se convencionou nos livros didáticos; o Parnasianismo, com Olavo Bilac e a força da forma; o Simbolismo, de Cruz e Sousa, e a condição de reorganizar os signos; o Modernismo de várias estéticas. É deste momento literário que se recorta Afonso Félix de Souza, ainda que se seja da 3ª fase, ou da geração de 45.

Assim, damos a relação de obras de poesia e canção selecionadas nos vestibulares da UFG, a partir de 2001. Em 2001 e 2002, José Paulo Paes, com *Prosas seguidas de odes mínimas*, Companhia das Letras. Gonçalves Dias também é apresentado, nestes dois anos, através de poema indianista e de lírico amorosa. Nos anos de 2003 e 2004, Carlos Drummond de Andrade, *Antologia Poética*, editora Record, organizada pelo próprio Drummond. Aparece também, em 2003, a canção *Maldição*, de Zeca Baleiro, para análise da história literária. Álvares de Azevedo, também em 2003 e 2004, a partir da coletânea *Melhores poemas*. Em 2005 e 2006 aparece Castro Alves, com *Espumas flutuantes*; Hilda Hilst, em 2005, com *Cantares*; e, em 2006, José de Alencar com *Ubirajara*. Todos estes tem os seus poemas usados para a própria literatura. Em 2008, uma canção/rap de MAG, *Quer tomar bomba?*, para uso linguístico. Olavo Bilac, 2008 e 2009, com a coletânea *Melhores poemas*, com prefácio, seleção e organização de Marisa Lajolo, Global editora. Em 2010, Casimiro de Abreu aparece com o livro *As Primaveras*. Em 2011 e 2012, Gonçalves Dias retorna com o livro e o poema homônimo *I – Juca – Pirama*, da L&PM. Em 2012 ainda aparece o poeta Nicolas Behr com o poema *Receita* e os compositores Renato Barros e Lílian Knapp, com a canção *Devolva-me*.

As editoras e os poetas goianos no vestibular

Na seleção de obras, ainda há a escolha do autor local, nativo, goiano – o critério para esta escolha também não é clara, não há local onde se possa identificar os modos de escolha. Por informações colhidas através da Direção da Faculdade de Letras, há, sobre isso, o seguinte relato: “A área de literatura [da FL] que escolhia as obras, e a Diretoria informava ao Centro de Seleção” (Francisco José Quaresma – Diretor da Faculdade de Letras da UFG).

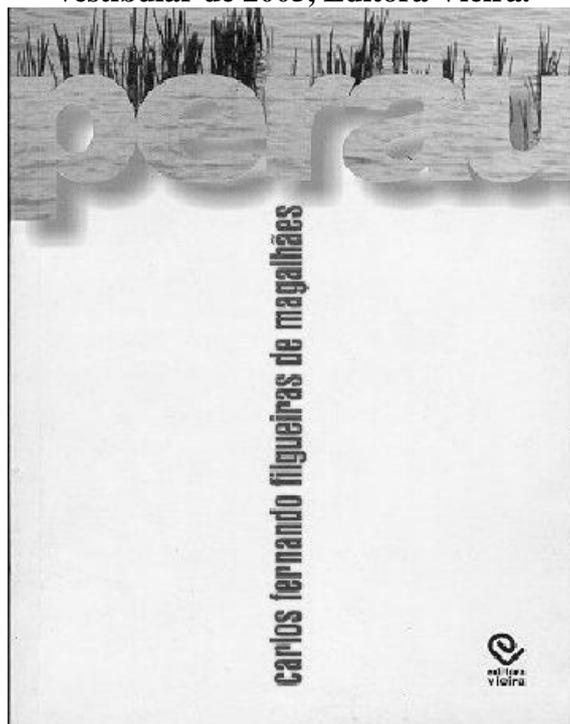
Esse debate acerca da presença de autores goianos perdurou por muitos momentos na sociedade. Continua ainda mais na atualidade, visto a decisão da UFG em aderir completamente ao ENEM, a partir de 2015, pois assim exclui-se completamente da cena autores que não estejam no eixo.

O mercado editorial goiano se realizava, ainda que pouco, com as indicações das obras de autores goianos nos vestibulares da UFG. Essa relação, posta em evidência, apresenta como o mercado editorial goiano é fragilizado, mas não só o mercado da venda em si, como também da condição do autor goiano que tinha, ou via, sua obra

consumida a partir da indicação do vestibular da UFG. Isso fica claro na afirmação do Centro de Seleção da UFG (Anexo 3) que, em informe, estabelece que a banca examinadora fará a análise das questões a partir da editora indicada, ou seja, faz uma reserva mercadológica.

Com esta decisão, aparece na prova de 2005, o livro de Carlos Fernando Filgueiras de Magalhães, da Editora Vieira, de Goiânia.

**Capa do livro de Carlos Fernando, Perau,
vestibular de 2005, Editora Vieira.**



Nesse vestibular (2005), houve em Goiás a participação de 32.880 candidatos, que disputaram 3.228 vagas (fonte:<http://vestibular.uol.com.br/ultnot/2005/11/25/ult798u12651.jhtm>), os quais deveriam, todos, por força da resolução da UFG ler as obras literárias destinadas para o concurso. Assim, a estimativa de venda desta obra alcançaria números impressionantes para o mercado editorial goiano. Diz-se em hipótese, pois se sabe que nem todos os candidatos leem, e outros leem somente as resenhas ofertadas nos suplementos de jornais, como o *Popvest*, do jornal “O Popular”. Mas ainda assim, nesta condição de nem todos lerem, e fazendo um arrazoado incerto, seria uma vitória editorial para um autor goiano que vendesse 15 mil livros, considerando-se a metade dos candidatos.

