

O letramento literário na Prova Brasil

Débora Sodré Esper *

Mirian Hisae Yaegashi Zappone**

Neiva Maria Jung***

Resumo

Este artigo apoia-se nos *Novos Estudos sobre Letramento* (STREET, 2003,2010) segundo os quais letramento é compreendido como um conjunto de práticas sociais de uso da escrita. Ao mesmo tempo, leva em conta o conceito de leitura literária (CÂNDIDO, 1981; AGUIAR, 2000; HANSEN, 2005), como uma dentre as muitas práticas letradas das quais os indivíduos participam. A partir de tais conceitos, este artigo tem como objetivos caracterizar a prática de letramento literário proposto na Prova Brasil e analisar como a proposta se aproxima dos conceitos de leitura literária. O *corpus* da investigação é constituído por exemplos de atividades da disciplina de língua portuguesa da Prova Brasil, destinadas ao 9º ano, disponibilizadas no site do Inep. Os resultados mostraram que na prova há um apagamento da literatura enquanto arte, uma vez que o gênero ficcional é utilizado, na maioria das vezes, para a análise gramatical ou como objeto para leitura na qual a especificidade do texto literário não é contemplada.

Palavras-chave: Letramento. Leitura literária. Prova Brasil.

* Graduada em Letras Português e Mestranda em Letras na Universidade Estadual de Maringá (UEM).

** Doutora em Teoria e História Literária pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Professora do Departamento de Letras da Universidade Estadual de Maringá (UEM).

*** Doutora em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professora da Graduação e Pós-graduação em Letras na Universidade Estadual de Maringá (UEM).

Introdução

Os estudos mais recentes sobre o letramento chamam a atenção para a diversidade de práticas de uso da escrita das quais participamos em nossa vida social. Cada prática, dependendo do objetivo, do domínio e da cultura em que está inserida desenvolve-se de modo particular.

O letramento literário, compreendido como o conjunto de práticas sociais que usa a escrita ficcional, pode se configurar de modo mais informal ou seguir procedimentos específicos da leitura literária crítica, normalmente, realizada em ambiente acadêmico. Este tipo de letramento oferece ao aluno uma leitura mais especializada e diferente da realizada em seu cotidiano: “[...] letramento literário exige o contato frequente e adequado com obras literárias, abordadas literariamente, num nível muitas vezes sofisticado, no sentido amplo e complexo, de letramento, que nem sempre a escolarização dá conta” (PAULINO, 2010, p. 408).

Dados que apontam que a escola não está dando conta desse seu papel na sociedade brasileira são os resultados de avaliações oficiais, como o do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), que avalia os alunos do Ensino Fundamental, por meio da Prova Brasil. Esse indicador visa avaliar a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro a partir de testes padronizados e questionários socioeconômicos. Porém, os resultados dessa avaliação têm sido pouco satisfatórios, pois geralmente a média nacional fica abaixo da meta definida para a Prova. Nesse sentido, em termos de letramento, Magda Soares (2010, p. 63) afirma: “Eu diria que temos avaliado muito, e pesquisado pouco ou nada, sobre as causas e as circunstâncias que podem explicar os baixos resultados ou o fracasso das nossas crianças em leitura, os baixos níveis de letramento da população jovem e adulta”.

Considerando alguns fatores, tais como a lacuna nos estudos sobre letramento no Brasil, o frágil desempenho dos alunos na Prova de Língua Portuguesa da Prova Brasil e o alcance das avaliações institucionais enquanto importantes vetores no universo escolar, o presente artigo objetiva analisar a Prova Brasil, que atinge um contingente de alunos representativo de todo o Ensino Fundamental no Brasil, a fim de observar como são propostas nela as atividades de leitura do texto ficcional, já que estas podem indicar não só os modos de leitura ou as práticas de leitura literária presentes na prova como também o conceito de literatura constituinte dessa avaliação.

Letramento como prática social: o letramento literário na escola

Durante muito tempo, o ensino de língua materna amparou-se em uma concepção estruturalista de linguagem que a entendia como algo abstrato e de natureza descontextualizada, tendo como foco o sistema linguístico. Isso contribuiu para que a escrita, em sua forma padrão, fosse, de certo modo, idealizada em detrimento da oralidade. Em decorrência disso, a escolaridade passou a ser entendida como um meio de ascensão para os indivíduos e o seu propósito seria o de “aprimorar tributos individuais para uma positivação do conhecimento que traria o progresso social” (PEREIRA, 2011, p. 30). As discussões em torno da escrita se restringiam a análises sobre as habilidades e competências que cada indivíduo deveria alcançar para dominar e manipular o sistema linguístico, e a escola, um local privilegiado nesse processo, capacitaria os indivíduos para a sua plena participação na sociedade, oportunizando-lhe o acesso à tecnologia da escrita. Devido esse enfoque exclusivo dos estudos sobre a escrita padrão, no ambiente escolar ficou à margem o seu uso efetivo nos e pelos diferentes grupos sociais.

Tendo em vista essa situação, surgiram os *Novos Estudos sobre o Letramento*, ou seja, uma série de pesquisas empreendidas por antropólogos, dentre os quais destacamos Brian Street (2003, 2010), que concebe letramento como um conjunto de práticas sociais, melhor descrito em termos de eventos e práticas de letramento (BARTON; HAMILTON, 2000). Barton e Hamilton (2004), Street (2007), Barton, Hamilton e Ivanic (2000) e Heath (1983) destacam a natureza “situacional” do letramento. Os autores consideram que a noção de eventos está diretamente ligada aos episódios de letramento que ocorrem em um contexto social. Para eles, muitos eventos de letramento são atividades repetidas e regulares, resultando em padrões de interação com o texto escrito, ou seja, em práticas de letramento: “[...] as práticas de letramento estão envolvidas por objetivos sociais ou práticas culturais” (JUNG, 2009, p. 52). Segundo Street (2003, p. 8), “trazemos para um evento de letramento conceitos, modelos sociais relacionados à natureza que o evento possa ter, que o fazem funcionar, e que lhe dão significado.”

Desse modo, o conceito de letramento está diretamente ligado ao social, em que se observam as influências culturais e ideológicas nos processos de leitura e escrita. Considerando essa posição epistemológica e observando o cotidiano de grupos sociais, Street (2003) descreve dois modelos de letramento: o *modelo autônomo* e o *modelo ideológico*.

No *modelo autônomo*, a escrita é vista como “um produto completo em si mesmo, que não estaria preso ao contexto de sua produção para ser interpretado; o processo de interpretação estaria determinado pelo funcionamento lógico interno ao texto escrito” (KLEIMAN, 2004, p. 21), diferenciando-se da oralidade que permitiria uma interpretação ligada às relações estabelecidas durante a interação. A escrita e a oralidade, portanto, seriam modalidades antagônicas de uso da linguagem, sendo que a primeira estaria ligada ao desenvolvimento cognitivo, econômico e social, ou seja, o progresso dos grupos sociais dependeria da aquisição e aprimoramento do código linguístico escrito.

Já no *modelo ideológico* está imbricada a ideia de que os sujeitos, ao longo de suas vidas, participam de diferentes eventos¹ de letramento, dos quais decorrem várias práticas² de letramento, determinadas socio-culturalmente, sem que o domínio do código escrito seja pré-requisito para que haja a interação e nem garantia de progresso. Ademais, de acordo com essa visão, não há somente uma prática de letramento, aquela ligada à escolarização, mas práticas de letramento, com as quais interagimos em nossas redes sociais (BARTON; HAMILTON, 2004) – práticas de letramento comercial, familiar, digital, religiosa, a escolar etc. A partir disso, podemos definir letramento como “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos” (KLEIMAN, 2004, p. 18), ou, segundo uma visão mais contemporânea, um conjunto de práticas sociais que envolvem as diferentes formas de linguagem, em suas múltiplas “semioses, que não só a escrita” (ROJO, 2009, p. 107).

