

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E NATURAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS**

ARNON TRAGINO

LIVROS, LEITURAS E LEITORES
A LITERATURA DO ESPÍRITO SANTO NO VESTIBULAR DA UFES

VITÓRIA
2015

ARNON TRAGINO

LIVROS, LEITURAS E LEITORES
A LITERATURA DO ESPÍRITO SANTO NO VESTIBULAR DA UFES

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras do Centro de Ciências Humanas e Naturais da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria Amélia Dalvi.

VITÓRIA
2015

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)
(Biblioteca Central da Universidade Federal do Espírito Santo, ES, Brasil)

Tragino, Arnon, 1990-

T7651 Livros, leituras e leitores: a literatura do Espírito Santo no vestibular da UFES / Arnon Tragino. – 2015.

144 f.: il.

Orientador: Maria Amélia Dalvi.

Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Ciências Humanas e Naturais.

1. Universidade Federal do Espírito Santo - Exame vestibular. 2. Literatura brasileira - Espírito Santo (Estado). I. Dalvi, Maria Amélia, 1983-. II. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Ciências Humanas e Naturais. III. Título.

CDU: 82

ARNON TRAGINO

LIVROS, LEITURAS E LEITORES
A LITERATURA DO ESPÍRITO SANTO NO VESTIBULAR DA UFES

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras do Centro de Ciências Humanas e Naturais da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras.

Aprovada em _____ por:

Prof^a. Dr^a. Maria Amélia Dalvi (Orientadora)
Universidade Federal do Espírito Santo

Prof. Dr. Wilberth Claython Ferreira Salgueiro (Membro titular do PPGL)
Universidade Federal do Espírito Santo

Prof^a. Dr^a. Neide Luzia de Rezende (Membro externo ao PPGL)
Universidade de São Paulo

Prof. Dr. Francisco Aurelio Ribeiro (Membro suplente titular do PPGL)
Academia Espírito-santense de Letras

Prof^a. Dr^a. Renata Junqueira de Souza (Membro suplente externo ao PPGL)
Universidade Estadual Paulista

À minha família
– pelo amor imensurável, sempre.

Muitas pessoas fizeram parte desse trabalho, cada qual a seu modo generoso. São desses os meus sinceros agradecimentos:

À Maria Amélia, pela orientação amiga, cuidadosa e imprescindível.

À Adriana e à Josineia, pela amizade nessa aventura.

Aos meus amigos Rafael, Aden, Rayner e Linn.

Ao Diógenes, pela força querida de sempre, mesmo que à distância.

À professora Neide Luzia de Rezende, pelo carisma e pelo apreço no estágio realizado na USP, e pelas sugestões, tanto no exame de qualificação, quanto na defesa.

Ao professor Wilberth Salgueiro, pelos esclarecimentos no PPGL/UFES e pelas contribuições ao ajuste do texto final.

À Comissão Coordenadora do Vestibular (CCV), da UFES – especialmente aos coordenadores na época: o professor Ademir Sartim e o professor Mário Cláudio Simões – pelas coletas dos dados da pesquisa.

E ao CNPq, pela bolsa, nesses 24 meses.

Epígrafe



Figura 1 – Jovem Crítico (05/09/2011). Disponível em: <http://ww2.willtirando.com.br/jovem-critico/>. Acesso em: 20 de julho de 2015.

RESUMO

A dissertação se preocupa em analisar a presença da Literatura do Espírito Santo no Processo Seletivo UFES (o vestibular da Universidade Federal do Espírito Santo), entre os anos de 2005 a 2014. Para tanto, o foco de análise se deu: a) nos editais dos processos seletivos, onde estão os conteúdos cobrados e a forma de avaliação usada; b) nas listas de obras e de textos para leitura obrigatória de temas literários, que compõem o corpo de questões específicas a serem abordadas nos exames; c) nas provas objetivas, discursivas e de redação que se relacionam com a literatura mencionada; e d) nas respostas esperadas, propostas pelas bancas avaliadoras, que discorrem sobre as questões discursivas. Os apoios teórico-críticos escolhidos foram as considerações de Wolfgang Iser, da Estética da Recepção, para entendermos a literatura e a perspectiva de leitor proposta por esses documentos, e Roger Chartier, da História Cultural, para pensarmos sobre a noção de livro e leitura que o exame indicia. Além disso, abordamos também o percurso que os exames de acesso ao ensino superior fizeram no país e no Espírito Santo, associando-o à história literária e à constituição de leitores literários formados por processos de escolarização.

Palavras-chave: Literatura e vestibular. Universidade Federal do Espírito Santo. Literatura do Espírito Santo.

ABSTRACT

The paper is concerned with analyzing the presence of the Literature of Espírito Santo, which was inserted in Federal University of Espírito Santo's Selection Process (college entrance) from 2005 to 2014. Therefore, the focus of analysis was: a) on the official announcement of selection processes, where it is presented content and the form of assessment; b) on the lists of books and texts for required reading of literary themes, which compose the body of specific issues to be addressed in exams; c) on the objective questions, discursive questions, and wording tests, which connect to the literature mentioned previously; d) the expected responses proposed by board of examiners in discursive questions. The theoretical and critical supports chosen were the considerations of Wolfgang Iser, the Aesthetics of Reception, to understand literature and the prospect of reader proposed by these documents, and the Cultural History as proposed by Roger Chartier, in order to reflect upon what notion of book and reading the exam indicates. Furthermore, we also approach the course the entrance exams to higher education made in Brazil and in the State of Espírito Santo, connecting it to the literary history and formation of literature readers formed by schooling processes.

Keywords: Literature and college entrance. Federal University of Espírito Santo. Literature of Espírito Santo.

LISTAS

Figuras

Figura 1 – Epígrafe: “O jovem crítico” (Willtirando)	6
--	---

Fotos

Foto 1 – Primeiro vestibular da FAFI, prova de português (1953) – Acervo da Biblioteca Pública do Espírito Santo (BPES)	42
Foto 2 – Primeiro vestibular da FAFI, prova de português (outro ângulo) (1953) – Acervo da Biblioteca Pública do Espírito Santo (BPES)	43
Foto 3 – 23ª Questão objetiva (vestibular 89/1)	44
Foto 4 – 24ª Questão objetiva (vestibular 89/1)	44
Foto 5 – Programas de “Língua Estrangeira”, “Língua Portuguesa e Literatura Brasileira” e “Redação” (2005)	75
Foto 6 – Programa de “Redação” (2005, continuação)	76
Foto 7 – Programa de “Língua Estrangeira” e “Língua Portuguesa e Literatura” (2009)	76
Foto 8 – Programa de “Língua Portuguesa e Literatura” e “Redação” (2009, continuação)	77
Foto 9 – Programa de “Redação” (2009, continuação)	78
Foto 10 – Programa de Geografia (2005)	84
Foto 11 – Programa de História (2005)	85
Foto 12 – Programa de História (continuação 1, 2005)	86
Foto 13 – Programa de História (continuação 2, 2005)	87
Foto 14 – Lista literária de 2005	91
Foto 15 – Lista literária de 2008	91
Foto 16 – Lista literária de 2009	92
Foto 17 – Lista literária de 2009, continuação	92
Foto 18 – Prova objetiva (2005), questão 7	101
Foto 19 – Prova objetiva (2007), textos para as questões 31 a 41	102
Foto 20 – Prova objetiva (2007), questões 38 e 39	103
Foto 21 – Prova objetiva (2007), texto XVII e questão 42	103

Foto 22 – Prova objetiva (2008), questões 13 e 14	105
Foto 23 – Prova objetiva (2008), questão 15	105
Foto 24 – Prova objetiva (2009), textos VIII, IX, X e questão 33	107
Foto 25 – Prova de Redação (2011), questão 1	109
Foto 26 – Prova discursiva (2008), questão 3	111
Foto 27 – Prova discursiva (2010), questão 1	112
Foto 28 – Prova discursiva (2010), questão 3	113
Foto 29 – Prova discursiva (2011), questão 3	114

Quadros

Quadro 1 – Programa de “Língua Portuguesa e Literatura” e “Redação” (2014)	78
Quadro 2 – Prova de Redação (2012), questão 2	109
Quadro 3 – Prova discursiva (2012), questão 1	114
Quadro 4 – Prova discursiva (2012), questão 4	116
Quadro 5 – Prova discursiva (2013), questão 1	116
Quadro 6 – Prova discursiva (2013), questão 4	117

SUMÁRIO

<u>CONSIDERAÇÕES INICIAIS</u>	13	
<u>CAPÍTULO 1</u>	22	
A LITERATURA NO VESTIBULAR		
Traços de seu histórico e olhares recentes	22	
No Brasil	22	
No Espírito Santo	41	
<u>CAPÍTULO 2</u>	51	
QUATRO INSTÂNCIAS DO VESTIBULAR: O LEITOR, A LEITURA, O LIVRO E A LITERATURA, PELA ESTÉTICA DA RECEPÇÃO E PELA HISTÓRIA CULTURAL		51
Noções preliminares.....	51	
O leitor	53	
A leitura	55	
O livro	57	
A literatura	60	
Elementos conjugados no vestibular	61	
<u>CAPÍTULO 3</u>	63	
<u>PARTE 1</u>	63	
A LITERATURA DO ESPÍRITO SANTO		
Percursos da história e da crítica	63	

<u>PARTE 2</u>	73
O VESTIBULAR DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO (2005-2014)	70
Os manuais	75
Os livros	89
As provas	100
a) A prova objetiva	100
b) A prova de redação	108
c) A prova discursiva	111
As respostas esperadas	120
Fazendo um balanço	127
<u>CONSIDERAÇÕES FINAIS</u>	135
<u>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</u>	138

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Se levarmos em conta as reações entusiasmadas dos alunos de ensino médio a partir da leitura de certos grandes clássicos (com frequência mediadas pela adaptação cinematográfica), compreendemos que essas obras vivem ainda por causa das leituras que necessariamente transformam os jovens. É essa reação sensível que assinala a apropriação da obra pelo aluno. Nesse caso se produz um fenômeno próprio da leitura literária: a alteração da obra pelo leitor e a alteração do leitor pela obra. O leitor se expõe ao ler, se apropria de si mesmo para se confrontar com a alteridade e descobrir, *in fine*, a alteridade que está nele. (ROUXEL, 2013: 28).

O vestibular, como um *rito de passagem* (hoje já em processo de declínio no formato em que conhecemos), tem sido ao longo da história a principal forma de acesso ao ensino superior no Brasil. Avaliação na qual está presente boa parte das disciplinas da educação básica e que foi pouco alterada desde a sua formalização no início do século XX, esse exame carrega, além dos ranços de insatisfação, uma memória das relações escolares com as universidades e toda uma política em torno do amadurecimento intelectual dos candidatos que prestam o processo seletivo (MENEZES, 2008: 27). A proposta na maioria das universidades brasileiras, modificada no passar das décadas, preocupou-se em conjugar nas avaliações os conteúdos aprendidos e ensinados (supostamente), principalmente os do ensino médio, com uma prática ou uma reflexão a eles inerente. Em meio aos conhecimentos cobrados, a literatura no vestibular contribuiu, ao longo dos anos, para: a formação de um público leitor (ou, ao menos, o delineamento de perspectivas nessa direção), a conformação de modelos de avaliação, a proposição e consolidação de uma sequência curricular, a sistematização de abordagens didáticas e, talvez o mais importante, para a evidenciação de possíveis retratos da relação entre estudos literários e educação.

É preciso que se destaque, antes de tudo, que o vestibular não tinha assumidamente entre os seus princípios o objetivo de delinear o trabalho pedagógico em setores da educação básica. Ao mesmo tempo em que ocorreu a universalização do ensino e as universidades tiveram que acentuar seu grau de seletividade, ficando suas intervenções acadêmicas mais presentes por meio das provas de acesso, juntamente com a possibilidade de ascensão social na entrada do ensino superior – ideia largamente difundida no país –, o vestibular se tornou também um modelo prático e rápido para esquematizar ações políticas, resultados de investimentos, metas de ensino, perspectivas socioeconômicas, etc. Esse

sistema terminou por legar às universidades o dever acidental de “cuidar do fim dos estudos” dos alunos que estavam saindo da educação básica (CEREJA, 2005: 61).

Atendendo a questões mercadológicas, no seio de uma sociedade profundamente desigual, a competitividade evidente nesse modelo de processo seletivo para ingresso no ensino superior fez surgir os *cursos preparatórios para o vestibular*, que trouxeram métodos mais “dinâmicos”, porém aparentemente não tão eficazes, de ensino. O ensino médio, nessa influência, contaminou-se com a prática “vestibulesca” e voltou seus objetivos para corroborar o “acidente universitário”: tornar breve e concisa sua prática pedagógica formativa tanto quanto o é a realização das provas, com impactos inclusive no “encurtamento” da formação de nível médio, visando a liberar tempo para revisões, treinos e preparações para o exame, como se tudo nesse nível tivesse como finalidade o exame de seleção das universidades, e não a preparação para a vida e o trabalho.

Exatamente o contrário disso foi indicado pelos *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio* (PCNEM), de 2000, – desenvolvido em seguida nos *PCN+ Ensino Médio: Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais* (2002) e nas *Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio* (2006) – e pelas *Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica*, de 2013, – condensando no capítulo sobre o ensino médio as resoluções da Câmara de Educação Básica definidoras das *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio* – que, como forças institucionais, também se opuseram ao enxugamento desregrado das disciplinas, dos conteúdos e dos métodos educativos.

Desse contexto nasceu o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), em 1998, pensado a partir dos PCNs, primeiro como avaliação para “medir” o ensino médio, segundo como exame complementar ao vestibular e hoje já em vias de ser seu substituto. Indiretamente tentando burlar as ações do mercado de cursinhos, o ENEM, sob falhas e progressos, tornou oficial o que as universidades foram obrigadas a fazer com o vestibular por muitos anos: apontar elementos que configuram o ensino médio no Brasil (ZILBERMAN, 2013: no prelo). Os dois exames, apesar de se manifestarem de modo parecido, possuem, a princípio, objetivos diferentes: metaforicamente o vestibular “guarda as chaves dos portões da universidade”, das especialidades dos cursos universitários que

profissionalizam o trabalho. Já o ENEM expõe os resultados do ensino médio, busca pensar os avanços e as lacunas do que se aprendeu e o que se ensinou.

Paralelamente à proposta do ENEM e do vestibular, praticamente todas as disciplinas sofreram com o tratamento curto dado pelos cursinhos, e o ensino médio se acomodou nessa prática, colocando como pouco viáveis atividades essenciais. Dentre essas, por exemplo, estão o ensino de literatura e a leitura literária, componentes da subdisciplina escolar de *Literatura*, que, de modo geral, em conjunto com a de *Língua Portuguesa* (ou *Gramática*) e de *Redação* (ou *Produção de Texto*), dão forma às aulas de *Português* nas escolas¹. O ensino médio, diante da constante pressão do vestibular e, mesmo assim, tentando seguir as orientações dos PCNs, transformou o tradicional ensino de literatura em aulas sobre a literatura solicitada no exame, cuja experiência de leitura ficaria em outro plano². Salvo restritos modelos de instituições, e alguns avanços científicos que descrevem e propõem caminhos diferentes para isso³, o ensino de literatura, que antes, supostamente, capacitava e instrumentalizava o aluno para compreender a organização estética de uma obra, agora foca a exposição rasa desta, com o auxílio (já gasto) da historiografia literária, como mote para decodificar seus elementos mais básicos (MARTINS, in BUNZEN e MENDONÇA, 2006: 89).

No ano em que se realiza o vestibular e o ENEM, geralmente o último ano do ensino médio, o ensino de literatura torna-se mais “ligeiro” assim como se torna mais escasso o tempo pedagógico devotado à leitura literária. Nesse período, duas situações opostas são colocadas diante do professor, da escola/cursinho pré-vestibular e do aluno/candidato⁴: a abordagem literária pelas propostas do ENEM – que, por ter um caráter nacional, tenta focar mais nas habilidades leitoras do que na especificidade do domínio literário – e as condições dos vestibulares – que variam de acordo com as instituições de ensino superior e que comumente buscam afinidade com as identidades locais dos estados ou regiões, a

¹ Cf. para a noção de “disciplina escolar”: “História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa” (CHERVEL, 1990) e para a disciplina de “português”: “Sobre a constituição da disciplina curricular de língua portuguesa” (PIETRI, 2010).