Após Carlos Fernando, vem à cena Cora Coralina, nas provas de 2007 e 2008, com o livro *Melhores poemas*, organização de Darcy França Denófrío, da Global Editora. Em 2009 e 2010, consecutivamente, aparece Afonso Félix de Sousa, com *Nova antologia poética* (1991) da editora da UFG. Em 2011 e 2012, *Minigrafias* de Luís Araújo, da Câneone editorial. Com exceção de Cora Coralina, todos os outros autores e livros foram produzidos por editoras locais.

Análises das poesias e canções nas provas do Vestibular da UFG (2001 a 2012)

A escolha deste período, 2001 a 2012, tem a ver com duas questões. A primeira refere-se ao *corpus* disponível – no levantamento, encontraram-se as provas de vestibular de 1999, mas não as de 1998 e nem as de 2000, portanto, criaria um espaço, uma descontinuidade, e isso poderia estabelecer um “distúrbio” analítico. A segunda questão é que o recorte para 2012 deveu-se a um debate na UFG sobre o processo seletivo, já que desde 2012 (CONSUNI Nº 31/2012, Anexo 4) vinha sendo aventado, internamente, na Universidade, a possibilidade de adesão ao ENEM completamente. Fato esse consolidado, na resolução do CEPEC Nº 1301 (Anexo 5), de 2014.

A tabela 1 indica, sobretudo, as indicações de obras literárias feitas pelo Centro de Seleção a cada ano. Nota-se que as obras, na primeira fase do certame, não são todas usadas. O modo de seleção para os enunciados era feito por sorteio, demonstrando lisura no processo. O sorteio não permite saber antecipadamente quais as questões arroladas no concurso.

Por outro lado, a tabela também se refere às potencialidades interpretativas e de estética. O poema é bem requisitado por parte do vestibular para as duas modalidades descritas, sobretudo, no que tange à própria literatura. Há uma recorrência entre o Modernismo e outros momentos literários, desde o Romantismo (em suas três gerações), o Parnasiano (com Olavo Bilac) e o Simbolismo, desta por Cruz e Souza. As relações entre um momento e outro estão sempre na ordem do canônico. Sem exceção, todas as obras são de autores notadamente reconhecidos ora pelo público, ora pela crítica. Na prova da UFG, como é normal, não há surpresas.

Tabela 1 – Uso dos poemas e das canções no Vestibular UFG de 2001 a 2013

Ano	Autor	Poema/ Canção	Título	Tema	Uso
2001	José Paulo	Poema	À	Da diversidade	Interpretativo/Linguísti

	Paes		impropriedade		co
	Gonçalves Dias	Poesia	x	A indianista, lírico-amorosa	Somente questões /sem poema/literatura
	José Paulo Paes	Livro de poema	Prosas Seguidas de Odes Mínimas	x	Análise do livro/Literatura
2002	José Paulo Paes	Livro de poema	Prosas Seguidas de Odes Mínimas	x	Análise do livro/Literatura
	Gonçalves Dias	Poesia	x	Lírico-amorosa	Somente questões sem poema/lit.
2003	C. D. Andrade	Poema	Os materiais da vida	Língua	Linguístico
	Zeca Baleiro	Canção	Maldição	Os artistas	História literária
	Á.de Azevedo	Poema	Minha desgraça	Ironia	Literatura
	C. D. Andrade	Análise de obra	Antologia Poética	Ironia, social e metafísica	Literatura
2004	C. D. Andrade	Análise de obra	Antologia Poética	Memorialismo	Literatura
	C. D. Andrade	Poema	Um jeito torto de vir ao mundo	x	Citação para Romance/lit.
	Álvares de Azevedo	Poema	Lembrança de morrer	Ultrarromântica	Análise de obra pelo poema/literatura
	Á.deAzevedo e C.D. Andrade	Obra	x	Similitude entre obras poéticas	Análise de obra /literatura
2005	Castro Alves	Livro	Espumas Flutuantes	Análise	Análise de livro /literatura
	Hilda Hilst	Livro	Cantares	Análise	Análise de livro /literatura
	Carlos Fernando Figueiras	Livro	Perau	Análise/experimentalismo	Análise de livro /literatura
2006	Castro Alves	Livro	Espumas Flutuantes	Análise	Estética/literatura
	José de Alencar e Castro Alves	Livros	Ubirajara e Espumas Flutuantes	Análise	Comparação/literatura
2007	Cora Coralina	Poema	Aninha e suas pedras	A vida e a Literatura	Análise/literatura
	Cruz e Sousa	Poema/soneto	Acrobata da dor	A vida	Análise/literatura
	Cora	Poema	Todas as vidas	A vida/mulher	Comparação/literatura

	Coralina				
	Cruz e Sousa	Poema/soneto	Afra	A vida/mulher	Comparação/literatura
	José de Alencar e M. Andrade	Projeto literário	Obra	x	Comparação/literatura
2008 8	Mag	Canção	Quer tomar bomba?	Dilemas da atualidade	Linguística
	Olavo Bilac	Canção/rap	Canção	Amor e amada	Linguística
	Cora Coralina	Poema	Ofertas de Aninha	A força feminina	Análise/literatura
	Olavo Bilac	Poema/soneto	XXXI	Forma	Análise/literatura
	Cora Coralina	Poema	Rio Vermelho	As características das águas e das pedras como maiores/perenes	Análise/literatura
	Olavo Bilac	Poema/soneto	Rio Abaixo	As características das águas como as coisas maiores/perenes	Análise/literatura
2009 - 1	Olavo Bilac	Poema/soneto	Inania verba	A Poesia	Análise/literatura
	Afonso Félix	Poema/soneto	Soneto do essencial	A Poesia	Análise/literatura
	Afonso Félix	Poema	A moça de Goiatuba	A morte de amor	Análise/literatura
2009 - 2	Olavo Bilac	Poema/soneto	O incêndio de Roma	Atualização da queima de Roma	Análise/literatura
	Olavo Bilac	Poema	Tercetos	Amor e amada	Análise/literatura
	Afonso Félix	Poema	À beira de teu corpo	Amor e amada	Comparação/literatura
	Afonso Félix	Poema	Diálogo com o pai, companheiro da infância e enamorado das estrelas	O pai como tema	Análise/literatura