Ao contrário do que possa parecer, os dois modelos propostos por Street (2003) não são excludentes. O *modelo ideológico* engloba o *modelo autônomo*, aquele normalmente ainda oferecido pelas instituições de ensino, no qual as práticas seguem uma sistematização regulada pelos órgãos responsáveis pela educação e cujo foco principal é o sistema linguístico, o que confere à escrita uma autonomia.

Os letramentos que circulam no ambiente escolar podem também fazer parte de nosso cotidiano. Porém, na escola eles possuem algumas especificidades que os diferenciam das práticas não escolares.

O letramento literário, ou seja, uso da escrita ficcional, por exemplo, pode ser uma prática recorrente em nossas vidas. No dia a dia, estamos expostos a muitos textos ficcionais³ com os quais interagimos de modo menos ou mais informal, uma vez que as práticas de letramento efetuadas com o texto ficcional na vida social são influenciadas por inúmeros objetivos (evasão, entretenimento, ampliação do universo cultural e emocional etc.), além de serem emolduradas por inúmeros contextos. Mesmo as pessoas que não dominam o código escrito podem narrar ou ouvir histórias, assistir uma

novela ou declamar um poema que conheceram em certo momento de suas vidas, participar de um auto de Natal etc.

No entanto, quando se trata do uso do texto ficcional na escola, as práticas de letramento literário são marcadas por um objetivo bastante específico: formar, ao final do processo de escolarização básica, o que se dá no nível médio, um leitor que saiba interagir com textos canônicos da literatura brasileira (e em alguns casos da portuguesa) e que reconheça neles um patrimônio estético e cultural⁴, como se pode notar em várias diretrizes e orientações governamentais (BRASIL, 2002, 2012). Especificamente, o leitor pretendido é aquele que pode efetuar, de modo adequado, uma leitura literária, ou seja, uma leitura que leve em conta as especificidades do texto literário. Infelizmente, esse texto geralmente é o canônico, embora se reconheça, hoje, a necessidade de colocar tal produção cultural ao lado de outras. Segundo Walty e Valeska (2010, p. 401), “O espaço público não é uno e, no mundo atual, mais do que nunca, há que se lidar com a pluralidade de suas configurações, buscando ouvir outras vozes que riscam, fraturam a hegemonia cultural e social”.

Ao analisar avaliações propostas nos exames vestibulares e avaliações governamentais, Zappone (2013) observou que a leitura requerida de textos literários no espaço escolar segue os mesmos protocolos da leitura acadêmica realizada por críticos e historiadores da literatura: trata-se de uma leitura que leva em conta as especificidades do discurso literário, dando ênfase às características dos gêneros literários em seus aspectos composicionais, sendo, portanto, uma leitura extremamente especializada e alinhada aos preceitos da cultura letrada.

Diferentemente das práticas de letramento informais, a leitura literária objetivada na academia (escolas e universidades, exclusivamente nos cursos de Letras) visa um “trabalho construtivo de pesquisa, informação, exegese” (CÂNDIDO, 1981, p. 32), no qual o leitor crítico subdivide a obra, filia o texto conforme as características estéticas e do autor, analisa as categorias externas e internas da obra e compara com outras leituras prévias, “a fim de que o arbítrio se reduza em benefícios da objetividade, e o juízo resulte aceitável pelos leitores” (CÂNDIDO, 1981, p. 32).

Em consonância com o pensamento de Cândido, Hansen (2005) defende que o leitor de ficção pode interessar-se apenas pelo imaginário figurado pelo texto, sem se preocupar com as convenções simbólicas e estéticas que conferem literalidade para a obra. Porém, o autor ressalta que não podemos perder de vista que a leitura literária em específico oferece uma liberdade condicional: “Para fazê-la, o leitor deve refazer [...] as convenções simbólicas do texto, entendendo-as como procedimentos técnicos de um ato de fingir” (HANSEN, 2005, p. 26). Ainda de acordo com o crítico,

[...] a liberdade incondicionada da imaginação do leitor literário é um mito romântico e provavelmente funciona como compensação da sensibilidade administrada das nossas sociedades de classes. [...] Quando seu imaginário faz contato com o imaginário metaforizado na forma do texto, a liberdade da sua imaginação tem que necessariamente acatar as convenções do escrito para ser literariamente livre, de outra forma não lê literariamente. (HANSEN, 2005, p. 27).

Embora faça ressalvas sobre os riscos de se estabelecer habilidades e competências individuais de leitura sem se considerar a heterogeneidade dos indivíduos e a complexidade dos processos históricos e sociais, Paulino (2008) também acredita que, assim como todos os tipos de leitura, a literária exige e desenvolve habilidades cognitivas, afetivas e estéticas complexas, além de competências sociais de seus leitores.

Uma dessas habilidades, de acordo com Hansen (2005), seria a de conhecer e tentar colocar-se no lugar do leitor visualizado pelo autor da obra, uma tarefa que parece árdua, mas necessária para uma prática ideológica de leitura literária. O literato escreve pensando em um determinado leitor e faz suas escolhas durante a construção da obra, tendo em vista o seu objetivo, o contexto imaginado e o seu destinatário. Por isso, é mais fácil interpretar o fingimento do autor quando ocupamos o lugar desenhado por ele e reconhecemos as marcas ideológicas que constituem esse lugar. Desse modo,

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

Cândido (1981) defende que, quando nos propomos a realizar a leitura de uma obra, devemos seguir três níveis de compreensão: 1) os fatores externos que situam a obra no tempo e espaço – físico e social; 2) os fatores individuais, ou seja, as características do autor que podem estar marcadas no texto e que contribuem para a interpretação; e 3) fatores textuais, isto é, a estrutura interna, os elementos formais do

texto. Assim, ler literariamente seria “analisar a visão que a obra exprime do homem, a posição em face dos temas, através dos quais se manifestam o espírito ou a sociedade” (CÂNDIDO, 1981, p. 35), por meio desses elementos que unem forma e conteúdo sem a priorização de nenhum polo.

Por acreditar também que “toda obra de arte impõe um decoro particular” de produção, Aguiar (2000) elenca quatro operações fundamentais para que se estabeleça a visão crítica do leitor sobre a obra, sendo elas: *paráfrase*, “[...] reprodução da obra através da memória do leitor. Ou seja, contar a história, descrever o poema, com as próprias palavras” (ALENCAR, 2000, p. 21); *análise*, que seria a “[...] caracterização da forma particular de uma obra, através da consideração de seus elementos internos e das relações que mantêm entre si” (ALENCAR, 2000, p. 22). Fazem parte desse momento as características próprias de cada gênero literário, tais como, personagens, tempo, espaço, enredo etc., no caso da narrativa ou drama; ritmo, repetições a nível morfológico, sintático e outros, se for um poema a *interpretação* – “[...] colocar tudo aquilo que a análise dos elementos internos da obra nos sugere em relação com os demais campos da arte e do conhecimento” (ALENCAR, 2000, p. 23) – e o *comentário* – “[...] tudo aquilo que vem de fora da obra – informações biográficas, políticas, sociais, de hábitos e costumes, de produção editorial... –, que pode ajudar a emoldurá-la em seu tempo” (ALENCAR, 2000, p. 23).

Vale ressaltar que nenhum dos autores citados defende a existência de uma única interpretação correta a ser atingida e tampouco que esse tipo de leitura é melhor ou superior à informal. No entanto, pensando-se em leitura crítica, há interpretações mais adequadas que outras: aquelas que melhor “refazem os procedimentos técnicos do ato de fingir” (HANSEN, 2005, p. 18).

O letramento literário realizado dessa forma, a partir das convenções particulares do discurso literário, constitui a prática de letramento literário que pode ser uma prática autônoma ou ideológica. A leitura literária escolar, com todas as suas especificidades, geralmente ainda se constitui em uma prática de letramento autônoma, pois considera “a autonomia do escrito como fonte suficiente para a produção de sentidos do texto” (ZAPPONE, 2007). Nesses espaços, a leitura é direcionada por professores que, por sua vez, tomam como base a crítica literária especializada. Já as práticas de letramento literário que também tem por base o texto ficcional, mas cuja interação é reconhecida como marcada ideologicamente, constitui-se naquilo que Street (2010) descreveu como letramento ideológico.