² Cf. para o ensino da literatura e a escolarização da leitura literária: Capítulos 2 e 3 de *Leitura, literatura e escola – Sobre a formação do gosto* (MAGNANI, 2001).

³ Cf. “Ensino de literatura: o que dizem as dissertações e teses recentes (2001-2010)” (DALVI e REZENDE, 2011).

⁴ Acreditamos que o uso desses dois últimos termos é indiscriminado, na medida em que os alunos finalistas do ensino médio ocupam em larga escala a maior parcela dos candidatos do vestibular e, naturalmente, do ENEM (CEREJA, 2005: 61).

qual pertencem (isso ocorre de modo mais notório nas universidades públicas). Essa polarização se completa e se repele mutuamente: as probabilidades literárias do ENEM são muitas, o que dá margem para uma organização mais livre (mas também menos aprofundada em relação à literatura), enquanto que as restrições do vestibular cobrem direções mais específicas, elementos mais pontuais do ensino e da leitura literária.

No histórico desses elementos pontuais, a Universidade de São Paulo (USP) e a Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) são pioneiras na elaboração do processo seletivo e na inserção da literatura nele. A exigência da leitura das obras, colocada nos editais para a realização do vestibular, tornou-se sintomática por causa da indicação de livros de literatura em forma de lista. Proposta pela Unicamp na década de 1980, e disseminada como modelo pelas demais universidades do país, a ideia de lista de leituras obrigatórias tentou restringir a gama de possibilidades direcionadas às provas de Língua Portuguesa e Literatura até então (CEREJA, 2005: 72). Como única disciplina da avaliação a ter uma bibliografia previamente indicada, e que recebe alteração periódica, a literatura e as listas literárias, utilizadas até hoje, têm como provável contribuição permitir aprofundar a análise e a interpretação dos textos, orientando o aluno (ou o candidato) em relação ao que se espera de seu universo leitor. Modo diferente do ENEM, que, como dissemos, é elaborado por outras vias curriculares – esse exame não sugere listas, por exemplo.

Conjugando a indicação das listas e os conteúdos literários dos editais a serem cobrados nas provas, o vestibular encerrou uma operação habitual de leitura na escola: numa lista com 10 títulos, por exemplo, seria lido um livro por mês durante todo o ano letivo até o dia do exame, e as questões desse exame atestariam ou não a eficiência da leitura (embora as evidências mais comuns sejam da leitura de resumos das obras). Em quase trinta anos de listas literárias nos vestibulares essa prática pouco mudou, o que indica, por um lado, uma crença na elevação dos índices de leitura e dos seus componentes benéficos e próprios a partir de listas para os vestibulares (aquisição de conhecimento, maior quantidade de material lido, experiência estética, etc.; o que também movimenta outras questões, como o consumo de livros e a leitura em outras plataformas: os livros digitais), e, por outro, uma outra forma de ensino da historiografia literária ou de julgamentos da

obra através da análise estrutural do texto⁵. Essas situações se perfazem não só no vestibular, mas em todos os anos da educação básica onde há contato com qualquer texto literário⁶. Contudo, como tais problemas são evidenciados de modo mais declarado nesse período, o vestibular é vitimado pelo seu caráter condensador, dando a entender que o exame possui uma responsabilidade mal-intencionada de não desenvolver os saberes (literários) adquiridos pela experiência subjetiva de leitura, valorizando, em detrimento, conhecimentos mais facilmente mensuráveis, como identificação de formas, recursos estilísticos, citações, filiações estético-geracionais, etc.

No estado do Espírito Santo, esse panorama complexo se restringe mais precisamente ao vestibular da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Em escala menor no país e com concorrência mais maciça de candidatos oriundos do ensino médio da Grande Vitória (municípios: Cariacica, Fundão, Guarapari, Serra, Viana, Vila Velha e Vitória), o Processo Seletivo UFES⁷ confirma essa circunstância do vestibular no Brasil. No entanto, possui orientações específicas quanto à literatura, que o diferenciam dos vestibulares das grandes universidades do país, indicando, por exemplo, livros de autores capixabas nas listas literárias. Por esse foco, e buscando entender esses pontos-chave, objetivamos nesta dissertação, mediante pesquisa bibliográfico-documental de natureza quantitativa e qualitativa, investigar a presença da *literatura do Espírito Santo*⁸ no vestibular da UFES, nos últimos dez anos – Processo Seletivo UFES 2005-2014 (PS-UFES 2005-2014)⁹.

Tomamos assim como *corpus* de análise os seguintes itens:

⁵ É importante refletirmos sobre esse ponto: considerando as influências recebidas pelo ensino médio especificamente na transformação pela qual passou a subdisciplina de *Literatura*, o sistema de ensino em torno do vestibular, muito difundido pelos cursinhos, por exemplo, foi um dos atores que promoveram parte dessa mudança na escola, principalmente por seus modelos de aulas concisas, suas didáticas apressadas, etc. Mas é válido dizermos que não foi uma influência “absoluta”, visto que os documentos oficiais, como comentamos, também cobravam das escolas a postura contrária a esses métodos.

⁶ Cf. para mais discussões sobre: *Leitura de literatura na escola* (DALVI, REZENDE e JOVER-FALEIROS, orgs., 2013).

⁷ Preferimos manter o nome *Processo Seletivo UFES (PS-UFES)*, apesar de ainda ser comum o uso do termo *Vest-Ufes*.

⁸ Nomenclatura problemática e complexa que explicamos melhor na Parte 1 do Capítulo 3.

⁹ A dissertação também se insere no contexto dos trabalhos do Grupo de Pesquisa “Literatura e Educação”: <http://www.literaturaeducacao.ufes.br/> (Acesso em: 20 de julho de 2015), em que estão presentes também outras pesquisas, como: *Apropriações do livro didático de literatura: um diálogo com professores e alunos* (2015), de Héber Ferreira de Souza, e *Literatura, videogames e leitura: intersemiose e multidisciplinaridade* (2015), de Adriana Falqueto Lemos.

- a) os documentos oficiais dos processos seletivos no que diz respeito aos manuais dos candidatos, à prova de Redação e de Língua Portuguesa e Literatura;
- b) as obras literárias indicadas para leitura obrigatória citadas nesses documentos;
- c) as provas aplicadas, tanto objetivas, quanto discursivas: de Redação e de Língua Portuguesa e Literatura desse período;
- d) e as respostas esperadas, propostas pelas bancas avaliadoras.¹⁰

Todo o material foi coletado na sede oficial da Comissão Coordenadora do Vestibular (CCV), da UFES.

Logo no processo de coleta também surgiram nossas principais dúvidas sobre a literatura do Espírito Santo no exame: como este se apropria das obras para atingir suas metas avaliativas e cumprir suas obrigações como processo de seleção? Pensar acerca desse material é elaborar explicações para entender o contato entre o ensino de literatura/leitura literária na educação básica (particularmente no ensino médio) com a literatura no e do estado; é verificar em que medida, institucionalmente, o vestibular indica (frente à expansão de seu papel, como pontuamos) o que deve ser estudado, como promover e proceder a leitura das obras, como conferir sua compreensão e como orientar seus estudos.

Buscando aproximar a literatura do vestibular com os estudos literários locais, ambos ligados à UFES (e por isso a análise também de sua institucionalidade), contextualizamos a literatura do Espírito Santo no seio de algumas manifestações culturais e de particulares acessos às “Letras” na história do Espírito Santo. Em parte da historiografia literária¹¹, podemos observar de modo conciso pequenas produções entre o período colonial até o século XX, sendo alguns trabalhos de representatividade e destaque no contexto citado: as peças do padre José de Anchieta, produzidas no afã da catequese dos índios; o longo

¹⁰ Havíamos planejado incluir também as estatísticas referentes ao desempenho dos candidatos: as porcentagens de acertos e erros das questões. Mas, por serem de difícil acesso para a coleta de dados, decidimos não considerá-las nesse momento.

¹¹ Cf. *A modernidade das letras capixabas* (RIBEIRO, 1993), *A literatura brasileira contemporânea do Espírito Santo* (AZEVEDO FILHO, 1999) e *Mapa da literatura brasileira feita no Espírito Santo* (NEVES, 2000).

Poema mariano, de Domingos Caldas Barbosa (epopeia dedicada à Nossa Senhora da Penha, padroeira do estado); e a lírica de Maria Antonieta Tatagiba, em *Fruta agreste*. No século XX aparecem os nomes da família Santos Neves (o avô: Graciano Santos Neves [satirista], o pai: Guilherme Santos Neves [folclorista], e filhos: Luiz Guilherme Santos Neves e Reinaldo Santos Neves [romancistas]) como destaques dessa literatura; além do conhecido Rubem Braga, que, com outros nomes da década de 1980 (Adilson Vilaça, Bernadette Lyra, Waldo Motta, Miguel Marvilla, Elisa Lucinda, para citar apenas alguns), irá estender a produção literária do Espírito Santo. Já no alvorecer do século XXI, há a presença reiterada de certos autores em premiações concedidas, por academias, secretarias de cultura e editoras locais e universitárias.

Ainda no âmbito da história literária, em relação à produção local, destacam-se as críticas em jornais até a criação da Academia Espírito-santense de Letras, em 1921, e da revista *Vida Capixaba* (1923), propulsora na divulgação da cultura literária do estado. Nos anos de 1940 surge a Academia Capixaba dos Novos, movimento artístico que promove a I Semana dos Novos, em 1963, considerada a nossa “semana de arte moderna”. A década de 1980, em seguida, marca um grande avanço: em correlação com o curso de Letras da UFES, e seus clubes de criação literária organizados pela professora Deny Gomes, publica-se a coleção *Letras Capixabas*, que divulga diversos autores de peso e obras de máxima importância para o estado. Nos anos 2000, além dos frutos das pesquisas de Francisco Aurelio Ribeiro, Deneval Siqueira de Azevedo Filho e Reinaldo Santos Neves, é programado o *Bravos companheiros e fantasmas*, em 2004, seminário coordenado pelo Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) e pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas da Literatura do Espírito Santo (Neples)¹², ambos da UFES, evento bianual dedicado à produção de autores capixabas, possuindo já seis edições, cada uma delas com publicação em livro de muitos estudos críticos.

Adotando como referência essas manifestações literárias pontuadas pela historiografia, e vendo seus espelhamentos no vestibular da UFES, visionarmos uma “análise” desses elementos na nossa pesquisa. Em paralelo, também colocamos o *corpus* avaliado (relativo ao vestibular da UFES nos anos de 2005 a 2014) sob o olhar das seguintes noções teóricas: o leitor, a leitura, o livro e a literatura no contexto dos documentos oficiais relativos ao

¹² Cf.: “Neples”: <http://neplesppglufes.weebly.com/>. (Acesso em: 20 de julho de 2015).

processo de seleção para ingresso na instituição focalizada. Assim, aproximando Wolfgang Iser, da Estética da Recepção, e Roger Chartier, da História Cultural, busco pensar:

1) o leitor: em Iser se forma no contato com o texto, por uma relação bilateral, resultando em efeitos imagéticos. E em Chartier se dá pela história, modificando-se e modificando também o processo da leitura no decorrer das mudanças tecnológicas.

2) a leitura: a partir do “preenchimento dos espaços vazios”, da “interação texto-leitor” e da “conversão imagética do texto”, modifica o mundo, para Iser, no momento desse ato, no momento dessa ação. E, de outro aspecto, a formação de uma cultura escrita e do escrito e a circulação de materiais impressos proporcionam, para Chartier, uma configuração comunitária e historicamente localizada de sentido do texto.

3) o livro: de modo mais complexo, não é, em Iser, objeto de estudo, no entanto, investigar antropologicamente a literatura requereria levar em conta as produções textuais, e isso colocava o livro dentro da concepção de leitura¹³. Chartier afirma que sem a produção do suporte da escrita não haveria circulação do saber e que essas inscrições são, desse modo, inerentes à produção de conhecimento.

4) e a literatura: como uma concordância sistemática entre os dois teóricos, Iser pensa a literatura como uma necessidade antropológica, em que há uma ficcionalização comunicativa que constitui as relações humanas. Chartier, de outra forma, mas com o mesmo propósito, pensa a literatura como uma especificidade no uso da linguagem, sendo marcada por uma estética de um contexto histórico bastante representativo para o homem.

Que leitor, assim, a universidade procura? Que leitura a instituição espera? Por meio de quais livros indicados e por meio de quais questões o conhecimento sobre a literatura (do Espírito Santo) é verificado? Quais são as orientações teórico-críticas que postulam, que formatam, que estabelecem tais parâmetros no exame? Questionamentos como esses perpassam toda a dissertação. Diante disso, os resultados contribuem para delinear um “perfil” de leitor esperado e um desenho para a educação literária no Espírito Santo, que

¹³ Maiores discussões cf. o tópico “O livro” do Capítulo 2.

é evidentemente parcial, pois o vestibular da UFES, no seu alcance, influencia apenas uma parcela desse ensino no estado. Pensar esse assunto particular nos leva assim a uma manifestação maior, aos fenômenos do contato que interseccionam literatura e educação no país.

CAPÍTULO 1

A LITERATURA NO VESTIBULAR

Traços de seu histórico e olhares recentes

No Brasil

Os estudos analíticos sobre o vestibular no Brasil se iniciaram nos anos de 1970, com o aumento da demanda de alunos sob o efeito das políticas educacionais da ditadura iniciada em 1964. Em meados dos anos de 1980 já havia um significativo corpo de pesquisadores preocupados com a qualidade dos exames e, em contrapartida, estes questionavam suas metodologias e revisavam sua história. Em “O vestibular” (1982), tratando da seletividade social em função da seletividade pedagógica, Sérgio Costa Ribeiro nos informa que, tomando como exemplo os exames preparatórios do Colégio Pedro II como atestado de aptidão para o acesso ao ensino superior, o exame foi introduzido na legislação brasileira pelo Decreto 8.659, de 05 de abril de 1911 (conhecido como Reforma Rivadávia Corrêa). Documento que também regulamentou outros setores desse ensino, suas finalidades buscavam amparar as instituições já existentes e unificar os parâmetros educacionais que eram utilizados. Os anos que se seguiram ao fim da Primeira República, da Era Vargas ao período populista pré-64, o exame sofreu pressões de mudança:

De exame Vestibular, mera formalidade, porquanto não era difícil o acesso a um ensino superior aos poucos habilitados, passou, principalmente a partir da Lei 4.024/61, através do artigo 69 que abriu a todos os egressos de qualquer curso médio a possibilidade de ingresso no Ensino Superior, a constituir-se em verdadeiro concurso de Habilitação.

Durante as décadas de 50 e 60 o concurso vestibular passa a caracterizar-se realmente como um exame de entrada e, com raras exceções, tornou-se um exame específico para o curso a que se destinava. O acirramento da disputa pelas vagas existentes provocado pelo aumento da demanda ao ensino superior, que acompanhou o rápido processo da industrialização e urbanização do país, culminou com os distúrbios conhecidos de 1968. (RIBEIRO, 1982: 1).

Os distúrbios a que Ribeiro se refere são as ponderações da reforma universitária feita pela lei 5.540/68, que deu ao vestibular a feição de hoje mais conhecida: uma prova seletiva e classificatória (e não mais de habilidades), que condensa disciplinas e avalia o candidato por meio de uma pontuação máxima e mínima. Decorrem aí os vestibulares unificados em primeira etapa (cuja matriz é geral e aglutina os componentes curriculares

do ensino secundário) e segunda etapa (com provas específicas relacionadas ao curso escolhido pelo candidato). No entanto, como afirma Ribeiro, a escola secundária da época era incapaz de preparar seus alunos, redirecionando-os aos recém-criados “cursos preparatórios” (hoje, nossos *cursinhos pré-vestibulares*) que, “à margem do sistema formal, se permitiam toda sorte de abusos, como turmas gigantescas, por exemplo” (p. 2). Esse cenário é reforçado pela lei 5.692/71, que direcionará mais ainda os conhecimentos (técnicos) do ensino superior para o ensino secundário.