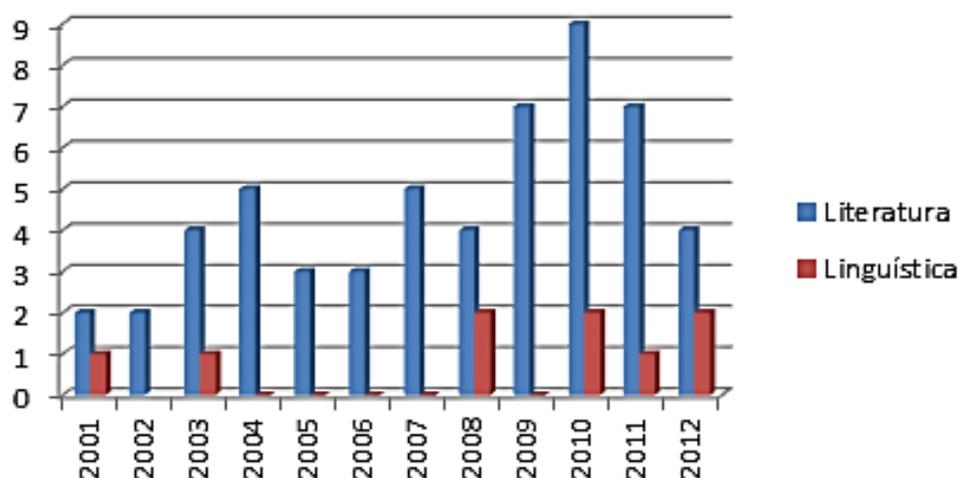
⁸ A partir deste ano, 2008, inicia-se a separação entre Língua Portuguesa e Literatura nos enunciados da prova de vestibular da UFG.

2010 – 1	Afonso Félix	Poema	Auto-Retrato	Ele mesmo	Linguística
	C.de Abreu	Poema	Canção do exílio	A terra natal	Análise/literatura
	Afonso Félix	Poema/ soneto	Três sonetos crepusculares	Perder-se	Comparação/literatura
	C.de Abreu	Poema	Fragmento	A vida e a morte	Comparação/literatura
	Afonso Félix	Poema	Ofício de viver	A vida	Comparação/literatura
	C. de Abreu	Poema	Amor e medo	Amor e medo	Comparação/literatura
2010 – 2	C. de Abreu	Poema	XIV Sete de setembro	Ideário patriótico	Análise/literatura
	C. de Abreu	Poema	A valsa	amor/mulher	Comparação/literatura
	Afonso Félix	Poema	Seresta	Espera/amor	Comparação/literatura
	Afonso Félix	Poema	Máscaras	O eu	Comparação/literatura
	Afonso Félix	Poema	Romance de Itapoã	As coisas como seres	Análise/literatura
2011 – 1	Luís Araujo Pereira	Poema	O livro como fresta	O livro e suas relações/leitura	Análise/ Linguística
	Luís Araujo Pereira	Poema	non-sons	solidão	Análise/literatura
	Gonçalves Dias	Poema	I–Juca–Pirama, II	Disputa de povos	Análise/literatura
	Gonçalves Dias	Poema	I–Juca–Pirama, I	Disputa de povos	Comparação/literatura
	Luís Araujo Pereira	Poema	verão	Água como solidão	Comparação/literatura
2011 – 2	Luís Araujo Pereira	Poema	br	As estradas deprimem	Literatura/figuras de linguagem
	Gonçalves Dias	Poema	I–Juca–Pirama, X	Disputa de povos	Épica do poema/Literatura
	Gonçalves Dias	Poema	I–Juca–Pirama (fragmento)	Disputa de povos	Comparação/literatura
2012 – 1	Nicolas Behr	Poema	Receita	Contradições da vida	Gênero textual /Linguística
	Gonçalves Dias	Poema	I–Juca–Pirama	Citação no enunciado	Análise/literatura Trágico e épico

2012 - 2	Renato Barros e Lílian Knapp	Canção	Devolva-me	Fim do relacionamento	Gênero textual /Linguística
	Luís Araujo Pereira	Poema	fogo-fátuo	Desafios	Análise/literatura
	Gonçalves Dias	Poema	I-Juca- Pirama, I	Disputa de povos	Análise/literatura
	Gonçalves Dias	Poema	I-Juca- Pirama, I	Disputa de povos	Análise/literatura