Tendo em vista o papel da escola nesse processo, Zappone (2010) chama a atenção para a forma como esse modelo se concretiza. Segundo a autora, durante as aulas de literatura, as regras desse tipo de leitura não são bem explícitas, e algo ainda

mais grave acontece: professor e aluno não produzem sentidos próprios para o texto ficcional, apenas aceitam as leituras defendidas pelos críticos e historiadores – marcadas nos livros didáticos –, sem refletirem criticamente sobre elas. Tem-se, portanto, um decorar de regras, de características de autores e de gêneros literários, mas não uma leitura literária crítica e reflexiva. Assim, “a literatura deixa de ser um diálogo em que o leitor é convidado a participar, um modo privilegiado de integração cultural para ser apenas matéria de memorização” (STREET, 2007).

Ainda conforme Zappone (2010), para que o modelo ideológico de letramento literário seja trabalhado é “preciso explicitar para o aluno o tipo de leitura pretendida e oferecer a ele condições para que se aproprie dos modelos, convenções e código fundamentais para a compreensão da escrita literária” e para a produção de sentidos. Além disso, uma leitura que se queira efetivamente crítica deveria levar o aluno a reconhecer os lugares sociais previstos pelos textos, suas ideologias. Enfim, reconhecer a si mesmo e reconhecer o outro em sua diversidade, como afirmam Walty e Waleska (2010, p. 401):

Não é sem razão que o cidadão tem o direito à literatura, como que Antonio Candido (2004), considerando-a fator de humanização, justamente pela possibilidade de se perceber o outro em sua diversidade. Mais do que o direito à literatura, na verdade, tem que ser conquistado a cada batalha, a cada percurso, a cada relato, o olhar literário.

A Prova Brasil

A prova Brasil é uma das duas avaliações que compõem o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Ela é aplicada a cada dois anos, em nível nacional, a alunos de 5º e 9º anos do Ensino Fundamental público, e tem o objetivo de avaliar o rendimento escolar com base nos conhecimentos de Língua Portuguesa e Matemática. Os resultados obtidos são utilizados, juntamente com questionários socioeconômicos, no cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)⁵.

O acesso às provas aplicadas não é possível, mas podemos conhecer a proposta por meio de uma série de questões exemplificativas que são disponibilizadas no site do Inep, órgão responsável pela pesquisa. A prova de Língua Portuguesa, nosso objeto de análise, trabalha exclusivamente com a leitura. Nela, são apresentados textos de gêneros variados, literários e não literários, como a crônica, fábula, poema, tirinha, história em quadrinho, anúncio, reportagem, notícia, verbetes enciclopédicos, textos não verbais (gráficos e tabelas), entre outros. As questões são formuladas com base em descritores,

ou seja, objetivos a serem alcançados em cada atividade. Os objetivos, por sua vez, baseiam-se em certas habilidades.

Os alunos são avaliados segundo uma tabela, na qual estão descritos os níveis de desempenho de leitura a serem atingidos pelos alunos. Os níveis vão de 0 a 9, sendo que no nível zero, por exemplo, situam-se as notas inferiores a 125 pontos, enquanto no nível 9 estão aquelas entre 325 e 350 pontos. Cada nível é composto por uma série de habilidades que os alunos devem possuir para conseguirem realizar as atividades, e elas são acumulativas. No nível 8, por exemplo, além de conseguir realizar todas as tarefas que estão descritas para os níveis 1 a 7, o aluno do 9º ano deve saber identificar o assunto do texto em narrativas longas e complexas, inferir informações em fábulas, inferir o tema do poema, inferir o sentimento do personagem, identificar o conflito gerador do enredo, reconhecer o efeito de sentido da pontuação etc. O nível esperado para o 5º ano é o 4 – 200 a 225 pontos. Já para o 9º ano é desejável que os aprendizes cheguem ao nível 7 – 275 a 300 pontos.

Em suma, a prova idealiza um leitor competente, cuja tarefa principal é “apreender o sentido global do texto, utilizando recursos para a sua compreensão, de forma autônoma”⁶.

Similarmente aos gêneros discursivos, que são diversificados na prova, a relação de habilidades, independente do nível, também mescla aquelas ligadas aos textos literários com as de outros gêneros, como foi possível constatar anteriormente. Entretanto, dentre os vários gêneros, nesta análise, escolhemos apenas os textos literários presentes na prova exemplificativa do 9º ano, disponibilizada no site do Inep, a fim de verificar a abordagem de leitura literária presente na prova em questão.

O letramento literário na Prova Brasil

A prática de letramento literário proposta pela Prova Brasil consiste em uma série de textos dos quais o aluno deve fazer a leitura, a fim de responder a uma questão alternativa. Das quatro opções de resposta, apenas uma é correta.

No material disponível no site, espécie de prova exemplificativa do 9.º ano, são apresentados 23 textos, dos quais oito podem ser considerados literários, ou seja, quase 35%. Os textos são os seguintes: as fábulas *A assembleia dos ratos*, de Monteiro Lobato, e *Urubus e sabiás*, de Rubem Alves; o poema *Eu tenho um sonho*, de Urjana Shrestha; o poema narrativo *A chuva*, de Arnaldo Antunes; as crônicas *O pavão* e *As enchentes de minha vida*, de Rubem Braga, *O homem que entrou pelo cano*, de Ignácio de Loyola Brandão, e *Chatear e encher*, de Paulo Mendes Campos⁷. Para facilitar a compreensão

das questões, apresentamos o texto e a questão formulada sobre o texto no mesmo quadro, em moldes muito próximos da prova. Além disso, destacamos o objetivo de cada questão no início da análise.

No primeiro texto analisado, *A assembleia dos ratos*, fábula de Monteiro Lobato, a questão, conforme o site do Inep, tem o objetivo de avaliar a habilidade de “localizar as informações explícitas em um texto”.

A assembleia dos ratos

Um gato de nome Faro-Fino deu de fazer tal destroço na rataria numa casa velha que os sobreviventes, sem ânimo de sair das tocas, estavam a ponto de morrer de fome.

Tornando-se muito sério o caso, resolveram reunir-se em assembleia para o estudo da questão. [...]

— Acho – disse um deles – que o meio de nos defendermos de Faro-Fino é lhe atarmos um guizo ao pescoço. Assim que ele se aproxime, o guizo o denuncia e pomo-nos ao fresco a tempo.

Palmas e bravos saudaram a luminosa ideia. **O projeto foi aprovado com delírio. Só votou contra um rato casmurro**, que pediu a palavra e disse:

— Está tudo muito direito. Mas quem vai amarrar o guizo no pescoço de Faro-Fino?

Silêncio geral. Um desculpou-se por não saber dar nó. Outro, porque não era tolo.

Todos, porque não tinham coragem. E a assembleia dissolveu-se no meio de geral consternação.

DIZERÉ FÁCIL - FAZERÉ QÜE SÃO ELAS!

LOBATO, M. In: BENNETT, W. J. *Livro das Virtudes*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1995, p. 308.

Na assembleia dos ratos, o projeto para atar um guizo ao pescoço do gato foi

- (A) aprovado com um voto contrário.
- (B) aprovado pela metade dos participantes.
- (C) negado por toda a assembleia.
- (D) negado pela maioria dos presentes.

A habilidade de “localizar as informações explícitas em um texto”, de acordo com Menegassi (2010), faz parte de um dos níveis que envolvem o processo da leitura, cujo desenvolvimento é constituído por três etapas: a decodificação – decifrar o código escrito e emitir sentido a ele –, a compreensão – entendimento da temática e das ideias principais do texto – e a interpretação – etapa na qual o leitor utiliza a sua capacidade crítica, analisa o texto, reflete e julga as informações que lê. A localização de informações explícitas é o primeiro dos níveis da compreensão, que se subdivide em compreensão literal e inferencial. Na compreensão literal, o leitor capta as informações que estão no nível superficial do texto, sem que para isso precise inferir sentidos a partir de pistas deixadas pelo autor, trabalho que faz parte do nível inferencial.