Já Luiz Antônio Cunha, descrevendo a abertura e o fechamento do acesso ao ensino superior no Brasil (que se imiscui na realização do vestibular), no artigo “Vestibular: a volta do pêndulo” (1982), aponta que o uso pedagógico da avaliação para promover seleções é o reflexo direto da (im)possibilidade do estado em ofertar conhecimento especializado, formar profissionais capacitados e, por sua vez, isso se liga às condições de investimento econômico, social e educacional:

Pois bem, seis décadas após, parece que essas mudanças, e outras que vieram depois, podem ser associadas ao movimento de um pêndulo. Na época do Império, só o Colégio Pedro II tinha o poder de preparar candidatos para as escolas superiores (os preparados pelos outros colégios precisavam provar ter conhecimentos equivalentes). A hegemonia das correntes liberais e positivistas com a proclamação da República fez quebrar esse monopólio do Colégio Pedro II, passando o Estado a “equiparar” este a colégios estaduais e particulares. Com isso, o pêndulo se deslocou da posição de *fechamento* de oportunidades de acesso ao ensino superior para a posição de *abertura*. Quando os positivistas (e as corporações profissionais defensoras do controle monopolista do mercado de trabalho) constataram a “proliferação” de escolas e de diplomados, apontando para a perda de suas funções de conformação ideológica dos membros das futuras elites e de produção de um diploma raro, capaz de reivindicar alto prestígio e altos honorários, imaginaram conter **aquele** processo pelos exames vestibulares. E o pêndulo se deslocou, então, mais uma vez, para uma posição de *fechamento*, continuando o percurso nesse sentido até 1925, quando, no contexto da política repressiva de Artur Bernardes, foi instituído o número máximo de vagas para cada curso. Se, antes, todos os candidatos aprovados nos exames vestibulares podiam se matricular, agora, só podiam fazê-lo os que, além daquela condição, tivessem as N maiores notas, sendo N o número de vagas. Após a queda do Estado Novo, em 1945, iniciou-se um novo movimento de *abertura* que parece ter atingido seu ponto máximo de 1976: multiplicaram-se as escolas superiores [...] e, em princípios de 1977, novas mudanças na legislação relativa aos exames vestibulares começam a levar o pêndulo mais uma vez para a posição de *fechamento* reintroduzindo-se mecanismos limitadores do critério classificatório. (CUNHA, 1982: 7-8, grifos do autor).

Por meio de contrações e expansões, o vestibular foi um dos filtros com que o Estado regulava os investimentos em educação, método de controle social que reduz o acesso ao conhecimento e que adia seus prováveis benefícios transformadores. Mas, se por um lado

essa prática foi naturalizada (também pelo Estado) e é regular até hoje, por outro, o exame foi aperfeiçoado com o tempo, buscando em muitas medidas a reflexão intelectual, o senso crítico e o conhecimento adequado (como veremos adiante).

Ventos dessa melhora puderam ser sentidos na legislação mais recente: a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96* (LDB), e nos já mencionados PCNEM (2000), PCN+ (2002), *Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio* (2006) e *Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica* (2013), que, de forma indireta, repensando e reformulando o ensino médio brasileiro, insinuaram pequenos pontos de melhor diligência deste para com o vestibular¹⁴. Apesar desse princípio, a falta de uma regulamentação nacional e de orientações mais incisivas, mais evidentes e mais claras (ou pela autonomia das instituições públicas de ensino superior) tem como consequência os “abusos” apontados por Ribeiro, que se regimentam pelas regras de mercado, obtendo mais lucros quantitativos com a divulgação de aprovações do que com a oferta de “ensino de qualidade” – palavras mal-empregadas em função do marketing nesse ambiente. Mesmo com o tom honesto das leis, esferas do Estado também parecem lucrar com isso: as universidades públicas em geral adotam regras que “particularizam” os vestibulares nas localidades que as circundam. Novamente, abre-se espaço para a competitividade educacional terceirizada. Essa “particularização” não é necessariamente um problema: ela concede a autonomia acadêmica, elemento que constitui o ensino superior, mas, o que achamos ruim é o seu conseqüente “tráfego educativo”, a exploração leviana ou a “venda” do ensino terceirizado, fora da universidade. Essa situação é mais acentuada em regiões com universidades de pequeno porte, pelo ensino terceirizado dirigir suas práticas efetivamente para a entrada dos alunos na instituição¹⁵.

No entanto, a educação brasileira também colhe bons frutos com o “espaço vestibulesco”, na medida em que são legítimas as ações dos cursos pré-vestibulares populares/comunitários como forma de enfrentamento sócio-igualitário contra seletividade econômica dos cursinhos preparatórios. É o que descrevem os trabalhos de Ricardo Luiz Rocha Fortes, na dissertação *O cursinho como unidade escolar de mediação*

¹⁴ Cf.: *Orientações curriculares Nacionais para o Ensino Médio – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias* (v. 1, 2006): págs. 75, 76, 111 e 147.

¹⁵ A parcela empresarial e especulativa que trabalha com educação, principalmente (cursos de formação, assessoria, produção de sistemas e softwares, etc.). E, como já comentamos, o ENEM e sua legislação têm sido usados como vieses para aparentemente desconstruir esse “espaço de poder” do vestibular.

entre o ensino médio e a universidade: particularidades, sentidos e perspectivas (2005); de Cícero Santiago de Oliveira, na dissertação *Os pré-vestibulares como espaço de educação política: o caso do Páxis* (2009); e de Juliana Cristina Perlotti Piunti, também na dissertação *Diferentes aprendizagens na perspectiva de alunos de um Curso Pré-vestibular Comunitário* (2009). Considerando que também o estado do ES conta com inúmeros cursinhos pré-vestibulares populares/comunitários, passaremos a seguir a sintetizar os estudos que se dedicaram a esse aspecto daquilo que chamamos anteriormente como “espaço vestibulesco”.

Ricardo Fortes, professor de geografia durante muitos anos em cursos pré-vestibulares, como relata em sua dissertação, nos descreve o ganho social que foi a criação, a conquista de espaço e a permanência dos cursinhos populares:

As atividades propedêuticas dos cursinhos foram, portanto, marcadas, historicamente, pela rejeição acadêmica de suas atividades escolares, desconsiderando que a sua existência encontra-se relacionada e demarcada pela ausência de articulação entre o ensino médio e a universidade, que é histórica, e que essa situação acabou por proporcionar o surgimento e a manutenção desses cursos preparatórios.

Para os alunos que conseguiram sobreviver às diversas situações seletivas, ao longo de suas trajetórias escolares, o cursinho emerge como uma alternativa, uma necessidade estratégica e instrumento indispensável para garantir as condições materiais e culturais para o sucesso no vestibular.

Nesta perspectiva, os alunos ainda consideram que o cursinho é um *rito de passagem*, uma necessidade escolar de treinamento para os vestibulares das universidades públicas e privadas de excelência. Mesmo com a expansão dos cursos superiores e com modalidades seletivas que já não exigem tanta dedicação para passar nos vestibulares, os cursinhos continuam ocupando o lugar até então configurado: uma quarta série escolar, um tempo de complementação de estudos para compensar competências não promovidas no ensino médio. Há concorrência mesmo para o ensino superior privado. A expansão de unidades de ensino superior, sem tradição, fortalece a seleção em escolas superiores já reconhecidas. (...)

Com o surgimento dos cursinhos populares, mais alunos procuram adquirir o capital cultural necessário para o acesso aos cursos superiores de maior procura. Esses novos cursinhos integram o sistema dos denominados “cursinhos populares”, uma categoria de preparatórios surgida como resposta a movimentos de busca de democratização do ensino superior. Surgiram, nos anos 80, os preparatórios noturnos para trabalhadores. Hoje, são grandes instituições que praticam preços mais acessíveis e recrutam alunos de camadas populares, egressos, majoritariamente de escolas públicas.

Essa nova modalidade de serviço atende a um grande contingente de concluintes do ensino médio e passa a apresentar uma nova categorização: os cursinhos comunitários; mantidos por igrejas ou associações de bairros; os cursinhos mantidos pelas prefeituras e que já se encontram disseminados por vários municípios do país; os cursinhos mantidos por associações de trabalhadores de universidades públicas ou privadas e que atuam no mesmo sistema dos cursos livres comerciais. (FORTES, 2005: 67-68, grifos do autor).

Pelas palavras de Fortes sobre a certa estabilidade dos cursinhos comunitários, outra vez nos surge o pensamento de que o ENEM está sendo usado politicamente como um “antídoto” para conter o desenfreado sistema de ensino voltado para o vestibular. Porém em seu encaixe, já podemos ver a realidade dos *Pré-ENEM*'s¹⁶.

Por outro lado, um traço marcadamente de esquerda que se coloca diante desses problemas (acerca dos cursinhos populares) aparece nos resultados das pesquisas de Cícero de Oliveira:

(...) os pré-vestibulares populares delineiam, no espaço e no tempo, a interação organizada de estudantes universitários, secundaristas e trabalhadores. Embora os eixos catalisadores gravitem em torno do exercício da docência e da preparação para o vestibular, a materialização cotidiana das experiências exige que os indivíduos atuem, como organização social que constituem, em áreas que, imediatamente, deslocam tal eixo, conferindo-lhes o perfil de movimentos sociais.

(...) Neste processo, interagem com outros setores e instituições de diversas ordens, deparando-se com aliados e opositores às suas reivindicações, sendo provocados a selecionar os grupos e a elaborar métodos de atuação política.

Em termos macro-sociais, colocam-se diante dos cursos, imediatamente, as políticas públicas relacionadas ao Ensino Superior e as Universidades no País. (...)

Neste sentido, algumas experiências têm atuado nos processos de reforma curricular, principalmente dos cursos de licenciatura, através de interações com os diretórios acadêmicos; sustentando ou questionando as ações dos governos no que se refere ao Ensino Superior e às Universidades, relacionando-se com administrações universitárias, diretórios centrais dos estudantes, associações, seções sindicais e uma diversidade de movimentos sociais por todo o País. Da mesma forma, têm interagido com partidos políticos e seus parlamentares em câmaras de vereadores, assembleias legislativas e no Congresso Nacional, de forma que estão presentes, como força política, no delineamento das políticas públicas para o setor. (OLIVEIRA, 2009: 71-72).

Como pode ser visto, esse setor se espelha nos grandes movimentos sociais em prol da educação no país; força que lentamente vem trazendo melhorias no ensino, mas, impedida por ações e ideologias contrárias, ainda não está como pilar de nossa estrutura educacional¹⁷. Entretanto, a finalidade dessa proposta (as práticas dos cursinhos populares) encaminha uma educação política, para além dos assuntos do currículo escolar estudados nos cursinhos. Muito mais do que qualquer lucro econômico, os pré-

¹⁶ Até onde pesquisamos, não sabemos ao certo quando o termo surgiu, mas encontramos registros desde 2011 em sites de instituições públicas e privadas. Cf.: “Pré-Enem SEDU 2011”:

http://www.educacao.es.gov.br/web/pre_enem05_2011.htm. E: “PRÉ ENEM”:

<http://interasatbomdespacho.wordpress.com/2011/03/17/pre-enem/> (Acessos em: 20 de julho de 2015).

¹⁷ Cf. para uma reflexão mais abrangente: “La escuela en la encrucijada del cambio epocal” (TIRAMONTI, 2005).

vestibulares comunitários seguem na contramão das grandes redes educacionais que querem alcançar resultados meramente numéricos, que buscam os primeiros lugares dos exames e que firmam sua imagem por meio de propagandas que excessivamente expressam isso. O ensino, nesse contexto das grandes redes, age como uma figura para ilustrar um resultado, e não como mote para apresentar um processo de aprendizado, ou um desenvolvimento educacional.

O efeito evidentemente transformador dos cursinhos populares compõe os apontamentos da dissertação de Juliana Piunti (2009). Sistematizando e analisando dados coletados de um pré-vestibular de São Paulo, a pesquisadora nos mostra que o aluno de baixa renda, vindo da escola pública, alvo dessa entidade, conquista diversas vias sociais por causa do aprendizado ali adquirido, ultrapassando a simples meta de ser aprovado no exame: para a autora isso é então um processo de¹⁸ a) *socialização*, “enquanto meio [do aluno] de relacionar-se com o mundo objetivamente, por isso mesmo, reproduzindo aquisições históricas, formas de ver o mundo, formas de estar no mundo” (p. 82); de b) *chegar ao ensino superior*, que “tem sido uma etapa comum na vida de muitos estudantes, (...) que acreditam que ensinar para o vestibular deveria ser uma função do ensino médio” (p. 83-84); de c) *aprendizado dos conteúdos do ensino médio*, que são mais bem aproveitados no cursinho por conta de alguns motivos, como “a proximidade com os professores, as aulas de monitoria, a ideia fixa por ‘passar no vestibular’, a necessidade de aprender para ‘passar no vestibular’, o amadurecimento pessoal, dos objetivos profissionais, entre outros” (p. 87); de d) *humanização*, que se liga aos “conhecimentos assimilados de forma mais ou menos consciente, e que influenciam o pensamento do aluno e sua conduta a longo prazo” (p. 93); e de e) *superação*, onde frequentar o cursinho alivia “algum tipo de dificuldade pessoal, familiar, social, enfim, (...) tem algum tipo de função terapêutica” (p. 97-98).

Há razões para comentar que os cursinhos comunitários e populares também possuem muitos problemas, sendo alguns deles os mesmos que estão presentes em cursinhos particulares (turmas gigantescas, horários de aula indevidos, conteúdos ensinados às pressas, etc.). Por outro lado, enxergando o universo da escola pública e, mesmo com os avanços conquistados no campo das políticas de democratização do acesso à universidade

¹⁸ Listamos apenas os cinco principais de vários processos que Piunti coloca.

nos últimos anos, o estudante daquela escola geralmente ainda vê a entrada num curso superior como algo que não lhe é próximo. Por essas circunstâncias colocadas acima¹⁹ (as instigantes conquistas desses alunos não são computadas nos resultados do vestibular; isso nos lembra as críticas como prova excludente, seletora, injusta, etc.), vê-se que o aprendizado, ou o aprimoramento, dos conteúdos das disciplinas é um dos pontos-chave que trazem substantiva diferença, por exemplo, em relação ao ensino médio, mas não é o único, e talvez não exatamente seja o mais importante, se percebermos o aspecto humano do contexto das aulas.

Disso pensado, chegamos à proposta do capítulo: como a literatura entra no vestibular? Qual a sua contribuição e relevância? Como ela se apresenta hoje nos documentos atinentes ao exame? Para respondermos tais questões, precisamos mobilizar duas instâncias: o curso de Letras, do ensino superior, e a disciplina de Língua Portuguesa, do ensino médio. Mais especificamente, o ensino de literatura e a leitura literária das aulas de Literatura da disciplina, assuntos que se fundem e se confundem no exame, nosso foco de análise²⁰. Observamos que paulatinamente houve uma mudança metodológica, de orientação teórico-crítica, muito mais do que estrutural, em querer retirar ou reformular o exame nos últimos quarenta anos de literatura no vestibular, como mostram as pesquisas.

Marisa Lajolo apresenta um importante ensaio no *XXXI Seminário do Grupo de Estudos Linguísticos do Estado de São Paulo*, em 1986. Com o título “O vestibular e o ensino de literatura”, a pesquisadora, talvez por questões políticas da época, critica a falta de organicidade da universidade que “quer chamar a si, agora, a responsabilidade do vestibular” (1986: s/p), e de os cursos de Letras no Brasil, em muitos casos, serem díspares ao invés de convergentes, não sabendo lidar com as questões da área de Educação, por exemplo:

¹⁹ Além desse paradigma dos cursinhos populares como propostas de mais acesso ao ensino superior, institucionalmente talvez uma das mudanças mais visionárias e importantes foram as cotas. Cf.: “Entenda as cotas para quem estudou todo o ensino médio em escolas públicas”: <http://portal.mec.gov.br/cotas/> (Acesso em: 20 de julho de 2015).

²⁰ Não é nossa proposta discorrer vastamente sobre os dois assuntos, objetivamos tratar apenas do vestibular. No entanto, reconhecemos a basilar e a pioneira importância do trabalho de grandes pensadores estrangeiros (Vincent Jouve, Teresa Colomer e Annie Rouxel) e brasileiros (Regina Zilberman, Ezequiel Theodoro da Silva, Marisa Lajolo, Márcia Cabral da Silva, Cyana Leahy-Dios, Rildo Cosson e William Roberto Cereja) da área.