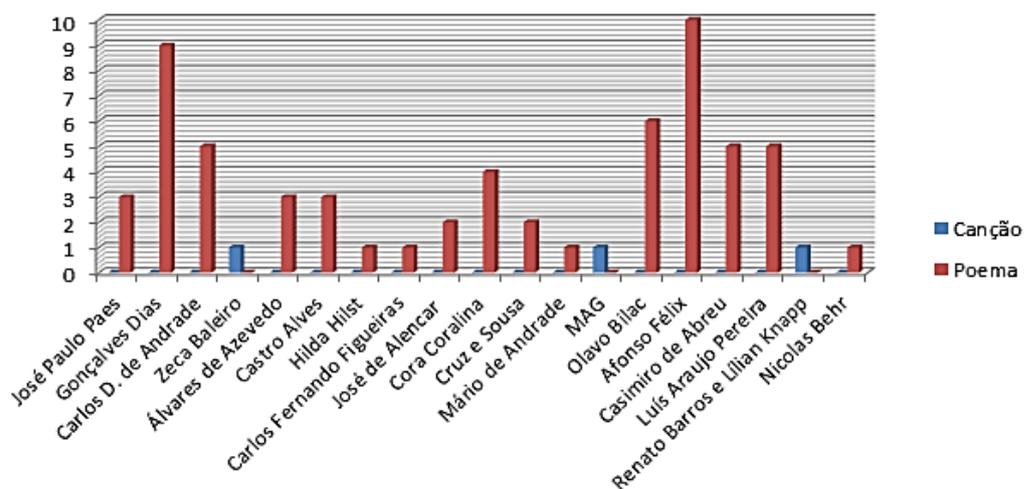
Gráficos

Quadro 1 - Uso do poema - Literatura ou Linguística



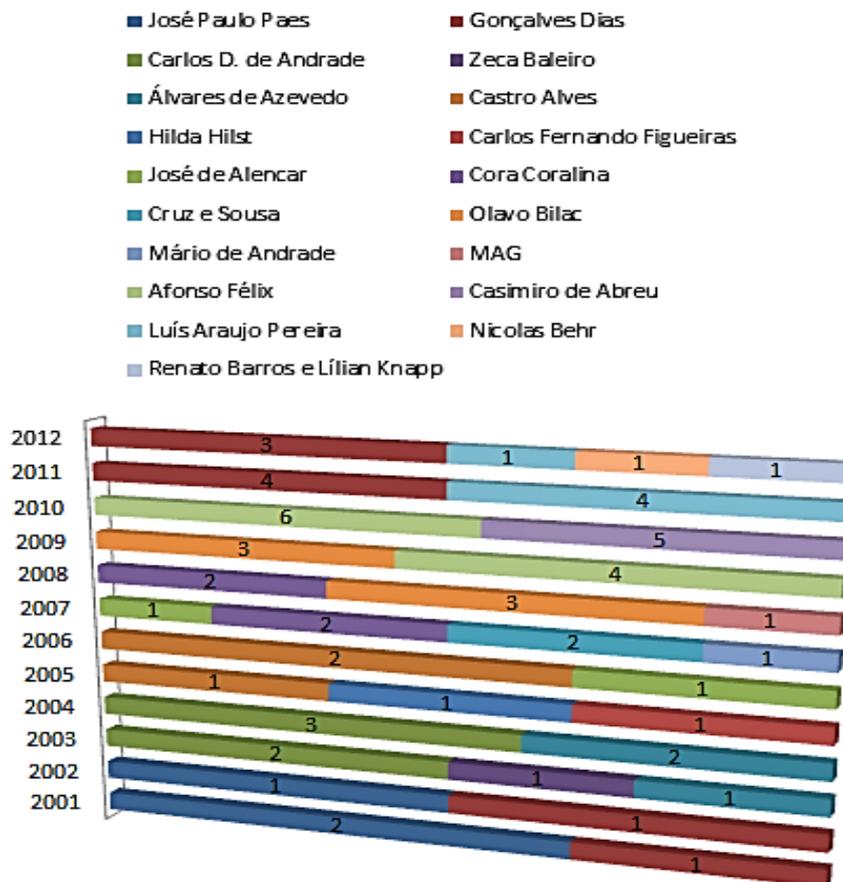
No quadro 1 da UFG, de seu vestibular, vemos, a partir de 2001 até 2012, o uso que se fez do poema. Vale lembrar que no Vestibular da UFG o candidato ao concurso deveria fazer uso de livros literários como preparação à prova. Dessa forma, o poema está, em maior grau, a serviço de uma discussão estética.

Quadro 2 - Poema ou canção



No quadro 2, se vê que o uso de canções para a observação da Literatura no Vestibular da UFG não é relevante, ainda que exista.

Quadro 3 - Poetas e quantidade de poemas no vestibular da UFG - 2001 a 2012



CONCLUSÃO

Esta circunstância que o professor de literatura, ao que foi verificado, passa a confrontar tem em primeiro lugar a sua própria formação – não passa, na verdade, de um arquétipo de formação. Coutinho (1957) afirma que o professor não está, em sua formação, na situação de compreender a literatura de modo a atender as necessidades contemporâneas de ensino. De um lado o que se vê, segundo ele, é uma preparação, na universidade, realizada de modo embrionário onde coloca o currículo dos estudos literários como sendo apenas “mais um conteúdo” no processo de formação, e assim ter-se-á, organizadamente, um profissional em literatura como mais um ou, na melhor das hipóteses, dependerá de cada acadêmico em sua busca. De outro, o próprio conteúdo, ensinado nas universidades, ainda tendem a ser historicistas. O acadêmico ao sair da universidade, e ir enfrentar o mercado de trabalho, segue a tradição dos manuais. Muito mais fácil e conveniente para o propósito do professor e, sobretudo, para a perspectiva da escola em ter um aluno disciplinado pelos livros didáticos, contudo enfraquecedor no propósito da literatura.