Como podemos notar, a questão formulada para a fábula de Lobato atinge o seu objetivo, uma vez que a resposta aparece de modo claro na oitava linha. Assim, o único trabalho do leitor é o de ler literalmente até chegar à frase “O projeto foi aprovado com delírio. Só votou contra um rato casmurro”. Para facilitar ainda mais, as outras opções trazem palavras que nem são utilizadas no texto, como “metade dos participantes” e “negado”.

Em relação aos elementos característicos do gênero literário, não há nenhuma referência. A fábula, gênero que, na maioria das vezes, tem “como personagens animais ou criaturas imaginárias”, busca “ilustrar algum vício ou alguma virtude, e termina, invariavelmente, com uma lição de moral” (BAGNO, 2006, p. 50), que serviu somente como um suporte para a identificação de uma informação marcada explicitamente. Desse modo, é oferecido ao aluno um texto de ficção, mas ele não é estimulado a fazer o trabalho minucioso que envolve a leitura literária, tal qual *Cândido* (1981) defende. Em nenhum momento, há referência ao autor ou às condições de produção e, mesmo quando a estrutura interna da obra é analisada, desperdiça-se a possibilidade de provocar a reflexão sobre a informação destacada. O aluno, que lê o texto e consegue chegar à resposta certa, fica sabendo que um dos ratos votou contra o projeto, mas todo o desfecho do texto, que se dá em torno dessa situação, é deixado de lado na atividade.

Desse modo, embora a questão responda ao objetivo desejado, as especificidades da fábula enquanto gênero literário e até mesmo a oportunidade de uma leitura contextualizada da história não são focalizados. Mesmo porque, para avaliar a habilidade de extrair do texto uma informação explícita, poderia ter sido escolhido outro gênero, inclusive de tamanho menor.

Além da fábula de Lobato, tem-se a fábula *Urubus e sabiás*, escrita por Rubem Braga, na qual o intuito é medir a capacidade de “identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa”.

Urubus e Sabiás

Tudo aconteceu numa terra distante, no tempo em que os bichos falavam... Os urubus, aves [...] sem grandes dotes para o canto, decidiram que, mesmo contra a natureza, eles haveriam de se tornar grandes cantores. E para isto fundaram escolas e importaram professores, gargarejaram do-ré-mi-fá, mandaram imprimir diplomas e fizeram competições entre si, para ver quais deles seriam os mais importantes e teriam a permissão para mandar nos outros. Foi assim que eles organizaram concursos e se deram nomes pomposos, e o sonho de cada urubuzinho, instrutor em início de carreira, era se tornar um respeitável urubu titular, a quem todos chamam por Vossa Excelência.

Tudo ia muito bem até que a doce tranquilidade da hierarquia dos urubus foi estremeçada. A floresta foi invadida por bandos de pintassilgos, tagarelas, que [...] faziam serenatas com os sabiás... Os velhos urubus [...] convocaram pintassilgos, sabiás e canários para um inquérito.

“Onde estão os documentos de seus concursos?” E as pobres aves se olharam perplexas, porque nunca haviam imaginado que tais coisas houvesse. [...]

Não, assim não pode ser. Cantar sem a titulação devida é um desrespeito à ordem.

E os urubus, em uníssono, expulsaram da floresta os passarinhos que cantavam sem alvarás...

MORAL: EM TERRA DE URUBUS DIPLOMADOS NÃO SE OUVI CANTO DE SABIÁ.

ALVES, R. *Estórias de Quem gosta de Ensinar*. São Paulo: Ars Poética, 1985, p.81-2.

No contexto, o que gera o conflito é

- (A) a competição para eleger o melhor urubu.
- (B) a escola para formar aves cantoras.
- (C) o concurso de canto para conferir diplomas.
- (D) o desejo dos urubus de aprender a cantar.

Nessa questão, a escolha, dentre os elementos da narrativa, foi de trabalhar o conflito. Desse modo, atinge-se uma das etapas da leitura literária elencadas por Aguiar (2000): a análise. Nesse caso, o texto ficcional é lido em suas particularidades. No entanto, vale ressaltar que ele poderia ser mais aproveitado se a atividade avançasse essa etapa e chegasse à interpretação, nível de leitura que estimula mais a reflexão.

Um dos problemas da prova é o pouco aproveitamento dos textos. As escolhas nos parecem interessantes e adequadas à série, entretanto, eles poderiam ser mais explorados; outros elementos da narrativa e outras etapas desse tipo de leitura deveriam fazer parte de outra questão sobre o mesmo texto.

Outro fator bastante preocupante é a escolha, por parte dos organizadores, da resposta correta. Conforme o site, o que gera o conflito é o desejo dos urubus de cantar. Porém, na verdade, o conflito se dá com a chegada dos pássaros genuinamente cantores na floresta, fato que põe em risco a hierarquia dos urubus. No entanto, essa opção nem faz parte das alternativas a serem escolhidas, quando, na verdade, é o acontecimento gerador do conflito narrativo.

O texto analisado a seguir é uma crônica escrita por Rubem Braga que, embora seja também uma prosa, possui um estilo muito poético. Ao longo da crônica, o autor faz uma relação simbólica entre o efeito das cores do pavão, obtido com um artifício simples, o trabalho do artista e o amor. Percebe-se, claramente, durante a leitura, que o texto transmite aquilo que Cândido (1981) chamou de elemento essencial da obra literária: a emoção. Entretanto, mesmo sendo um dos principais recursos do autor na construção de seu texto, a estratégia foi desperdiçada na elaboração da atividade, que tem o objetivo de fazer com que o aluno “infra o sentido de uma palavra ou expressão”.

O Pavão

Eu considereei a glória de um pavão ostentando o esplendor de suas cores; é um luxo imperial. Mas andei lendo livros, e descobri que aquelas cores todas não existem na pena do pavão. Não há pigmentos. O que há são minúsculas bolhas d'água em que a luz se fragmenta, como em um prisma. O pavão é um arco-íris de plumas.

Eu considereei que este é o luxo do grande artista, **atingir o máximo de matizes com o mínimo de elementos**. De água e luz ele faz seu esplendor; seu grande mistério é a simplicidade.

Considereei, por fim, que assim é o amor, oh! Minha amada; de tudo que ele suscita e esplende e estremece e delira em mim existem apenas meus olhos recebendo a luz de teu olhar. Ele me cobre de glórias e me faz magnífico.

BRAGA, R. *Ai de ti, Copacabana*. Rio de Janeiro: Record, 1996, p. 120.

No 2º parágrafo do texto, a expressão ATINGIR O MÁXIMO DE MATIZES significa o artista

- (A) fazer refletir, nas penas do pavão, as cores do arco-íris.
- (B) conseguir o maior número de tonalidades.
- (C) fazer com que o pavão ostente suas cores.
- (D) fragmentar a luz nas bolhas d'água.

Considerando que os alunos-alvo da Prova Brasil estão ainda no Ensino Fundamental e que, como comprovado por várias pesquisas – nas quais se inclui o Ideb –, eles demonstram uma grande dificuldade na leitura, inclusive em nível de decodificação, a crônica escolhida e a atividade decorrente dela parecem ser pouco apropriadas para alunos dessa etapa de escolarização. Apesar de Braga ter utilizado a reação provocada pelas bolhas de água para compará-la com o trabalho ideal do artista, esse não é o sentido pretendido para sua expressão, que possui um significado metafórico, já que, se no plano literal (denotativo), o significado de “atingir o máximo de matizes” é fragmentar a luz em bolhas d’água, no plano conotativo, a expressão pode significar produzir o máximo de significados e de sentidos para suas composições. Assim, a opção certa oferece um significado literal da expressão *o máximo de matizes com o mínimo de elementos*, portanto, para chegar a ela, não é necessário fazer inferências – propósito da atividade –, basta relacionar as duas expressões destacadas no texto.