Outro sintoma ainda do despreparo institucional dos cursos de Letras para um diálogo mais efetivo com os graus de escolaridade pré-universitários através de uma substancial alteração dos exames vestibulares é seu absoluto descaso pela efetiva profissionalização de seus alunos: as matérias de licenciatura, por exemplo, confinam-se à faculdade de Educação, numa assumpção cômoda de que o *saber ensinar* é uma técnica, e que nada tem em comum com o que ensinar. Por outro lado, mas no mesmo sentido, a pouca familiaridade dos cursos de Letras com questões propriamente educacionais se manifesta, por exemplo, no gesto largo com que letrados autênticos dão de ombros e fazem mucochos de pouco caso quando se discute a formação profissional do professor de literatura, a leitura no curso primário, literatura infantil, e quejandas miudezas. (LAJOLO, 1986: s/p, grifos da autora).

Mesmo com grandes avanços, a fisionomia dessa cena pouco se alterou, o que nos indica a recorrente existência de pontos de incompatibilidade entre Letras e Educação, entre literatura e ensino, que vão resvalar no exame: Lajolo é categórica e incisiva no aspecto qualitativo do vestibular, principalmente se referindo aos alunos ingressantes do curso de Letras. É irônico para a autora que a literatura, naquele contexto, sofra assim uma redução:

Nenhuma das operações mentais que os vestibulares de literatura exigem, exigem mais do que operações computadorizáveis. Prescindem geralmente da leitura de obras literárias propriamente ditas e reduzem os textos de história, crítica e teoria da literatura a estereótipos e chavões, como o confirmam as recomendações que, nas vésperas das provas, professores de cursinhos grandes fazem pela imprensa. Recomendações efficientíssimas, e que geralmente acertam na mosca.

Ao patrocinar questões deste tipo, essa imagem da literatura vai, retroativamente, modelar o ensino de segundo grau. E não só dele, mas de toda a escola pré-universitária.

A imagem de literatura construída por livros didáticos, apostilas, suplementos de trabalhos é a imagem de literatura que a universidade cobra de seus postulantes que, portanto, têm de ser iniciados nela pela escola. E como a escola é um dos poucos espaços onde ocorre a leitura – em particular a leitura dos “clássicos literários” sobre os quais se fazem as questões de vestibular – esta imagem da literatura é a única que vige. (LAJOLO, 1986: s/p).

Lajolo então se pergunta se existem portanto duas literaturas – possibilidade que a assusta:

Será que há duas literaturas? Uma configurada pelos conteúdos e metodologias dispensados a esta disciplina no segundo grau, e outra configurada pelas metodologias e conteúdos que configuram os currículos dos cursos universitários de Letras?

Se a literatura de que trata a universidade é tão diferente da literatura ensinada no segundo grau, como é possível que alunos, avaliados pelo vestibular atual acompanhem e sejam aprovados em cursos de Letras tal como a universidade os organiza?

E que talvez a vigência desta literatura institucional ocorra também no interior da universidade...

É extremamente preocupante, se verdadeira, esta hipótese de que os cursos universitários reproduzem o ensino de literatura do segundo grau. Reproduzem aprimorando, é verdade: o instrumental de análise é mais sofisticado, as categorias são multiplicadas e mais afinadas, a historização do literário se aprofunda, o *corpus* sobre o qual se debruça é ampliado. Mas é uma mimese, embora às avessas.

Às avessas porque na hierarquia das instituições culturais, a universidade ocupa um patamar superior ao da escola de segundo grau. É, inclusive, devido a este poder maior de que ela dispõe que ora se postula a força de sua interferência no ensino de segundo grau, através de uma alteração dos vestibulares. (LAJOLO, 1986: s/p).

Para a pesquisadora, a existência de “duas literaturas” não se dá pelas discrepâncias de dois currículos preestabelecidos (um do ensino secundário e outro da universidade, ou que o primeiro suplante o segundo), mas sim pela falta de vínculo crítico, que é resultante no vestibular, no qual a literatura dos cursos de Letras não transforma a literatura do “segundo grau”, ou que a reproduz com algum aprofundamento, hipóteses talvez decorrentes da postura da literatura na universidade, indiferente às práticas de leitura e ensino da literatura no contexto pré-universitário. Lajolo fecha suas argumentações considerando que, por conta de sua especialidade e responsabilidade institucional, é imprescindível então que o vestibular reforce o discurso literário, e que ele seja usado contra qualquer forma de alienação.

Se em 1986 Marisa Lajolo apontava esse “separatismo”, Alice Vieira, em “Ensino de literatura e vestibular”, de 1992, um dos capítulos de sua tese intitulada *O prazer do texto: Perspectivas para o ensino de Literatura* (1989), se preocupa em analisar as questões da Fundação Universitária para o Vestibular (Fuvest) no período de oito anos (de 1977 a 1984), observando a temática das questões e sua pertinência para o ingresso na universidade. A autora reconheceu então quatro grandes padrões de questões na primeira fase: 1 – as que pedem identificação do período literário; 2 – as que pedem identificação do nome do escritor; 3 – as que pedem identificação do nome da obra; e 4 – as que pedem identificação das características da obra, período literário ou escritor (VIEIRA, 1992: 199). E, na segunda fase, não se diferenciando muito da primeira, as questões eram: 1 – formuladas a partir de um pequeno trecho poético ou em prosa; 2 – elaboradas a partir de afirmações feitas por críticos literários a respeito de um escritor, uma obra ou um período literário; e 3 – referentes a escritores, período literário, obras e gêneros literários,

elaboradas diretamente (VIEIRA, 1992: 200). Desse aspecto de prova (em certa medida estranho para nós hoje), Vieira argumenta que:

Embora a memorização seja vista por alguns autores como um fator que concorre para diminuir as diferenças entre os grupos sociais em situação de provas, convém lembrar, que, no caso específico de literatura, o reconhecimento de nomes de autores e de obras não se faz apenas a partir de exercícios de memorização, mas decorre também do contato, mesmo superficial com as obras. Em outras palavras, jovens que, em seus lares, têm acesso a bibliotecas, habituam-se, até inconscientemente, a associar e a identificar autores e obras.

Em tal contexto, avaliações dessa natureza favorecem alunos de camadas sócio-economicamente privilegiadas que frequentam boas escolas particulares ou cursinhos, além de possuírem ‘*capital cultural*’ (...). (VIEIRA, 1992: 201, grifos da autora).

Dessa convivência avaliativa, que exemplifica a existência de “duas literaturas”, criticadas por Lajolo, Vieira elogia a grande mudança que ocorreu em 1986, quando a Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) se desligou da Fuvest e criou a Comissão Permanente para os Vestibulares (Comvest), que, como primeira meta, colocou novas ferramentas no vestibular: a prova de redação, as questões discursivas e a lista de obras literárias; ações que proporcionaram uma melhora na competência crítica de conhecimentos em literatura, e que, pelas pesquisas de William Roberto Cereja, contribuíram para a formação de seu ensino.

Em quatro subdivisões do Capítulo 2 de seu livro *Ensino de literatura: uma proposta dialógica para o trabalho com literatura* (2005), Cereja desenha os ramos do vestibular no Brasil após o rompimento da Unicamp com a Fuvest (em 1986) e após a criação da LDB 9394/96. Para o autor, tornou-se então comum, apesar da nuance de imposição, que o ensino médio apreendesse os métodos dos cursos preparatórios para o vestibular, e que o ensino de literatura se firmasse por uma burocracia em torno da leitura e uma pragmática memorização de informações, despreparando os alunos para uma análise e uma interpretação do texto mais pormenorizada, removendo suas camadas e seus pontos de vista (CEREJA, 2005: 64). Esse procedimento se justifica em função do caráter genérico das questões no período transitório do fim da década de 1980 a meados de 1990, momento em que gradativamente foram se modificando a generalização da literatura para a sua especificação analítica (CEREJA, 2005: 65-72).

No entanto, a principal vantagem desse processo, ao nosso ver, deve-se pelo uso das listas literárias: antes dessas não se podia prever ou fazer um recorte da abrangência de literatura nas provas; a falta de indicação suspendia até mesmo as possibilidades de escolha dos livros se pensarmos nas tradicionais opções ofertadas pela escola. Enfim, num país com históricas deficiências de leitura, a indicação de livros de literatura para o vestibular reforçou a inserção desse objeto no contexto escolar – embora se possa ponderar que as listas ampliaram a difusão do livro e da literatura, em lugar das práticas a eles correlatas.

Dentre os pontos negativos que Cereja levanta, o principal deles afeta a questão do leitor. Se antes não havia espaço para este no vestibular, agora, com as listas, ele seria “enquadrado” num “molde” ou “perfil” esperado pela universidade, que retira sua identidade leitora, variável ou não, e isso reforçaria uma cobrança “conteudista” do enredo da obra, mesmo que aprofundada; isso causaria um pragmatismo e um imediatismo nos alunos, em organizar seus estudos por causa da “obrigação de ler”; isso impediria os professores de “cultivar a leitura por prazer”; isso proporcionaria a especulação de editoras, e os alunos recorreriam ao uso dos resumos; isso “relimitaria” as questões, por conta da banca, em ter que se restringir aos livros indicados, etc. (CEREJA, 2005: 75-79).

O que nos parece, sem quereremos apontar soluções simples para esses diversos problemas complexos, é que Cereja duvida da autonomia do leitor no vestibular, creditando ao “perfil” da lista de livros algo estritamente *ruim* para a prática de leitura literária escolar ou pré-universitária (de certo modo não há como “escapar” do perfil de leitor e leitura que o exame interpõe, ou seja, na perspectiva do processo seletivo esse perfil existe e é esperado, mas, por outro lado, pensamos que a indicação dos livros, por exemplo, não determina ou encerra a prática do estudante em ler qualquer obra, seja ela indicada ou não pelas listas). O autor também parece considerar pouco importante a mediação de leitura por mínima que ela seja (da escola, do próprio vestibular, da universidade, da família, etc., que movimentam o aspecto do tal “perfil”). Cereja parece esquecer que no ensino médio a apropriação da leitura e a formação inicial de leitores já seriam etapas vencidas, e que a indicação de uma lista (seja ela do vestibular, da escola, da mídia, ou de qualquer outra instituição isoladamente) não vai transmutar o leitor naquilo que ele não é ou nunca foi e reorientá-lo de forma realmente significativa. Isso é justificável porque a noção de

livro, o contato com o livro didático e a prática de leitura (literária) são elementos anteriores ao vestibular que a educação propicia, mesmo que minimamente. Nesse sentido, o vestibular não tem o papel de “formar leitores” nos mesmos parâmetros que na educação básica. Se considerarmos, porém, que o exame também tem essa função, então acreditamos que ele busca outros modelos ou perfis de formação de leitores (um desses talvez é o da leitura universitária). Afora esse ponto, entendemos a preocupação de Cereja em perceber que o “perfil” de leitura e leitor do vestibular pode contaminar ou servir de “modelo” para o ensino de literatura na escola – apesar de a escola também tomar como modelo outros horizontes de leitura literária e de leitor tão “problemáticos” quanto os do vestibular (o leitor do cânone literário, por exemplo, como comentaremos adiante).

Então, por que ainda manter a indicação de uma lista de livros de literatura para o vestibular se o leitor já teria certa emancipação ou autonomia? O ensino de literatura em função desse exame é dirigido pelo uso de uma lista por motivos pedagógicos: o vestibular, além de um processo de seleção, é também uma avaliação, como já abordamos, com requisitos, objetivos, parâmetros e finalidades próprias, em que o que se examina (acidentalmente, como apontamos) é também um histórico de aprendizado, logo, um histórico de leitura, ou experiência de leitura, já pluralizada e submetida a escolhas pessoais ou não, mesmo que ínfimas. Essa proposta de seleção e avaliação exige um “perfil”, como comentamos, mas isso não desestabiliza de modo negativo a identidade do leitor escolar ou não-escolar. Assim, em quase trinta anos de listas (1986-2016), o filtro seletivo e avaliativo do exame, ou o seu “perfil”, não parece ser uma medida intencional de prescrição literária contra a insegurança dos leitores (ou dos alunos, dos professores, das aulas, das escolas, etc.), como demonstra Cereja, mas sim uma orientação, uma recomendação de leitura e estudo, pois não há como controlar ou induzir de modo absoluto o que se lê. Essa medida é comprovada também no ENEM, como veremos a seguir.

Regina Zilberman, em apresentação na aula inaugural do semestre 2013/1 do Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) da UFES, delineou pontuais questões sobre a abordagem que se faz da literatura em exames avaliativos de caráter nacional: o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE). No artigo ainda inédito “Ensino de literatura – uma disciplina em perigo?” (2013), a pesquisadora expõe que, no ENEM, exame “filho” dos Parâmetros Curriculares

Nacionais, a literatura corresponde a pouco menos de 15% das questões da prova de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, e que, por vezes, os textos literários assumem formas de pretextos, exigindo respostas que não correspondem a uma efetiva análise literária. Já o ENADE, exame que integra o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (o SINAES), aborda, dentro da sessão “Componente Específico Comum”, 5 questões sobre literatura, o que equivale a 30% de toda sessão. São, neste caso, 3 questões de literatura brasileira e 2 de teoria da literatura. As 3 primeiras focalizam a história da literatura brasileira e as 2 últimas a noção de *literariedade* e intertextualidade, saberes estes que hoje são não mais inovadores. Com esses números, Zilberman assinala que nos exames a literatura é uma *ilustre ausente*: é uma área do saber apontada como importante, porém renegada quando busca legitimar a pertinência do seu conhecimento²¹. E aí pode ser visto o escopo de seleção: quais autores e quais livros de literatura brasileira poderiam estar presentes em menos de 15% do ENEM e em 3 questões do ENADE? A partir das reflexões de Zilberman, percebemos que, assim como o vestibular, esses exames se valem de seleções (literárias) para serem pedagógicos, e que a lista “materialmente” não existe, mas pode ser recuperada ou subentendida²².

É importante também comentarmos que a adoção ou não de listas não deve satisfazer um modo de neutralizar triagens literárias, pois distinções e opções já acontecem em processos seletivos desse porte, como no vestibular e no ENEM. Nesse sentido, a seleção e a indicação dos livros nos parecem um aspecto ou uma ação muito mais próxima da metodologia científica, da revisão bibliográfica e da leitura acadêmica (que fazem parte das práticas de ensino do ensino superior) do que, por exemplo, da indicação de obras para a formação de leitores na educação básica, como foi dito anteriormente.

Outro ponto é supor que as listas podem ou poderiam resguardar a solução dos problemas de leitura no Brasil, sabendo que as práticas de leitura literária são regidas por diversos contextos, como comentamos. Esses processos acontecem não só pelas obrigatoriedades do exame, mas também pelos acessos aos livros, pelas mediações (ou não) de leitura da escola, da mídia, da família, pelas escolhas pessoais, etc.

²¹ É possível especularmos que, no vestibular, outras áreas também devam se queixar do mesmo fato.

²² Cf.: “Obra de Drummond é a mais cobrada na história do Enem”:

<http://g1.globo.com/educacao/enem/2013/noticia/2013/06/obra-de-drummond-e-mais-cobrada-na-historia-do-enem.html> (Acesso em: 20 de julho de 2015).

Desse modo, ao mapear os estudos sobre a literatura ou a recepção das obras no contexto dos vestibulares, também nos deparamos com a pesquisa de Juliana Alves Barbosa Menezes, na dissertação *Ensino de literatura e vestibular: que leitor espera a Universidade Estadual de Maringá e o que recebe?*, defendida em 2008, e no artigo, “Avaliação de literatura no vestibular”, síntese da dissertação, apresentado no mesmo ano no XI Encontro Internacional da Associação Brasileira de Literatura Comparada (Abralic), que discutem sobre o perfil de leitor que é esperado pelo exame vestibular da Universidade Estadual de Maringá (UEM), entre os anos de 2004 a 2006, e qual é, na realidade, o comportamento desse leitor.

Realizando a pesquisa por dois ângulos, Menezes busca cotejar a proposta do exame e da instituição organizadora (a Comissão Central do Vestibular Unificado – CVU) com o trabalho dos professores e, principalmente, com a visão dos alunos do ensino médio, principais sujeitos implicados nesse sistema. Nesse caso, muitos elementos contrastantes são encontrados, sendo que o universo do ensino médio está “sempre aquém” dos parâmetros do vestibular: os professores e os alunos não enxergam grandes avanços em suas perspectivas, fato que se estende para a leitura literária (MENEZES, 2008a: 115-145). Mesmo do outro lado, o vestibular (da UEM) demonstra pontos de contradição, cobrando alta criticidade dos candidatos com baixos critérios avaliadores, por exemplo, quando usa, em alguns casos, o texto literário como pretexto (MENEZES, 2008a: 78-115).