Em segundo lugar, a questão do valor do texto literário. Este ambiente põe também em xeque a condição da literatura, tendo em vista que em muitos casos o próprio poema ou a letra de canção servem como enunciação de diversas disciplinas. Isso por si só não representa nenhum agravo à condição essencial, pois isso se coaduna com Barthes. A questão se pauta no valor da estética, ou seja, ele, o poema, perde o estatuto de obra e passa a condição de texto comum, texto de informação, texto de outro gênero. Para isso, Coutinho (1957) chama a atenção para o erro do ensino de literatura ao considerar somente a filologia que segundo ele é representado pela decisão de colocar no mesmo seio os estudos de língua e os estudos literários. Ainda que hoje, não se estabeleça desta maneira, apesar de os documentos oficiais (PCN, 2000) estar nesta ótica e somente em 2002 (PCN+) ser reformulado, que apresenta exatamente a contenda apresentada por Coutinho (*ibidem*),

A Literatura, particularmente, além de sua específica constituição estética, é um campo riquíssimo para investigações históricas realizadas pelos estudantes, estimulados e orientados pelo professor, permitindo reencontrar o mundo sob a ótica do escritor de cada época e contexto cultural: Camões ou Machado de Assis; Cervantes ou Borges; Shakespeare ou Allan Poe; Goethe

ou Thomas Mann; Dante ou Guareschi; Molière ou Stendhal. Esse exercício com a literatura pode ser acompanhado de outros, com as artes plásticas ou a música, investigando as muitas linguagens de cada período. Alguns alunos poderão pesquisar, em romances ou em pinturas, a história dos esportes, dos transportes, das comunicações, dos recursos energéticos, da medicina, dos hábitos alimentares, dos costumes familiares, das organizações políticas.

Entretanto, nas Orientações são apresentadas ressalvas acerca do ensino de literatura, em 2006, onde esse documento apresenta a separação entre uma coisa e outra, como foi chamada a atenção na tabela das provas de Vestibular da UFG. Em 2008 a UFG passa a apresentar um repertório próprio, com um caderno específico, de literatura. E não que não houvesse questões acerca ora do livro ora de outras iniciativas acerca da literatura, mas o que aconteceu é que houve a nomeação da disciplina obrigando escolas, alunos e, sobretudo, a universidade em reconhecer a necessidade para além de mais um conteúdo da língua, e assim, igualar em importância a literatura. E desse modo, nessa errata, o texto das Orientações (2006) apresenta a seguinte reflexão:

Embora concordemos com o fato de que a Literatura seja um modo discursivo entre vários (o jornalístico, o científico, o coloquial, etc.), o discurso literário decorre, diferentemente dos outros, de um modo de construção que vai além das elaborações linguísticas usuais, porque de todos os modos discursivos é o menos pragmático, o que menos visa a aplicações práticas. Uma de suas marcas é sua condição limítrofe, que outros denominam transgressão, que garante ao participante do jogo da leitura literária o exercício da liberdade, e que pode levar a limites extremos as possibilidades da língua: (...)

Portanto, mesmo sabendo que a literatura é algo fora da normalidade da escrita, e que, por isso mesmo, a relação fica mais viva sobre o uso da linguagem, as variáveis são demasiadas para encerrar a discussão. Mas podem-se notar, além das concordâncias, as contradições entre os documentos e as provas avaliativas e de acesso. Quando os OCN reconhecem o “erro” torna-se claro que havia uma destoante em relação ao que se queria dizer para o candidato. Ao perceber a circunstância criada entre a relação do professor, o conhecimento de literatura e as fraturas existentes na aplicação dela, verifica que também se anuncia a derrota não da literatura como episteme, mas sua derrota como expediente de ensino estético.

Colocar a literatura novamente em cena não a refaz como assertiva de discurso, mas a coloca como um trabalho a mais que o candidato tem que saber para realizar a

prova. Os modos de ensino e os usos que são feitos da literatura no ENEM e no Vestibular da UFG estão em modos diferentes. O ENEM usa os poemas/canções para qualquer efeito, enquanto o Vestibular da UFG tem um maior rigor em seu uso. Não nos cabe, portanto, ajuizar, entretanto, cabe perceber que um ou outro uso determina a maneira com que se quer produzir sentido.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Euclides. *Alguns Aspectos da MPB: música*. Rio de Janeiro: Esteio Editora, 2010.

ANDRADE, Carlos Drummond. *A educação do ser poético*. Arte e Educação, Rio de Janeiro, v.3, n.15, p.16, out. 1974.

Análise de discurso: teorizações e métodos. BARONAS, Roberto Leiser; MIOTELLO, Valdemir (orgs.). São Carlos: Pedro & João Editores, 2011.

BARTHES, Roland. *Aula*. São Paulo: Cultrix, 1977.

BOSI, Alfredo. *História concisa da literatura brasileira*. 3. ed. São Paulo: Cultrix, 1994.

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 12.ed. São Paulo : HUCITEC, 2006.

BAKHTIN, Mikhail. *L'oeuvre de François Rabelais et la culture populaire au Moyen Âge et sous la Renaissance*. Paris: Gallimard, 1970.

BAKHTIN, Mikhail. *Para uma filosofia do ato responsável*. São Carlos: Pedro e João Editores, 2010.

BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. Lisboa: Difel, 1989.

BOURDIEU, Pierre. *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo: Perspectiva, 1992.

CANDIDO, Antonio. *O estudo analítico do poema*. São Paulo: Humanitas Publicações/FFLCH/USP, 1996.

CANDIDO, Antonio. *O direito à literatura. Vários escritos*. 3. ed. São Paulo: DuasCidades, 1995

CANDIDO, Antonio. *Formação da Literatura Brasileira (momentos decisivos)*. Belo Horizonte – Rio de Janeiro: Editora Itatiaia Ltda., 1997.

CUNHA, Celso e Cintra, Luís F. Lindley. *Gramática – 5. Ed. – Rio de Janeiro :Lexikon, 2008.*

CASTELLO, José Aderaldo. *A Literatura Brasileira: Origens e Unidade (1500-1960) – São Paulo: Edusp, 1999.*

Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM : *documento básico 2001/ Instituto Nacionais de Estudos e Pesquisas Educacionais. – Brasília : O Instituto, 2001.*

FAYAD, Maria Elizete de Azevedo. *Poesia e realismo em "Rio do sono", de José Godoy Garcia*. Goiânia, 2009, 81 p. Dissertação (Mestrado em Letras - Literatura e Crítica Literária) – Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2009.