Mais uma vez, o texto ficcional não é explorado em suas especificidades. Recorre-se à literatura para avaliar uma habilidade que poderia ser exercitada até com uma simples frase, deixando-se de lado a compreensão dos sentidos metafóricos suscitados pelo texto literário.

A atividade do poema *Eu tenho um sonho*, escrito por Urjana Shrestha, busca avaliar a habilidade de “estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto”. Na verdade, o que está em jogo é a referência, ou seja, “as diversas formas de introdução, no texto, de novas entidades ou referentes. [...] construídos e reconstruídos no interior do próprio discurso, de acordo com a nossa percepção de mundo [...] e propósitos comunicativos” (KOCH; ELIAS, 2008, p. 123).

Eu tenho um sonho

Eu tenho um sonho
lutar pelos direitos dos homens
Eu tenho um sonho
tornar nosso mundo verde e limpinho
Eu tenho um sonho
de boa educação para as crianças
Eu tenho um sonho
de voar livre como um passarinho
Eu tenho um sonho
ter amigos de todas raças
Eu tenho um sonho
que o mundo viva em paz
e em parte alguma haja guerra
Eu tenho um sonho
Acabar com a pobreza na Terra
Eu tenho um sonho
Eu tenho um monte de sonhos...
Quero que todos se realizem

Continua

Mas como?
 Marchemos de mãos dadas
 e ombro a ombro
 Para que os sonhos de todos
 se realizem!

SHRESTHA, U. Eu tenho um sonho. In: *Jovens do mundo inteiro*. Todos temos direitos: um livro de direitos humanos. 4. ed. São Paulo: Ática, 2000, p.10.

No verso *Quero que todos se realizem* o termo sublinhado refere-se a

- (A) amigos.
- (B) direitos.
- (C) homens.
- (D) sonhos.

Tendo em vista esse objetivo, parece-nos que o texto escolhido é perfeito, uma vez que ele se apoia essencialmente na repetição da frase *Eu tenho um sonho* para a construção de sentidos, um recurso comum no texto poético. Com base não só no objetivo, como também o gênero poético e os recursos estilísticos comuns a ele, o foco da questão deveria ser essa repetição. Desconsiderando o título, a expressão se repete oito vezes, ou seja, 35% dos versos são formados somente pela asserção *Eu tenho um sonho*. Mais ao final do texto, temos a reunião de todos os sonhos citados na expressão *Eu tenho um monte de sonhos*.

O interessante seria chamar a atenção do aluno para o uso recorrente do verso “Eu tenho um sonho” devido a um propósito discursivo, algo pertinente e possível em apenas alguns gêneros, dentre eles, o poema. Porém, a atividade descarta essas informações e solicita que o aluno marque a palavra a que se refere o pronome “todos”. Usa-se a literatura para análise gramatical, descartando qualquer possibilidade de uma leitura literária, uma prática que, segundo Razzine (2000), é comum em nosso país há muito tempo. Ademais, assim como no outro texto estudado, essa atividade poderia ser elaborada a partir de uma frase. Parece-nos que, devido à defesa dos documentos oficiais, que amparam o ensino de língua materna a partir da unidade mínima denominada texto (BRASIL, 1998), os elaboradores das provas seguem tal orientação, mas deixam de lado o estudo do texto em sua totalidade e globalidade, priorizando apenas partes dele, focando a leitura em aspectos pontuais que não permitem uma leitura das especificidades do texto literário.

Saber estabelecer relação causa/consequência entre partes e os elementos do texto é a habilidade esperada na próxima questão, que tem como base a crônica escrita por Ignácio de Loyola Brandão, *O homem que entrou pelo cano*.

O homem que entrou pelo cano

Abriu a torneira e entrou pelo cano. A princípio incomodava-o a estreiteza do tubo. Depois se acostumou. E, com a água, foi seguindo. Andou quilômetros. Aqui e ali ouvia barulhos familiares. Vez ou outra um desvio, era uma seção que terminava em torneira.

Vários dias foi rodando, até que tudo se tornou monótono. O cano por dentro não era interessante.

No primeiro desvio, entrou. Vozes de mulher. Uma criança brincava. Ficou na torneira, à espera que abrissem. Então percebeu que as engrenagens giravam e caiu numa pia. À sua volta era um branco imenso, uma água límpida. E a cara da menina aparecia redonda e grande, a olhá-lo interessada. Ela gritou: “Mamãe, tem um homem dentro da pia”.

Não obteve resposta. Esperou, tudo quieto. A menina se cansou, abriu o tampão e ele desceu pelo esgoto.

BRANDÃO, I. de L. *Cadeiras Proibidas*. São Paulo: Global, 1988, p. 89.

O homem desviou-se de sua trajetória porque

(A) ouviu muitos barulhos familiares.

(B) já estava viajando há vários dias.

(C) ficou desinteressado pela viagem.

(D) percebeu que havia uma torneira.

A proposta é de uma leitura em nível de interpretação, na qual o aluno deve localizar as causas que levaram o homem a desviar-se de sua trajetória no cano. Muito do que já foi destacado em outras análises vale para esse caso: uso restrito do texto, desinteresse pelos elementos característicos do gênero literário etc. No entanto, focalizemos, primeiramente, algo que chama a atenção: a confusão gerada pela escolha das alternativas, pois, além da tida como correta (C), a segunda (B), no mínimo, também se mostra possível.

Por meio da leitura do texto, é possível compreender que o motivo que levou o homem a sair do cano pode ser por estar “viajando há vários dias”, o que o deixaria cansado, causando o “desinteresse pela viagem”. As alternativas (A) e (D), ainda que não sejam a causa primária para a interrupção do percurso, podem confundir o aluno, uma vez que “os barulhos familiares” e a “presença de uma torneira” também podem estimular o aborto da viagem naquele momento e lugar específico.

O problema é que na prova são formuladas questões que aceitam apenas uma resposta já esperada. Não há a oportunidade de inferir sentidos a partir de pistas deixadas no texto ou a partir das experiências dos alunos. A leitura, feita dessa forma, contradiz, outra vez, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), quando preconiza que esse trabalho deve proporcionar ao aluno a capacidade de articular os “conhecimentos prévios e informações textuais, inclusive as que dependem de pressuposições e inferências [...] autorizadas pelo texto, para dar conta de ambiguidades, ironias e expressões figuradas, opiniões e valores implícitos, bem como das intenções do autor” (BRASIL, 1998, p. 56).

Sem temer a redundância, até porque é importante ressaltar essa recorrência, mais uma vez, tanto na crônica de Brandão quanto na de Braga – próxima a ser analisada –, temos o texto literário como um instrumento para o estudo gramatical, ou seja, reafirmada a autonomia do texto escrito: aquela trata das orações subordinadas causais e esta das consecutivas.

O estranho é que a Prova Brasil é organizada por um órgão governamental, em nível nacional, assim como o PCN, documento que deveria amparar essa avaliação. No entanto, a prova não efetiva as propostas que os documentos defendem em relação à leitura literária, caindo em um erro que os próprios PCN criticam, o uso da literatura para fins gramaticais:

O tratamento do texto literário oral ou escrito envolve o exercício de reconhecimento de singularidades e propriedades que matizam um tipo particular de uso da linguagem. É possível afastar uma série de equívocos que costumam estar presentes na escola em relação aos textos literários, ou seja, tomá-los como pretexto para o tratamento de questões outras (valores morais, tópicos gramaticais) que não aquelas que contribuem para a formação de leitores capazes de reconhecer as sutilezas, as particularidades, os sentidos, a extensão e a profundidade das construções literárias. (BRASIL, 1998, p. 27).