Ainda que a leitura literária seja perpassada por certo desânimo (nas práticas escolares oficiais do ensino médio) e por alguns equívocos (no vestibular), Menezes reflete:

O modelo de prova do vestibular atende ao modelo de leitor vindo do ensino médio, negando a hipótese que se fazia base dessa pesquisa: a existência de um abismo entre o perfil exigido e o recebido. O problema não é a prova do vestibular, nem o professor elaborador, nem o aluno, nem o professor do ensino médio, mas da soma de todos esses fatores que colaboram para que não exista a sedução de leitores de literatura. Em outras palavras, não se investe na formação do leitor literário, mas, sim, num conhecedor de movimentos literários e de suas características, que são exemplificadas por alguns poucos textos do cânone. Dessa forma, como não se investe na formação de um leitor literário, as questões de avaliação feitas sobre literatura também acabam versando sobre os estilos de época e as suas características nos textos apresentados. (MENEZES, 2008a: 151).

A ausência de preocupação com a formação de leitores nesse sistema acaba sendo generalizada quando Menezes aponta que:

(...) Os leitores se distanciam dos textos literários, de acordo com aquilo que nós, em termos de formação acadêmica e teórica consideramos ideal; procuram textos que lhes propiciem uma leitura de acordo com as suas expectativas pessoais; buscam o texto literário como resposta e não como provocação para novas perguntas. Os textos literários, que desafiam o saber do leitor e o provocam a conhecer mais, poderiam levá-lo a questionar a existência até um ponto insuportável, assim como abalariam as concepções de mundo construídas e consolidadas. A maioria dos leitores buscam um texto que ofereça uma leitura que eles classificam como fácil. (MENEZES, 2008a: 152).

E essas escolhas livres dos leitores, mencionadas por Menezes, divergem não só do universo de leituras preconizadas pelo vestibular, mas de quase qualquer organismo ou instituição que “obrigue” a ler. Menezes indica isso, já em seu artigo-síntese, quando expõe sobre o que ocorre na prática, após o vestibular:

Em vista de não se privilegiar a função estética na abordagem do texto literário no ensino médio, de provas memorialistas, de um sistema seriado dominante, da divisão do saber em matérias, da organização e da estrutura geral das escolas, por parte dos alunos uma consequência surge: a falta de sedução da literatura. (MENEZES, 2008b: 4).

Essa pesquisa de Juliana Menezes reflete o que outras pesquisas desde os anos de 1990 vêm observando²³: a imagem de que o vestibular ainda tem um compromisso confuso e pouco estruturado em se apropriar da literatura para enfrentar problemas de criticidade dos alunos e de suas leituras. Isso pode acontecer de um modo indireto, por meio da reflexão obtida na hora da prova (quando essa reflexão não é atrapalhada pelo nervosismo do aluno), ou em “boas aulas de literatura”, quando o professor à frente da sala “faz os alunos pensarem”. O caráter transitório do exame também, nesse caso, pode mostrar que, já dentro da universidade, os cursos se especificariam, não dando foco à “manutenção” das disciplinas do Ensino Médio; ou talvez porque a continuidade dos estudos literários “somente” se daria no curso de Letras, curso não muito disputado. Enfim, a nível nacional, vemos que o vestibular insiste em trazer consigo artifícios bastante tradicionais da história da educação.

²³ Cármen Ferreira (1998); Maria Cruvinel (2006); Tiane Reusch (2007).

Esse então é o ponto de discussão da tese de Ana Cláudia e Silva Fidelis: *Do cânone literário às provas de vestibular: canonização e escolarização da literatura* (2008). Assunto mais que fundamental para nossos apontamentos, Fidelis problematiza que, além da escolarização da leitura literária, as indicações que o vestibular faz agem como uma função canonizante da própria literatura. Resquício da formação de leitores do século XIX, como apontou Cereja no terceiro capítulo do seu *Ensino de literatura* (2005), o exame, para Fidelis, promove um novo recorte do cânone por meio das listas. Não mais com a preocupação de afirmação da nacionalidade, essas listas olham para problemas contemporâneos: não pode haver pesquisas e estudos aprofundados no ensino superior sem haver primeiro leitura. Essa leitura (qualquer leitura, no caso), por si só, não garante cogitações pertinentes sobre o conhecimento ou um inequívoco refinamento do olhar crítico, daí a recomendação do cânone que historicamente acumulou grandes saberes, merecedores de serem legados à posteridade (FIDELIS, 2008: 1-6), pois acredita-se que a leitura de textos literários chancelados ou de reconhecido valor e importância teria esse papel, de aguçar o senso crítico e mobilizar conhecimentos complexos.

Não é simples, por outro lado, dizer o que é cânone, e dele fazer seleções para leitura, ainda mais obrigatória. Muito mais difícil é quando esse processo se choca com a leitura realizada pelos alunos, gerando infundáveis reclamações e insatisfações. Talvez esse seja o maior conflito na época do vestibular. Infeliz momento em que também ficam evidentes muitos problemas de leitura do histórico de ensino e de aprendizado. O cenário é desolador tanto para o professor, que “presumivelmente” conhece o cânone, quanto para o aluno, que não o conhece e por isso não o entende. Esse fosso comunicativo atravessa ainda as deficiências de formação em leitura do país que, como sabemos, em muitas ocasiões históricas não deu devida atenção política para essa prática.

Embora o panorama acima possa ser comum, o discurso de derrota não procede. É o que demonstra a tese de Gabriela Rodella de Oliveira: *As práticas de leitura literária de adolescente e a escola: tensões e influências* (2013). Entre variações econômicas e sociais, e entre cisões hierarquizadas (escola X fora da escola; professor X aluno; etc.), a autora afirma a presença efetiva de práticas de leitura nas escolas que se constituem por fatores diversos, não só por noções ou valores oficiais de representação de leitura (p. 259-267). Mas voltemos à pesquisa de Fidelis. Pegando para análise o vestibular da Unicamp e seus processos de mudança, a autora argumenta que as listas literárias conferem não só

uma capacidade de leitura, mas também uma projeção de amadurecimento, que o cânone constantemente provoca (2008: 95-104), ação regular do ensino superior²⁴. Desse modo, os livros do vestibular não são só uma estimativa do que o aluno já leu, mas também uma antevisão do que ele poderá ler.

Mas de que maneira isso afeta a literatura? O vestibular, na proposta de ofertar esse material de leitura (textos e obras literárias reconhecidas) à apreciação de leitores que a princípio não o conhecem, regula a representação do cânone: seu espaço de poder também é legitimado como cultura no ambiente do exame:

(...) A lista legitima-se como cânone através de quatro instâncias: o próprio processo de escolha; a força de quem diz, no caso, a instituição Unicamp; o público que garante um status a essas obras (talvez não por sua importância como repertório cultural, mas por ser um dos instrumentos que viabiliza um melhor desempenho no processo seletivo), pela crítica que produz uma série de resumos, resenhas, comentários, discussões e apreciações sobre esses textos e o mercado editorial que promove a contínua edição ou a reedição das obras. (FIDELIS, 2008: 105-106).

Porém, o vestibular não indica apenas o cânone: não só a Unicamp, mas o processo seletivo da Universidade Federal do Espírito Santo, como veremos, distribui suas indicações entre aquela literatura, reconhecidamente canônica, a contemporânea e a “local”, por exemplo. Para Fidelis, isso é um jogo de “mobilidade representativa”:

Em relação ao recorte canônico proposto pelas listas de leitura evidencia-se, portanto, um movimento ambíguo que aponta para dois modos de operar distintos. De um lado, a movimentação das fronteiras canônicas aponta para uma desestabilização dos valores estéticos, históricos e da própria tradição como critérios primordiais do processo de canonização de um escritor ou texto. E de outro, o vínculo mantido com a tradição literária aponta para a preocupação em preservar valores canônicos, buscando legitimidade para suas escolhas. (FIDELIS, 2008: 114).

Dessas duas circunstâncias, as listas assim “enformam” a leitura:

A força enformadora das listas, delineando o que se lê em determinados momentos do percurso escolar, legitima-se, pois, graças a três aspectos complementares: o respaldo institucional, o próprio processo de escolha, capaz de legitimar-se como critério de valor e a subversão do cânone literário consagrado pela crítica e historiografia literárias, delineando-se, assim, um novo recorte canônico. (FIDELIS, 2008: 144).

²⁴ Isso nos relembra a ideia de que o vestibular é um *rito de passagem*; transpor seus limites, estejam eles relacionados à literatura canônica ou não, é um ato de crescimento. E novamente nos vem o juízo comum de que, na obrigação de crescer, também se ascende socialmente após a entrada na universidade.

A “mudança de forma” da leitura do vestibular se intersecciona com outras duas formas e forças: o cânone da historiografia literária e o cânone escolar. Fidelis assim entende que, com a historiografia, o vestibular renegocia os valores, ora apagando, ora dando manutenção ao cânone (2008: 115-116). Já com a escola, o vestibular disputa e, às vezes, se sobrepõe, na leitura do cânone, intimidando o espaço de leitura escolar para acompanhá-lo ou para não contestá-lo (2008: 119), como comentamos anteriormente. Dentro dessas questões, é importante lembrar que o cânone da historiografia literária e o cânone escolar também modificam a forma do vestibular ao se inserirem nele (ou se imporem) para o constituir como um reflexo, uma síntese ou um outro espaço de leitura e canonização; que ao nosso ver é tão legítimo quanto os demais, no bojo de uma perspectiva cultural.

Nesse processo conflituoso, mas dependente, porque são situações oficiais de indução ou expectativa de certas leituras literárias, achamos indevido pensar que a literatura do vestibular “atrapalha” os outros ambientes onde as leituras e as obras literárias circulam. Indo mais além nesse aspecto, o que muito intriga Fidelis, e à nossa pesquisa também, é a maneira autoritária que se perpetuou na imagem dessas leituras propostas a partir de listas e programas de exames nos estudos literários, na escola e mais gravemente no vestibular. Às indicações de livros e obras de modo geral no processo seletivo nos parece que foi acoplada uma herança de poder e representatividade política da literatura, e sua tomada de decisão social entre os séculos XIX e XX, que ainda estão vinculadas à noção de “literatura” como um veículo de formação social, humana, artística, educacional, etc. Para exemplificar, basta pensarmos nos livros sugeridos no vestibular que incomodam os leitores que prestam o exame, seja porque as obras tocam em assuntos polêmicos, seja porque elas não lhes agradam, seja porque são textos muito distintos de sua leitura (não)escolar habitual. Nesse caso, o vestibular (mais exatamente o vestibular de uma universidade pública) traz uma associação comum de que os livros indicados *representam o Estado*, e que, por isso, a partir dele, denotam um espaço de poder político institucionalizado que caracteriza como *oficial* a leitura daquele livro. Apesar de estar fora de nossa pesquisa, a discussão nos leva a perguntar: onde estaria a “obrigação de leitura” e o tom “prescritivo” da lista do exame, então, no próprio processo seletivo ou em instâncias que o circundam? O cânone então teria um mau uso nesse meio? Isso evidentemente desestabiliza ou afronta a “leitura por prazer”, denotando um embate entre

as escolhas pessoais e as expectativas institucionais (a escola, a própria universidade, entre outras).

Demanda-se disso, portanto, tentativas de solução complexas, senão imensuráveis. Dentre as possibilidades, uma viável, ao nosso ver, seria uma maior clareza de intenção do vestibular (das listas de leitura e da própria literatura) nos documentos ou paratextos do exame: manuais do candidato, editais de abertura do concurso, livros de resumos, apostilas de cursinhos, etc. Acreditamos que quanto mais se expuserem essas relações (políticas), quanto mais se falar desses jogos de escolhas e seleções (literárias), mais serão inteligíveis, acessíveis e ponderáveis os resultados e seus desdobramentos; o que agencia o entrave do vestibular, talvez, seja a falta de mais explicações sobre a sua função social.

Dois comentários são imprescindíveis: primeiro, sobre o anonimato e a imparcialidade na elaboração do exame: a ausência desses dois elementos, a possibilidade de fraude e a segurança institucional parecem ter contaminado de tal modo os critérios do vestibular (e dos concursos públicos em geral) que qualquer abertura explicativa seria uma concessão de vantagem ao candidato (figura, aos olhos do maquinário público, mais como um intruso do que como seu constituidor), relegando a ele, em quase todos os casos, apenas o direito ao recurso. E, segundo: a imagem desses exames de grande porte (vestibular, Enem, Enade, etc.), se vão continuar existindo, precisa ser amenizada fora da universidade, fora das pesquisas acadêmicas: se se considerar o processo seletivo como um *rito de passagem* (por mais discutível que isso seja na educação), então que ele não corresponda a uma ruptura brusca e indevida num estágio de desenvolvimento.

Tendo, pois: a) contextualizado o surgimento dos exames vestibulares, pontuado sobre como o aumento da concorrência induziu um mercado e ponderado sobre a importância nesse cenário dos cursinhos populares ou comunitários; b) discutido a relação entre a abordagem da literatura nos cursos de Letras, no vestibular e na educação básica (especialmente no período do ensino médio); c) discorrido sobre o papel de exames como o ENADE, o ENEM e de listas de obras e conteúdos nos vestibulares na consignação de um “modelo” de ensino de literatura e de leitura literária e na tensão entre a renovação e perpetuação dos cânones literários universitários e escolares; temos condição, daqui por diante, no próximo item, de nos dedicarmos às especificidades do vestibular da UFES.

No Espírito Santo

Para pensarmos sobre a literatura do Espírito Santo (ES) no vestibular da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), iremos nos restringir a alguns pontos: primeiro, o exame do qual tratamos é o proposto pela principal instituição pública de ensino superior no estado; segundo, para falar da literatura em seu vestibular, precisamos associar: a) momentos históricos da universidade; b) as pesquisas científicas da área de Letras e Educação; c) documentos oficiais e legislativos; e, mais detidamente ao foco de nosso trabalho, d) a produção literária local, entendida como dimensão de um sistema (literário) mais amplo. Esses quatro pontos articulam-se em poucas produções acessíveis para consulta e análise, o que aponta a baixa preocupação com a memória e a análise do acesso ao ensino superior público no estado. Desse modo, faz supor que diante da incipiência de uma tradição crítica, nesse sentido, seja assente uma visão não amadurecida sobre a legitimidade dos critérios de seleção, sobre a importância e a influência do vestibular na definição de práticas escolares e, enfim, sobre as reais possibilidades de ascensão social a partir do ingresso na universidade pública federal (que no imaginário local se apresentam como inequívocos). O “status” que se dá à UFES, em relação ao próprio ES, também é revelado pelos números de seu vestibular: exame onde se inscrevem em torno de 25 mil candidatos para pouco mais de 4 mil vagas²⁵. No entanto, como vimos, há poucos estudos dedicados a esse universo – apresentaremos alguns deles aqui.

Optamos por organizar a revisão bibliográfica desta parte por meio de uma ordem cronológica ao invés de afinidades críticas. Dizemos isso porque as pesquisas e os documentos são díspares na temática e na frequência de produção: uma ou duas por década, entre 1970, 1980 e 1990, e quase uma por ano entre 2000 e 2010 – a maioria abordando o vestibular por outras áreas e assuntos que não se coadunam a nossos interesses de pesquisas. Mas passemos então às descrições.

Não temos um registro claro de como ocorreram o início e o desenvolvimento do vestibular no ES até os anos de 1990, visto que há somente escassos registros dentro do

²⁵ Cf.: “VestUfes 2014 tem 26.574 inscritos”: <http://portal.ufes.br/conteudo/vestufes-2014-tem-26574-inscritos> (Acesso em: 20 de julho de 2015).

material que encontramos²⁶. Sendo assim, de acordo com Ivantir Antonio Borgo (2014), em *UFES: 40 anos de história*, dentre os antecedentes da criação da universidade havia a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras²⁷ (BORGO, 2014: 23-34), na qual houve o primeiro vestibular no estado, em 1953, registrado pelas fotos abaixo.