FORMAS DO AMOR NA LÍRICA DE ÁLVARES DE AZEVEDO, Jaime Ginzburg, Universidade Federal de Santa Maria - [http://www.lettras.ufmg.br/cesp/textos/\(2000\)03-Formas.pdf](http://www.lettras.ufmg.br/cesp/textos/(2000)03-Formas.pdf), acessado dia 10.set.2013.

FOUCAULT, Michel. *As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas*; tradução Salma Tannus Muchail. 8. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*; tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

JULIÃO, Rafael Barbosa. *Segredos de liquidificador: um estudo das letras de Cazuza*. Rio de Janeiro, 2005. Dissertação (Mestrado em Letras Vernáculas) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

LIMA, E. M.; OLIVEIRA, M. R. de; MOREIRA, W. C. (org.). *Vivências poéticas, experiências de leitura*. Goiânia: Editora Vieira, 2011.

Linguagens, códigos e suas tecnologias / Secretaria de Educação Básica. – Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. 239 p. (Orientações curriculares para o Ensino Médio ; volume 1)

PEREIRA, Edineia de Lourdes. *A consolidação da crise da literatura no ensino médio*. 2013. 137f. Dissertação (Mestrado em Estudos Literários) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiás, 2013.

PERRONE, Charles A. *Letras e letras da MPB*. Rio de Janeiro: ELO, 1988.

PIVETTA, Rejane. *Literatura marginal: questionamentos à teoria literária*. Revista Ipotesi, Juiz de Fora, v.15, n.2 - Especial, p. 31-39, jul./dez. 2011.

SPINA, Segismundo. *Na madrugada das formas poéticas*. 2.ed. São Paulo: Ateliê Editorial, 2002.

Discursos de Afrânio Coutinho / organização, Eduardo F.Coutinho, Vera Lúcia Teixeira Kauss. – Rio de Janeiro : Academia Brasileira de Letras, 2011.

SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de linguística geral* ; organizado por Charles Bally, Albert Sechehaye ; com a colaboração de Albert Riedlinger ; tradução de Antônio Chelini, José Paulo Paes, Izidoro Blickstein. 27ª Ed. - São Paulo : Cultrix, 2006.

Revista UFG/ Universidade Federal de Goiás. Pró-Reitoria de Extensão e Cultura. – vol. 1 n. 1 (1999). Goiânia: CEGRAF, 1999 –

PAZ, Octávio. *Os Filhos do barro : do romantismo à vanguarda* ; tradução de Olga Savary. — Rio de Janeiro : Nova Fronteira, 1984.

Tendências do mercado de livros no Brasil– um panorama e os best-sellers de ficção nacional (2000-2009). Sandra Reimão- São Paulo - Brasil – Revista Matrizes Ano 5, – nº 1 jul./dez. 2011, p. 194-210

Acervo eletrônico

Biblioteca Pública do Paraná – BPP <http://www.candido.bpp.pr.gov.br/modules/cont_eudo/conteudo.php?conteudo=20>. Acessado dia 23.out.2014.

Disponível em <<http://www.cs.ufg.br>> Acessado dia 13.jun.2013.

Disponível em <www.lite.fe.unicamp.br/cap/t_marioprata.htm> Acessado dia 13.jun.2013.

Disponível em <<http://www.dicionariompb.com.br/cazuza/biografia>> - Acessado dia 12.set.2013.

Disponível em <<http://inep.gov.br/web/enem/edicoes-anteriores/provas-e-gabaritos>> - Acessado dia 10.jul.2013.

Disponível em <<http://inep.gov.br/web/enem/sobre-o-enem>> -Acessado dia 14.jul.2013.

Disponível em <<http://www.vestibulandoweb.com.br/enem/vestibular-provas-enem.asp>> - Acessado em 12.mai.2013.

Disponível em <<http://www.seduc.pa.gov.br/portal/Arquivos/.../propostaCurricular.pdf>> - Acessado dia 09.out.2013.

Anexos

Anexo 1.

**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
RESOLUÇÃO ECU Nº 012/69**

Estabelece normas transitórias para
centralização das inscrições do vestibular em
1970.

**O EGRÉGIO CONSELHO UNIVERSITÁRIO DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS**, reunido em sessão ordinária realizada a 31
de outubro de 1969, na forma estatutária e regimental, e tendo em vista o que consta do
Processo nº 06861/69,

R E S O L V E:

Art. 1º - As inscrições para os exames vestibulares, em 1970, na
Universidade Federal de Goiás serão centralizados na Secretaria Geral dos
Cursos.

Art. 2º - Ficam a cargo de cada Unidade a fixação dos critérios e a
elaboração dos programas, observadas as normas regimentais que regulam a
espécie.

Art. 3º - Poderão as Unidades da área de conhecimento aplicadas delegar
poderes a Institutos básicos para a total realização dos exames vestibulares.

Art. 4º - De cada Comissão Examinadora constará pelo menos um
professor da área básica.

Art. 5º - Para cumprimento desta Resolução, a Secretaria Geral dos
Cursos adotará as medidas que forem julgadas necessárias ou convenientes.

Art. 6º - O Reitor baixará as instruções que se fizerem necessárias para o
fiel cumprimento e explicitação desta Resolução.

Goiânia, 3 de novembro de 1969.

(ass.) Prof. ~~Earnesa~~ Dias Maciel Neto
- Reitor da UFGO. -

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
RESOLUÇÃO - CONSUNI Nº 34/2008
Transforma a Comissão Especial do
Concurso Vestibular – CECV em Centro
de Seleção – CS da Universidade Federal
de Goiás.