No texto, encontramos vários elementos que possibilitam uma leitura mais significativa, seja ela literária ou não. A própria situação que gera a história é bastante incomum. Afinal, um homem entrar pelo cano, viajar por ele, encontrar ali também a monotonia e sair pela torneira não é algo normal. Todas essas questões, além de outras, poderiam ser exploradas. Mesmo se o interesse ainda fosse a razão que levou o homem a desistir da viagem, por que não instigar o aluno a pensar primeiro sobre as razões que o levaram a entrar no cano ou no propósito do autor ao criar essa ficção?

Assim como a crônica *O homem que entrou pelo cano*, em *As enchentes de minha vida* tem-se o mesmo foco, a identificação e classificação de uma oração ou expressão. O objetivo da questão é avaliar a habilidade do aluno em “estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios, etc”. (BRASIL, 2011). Dentre as várias possibilidades presentes no texto, a escolhida foi a conjunção consecutiva *tanto que*.

As enchentes de minha infância

Sim, nossa casa era muito bonita, verde, com uma tamareira junto à varanda, mas eu invejava os que moravam do outro lado da rua, onde as casas dão fundos para o rio. Como a casa dos Martins, como a casa dos Leão, que depois foi dos Medeiros, depois de nossa tia, casa com varanda fresquinha dando para o rio.

Quando começavam as chuvas a gente ia toda manhã lá no quintal deles ver até onde chegara à enchente. As águas barrentas subiam primeiro até a altura da cerca dos fundos, depois às bananeiras, vinham subindo o quintal, entravam pelo porão. Mais de uma vez, no meio da noite, o volume do rio cresceu tanto que a família defronte teve medo.

Então vinham todos dormir em nossa casa. Isso para nós era uma festa, aquela faina de arrumar camas nas salas, aquela intimidade improvisada e alegre. Parecia que as pessoas ficavam todas contentes, riam muito; como se fazia café e se tomava café tarde da noite! E às vezes o rio atravessava a rua, entrava pelo nosso porão, e me lembro que nós, os meninos, torcíamos para ele subir mais e mais. [...] então dormíamos sonhando que a enchente ia outra vez crescer, queríamos sempre que aquela fosse a maior de todas as enchentes.

BRAGA, R. *Ai de ti, Copacabana*. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora do Autor, 1962. p. 157.

Que função desempenha a expressão destacada no texto “o volume do rio cresceu '**tanto que**' a família defronte teve medo”?

- (A) Adição de ideias.
- (B) Comparação entre dois fatos.
- (C) Consequência de um fato.
- (D) Finalidade de um fato enunciado.

Diferentemente das fábulas, para uma das quais ao menos se estimulou a leitura literária – embora fragmentada –, nas duas crônicas, a leitura passou longe das especificidades do texto literário. A forma, em qualquer gênero, é importante, porém ela é somente um dos aspectos para a leitura de um texto. Além disso, o seu estudo precisa necessariamente estar vinculado com sua função no texto e, no caso do letramento literário autônomo, com o conteúdo. Até porque “o significante do texto literário não está em 'estado de dicionários': seu significado não é só gramatical, mas retórico ou intencional” (HANSEN, 2005, p. 29).

A terceira crônica da prova exemplificativa do 9º ano é *Chatear e encher*, de Paulo Mendes Campos. A história narra uma situação que tenta explicar a diferença entre *chatear* e *encher* a paciência de alguém, palavras muito próximas, mas que, de acordo com o autor, possuem significados diferentes; cada uma demonstra um nível distinto de incomodar.

O maior objetivo do autor, ou seja, discutir, por meio de uma narrativa cômica, a diferença entre as duas expressões, poderia ter sido o tema do exercício proposto, mesmo porque o objetivo era fazer com que o aluno “reconhecesse o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão”. Todavia, a palavra escolhida para a atividade não foi *chatear* e nem *encher*, mas sim *cavalleiro*.

“Chatear” e “encher”

Um amigo meu me ensina a diferença entre “chatear” e “encher”. Chatear é assim: você telefona para um escritório qualquer da cidade.

— Al ! Quer me chamar por favor o Valdemar?

— Aqui não tem nenhum Valdemar.

Daí a alguns minutos você liga de novo:

— O Valdemar, por obséquio.

— Cavalheiro, aqui não trabalha nenhum Valdemar.

— Mas não   do número tal?

—  , mas aqui nunca teve nenhum Valdemar.

Mais cinco minutos, você liga o mesmo número:

— Por favor, o Valdemar chegou?

— V  se te manca, palha . Já não lhe disse que o diabo desse Valdemar nunca trabalhou aqui?

— Mas ele mesmo me disse que trabalhava a .

— Não chateia.

Daí a dez minutos, liga de novo.

— Escute uma coisa! O Valdemar não deixou pelo menos um recado?

O outro desta vez esquece a presença da datilógrafa e diz coisas impublic veis.

Até aqui   chatear. Para encher, espere passar mais dez minutos, faça nova liga o:

— Al ! Quem fala? Quem fala aqui é o Valdemar. Alguém telefonou para mim?

CAMPOS, Paulo Mendes. *Para gostar de ler*. Cr nicas. São Paulo: Ática, v.2, p. 35.

No trecho “Cavalheiro, aqui não trabalha nenhum Valdemar” (l. 7), o emprego do termo sublinhado sugere que o personagem, no contexto,

(A) era gentil.

(B) era curioso.

(C) desconhecia a outra pessoa.

(D) revelava impaciência.

Como   possível notar, o exercício trabalha com a ironia presente na fala do personagem ao utilizar a palavra *cavalheiro*. Desse modo, o foco recai nessa figura de linguagem.

Assim como nos outros exemplos, o texto literário serve como um meio para avaliar o conhecimento da forma linguística. Escolheu-se apenas uma palavra, de todo o texto, e avaliou-se a capacidade de o aluno reconhecer o seu significado conotativo. Para chegar à resposta, o aluno precisa ler toda a narrativa. Entretanto, não são trabalhados aspectos mais pontuais sobre o texto literário e suas amplas possibilidades est ticas e mais significativas.

A prova traz quatro cr nicas, cada uma com características bem diferentes, mas em todas, a leitura literária é limitada, se não anulada. No entanto, deve-se destacar que a escolha dos textos ficcionais para a Prova Brasil é bastante interessante e pode desencadear diversas possibilidades de leitura.

O poema narrativo *A chuva*, de Arnaldo Antunes, é um exemplo disso. O texto é todo construído com ora es curtas, iniciadas sempre pelas palavras que o intitulam: *A chuva*. Na poesia, formada por 17 linhas, a expressão se repete 49 vezes. A primeira vista,

pode parecer que falta coesão no texto, porém, Koch e Elias (2008, p. 161) explicam que a repetição é “uma das formas de progressão textual de que pode se valer o produtor” e pode ser considerado “um poderoso recurso retórico”. As autoras ainda afirmam que a repetição é frequentemente tratada como um uso vicioso e, por isso, é muito condenada. Daí a importância de utilizarmos textos nos quais os autores lançam mão desse recurso com determinada finalidade, para mostrarmos que nem sempre repetir palavras ou frases é um erro.

Na produção literária, esse é um recurso utilizado com frequência, principalmente na poesia. A figura de linguagem chamada anáfora pode ser usada para enfatizar uma ideia, trabalhar com aspectos sonoros ou sintáticos. Portanto, tendo em vista que a questão trabalha com este aspecto enquanto uma característica do texto literário, podemos afirmar que, nesse caso, há uma tentativa de um letramento literário autônomo ou de uma leitura literária, todavia, ainda limitada.