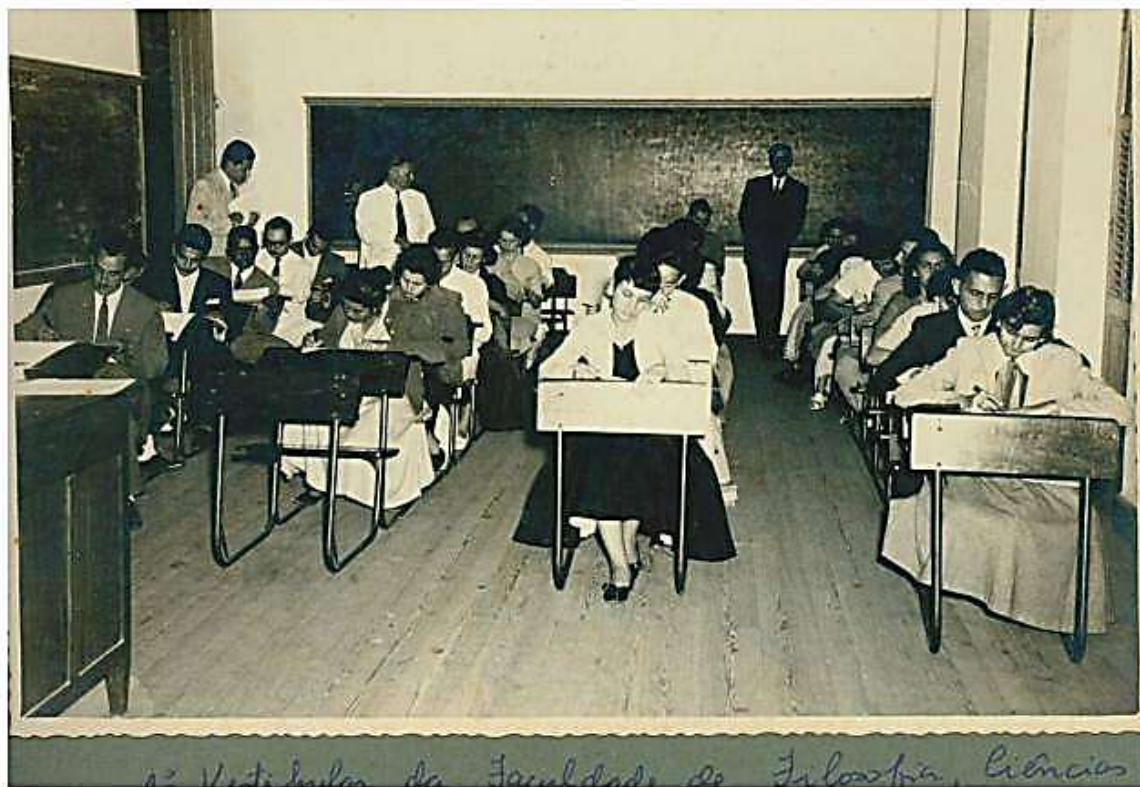


Foto 1 – Primeiro vestibular da FAFI, prova de português (1953) – Acervo da Biblioteca Pública do Espírito Santo (BPES).

²⁶ Para um brevíssimo panorama, cf.: “Sobre a UFES: História”: <http://www.ufes.br/hist%C3%B3ria> (Acesso em: 20 de julho de 2015).

²⁷ A FAFI, que existe ainda hoje, no centro de Vitória, com o nome de “Escola técnica municipal de teatro, dança e música”, sem caráter de instituição de ensino superior, cf.: “Escola Fafi”: <http://www.vitoria.es.gov.br/prefeitura/fafi> (Acesso em: 20 de julho de 2015).



Foto 2 – Primeiro vestibular da FAFI, prova de português (outro ângulo) (1953)²⁸ – Acervo da Biblioteca Pública do Espírito Santo (BPES).

Em 1954, formaliza-se a criação da Universidade do Espírito Santo, pela lei estadual nº 806/54, assinada pelo então governador, Jones dos Santos Neves, que aos poucos vai unificar institutos universitários, dentre eles a própria FAFI (BORGIO, 2014: 36). Após a federalização em 1961, pela lei nº 3868/61, começa o processo de reestruturação do *campus*, já com sede no bairro de Goiabeiras (parte norte da cidade de Vitória), entre as décadas de 1960 e 1970, local onde se arquitetaram os prédios ao gosto da ditadura militar (BORGIO, 2014: 37-43). Depois da reforma universitária de 1968, a UFES sentiria seus efeitos apenas três anos mais tarde com a nomeação do professor Máximo Borgo Filho como reitor em 1971, ano que, junto com a criação de vários centros de estudos, houve também a implantação do vestibular unificado (BORGIO, 2014: 42).

Apesar de algumas lacunas deixadas por Borgo sobre o vestibular em seu *UFES: 40 anos de história*, dois encadernados, conseguidos no setor de coleções especiais da Biblioteca Central da UFES, nos informam melhor sobre os anos seguintes do processo seletivo. São eles: *Análise técnica das questões objetivas do vestibular 89/1 da UFES* (1989) e *Perfil*

²⁸ Notam-se pelas fotos, além dos elementos de formalidade à época (os olhares de inspeção dos supervisores da sala e a postura dos alunos – até mesmo a própria indumentária de ambos), que o vestibular parece sempre indicar um ambiente de austeridade.

do vestibulando da UFES (1990). Ambos são relatórios da Comissão Coordenadora do Vestibular (a CCV), setor criado em 1971 para ser responsável em implementar o novo padrão do exame, e que existe até hoje.

Dentre as informações importantes está a de que a UFES decretou em 1988 novos critérios para o concurso e voltou sua articulação para o ensino de “1º e 2º graus” (PERFIL, 1990: 27), e aí podemos ver a preocupação, já não tão “acidental”, em equivaler o vestibular a uma quarta etapa da educação básica. Outro ponto de destaque para o nosso estudo é que para o vestibular de 89/1 já se indicavam obras de autores capixabas para leitura prévia à realização da prova:

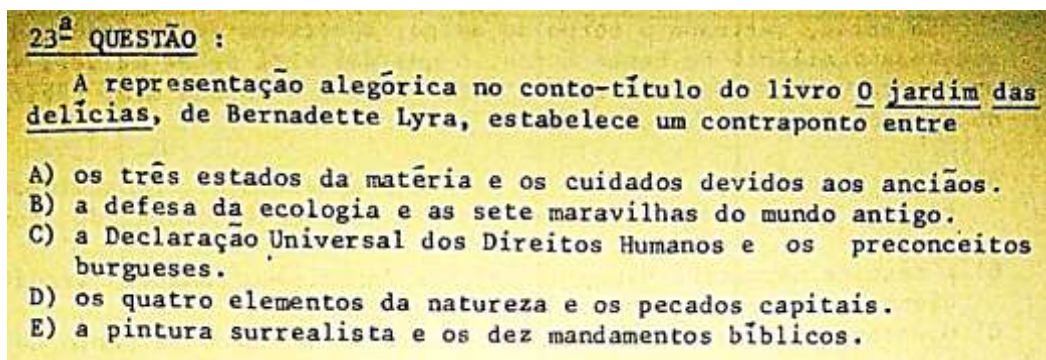


Foto 3 – 23ª Questão objetiva (vestibular 89/1)

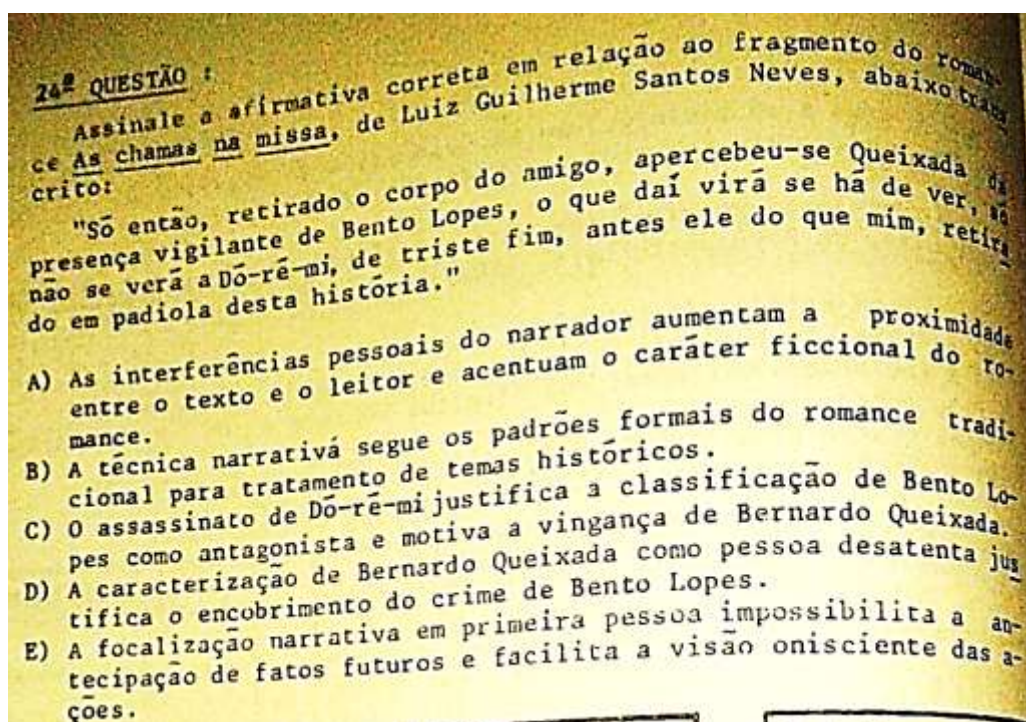


Foto 4 – 24ª Questão objetiva (vestibular 89/1)

Os livros *O jardim das delícias* (1983), contos de Bernadette Lyra, e *As chamas na missa* (1986), romance de Luiz Guilherme Santos Neves, são obras de autores importantes da *Coleção Letras Capixabas*, material difusor na década de 1980 da literatura que aqui se produzia (como veremos no Capítulo 3). Essas escolhas para o vestibular de 1989 já nos dizem muito sobre a indicação de livros no ES: a universidade, ao instituir balizas para a educação básica (especialmente o ensino médio), também olhava para o reconhecimento (e canonização, se lembrarmos da tese de Fidelis [2008]) da literatura do Espírito Santo, para a necessidade de formar leitores e apreciadores dessa literatura, e de expandir o consumo ou a apropriação de livros no estado.

Temos indícios disso, entre outros motivos, por conta de uma obra encontrada na Biblioteca Central da UFES: *Cadernos de cultura 2: livros capixabas no vestibular: A panelinha de breu e Suely* (1993). Esse é um pequeno livro, no formato de “livro de resumos”, com diversos artigos que discorrem sobre duas obras de literatura do Espírito Santo indicadas para leitura obrigatória no vestibular de 1994. À frente da Secretaria de Difusão e Produção Cultural da universidade, o professor Francisco Aurelio Ribeiro organizou e publicou esse trabalho junto com outros pesquisadores e professores da área de Letras: Deny Gomes, Telma Martins Boudou, Letícia Malard (convidada da UFMG) e Lúcia Cláudia Leão.

Talvez como primeiro (e pequeno) trabalho crítico no estado a relacionar literatura (do Espírito Santo) e vestibular (da Universidade Federal do Espírito Santo) – dentro daquele material que pudemos reunir a partir de nosso levantamento –, o livro apresenta uma certa “identidade institucional”, que se firma e se forma a partir do exame de um processo que passa assim a avaliar o conhecimento sobre uma literatura “local”. Por essa produção, por outro lado, é possível vermos o distanciamento entre a fama da literatura dos outros estados e a baixa divulgação e circulação de obras no e do Espírito Santo. Mais ainda, é preciso atentar que a intenção de formar leitores não se desvincula também da intenção de incluir autores e obras da mesma região onde estão os alunos que estudam para o vestibular, no repertório dos sujeitos que realizarão sua formação superior na UFES. Antes de pensarmos em qualquer vontade de “bairrismo”, esse livrinho da universidade nos mostra uma preocupação em expandir o acesso à leitura: a oferta de subsídios de iniciação à leitura de obras de, hoje, consagrados escritores capixabas (Bernadette Lyra e

Reinaldo Santos Neves) auxilia tanto no reconhecimento deste trabalho quanto, paralelamente, no enriquecimento da fortuna crítica dessa literatura.

Com esse empreendimento de leitura, chegamos talvez a uma das referências mais relevantes da pesquisa: a dissertação de Andréa Antolini Grijó: *De formação do leitor: a literatura no vestibular da UFES* (1999). Nos anos de 1990 é criado na UFES o Programa de Pós-Graduação em Letras, mais precisamente em 1994, e em 1997 ocorre a primeira defesa de dissertação: *História, carnavalização e Neobarroco: leitura do romance contemporâneo produzido no Espírito Santo*, de Maria Thereza Coelho Ceotto. Andréa Grijó, sob orientação do professor Francisco Aurelio Ribeiro (que também orientou Maria Thereza), nos entregou também, mesmo que não intencionalmente, um basilar trabalho sobre a literatura do Espírito Santo. Dizemos “não intencionalmente” porque a pesquisa se ocupa mais em agregar noções e rever alguns problemas da educação, do ensino de literatura e da leitura literária da escola em correlação com o vestibular, do que, propriamente, tratar sobre a literatura do ES. Mesmo se tratando de uma pesquisa pioneira, em uma universidade pequena, e num programa de mestrado ainda novo, talvez essa investigação tenha ocorrido por causa da já comum responsabilidade do ensino superior pelo fim dos estudos do ensino médio, que se tornou oficial na UFES, como vimos.

Grijó então analisa dois segmentos: o exame de 1998 e seu programa completo, elencando principalmente a perspectiva do leitor; e os exames de 1991 a 1997, observando apenas a presença da literatura brasileira, logo, também da literatura do Espírito Santo, e tentando traçar um perfil da primeira em meio aos programas, às provas e às obras indicadas para leitura. Talvez por conta do ineditismo da pesquisa, a autora não abre mão de ser genérica no primeiro capítulo do trabalho:

A tarefa essencial da escola, no compromisso da formação de leitores, é construir, junto aos alunos (e é lógico que o professor deverá ter passado por esse processo antes) o verdadeiro sentido que torna a busca pela leitura, e no caso pela Literatura, incessante, proporcionando a mudança efetiva da qualidade de vida de quem lê. Só assim há possibilidade de emergir aquele que Goethe chama de leitor ideal: “Há três classes de leitores: o primeiro, o que goza sem julgamento, o terceiro, o que julga sem gozar, o intermediário, que julga gozando, é o que propriamente recria a obra de arte”.

É esse leitor que “julga gozando”, que a escola deveria preocupar-se em formar. (GRIJÓ, 1999: 30).

Percebe-se que o trecho de Goethe, citado por Grijó, nos instiga ao comprometimento, a uma dedicação em “gozar a arte com intuito crítico”. Apesar de hoje ser discutível essa proposta do “prazer”, ou “gozo” em relação à dimensão formativa, na década de 1990 era forte a sua influência, e necessariamente buscava-se essa leitura para questionar a abordagem “conteudista” das provas de literatura. Assim, na mencionada década que se insere a pesquisa de Grijó, pensava-se que o vestibular deveria acompanhar a escola no processo de organizar suas práticas em torno do “prazer da leitura”.

No exame de 1998, mesmo que os critérios de elaboração e realização fossem exigentes, e que, ainda no programa e nas provas de literatura, os dados informativos sobre escolas, períodos e características literárias fossem devidamente cobrados (GRIJÓ, 1998: 33), anteriormente a isso, a leitura dos textos, para Grijó, poderia passar propositalmente por uma experimentação e promover outros benefícios:

A concentração de leitura, mesmo em índices que não se aproximam do ideal, é feita no ano do exame preparatório. Isso nos aponta que, havendo uma prova de Literatura Brasileira que dê às obras uma abordagem comprometida com a leitura integral do texto, o Exame Vestibular pode constituir-se num foco relevante de estímulo à leitura, de contato do leitor com o texto literário, assumindo, na verdade uma das finalidades que deveriam estar na escola, é certo, mas, que pode transformar-se num desencadeador de formação de leitores. (GRIJÓ, 1999: 53).

Mas quais caminhos percorrem a literatura brasileira e, particularmente, a literatura do Espírito Santo no vestibular da UFES? Antes de tudo, é preciso entender que, na leitura da dissertação, e pelas considerações da autora, não há uma separação categórica entre essas “duas literaturas” no exame. Ela distingue as nomenclaturas, mas trata ambas como um único elemento: a literatura no vestibular. Isso nos coloca diante de algumas vias de pensamento: primeiro, não seria necessário para o processo seletivo fazer essa separação, visto que a leitura literária deva proceder pelo contato com diversos textos, independentemente de suas pré-classificações; segundo, colocada no exame, a literatura do Espírito Santo, assim consignada, busca legitimação e equiparação, não por um meio “competitivo” com outras literaturas, mas por um processo difusor e divulgador; terceiro, a fortuna crítica, produzida e disseminada principalmente pela academia (UFES) poderia se aproximar da formação de leitores e do ensino dessa literatura nas escolas (do ES) de modo geral se se propusesse, além de julgamentos e análises, um papel mediador, de

“iniciação” a esse repertório; e quarto, a produção de livros se expande no estado, permitindo o acesso à leitura.