O CONSELHO UNIVERSITÁRIO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS, no uso das atribuições que lhe conferem o inc. VII do art. 15 do Estatuto e inc. VII do art. 9º do Regimento Geral, reunido em sessão plenária realizada no dia 09 de maio de 2000, e tendo em vista o que consta do processo nº 23070.001420/2000-21,

R E S O L V E:

Art. 1º A Comissão Especial do Concurso Vestibular – CECV fica transformada em Centro de Seleção – CS da Universidade Federal de Goiás – UFG, com natureza jurídica de órgão interno da administração da Universidade, de caráter permanente, diretamente vinculado à Reitoria e supervisionado pela ~~Pró-Reitoria~~ de Graduação.

Parágrafo único. O Centro de Seleção – CS será presidido por um servidor docente nomeado pelo Reitor, cumprindo-lhe a adoção de todas as providências necessárias, visando ao desempenho eficiente das atribuições que lhe forem cometidas.

Art. 2º Compete ao Centro de Seleção – CS as seguintes atribuições:

I ~~realizar~~ o Processo Seletivo para os cursos de graduação da Universidade Federal de Goiás;

II ~~realizar~~ os concursos públicos de interesse da Universidade Federal de Goiás, bem como de outros entes públicos ou privados.

Art. 3º Ficam convalidados todos os atos praticados pela Presidência do Centro de Seleção – CS, a partir da deliberação do CONSUNI, em 09 de maio de 2000.

Art. 4º Esta resolução entra em vigor nesta data.

Goiânia, 22 de agosto de 2008

Prof. Edward Madureira Brasil

- Presidente -

Ativar o Wind
Acesse as configu
ativar o Windows.

Anexo 3

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO
CENTRO DE SELEÇÃO**

**RELAÇÃO DAS OBRAS LITERÁRIAS INDICADAS PARA OS
PROCESSOS SELETIVOS 2012-1 E 2012-2**

I

- 1) ALMEIDA, Manuel Antônio de. Memórias de um sargento de milícias. Diversas Editoras.
- 2) ARAÚJO, Luís. Minigrafias. Cãnone editorial.
- 3) DIAS, Gonçalves. I-Juca Piranga. L&PM.
- 4) GALERA, Daniel. Mãos de cavalo. Cia das Letras.
- 5) MARTINS, Alberto. Uma noite em cinco atos. Editora 34.
- 6) RUBIAO, Murilo. Obra completa. Cia das Letras.

Verifique se as obras aqui indicadas encontram-se disponíveis na Biblioteca Digital de Domínio Público - www.dominiopublico.gov.br

A Banca de Língua Portuguesa da UFG utilizará, na elaboração das provas para os Processos Seletivos, a publicação mais recente dos livros das editoras indicadas.

Fonte: http://www.vestibular.ufg.br/2011/ps2011-2/obras_literarias2012-1/LIVROS_PS2012-1.pdf

Anexo 4

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
RESOLUÇÃO CONSUNI Nº 31/2012

Altera a Resolução CONSUNI Nº
29/2008, modificada pelas Resoluções
20/2010 e 18/2011, que dispõem sobre o
Programa UFGInclui na UFG.

O VICE-REITOR, NO EXERCÍCIO DA REITORIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS, AD REFERENDUM DO CONSELHO UNIVERSITÁRIO, no uso de suas atribuições legais, estatutárias e regimentais, tendo em vista o que consta do Processo nº 23070.009143/2007-33 e considerando os termos da Lei nº 12.711/2012, do Decreto nº 7.824/2012 e da Portaria Normativa MEC nº 18/2012,

R E S O L V E:

Art. 1º O Programa de Inclusão da UFG - UFGInclui será aplicado da seguinte forma:
I - acréscimo, quando houver demanda, de uma (1) vaga em cada curso de graduação da UFG para serem disputadas por indígenas oriundos de escolas públicas (3 anos do ensino médio) que se inscreverem para estas vagas especiais. O indígena deverá apresentar documento que comprove esta condição segundo o exigido em edital;

II - acréscimo, quando houver demanda, de uma (1) vaga em cada curso de graduação da UFG para serem disputadas por negros quilombolas oriundos de escolas públicas (3 anos do ensino médio) que se inscreverem para estas vagas especiais. O negro quilombola deverá apresentar documento que comprove esta condição segundo o exigido em edital;

III - do total de vagas oferecidas no curso de graduação em Letras:

Libras, quinze (15) serão destinadas a candidatos surdos, os quais serão submetidos a processo seletivo especial. Parágrafo único. Caso não existam candidatos classificados nas vagas destinadas aos candidatos surdos no curso de Letras: Libras, as vagas serão preenchidas por ordem de classificação pelos candidatos que optaram, no ato da inscrição, pelo sistema universal.

Art. 2º O Programa UFGInclui compreende, ainda, o aproveitamento das notas do ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio, no cálculo da nota final de todos os candidatos convocados para a 2ª etapa.

Art. 3º Esta Resolução entra em vigor nesta data, revogando-se as disposições em contrário.

Goiânia, 19 de outubro de 2012

Prof. Eriberto Francisco Bezilaques Marin
- Reitor em exercício -

Ativar o Windows
Acesse as configurações
para ativar o Windows.

SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

RESOLUÇÃO - CEPEC Nº 1301

Dispõe sobre processos seletivos relativos a cursos e vagas em cursos de graduação na Universidade Federal de Goiás, não contemplados por meio do Sistema de Seleção Unificada – SiSU, e dá outras providências.