A chuva

A chuva derrubou as pontes. A chuva transbordou os rios. A chuva molhou os transeuntes. A chuva encharcou as praças. A chuva enferrujou as máquinas. A chuva enfureceu as marés. A chuva e seu cheiro de terra. A chuva com sua cabeleira. A chuva esburacou as pedras. A chuva alagou a favela. A chuva de canivetes. A chuva enxugou a sede. A chuva anoiteceu de tarde. A chuva e seu brilho prateado. A chuva de retas paralelas sobre a terra curva. A chuva destroçou os guarda-chuvas. A chuva durou muitos dias. A chuva apagou o incêndio. A chuva caiu. A chuva derramou-se. A chuva murmurou meu nome. [...]. A chuva amarelou os livros. A chuva corroeu as cercas. A chuva e seu baque seco. A chuva e seu ruído de vidro. A chuva inchou o brejo. A chuva pingou pelo teto. A chuva multiplicando insetos. A chuva sobre os varais. A chuva derrubando raios. A chuva acabou a luz. A chuva molhou os cigarros. A chuva mijou no telhado. A chuva regou o gramado. A chuva arrepiou os poros. A chuva fez muitas poças. A chuva secou ao sol.

ANTUNES, Arnaldo. *As coisas*. São Paulo: Iluminuras, 1996.

Todas as frases do texto começam com "a chuva". Esse recurso é utilizado para

- (A) provocar a percepção do ritmo e da sonoridade.
- (B) provocar uma sensação de relaxamento dos sentidos.
- (C) reproduzir exatamente os sons repetitivos da chuva.
- (D) sugerir a intensidade e a continuidade da chuva.

A escolha por um texto que apresente esse recurso objetiva testar a habilidade do aluno em “reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e/ou morfossintáticos”. O intuito é perceber se o aprendiz consegue identificar o “sentido que um recurso ortográfico [...], e/ou os recursos morfossintáticos [...] provocam no leitor, conforme o que o autor deseja expressar no texto” (BRASIL, 2011).

Tendo em vista ser esse o objetivo, o texto parece ser bem adequado. Entretanto, como já ocorrido em outros exercícios, as opções de resposta podem confundir o aluno. Das quatro alternativas, ao menos três são possíveis. A repetição pode ter sido usada

para “provocar a percepção do ritmo e da sonoridade ou para sugerir a intensidade e a continuidade da chuva”. Até a opção (C) “reproduzir exatamente os sons repetitivos da chuva”, se lida rapidamente sem atentar para a palavra “exatamente”, pode ser considerada correta. Assim, observa-se que os organizadores da prova tentam dificultar a resposta, colocando, proporcionalmente, alternativas que podem ser consideradas certas, uma estratégia que prejudica o aluno.

Considerações finais

Tivemos, neste trabalho, o objetivo de caracterizar a prática de letramento literário proposta na Prova Brasil e analisar se e como a proposta se aproxima do conceito de leitura literária, já que é esta a leitura que se pretende que o aluno possa efetivar ao final do processo educativo desenvolvido no espaço escolar. Tal leitura alinha-se aos pressupostos da atividade crítica, já que se espelham na leitura culta e letrada que segue, por sua vez, os preceitos da leitura defendida por críticos literário, entre os quais podemos citar Cândido (1981), Aguiar (2000) e Hansen (2005) que discutem seus princípios e a caracterizam como uma leitura específica que possui protocolos particulares. Para isso, analisamos oito textos literários da Prova Brasil exemplificativa do 9º ano, disponibilizados no site do Inep, além das questões desenvolvidas para cada um desses textos, também por esse órgão, a fim de verificar o tipo de leitura requisitado na prova.

A partir da análise, pudemos constatar que a prova constitui um evento de letramento autônomo, uma vez que os alunos participam de uma atividade social de leitura avaliativa, de caráter escolar, que privilegia a escrita em sua autonomia, sem considerar as especificidades do texto literário. Na maior parte dos exemplos, não se caracteriza uma leitura literária, uma vez que as fases propostas por Aguiar (2000), os pressupostos de leitura do texto ficcional indicados por Cândido (1981) e a tese de Hansen (2005) sobre a leitura literária, em relação aos textos ficcionais não fazem parte das atividades. Em poucos casos, o texto ficcional é trabalhado em sua especificidade e, mesmo quando isso acontece, os exercícios focalizam apenas um elemento característico desse tipo de gênero ou limita-se à fase nomeada por Aguiar (2000) como análise.

Na maioria das questões, prevalece o exame de formas gramaticais e de palavras ou expressões soltas que, muitas vezes, não são as mais importantes para a interpretação global dos textos. Além disso, a leitura atinge um nível superficial de identificação de informações e compreensão de informações explícitas. Portanto, os alunos não refletem sobre os sentidos implícitos ou conotativos propiciados pelos textos. Embora haja, na

sociedade, diferentes formas de ler o texto literário, certamente, lê-lo com foco apenas nos aspectos gramaticais, sem que haja, ao menos, uma reflexão a respeito da construção de sentidos é, no mínimo, usar a literatura como pretexto para um exercício mecânico de leitura. Assim, os gêneros literários são utilizados na Prova Brasil para avaliar habilidades diversas que não exploram as particularidades das composições literárias.

Essa realidade preocupa, pois sabemos que avaliações como as do SAEB tem um efeito retroativo no trabalho docente no cotidiano escolar. As escolas são reféns dos números do Ideb e, para que seu índice cresça ou mantenha-se alto, as atividades de sala de aula são guiadas pelo modelo da Prova Brasil. Dessa forma, a avaliação encaminha, de modo equivocada, o trabalho dos professores, que podem propor o estudo do texto literário sem priorizar as suas especificidades e sem explorar a riqueza cultural, social e estética da literatura. Assim, destituído de suas marcas e especificidades, o texto literário é lido, levando os estudantes e também professores a uma percepção empobrecida sobre a literatura, cujo caráter estético, formativo e emancipador se apagam nos dizeres e proposições da Prova Brasil, conduzindo a um conceito de literatura que destituiu seu estado de arte capaz de levar seus leitores a percepções mais amplas e críticas do mundo e de si mesmos.

Notas

¹ Episódios observáveis que surgem das práticas e são formados por elas. Situa o contexto social no qual ocorre o letramento (BARTON; HAMILTON, 2004).

² Formas culturais de uso da língua em eventos de letramento que envolvem valores, atitudes, sentimentos e relações sociais. (BARTON; HAMILTON, 2004).

³ Não é nosso objetivo definir literatura, contudo, tendo em vista que os temas do artigo relacionam-se com o conceito, tomamos como principal característica da escrita literária seu o caráter ficcional, seguindo, assim, a posição de Cândido (1981) e Hansen (2005). Ora, se a principal característica do texto ficcional é sua ficcionalidade, não apenas o uso dos textos canônicos pode ser considerado como letramento literário, mas também o uso de diversos outros textos ficcionais, inclusive aqueles que não fazem parte da cultura erudita e que não são veiculados exclusivamente por meio do verbal. Nesse sentido, passam a fazer parte do conjunto de textos que propiciam letramento literário os best-sellers, a novela televisiva, o cinema, o teatro e outros.

⁴ Lembramos que o padrão estético promovido pelas obras literárias é marcadamente um padrão estético de elites letradas, construído por uma

cultura marcadamente branca, eurocêntrica, masculina e letrada formada por grupos de elite.

⁵ O Ideb é um indicador educacional por meio do qual o Governo Federal do Brasil monitora o sistema de ensino do país. O diagnóstico seria um norteador das a es políticas voltadas para o sistema educacional. Informa es disponíveis em: <<http://www.portalideb.com.br/>>.

⁶ Texto teórico “Matrizes de Língua Portuguesa- T pico I” que comenta mais detalhadamente os descritores da Prova Brasil. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/download/saeb/matrizes/8serie_port/8portugues_topicoI.pdf>.