Obviamente, essas colocações não foram e não são hoje unânimes, como veremos. O ato de o vestibular regularizar ou não essa “separação” entre a literatura brasileira e a literatura do Espírito Santo diz respeito a um olhar sobre o objeto, o que também nos mostra os espaços de poder nos quais se valida(m) tal(is) literatura(s). Acreditamos que o jogo institucional de forças do qual participa o vestibular da UFES ajuda a moldar tanto a noção macro de literatura, quanto a apreciação das obras literárias, de autores capixabas ou não, que circulam no ES. Por esse raciocínio, é possível ver então um dos centros da nossa pesquisa: em que medida existe ou como se constrói uma imagem de “literatura do Espírito Santo” pelo vestibular da universidade federal? Enxergamos o berço dessa discussão no trabalho de Grijó (1999), portanto.

Posteriormente a essa pesquisa de 1999, pouco se ouviu falar no ES e na UFES em pesquisas sobre vestibular, menos ainda sobre a literatura nele, e quase nada acerca da literatura do estado no exame. Somente na primeira década do século XXI que vemos despontar algumas indagações, como *O editorial na situação de redação de vestibular* (2008), dissertação de Kátia Regina Franco; e *A concepção de linguagem na prova de redação do vestibular da Universidade Federal do Espírito Santo no período de 2000 a 2010* (2012), dissertação de Ana Paula Gomes de Oliveira – que, como se pode deduzir desde os títulos, não tratam diretamente das questões que mais de perto nos interessam.

Em se tratando da literatura e da leitura, não há trabalhos que dão foco especificamente para o vestibular, mas encontramos alguns que o abordam de modo indireto, como: *Literatura e imaginação em espaços/tempo escolares: o ensino e a aprendizagem de literatura em questão* (2008), dissertação de Andressa Dias Koehler, em que se pontuam algumas relações do vestibular com a escola, citando até mesmo o trabalho de Grijó. E a dissertação *Obrigação ou prazer: o mundo da leitura de alunos do curso de Letras-Português da UFES* (2010), de Regina Egito, na qual a autora explora as escolhas e as práticas de leitura no ambiente de um curso superior, que, em momentos peculiares, derivam-se do vestibular.

No decorrer da transição da década de 1990 aos anos 2000, o vestibular no país foi perdendo relevância junto à educação básica, e está sendo, desse modo, paulatinamente substituído então pelo ENEM. Em articulação com essa transformação, no ES, a Secretaria da Educação do Espírito Santo (SEDU) lança em 2009 o *Currículo Básico da Escola Estadual* (CBEE-ES)²⁹. Documento que orienta as escolas estaduais, nele já se nota, em meio a muitos dizeres, a ausência entre os objetivos fundamentais da educação básica, mais propriamente os do ensino médio, com a obrigação de entrada no ensino superior. Duas coisas nisso se colocam: ou a universidade já não atende mais ao desejo de ascensão social relacionado historicamente ao ingresso no ensino superior, o que retiraria o valor pragmático do vestibular, ou surgiram novos meios de progressão social pela educação que não se apoiam em especialidades acadêmicas, nem na figura da universidade. Falando mais diretamente, pelas considerações do CBEE-ES, o ensino de literatura/leitura literária do ensino médio capixaba (mesmo com diversos entraves) não precisa mais se submeter às conjecturas do modelo indicado pela UFES, menos ainda pelo seu vestibular.

Por outro lado, cumpre pontuar que o CBEE-ES não desaconselha, dos anos iniciais do ensino fundamental aos anos finais do ensino médio, os estudos da “literatura capixaba” (ESPÍRITO SANTO, 2009: 158). Mais claramente ainda, no “Conteúdo Básico Comum, de Língua Portuguesa do Ensino Médio”, o 3º ano ganha, como último item da seção “Eixo Cultura, Sociedade e Educação”, o tópico: “Literatura capixaba: obras e autores” (ESPÍRITO SANTO, 2009: 75). A proposição é explicitamente mínima e bastante pontual, o que possibilita o esquecimento dos alunos, e muito mais dos professores de literatura e das escolas, de ler, estudar e trabalhar com essa literatura; mas, ainda assim, esse documento dá amparo legal para a presença da produção literária do Espírito Santo nas salas de aula.

É o que Sarah Vervloet discute no artigo: “A ‘literatura’ do Espírito Santo nas salas de aula?” (2012). Delineando argumentos com voz ensaística, a autora expõe os choques de cenários culturais em torno da literatura produzida no ES. Entre sua formulação mais

²⁹ Cf. “Currículo Básico da Escola Estadual”:

http://www.educacao.es.gov.br/download/sedu_curriculo_basico_escola_estadual.pdf. E recomendamos a leitura: “Literatura no currículo da escola capixaba de ensino médio” (DALVI, 2014): <http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs/index.php/educar/article/view/36288/22638> (Acessos em: 20 de julho de 2015).

embrionária (a atividade autoral) e a sua prática escolar (o ensino e a leitura de obras desses autores), para Vervloet, o Espírito Santo já tem um pequeno “sistema literário” constituído, o que não significa que a produção e a circulação existentes não possuam problemas, nem que o pequeno reconhecimento dessa literatura pelo próprio capixaba seja redondamente insignificante (VERVLOET, 2012: 88-90). Esse panorama na sala de aula é mais complexo, não pelo fato de não se ter condições de ensinar literatura do Espírito Santo, mas por não se ter espaço para ensinar literatura de modo geral: o mínimo dessa literatura que o estado oferece ainda é a menor parte da parte que cabe ao professor de literatura, que trabalha em circunstâncias não muito favoráveis na escola pública e não muito propícias nas escolas particulares (VERVLOET, 2012: 94-95).

Quando falamos dos espaços de poder onde a literatura aparece, visualizamos inevitavelmente este quadro: a insistência do vestibular da UFES em propor a leitura de obras literárias do Espírito Santo evidencia o quão restritiva é a educação estatual, que não garante um trabalho efetivo com os textos literários, menos ainda com os textos literários de autores do ES; e o estado, ao conceder pouco ou nenhum espaço a essa literatura, não só prejudica o acesso dos estudantes a ela como também perpetua à universidade a sua guarda. Como observaremos nos próximos capítulos, pensando a respeito das bases teórico-metodológicas da pesquisa, veremos que o vestibular da UFES, em sua materialidade (os manuais, as listas literárias, as provas e as respostas esperadas pelas bancas), torna-se peculiar quando trata da literatura do Espírito Santo (pressupondo um leitor, uma leitura, um livro e, obviamente, uma literatura).

CAPÍTULO 2³⁰

QUATRO INSTÂNCIAS DO VESTIBULAR: O LEITOR, A LEITURA, O LIVRO E A LITERATURA, PELA ESTÉTICA DA RECEPÇÃO E PELA HISTÓRIA CULTURAL

Noções preliminares

Para entendermos as dinâmicas que se coadunam no vestibular, em específico o exame da UFES, representado materialmente por quatro documentos: os manuais, as listas literárias, as provas e as respostas esperadas, analisados no capítulo posterior, precisamos antes discorrer sobre o nosso aporte teórico-metodológico. No capítulo precedente observamos, por meio da revisão bibliográfica, o quão estão interligadas as questões políticas que cercam o vestibular e o quão atravessada por elas está a literatura (do Espírito Santo). Disso posto, neste capítulo pretendemos discorrer sobre um modo de olhar quatro instâncias que, em constante variabilidade, estão inscritas no vestibular: o leitor, a leitura o livro e a literatura. A proposta, em específico, é observar essa inter-relação em duas linhas de pensamento: uma da Estética da Recepção, e outra, a História Cultural.

Frutos dos caminhos tomados pela filosofia do século XX, as duas correntes, de formas distintas, com propostas diversas e intenções diferentes, chegaram à questão do leitor, da leitura, do livro e da literatura: a Estética da Recepção, iniciada nos anos de 1960, na Alemanha, buscou entender as obras literárias a partir de sua finalidade: a leitura, e, com isso, colocou o leitor como coordenador da interpretação textual (JAUSS et al, 2002: 67); e, por outra vertente, a História Cultural, de maneira geral entre seus pesquisadores nos anos de 1970 na Europa, problematizou a questão simbólica encontrada na interpretação histórica (BURKE, 2008: 10), e isso incluiria também o livro (como objeto cultural paradigmático das culturas do escrito) e seus usos recorrentes. Mais restritamente ao que se pretende fazer aqui, a análise em questão girará em torno do trabalho teórico de dois pensadores das mencionadas áreas: Wolfgang Iser, da literatura, e Roger Chartier, da história.

³⁰ Uma primeira versão deste capítulo foi publicada em forma de artigo na edição de número 18 da *Revista Mosaicum*, cf. Referências Bibliográficas.

Wolfgang Iser, cofundador da Estética da Recepção juntamente com Hans Robert Jauss, construiu caminhos teóricos para se entender a leitura do texto literário. Para ele é necessário dar foco e estabelecer o tipo de interação que a obra mantém com o leitor nesse processo. No primeiro, observa-se a preocupação com a recepção e, no segundo, com o efeito. Esse movimento permite a um autor, por exemplo, estabelecer um elo mais consistente com sua obra; sobretudo porque Iser declara que ela deve passar por um acentuado grau de exame no ato da leitura. O teórico apresentou, dentre muitas teorias, a noção de *leitor implícito*, que é compreendida como uma referência de sistemas de textos, cujo pleno sentido se alcança pelo processo de atualização realizado sobre os próprios textos, ou seja, esse *leitor* é um “indicador” que aponta as marcas que o texto carrega, supondo suas informações, seus repertórios e seus valores comuns (vê-se aí um aspecto claro da Fenomenologia, corrente da filosofia do século XX à qual o autor alemão se vinculou). Elementos mais expressivos desse trabalho podem ser vistos na obra *O ato da leitura: uma teoria do efeito estético*, volumes 1 (1996a) e 2 (1999). Para o capítulo, no entanto, além da já citada, recorrerei a outras obras de, e sobre, Iser (a fim de compará-las às de Chartier), tais como: *La ficcionalización: dimensión antropológica de las ficciones literarias* (texto de 1990); *O fictício e imaginário: perspectivas de uma antropologia literária* (1996b) e *A literatura e o leitor* (Hans Robert Jauss et al., 2002); sobre Iser: *Tópicos de teoria para investigação do discurso literário* de Maria Antonieta Jordão de Oliveira Borba (2004).

Roger Chartier, historiador francês e professor do *Collège de France*, propõe reflexões acerca dos usos do livro e das práticas de leitura, aspectos de seu trabalho que apresentam uma preocupação em entender a cultura escrita da Europa moderna. Como caminho intelectual, ele primeiramente se apoiou nos ideais da Escola dos Annales para formar sua metodologia de trabalho. Posteriormente, revendo esse método, aproximou-se da Nova História Cultural e estabeleceu seu campo científico de atuação: aspectos morfológicos e materiais da história do livro e da leitura. Em meio a essas contribuições, a noção de *protocolos de leitura* nos chama a atenção: em correspondência ao *leitor implícito* de Iser, os protocolos são pistas deixadas pelo autor e pelos demais agentes sobre como um texto ou objeto cultural deve ser lido, e sobre que leitor se espera para ele. No capítulo, porém, dando limites à comparação futura com Iser, iremos nos restringir às obras: de Chartier: *A História Cultural entre práticas e representações* (1990), “Do códice ao monitor”

(texto de 1994), *A aventura do livro: do leitor ao navegador* (1998), *Os desafios da escrita* (2002), “A construção estética da realidade” (2004), “Escutar os mortos com os olhos” (2010) e *Literatura e cultura escrita* (texto de 2012); sobre Chartier: “Roger Chartier” (texto de 2010), de Helenice Rodrigues da Silva (retirado do livro *Historiadores do nosso tempo*, organizado por Marcos Lopes e Sidnei Munhoz).

O diálogo entre os dois teóricos sobre o leitor, a leitura, o livro e a literatura (nossa questão central) merece uma prévia. Discutindo sobre as apropriações dos textos e as práticas de leitura e revendo as correntes da crítica literária que se preocuparam com esses caminhos, Roger Chartier questiona o caráter universalizante da leitura proposto implicitamente pelas correntes recepcionais (*Rezeptionsästhetik* e *Reader-response theory*), pois elas não teriam observado os diferentes modos concretos e as circunstâncias dessa recepção textual (CHARTIER, 2012: 18). Se retomarmos, porém, pontos-chave da teoria de Wolfgang Iser, podemos ver uma já preocupação com esse nivelamento da leitura: a *antropologia literária* (noção desenvolvida por Iser) conteria princípios de uma proposta analítica para rastrear essa concretude da leitura (literária, no caso), sendo que haveria manifestações não universalizantes no contato entre texto e leitor (ISER, 1996b: 9). Chartier também aponta que nessa relação (entre uma abstração universal e uma materialidade específica) talvez fosse importante dar um passo além, um passo para uma complementação entre as duas formas. Por conta desse segundo “talvez”, acreditamos que, revisitando as ideias de Iser, é possível dar esse passo.

O leitor

O *leitor*, pensado por Wolfgang Iser e Roger Chartier como norteador das práticas de leitura (literária), está ligado às questões que acompanharam o desenvolvimento da concepção de *sujeito*. Nos percursos da Fenomenologia e da Escola dos Annales, podem ser observados, de um lado, um sujeito traçado pela consciência e pela construção de mundo interna feita por esta (SOKOLOWSKI, 2004: 7) e, de outro, um sujeito histórico cujo estudo e compreensão mantém diálogo estreito com as ciências sociais (BURKE, 1992: 5). Dessa concepção complexa de sujeito, Iser e Chartier, por áreas com finalidades diversas, pensam a questão do leitor: o primeiro resgata a fenomenologia para olhar o fenômeno do ato de ler textos literários em função de um efeito estético que o *leitor* produz em sua consciência; daí o motivo de sua teoria ser chamada de *teoria do efeito*

estético (BORBA, 2004: 137). O segundo, numa “terceira etapa de produção científica”, já tendo abandonado o método quantitativo da Escola dos Annales, se valeu da História Cultural para investigar, como objetos culturais, “as práticas de leitura, do discurso, a circulação do texto e a história do livro e das bibliotecas” (SILVA, 2010: 304). Respeitando, no entanto, um caráter cronológico de produção teórica, começarei então por Iser.

Os primeiros rumos da teoria de Wolfgang Iser se encaminharam bastante próximos às ambições teóricas de Hans Robert Jauss. Como participante da Estética da Recepção, em seus trabalhos iniciais há o abalo do paradigma *autor* em função do paradigma *leitor*. Mas, diferentemente de um leitor esquecido e abandonado na história, como critica Jauss, o leitor de Iser possui um caráter mais personalista, resultado da interação com o texto. Em *O ato da leitura* (1996a), são traçadas as categorias pelas quais perpassa esse leitor, de modo que não se trata apenas de um, mas sim de três: o *leitor real*, o *leitor implícito* e o *leitor fictício* (ISER, 1996a: 63). O *leitor real*, como o próprio nome já aponta, é o leitor empírico, aquele que está diante do texto, que percorre o olhar sobre as palavras e as absorve em forma de discurso (BORBA, 2004: 146). Essa correlação de discursos entre os vieses deixados pelo texto é que formaria o *leitor implícito*. Este, como mencionado na introdução, é o leitor pressuposto pelo texto, indicado pelo texto, que só pode ser alcançado pelo discurso ali colocado; daí o seu modo sistemático, que aponta intertextualidades que o texto carrega, e que são recuperadas a cada leitura (BORBA, 2004: 147). O *leitor fictício* é o pensado pelo autor, é aquele quem o autor imagina que deva ler o seu texto e a maneira como ele deva ser recebido imagetivamente (BORBA, 2004: 148). Nessas três categorias não há, estritamente, uma hierarquia a ser seguida ou mais valorizada, nem a hipótese de que elas poderiam agir de forma autônoma. As ações dessas categorias são imbricadas no momento da recepção textual.