O CONSELHO DE ENSINO, PESQUISA, EXTENSÃO E CULTURA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS, no uso de suas atribuições legais, estatutárias e regimentais, reunido em sessão plenária realizada no dia 11 de julho de 2014, tendo em vista o que consta do processo nº 23070.009558/2014-36, e considerando

- a) a Portaria Normativa MEC nº 21, de 5 de novembro de 2012, que dispõe sobre o Sistema de Seleção Unificada – SiSU;
- b) a Resolução Cepec nº 1278, que “dispõe sobre a adesão integral da UFG ao Sistema de Seleção Unificada – SiSU e dá outras providências.”.

R E S O L V E:

Art. 1º A seleção de candidatos para os cursos de graduação em Educação Intercultural e em Educação do Campo, respeitadas as especificidades dos respectivos públicos-alvos, observará as condições e os demais critérios fixados em edital próprio.

Art. 2º A seleção de candidatos para os cursos de graduação que exigem Verificação de Habilidades e Conhecimentos Específicos (VHCE) ou que são ofertados na modalidade a distância (EaD) utilizará as notas obtidas pelos candidatos no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e observará as demais condições e critérios fixados em edital específico.

Art. 3º A seleção de candidatos para o preenchimento das vagas previstas na Resolução CONSUNI nº 31/2012, que dispõe sobre o Programa UFGInclui, observará as condições e os critérios fixados em edital específico.

Art. 4º Para os cursos que por razões excepcionais não possam ter seu processo de seleção realizado pelo SiSU, a mesma se dará por meio das notas obtidas pelos candidatos no ENEM, observadas as demais condições e critérios fixados em edital específico.

Parágrafo único. No caso dos cursos mencionados no *caput* deste artigo em que, após análise da Pró-Reitoria de Graduação, a adoção da nota do ENEM como processo de seleção mostre-se inviável, a seleção de candidatos observará as condições e os demais critérios fixados em edital próprio.

Art. 5º O Centro de Seleção da UFG é o responsável pela realização dos processos seletivos relativos a cursos e vagas em cursos de graduação na Universidade Federal de Goiás, não contemplados por meio do Sistema de Seleção Unificada – SiSU.

Parágrafo único. A VHCE será promovida pelo Centro de Seleção, em parceria com a Unidade Acadêmica ou Unidade Acadêmica Especial responsável pelo curso.

Art. 6º Esta Resolução entra em vigor na data de sua aprovação, ficando revogadas as disposições em contrário.

Goiânia, 11 de julho de 2014.

Prof. Orlando Afonso Valle do Amaral
- Reitor -

Anexo 6



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
CRIADA PELA LEI N.º 3.634-C DE 14-12-60
CENTRO DE ESTUDOS BRASILEIROS

GOIÂNIA - GO.

CONCURSO DE HABILITAÇÃO

PROVA DE LITERATURA DE GOIÁS

EM 14-3-1962.

Visto:

Diretor

Número de ordem	N O M E S	ENTREVISTA
1	Alberto Fernandes de Souza	7
2	Almir de Macedo Azevedo	5,5
3	Benedito Berluce Lacerda	8
4v	Elza Guimarães Menezes	7
5	F. Iracema Roldão Felix de Souza	9,5
6	Gilberto Sant'Anna Filho	7
7	José Carlos de Almeida	8
8	Luciéli Fleury Brasiliense	8
9	Luiz Gonzaga de Barros Mascarenhas	7,5
10	Mariana de Almeida	9
11	Nair Hygina Fróes	7
12	Othon Rdrigues Philocreon	9
13	Paulo Gomes de Sousa	6,5
14	Ruy Ferreira Brettas	9,5
15	Violêta Metran Fleury Curado	9,5

Cr

Professor

Anexo 7



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
CRIADA PELA LEI N.º 3.831-C DE 14-12-60
CENTRO DE ESTUDOS BRASILEIROS

GOIÂNIA - GO.

1.962 - CONCURSO DE HABILITAÇÃO - 1.962

H O R Á R I O

Mês de Março

Dia 13, terça feira, às 8,00 horas:

Prova escrita constando de uma Redação cujo objetivo será um comentário, a critério da Banca Examinadora, a respeito de uma página literária.

Dia 14, quarta feira, às 8,00 horas:

Entrevista constando de uma palestra como aluno e de leitura e interpretação de uma página para cada uma das matérias do Curso Introdutório.

Secretaria do Centro de Estudos Brasileiros da Universidade Federal de Goiás, em Goiânia, aos 5 dias de março de 1962.

Antônio Pimentel
- Secretário Interino -

Visto:

Mário Lúcio de Oliveira Nunes
- Diretor Interino -

Anexo 8



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA
 UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
 CRIADA PELA LEI N.º 3.834-C DE 14-12-60
 CENTRO DE ESTUDOS BRASILEIROS

GOIÂNIA — GO.

CONCURSO DE HABILITAÇÃO

PROVA DE PORTUGUÊS

EM 13-3-1962.

Visto:

 Diretor

número de ordem	N O M E S	PROVA ESCRITA
1	Alberto Fernandes de Souza	8
2	Almir de Macedo Azevedo	6,1
3	Benedito Beriuze Lacerda	5,1
4	Elza Guimarães Menezes	6,25
5	F. Iracema Roldão Felix de Souza	6,5
6	Gilberto Sant'Anna Filho	5,1
7	José Carlos de Almeida	5,5
8	Luciéli Fleury Brasiliense	6
9	Luiz Gonzaga de Barros Mascarenhas	5,1
10	Mariana de Almeida	6
11	Nair Hygina Fróes	8,1
12	Othon Rodrigues Philocreon	5,75
13	Paulo Gomes de Souza	6,25
14	Ruy Ferreira Brettas	9
15	Violêta Metran Fleury Curado	8,16

 Professor