⁷ Devido ao espaço limitado deste artigo, alguns dos textos sofreram uma redu o no tamanho, ou seja, trechos que não influenciavam na leitura foram suprimidos.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Flávio de. As questões da crítica literária. In: MARTINS, Maria Helena et al. *Outras leituras: literatura, televisão, jornalismo de arte e cultura, linguagens interagentes*. São Paulo: Itaú Cultural, 2000.
- BAGNO, Marcos. Fábulas fabulosas. In: CARVALHO, M. A. F. de C.; MENDONÇA, R. H. (orgs.). *Práticas de leitura e escrita*. Brasília: Ministério da Educa o, 2006, p. 50-52.
- BARTON, David; HAMILTON, Mary. La literacidad entendida como práctica social. In: ZAVALA, Virginia et al. *Escritura y sociedad: nuevas perspectivas teóricas e etnográficas*. Lima: Red para El Desarrollo de las Ciencias Sociales em El Perú, 2004. p. 109-139.
- BARTON, David; HAMILTON, Mary; IVANIC, Roz (Org.). *Situated literacies: reading and writing in context*. Londres: Routledge, 2000. BRASIL. Ministério da Educa o. Secretaria de Educa o M dia e Tecnológica. *Parâmetros curriculares nacionais*. Brasília, DF:MEC, 2002.
- BRASIL. Ministério da Educa o. Secretaria de Educa o Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa. 3  e 4  ciclos*. Brasília, DF: MEC, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>> Acesso em: 17 fev. 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Matriz de referência do ENEM*. Brasília, DF, 2012. Disponível em:

<http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/downloads/2012/matriz_referencia_enem.pdf>. Acesso em: 8 abr. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Escala de Proficiência de Língua Portuguesa*. Brasília, DF: MEC/INEP, 2011. Disponível em:

<http://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/escala/escala_proficiencia/2013/escalas_ensino_fundamental_2013.pdf>. Acesso em: 8 abr. 2013.

CANDIDO, Antonio. Introdução: pressupostos, o terreno e as atitudes críticas, os elementos de compreensão. In: CANDIDO, Antonio. *Formação da literatura brasileira: momentos decisivos*. Belo Horizonte: Itatiaia, 1981. p. 30-37.

HEATH, Shirley Brice. *Ways with words: language, life and work in communities and classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.

HANSEN, João Adolfo. Reorientações no campo da leitura literária. In: ABREU, Márcia; SCHAPOCHNIK, Nelson (Org.). *Cultura letrada no Brasil: objetos e práticas*. Campinas: Mercado de Letras, 2005.

JUNG, Neiva Maria. *A (re)produção de identidades sociais na comunidade e na escola*. Ponta Grossa, PR: Editora da UEPG, 2009.

KLEIMAN, Angela B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, Angela B. *Os significados do letramento*. 7. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

KOCH, Ingedore V.; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e compreender os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2008.

MENEGASSI, Renilson José. O leitor e o processo de leitura. In: GREGO, Eliane Alves; GUIMARÃES, Tânia Braga (Org.). *Leitura: compreensão e interpretação de textos em Língua Portuguesa*. Maringá, PR: Eduem, 2010. Não paginado.

PAULINO, Graça. Saramago na Pedagogia: Leitura Literária e seu uso docente. In: MARINHO, Marildes; CARVALHO, Gilcinei Teodoro (Org.). *Cultura escrita e letramento*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2010. p. 404-416.

PAULINO, Maria das Graças Rodrigues. Algumas especificidades da leitura literária. In: PAIVA, Aparecida et al. *Leituras literárias: discursos transitivos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 56-68.

PEREIRA, Anderson de Carvalho. *Letramento e reificação da escrita*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011.

RAZZINI, Marcia de Paula Gregorio. *O espelho da nação: a Antologia Nacional e o ensino de português e de literatura (1838-1971)*. 2000. 277f. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

ROJO, Roxane. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola, 2009.

SOARES, Magda. Práticas de letramento e implicações para a pesquisa e para políticas de alfabetização e letramento. In: MARINHO, Marildes; CARVALHO, Gilcinei Teodoro (Org.). *Cultura escrita e letramento*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2010. p. 54-67.

STREET, Brian. Abordagens alternativas ao letramento e desenvolvimento. *Teleconferência Unesco Brasil sobre Letramento e Diversidade*, São Paulo, out. 2003.

Disponível em:

<<http://telecongresso.sesi.org.br/templates/header/index.php?language=pt&modo=biblioteca&act=categoria&cdcategoria=22>>. Acesso em: 17 fev. 2012.

STREET, Brian. Três histórias de leitura: sexo, analfabetismo e letramento literário. In: CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL, 16., 2007, Campinas. *Anais...* Campinas, SP: ALB, 2007. Disponível em: <http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais16/prog_pdf/prog10_01.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2013.

STREET, Brian. Os novos estudos sobre o letramento: histórico e perspectivas. In: MARINHO, Marildes; CARVALHO, Gilcinei Teodoro (Org.). *Cultura escrita e letramento*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2010. p. 33-53.

ZAPPONE, Miriam H. Y. Modelos de letramento literário e ensino da literatura: problemas e perspectivas. *Teoria e Prática da Educação*, Maringá, PR, v. 3, 2007.

ZAPPONE, Miriam H. Y. Leitura literária: especificidades e contextos. In: SANTOS, Hérica Ribeiro; ANDRELINO, Paulo José. *Linguagens em interação: leitura e ensino de línguas*. Maringá, PR: Clichetec, 2010. p. 229-240.

ZAPPONE, Miriam H. Y. Imagens sociais de leitura e ensino de literatura no nível médio. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS E LITERÁRIOS DA AMAZÔNIA, 4., 2013, Belém. *Anais...* Belém : UFPA, 2013.

WALTY, Ivete Lara; VALESKA, Olga. Por uma leitura literária do mundo. In: MARINHO, Marildes; CARVALHO, Gilcinei Teodoro (Org.). *Cultura escrita e letramento*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2010. p. 390-403.

The literary literacy in Prova Brasil

Abstract

This article has as its objective to characterize the event of literary literacy proposed in Prova Brasil (Brazil Exam - a nationwide test of proficiency in Math and Portuguese language for students in grades 4 and 8 – 9th grade – every three years) and analyze if and how that proposal approaches the concepts of literary reading (Cândido, 1981; Aguiar, 2000; Hansen, 2005) one among several literacy practices that individuals take part of. The research is supported by the New Literacy Studies (STREET, 2010), according to which it is understood as a set of social practices of the written language. The research corpus is made of sample activities from the subject Portuguese Language performed in Prova Brasil, aimed at the junior high students from the 9th grade, available in the INEP website. Results reached state that there is a vanishing of literature in its specificities, as the fictional genres are used very often either as a tool for grammar assessment or as an object for reading where the literary texts' specificities are not considered, once such activities do not emphasize the knowledge of the formal aspects in literary writing.

Keywords: Literacy. Literary Literacy. Prova Brasil.

Letramiento literario en la Prova Brasil

Resumen

Basados en los Nuevos Estudios sobre el Letramiento (STREET, 2010), de acuerdo con los cuales éste es comprendido como un conjunto de prácticas sociales de uso de la escritura y el concepto de lectura literaria (CÂNDIDO, 1981; AGUIAR, 2000; HANSEN, 2005), como una de las muchas prácticas letradas de las cuales los individuos participan. A partir de estos conceptos, este artículo tiene los objetivos de caracterizar la práctica del letramiento literario propuesto en la Prova Brasil y hacer un análisis de como la propuesta se acerca a los conceptos de lectura literaria. El corpus de investigación está compuesto por ejemplos de actividades de la asignatura de lengua portuguesa de la Prova Brasil direccionada al 9º año, disponibles en el sitio del Instituto Nacional de Estudios e Investigaciones Educativas Anísio Teixeira (Inep). Los resultados señalaron que en la prueba hay una ausencia de la literatura como arte, una vez que el género ficcional se utiliza, en la mayoría de las veces, para el análisis gramatical o como un objeto para la lectura, cuya especificidad del texto literario no se contempla.

Palabras-clave: Letramiento. Letramiento literario. Prova Brasil.

Débora Sodré Esper

E-mail: debora_gomes09@yahoo.com.br

Mirian Hisae Yaegashi Zappone

E-mail: mirianzappone@gmail.com

Neiva Maria Jung

E-mail: neivajung@yahoo.com.br

Recebido em: 17/12/2013

Aprovado em: 11/7/2014