Roger Chartier, ao inverter sua metodologia de estudo de uma história social da cultura para uma história cultural da sociedade, focaliza por outro ângulo a representação dos objetos culturais (BURKE, 2008: 99). Esse ângulo, como decorrência, realocaliza o *sujeito* que se apropria desses objetos (CHARTIER, 1990: 23). No caso do leitor, essa modificação ocorre quando se observa a historicidade por qual ele passou: as transformações de suas práticas em se apropriar dos objetos impressos corroboraram para novas produções e maiores alcances de significados na leitura. No capítulo sobre o leitor

em *A aventura do livro: do leitor ao navegador* (1998), Chartier argumenta que a *apropriação* dos textos é que daria meios para se conceber leitores: após a criação da imprensa e a difusão da leitura, os materiais impressos democratizariam o acesso ao conhecimento, o que formaria, neste caso, uma representação da “função leitor” (CHARTIER, 1998: 79). É possível notar melhor essa conexão em “Do códice ao monitor” (1994), texto onde discorre sobre a mudança estrutural do suporte da leitura: a passagem do texto impresso (códice) para o texto digital (monitor) está reconduzindo o contato do leitor com a palavra. A tecnologia, neste caso, confere novas possibilidades ao leitor, fazendo com que este manipule o texto de forma a interferir até mesmo na sua autoria (CHARTIER, 1994: 192).

Do paralelo entre os dois autores, pode-se chegar a um ponto em comum: o ser “leitor” se transmuta, ora sendo reconhecido como uma inscrição ou comportamento textual, ora adquirindo uma ação explícita de manipulação dos objetos de leitura. Não existe, portanto, uma incompatibilidade de situações, mesmo que as duas formas de “existências de leitores” sejam separáveis pelas duas teorias. Nos percursos da história houve figurações de leitores que legitimaram suas práticas, assim como nas práticas concretas de leitura houve uma busca por uma representação de um operador dessas mesmas práticas. Essa é a discussão que coloca, por exemplo, Luiz Costa Lima, no ensaio “O leitor demanda (d)a literatura” (JAUSS, 2002: 37). Sabemos que suas preocupações não se vinculam à História Cultural, menos ainda às correntes imanentistas, das quais é duro crítico, mas, ao apontar que Iser questiona a idealização do leitor (p. 50-58), Costa Lima sugere um rastreamento dessa figura pelo ato de ler, daí o porquê de sua *demanda*. No vestibular, a programação, tanto do lado avaliativo, quando do processo de seleção, propicia esses agenciamentos: o que se espera do aluno/candidato/leitor e o que se oferece para sua expectativa.

A leitura

A *leitura*, outro ponto pertinente aos dois teóricos aqui estudados, se faria no processo de constituição do leitor, não apenas porque só haveria leitor se houvesse leitura, e vice-versa, mas pela diluição dos discursos que proporcionariam formações estanques de identidade, ou que polarizariam dicotomicamente *leitor* e *leitura*, como se fez, por exemplo, na relação *língua e fala* na linguística estrutural. O caráter de “processo” e de

“atividade” perpassa a leitura desde suas primeiras teorizações, acompanhando e/ou formulando, em contrapartida, a atuação do leitor e o próprio reconhecimento de um sujeito empírico como leitor (JOUVE, 2002: 17). Na modernidade, quando se passou a pressupor que leitura é um ato silencioso, no qual haveria um “mergulho no texto”, as condições desse processo se singularizaram e, com isso, passou-se a pensar a leitura como uma atividade inerente ao contato individual e íntimo com o texto (JOUVE, 2002: 23); daí o surgimento, por exemplo, de correntes formalistas e estruturalistas para entender os componentes internos do texto, mas que, no entanto deixaram de fora a dimensão relacional, subjetiva e sócio-histórica desse processo.

Wolfgang Iser pensa a leitura como um processo que deslocaria as tradicionais perspectivas da interpretação, nas quais haveria um autor ou um texto absolutos que determinariam seus caminhos de entendimento. O teórico alemão acredita que, ao ler, o leitor é forçado a converter a imagem material do texto a uma imagem virtual desse texto, que, por esse princípio, produziria sentidos (ISER, 1999: 9). Esse é o processo que o autor chamou de *interação entre texto e leitor*, relação na qual se observa a interseção entre a visão de mundo do leitor e o repertório do texto. A partir dessa interação se obtém o *preenchimento dos espaços vazios do texto*: dentro de uma estrutura de afeto, o leitor imerso no polo estético do texto recuperaria deste uma composição interpretativa subentendida, que sem o ato da leitura o texto por si não alcança (BORBA, 2004: 143). Isso é também “realizar o sentido do texto a fim de se efetivar a comunicação da leitura e a assimetria entre texto e leitor” (BORBA, 2004: 144).

Roger Chartier reflete, levando em conta a formação de uma cultura escrita após a difusão dos objetos impressos, que a leitura iria além de uma interação texto e leitor. Outros agentes entrariam nesse processo, como, por exemplo, os editores, os revisores, os funcionários de impressão dos textos, as livrarias, os meios de comunicação, a educação formal, etc. (CHARTIER, 2012: 18). O pensador francês se preocupa em enxergar a leitura como um processo coletivo de produção de sentido do texto, e não apenas como um efeito de um ato individual e silencioso. Nas instituições escolares por meio da educação formal, como já mencionado, o conceito tradicional de leitura, legitimada pelo uso do cânone, não seria aplicável, desse modo, aos “jovens que não leem”, pois estes, se apropriando de objetos diferentes, praticam a leitura fora do controle escolar. Chartier assim argumenta que, para as ações escolares, é necessário se apoiar nessa não-leitura,

como forma de conduzir o aluno a um acesso pleno a “textos densos e mais capazes de transformar a visão do mundo, as maneiras de sentir e pensar” (CHARTIER, 2004, p. 103 e 104).

Disso posto, pergunto: em que medida essa mediação ao acesso de melhores textos promoveria melhores interações entre texto e leitor? Como podemos pensar um jovem leitor de hoje, preparando-se para o vestibular, com um livro de literatura em mãos, (não) preenchendo seus vazios, no momento da apropriação textual, que carregaria diversos agentes? É motivo de reflexão, por outro lado, o modo como se articulam essas práticas: se pensarmos na história da literatura e os livros que são solicitados no vestibular, por mais que à leitura se aderissem múltiplos formadores, além de uma interação estritamente de diálogo, os atos físicos de se praticar a leitura assim como os de reagir à sua recepção são comportamentos que, juntos, efetivam caminhos de entendimento do texto: esse entendimento requer tanto uma manipulação do objeto, quanto uma imaginação aplicada sobre ele. Essa reflexão é mais debatida no artigo “Leitura e materialidade da história da literatura” (2011), de Regina Zilberman, onde se contrapõe às críticas de Chartier à Estética da Recepção: as preocupações de Iser recebem influência de Jauss, quando este revisa a história da literatura pela prática da leitura, isso necessariamente requer o contato com o texto, não dando ausência portanto à sua presença física (p. 159-170). O vestibular se imiscui desse e nesse não desmembramento entre livro como objeto de leitura, como veremos.

O livro

A questão do *livro*, como um ponto bastante polêmico nas leituras feitas de Wolfgang Iser e Roger Chartier, não nos pareceu que possa ser satisfatoriamente sistematizada, como o fizemos com as questões anteriores. A problemática principal que se evidencia está no fato de ele, desde a invenção, ser pensado como se existisse para funcionar “apenas” como um suporte da escrita, como um objeto físico que é manipulado pelo leitor e que carrega um “discurso” a ser recuperado por este. Ao longo da história, o livro foi posicionado à margem do que se colhia como *corpus* científico de análise, não possuindo a tradição de ser estudado como um objeto de conhecimento legítimo de modo sistematizado; era ele que “carregava” o estudo. Mas, com o desenvolvimento das questões culturais do século XX, o livro foi “redescoberto” e alçado como produto

cultural (de consumo, principalmente), o que trouxe a ele um novo *status*: sua produção e circulação social se tornou relevante para a difusão do conhecimento atual (DARNTON, 2010: 39). Dessa interposição de valores acerca do livro, mas, por outras questões, constituíram-se assim as áreas das teorias recepcionais e histórico-culturais. As primeiras levaram a cabo a consideração do leitor como condutor da leitura, já as segundas, posteriormente, perguntaram: e o livro? Como ele se inscreve nessa história? Essa alusão exemplifica em partes o debate que mostramos aqui entre Iser e Chartier.

Os pensadores da Estética da Recepção não buscaram discorrer diretamente sobre a materialidade dos textos e deram às práticas de leitura, ou à interação texto-leitor, contornos genéricos e amplos. O caráter abstrato das formas de ler, assim como o alcance de sentido atingido pelos discursos no ato da leitura, estratificou, na referida corrente teórica, a cultura que produz os textos, relegando ao produto dessa cultura uma posição de “objeto que sustenta a escrita”. No entanto, essa omissão do livro pode não ter se dado de forma gratuita se pensarmos no contexto histórico da época, no qual a virada epistemológica entre *autor versus leitor* estava mais em voga. O objeto livro, então, era embutido na concepção de leitura. Na maior parte da produção intelectual de Iser houve esse acompanhamento em relação à corrente crítica da Estética da Recepção, porém, é possível destacar, em pontos específicos de suas obras, uma inicial preocupação com a materialidade dos textos, tanto é que, neste início, o uso das palavras “texto” e “livro” se deu de forma indiscriminada, muitas vezes como sinônimos, e a palavra “materialidade” está inserida, desse modo, numa perspectiva social mais ampla.

A noção de *antropologia literária* (ISER, 1996b: 7), nos dá uma primeira ideia do que seria esse uso social de um apoio do escrito literário: a literatura (entendendo-se aí também os livros de literatura) não pode ser reduzida a uma função autônoma da arte ou a um mero documento. A propiciação de interpretações múltiplas, que move o conhecimento literário, só é possível se houver de fato uma plural circulação de textos/livros que possam condicionar uma modulagem da plasticidade humana, manifestação comportada ao homem, quando este estabelece um acordo dialógico com a literatura (ISER, 1996b: 10). É nesse ponto, na teoria de Iser, que a questão do livro se torna preponderante: ele tem o seu valor por ser um ato comunicativo sem o qual a literatura não seria feita. Apesar disso, podemos reconhecer que não houve uma

sistematização desse objeto cultural na teoria, só houve mesmo uma ideia inicial de investigação.

Roger Chartier repensou a questão do livro observando seu caráter “palpável”. O teórico desenvolveu o seu trabalho dando afirmativa consideração aos produtores e aos suportes dos objetos impressos: editores, revisores, donos de livrarias, livros, revistas, jornais, folhetos, placas, cartazes, a internet, etc., tudo o que carrega e transforma a escrita, para Chartier, tem um valor relacional com essa mesma escrita.

O livro como produto cultural teve suas mutações e adaptações na história, de acordo com as transformações feitas e as necessidades adquiridas pelo homem, nesse caso o aspecto físico do livro se modificou juntamente com sua escrita e a evolução dos discursos (CHARTIER, 2010: 8). Desse ponto, o livro, para ser criado como o conhecemos, foi processado por agentes que delinearam o seu formato: não só a escrita de um autor como proprietário do objeto, mas a revisão, a edição e os ambientes de circulação também foram responsáveis pela representação que temos dele (CHARTIER, 2010: 16). Neste caso o uso do livro e sua fisionomia assumem importância como produtos que não só sustentam o conhecimento, mas que, também, eles mesmos, fazem parte desse conhecimento. A produção disso se confunde, por um lado, então, com a produção de materiais impressos (CHARTIER, 2010: 9). O que nos leva ao entendimento de que não é possível haver, encaminhar e difundir um saber à custa de estágios discursivos que renunciam a uma corrupção material, uma negação ao livro e seu controle como objeto que se manipula; essa matéria participa de forma efetiva da construção dos significados de tal saber (CHARTIER, 2002: 62). Existe aí, enfim, uma não separação entre “forma e conteúdo”, no qual, havendo material escrito, haveria de modo inseparável uma construção de mundo.

O que nos parece ser o ponto mais complexo dessa comparação entre Iser e Chartier ocorre porque sempre se deu valor ao livro apenas como um suporte e não como um objeto a ser estudado de modo científico. Estava subentendido na circulação dos saberes que o livro teria uma participação comunicativa imprescindível em propagar os conhecimentos de mundo, mas isso não levava em conta considerar a sua substancialidade também como formadora desse conhecimento. Na literatura o livro teve uma importância hedonista e catártica: eles eram colecionados porque continham um saber estético

inesgotável que, ao ser lido, poderia “aliviar” a alma humana através de um efeito “purgador”. No que diz respeito ao vestibular e ao *corpus* documental com o qual trabalhamos, as considerações sobre “os livros” serão reendereçoas aos suportes formais do exame, especialmente ao “caderno de provas”.

A literatura

Enfim, a *literatura*. O quarto e último ponto aqui tratado entre Iser e Chartier é curioso: somente Iser é o teórico da literatura aqui presente, no entanto, mesmo na posição de historiador, Chartier traz para essa área questões de alta relevância. Existe também uma concordância muito evidente entre os dois teóricos sobre a importância da literatura e suas criações de mundo, que tendem a afeiçoar o homem a uma reflexão mais pormenorizada. Iser pensa a literatura como uma necessidade antropológica, em que há uma ficcionalização comunicativa que constitui as relações humanas. Chartier, de outra forma, mas com o mesmo propósito, pensa a literatura como uma especificidade no uso da linguagem, sendo marcada por uma estética de um contexto histórico bastante representativo para o homem. Vejamos isso mais claramente.

Como sabemos, as correntes da crítica literária discutiam, em diversas maneiras, sobre o conceito de literatura. Na Estética da Recepção, esse conceito se vinculou à mudança de paradigma já referida entre autor/texto absoluto e leitor, e, por esse caminho, a literatura se tornou um fator e não mais um resultado (JAUSS et al., 2002: 119). Neste sentido, Iser argumenta que a literatura é detentora, pelos percursos e processos da ficção, da estética e do imaginário, de um conhecimento antropológico de mundo, no qual sua leitura promove uma construção de um saber e de uma realidade (ISER, 1996b: 13). Esse processo exige também uma seleção e combinação dos elementos que fingem ser reais, ou que se formam como reais por serem selecionados e combinados. Isso nos conduz a um alargamento da extensão do conhecimento: onde ele não consegue chegar, coloca-se, então, a ficção para agir sobre ele. O próprio conhecimento, metonimicamente nessa prática, se torna ficção (ISER, 1990: 58). A literatura então se apresenta como um conhecimento ficcional que interfere no saber, e que fundamenta, pelo tratamento da linguagem, outros discursos sobre o mundo (ISER, 1990: 65).

Na História Cultural, Chartier, semelhantemente a Iser, entende a literatura como uma manifestação específica, dada a ver a sua relação com outras manifestações discursivas, estéticas ou não, na história. Não se pode pensar a cultura escrita sem a presença da estética representativa da literatura, sendo que por ela perpassam diversas concepções “utilitárias”, hoje, para o homem; como, por exemplo, a ideia de nação, os comportamentos sociais, a perspectiva de vida, a discussão ética e moral, a crença, o mito, etc. (CHARTIER, 2010: 18). O autor francês busca enxergar a literatura também como um fato histórico (não somente estético ou ficcional) no qual se inscrevem culturas de mundo diversas. Isso é o que ele propõe quando relaciona a literatura ao livro, de modo que as práticas de leitura e seus usos condicionam uma particularidade de criações e experiências, atravessando a crítica literária (CHARTIER, 2012: 5).

A partir dessas duas vertentes teóricas, assim, não se pode pensar a literatura somente como algo que promove imagens, visões de mundo, não reconhecendo que sua disseminação ocorreu por meio dos livros, ou achando que ela foi constituída *a priori* das ações humanas, quase como uma dádiva divina que “paira sobre as cabeças”, esperando ser recolhida por mãos privilegiadas. Nem se pode pensar a literatura somente como um objeto impresso que contém uma escrita resultante de usos estéticos e consequências históricas, não visualizando o seu alcance discursivo e ideológico no meio social, ou retirando seu valor de formação humana. Mesmo que no vestibular essas distinções e esses conceitos não fiquem claros, o processo seletivo concede rastros que demarcam a importância da literatura, seu valor cultural e social (representações) e, de outro, consignam modelos de práticas culturais para comunidades escolarizadas.

Elementos conjugados no vestibular

A relação entre o *leitor*, a *leitura* o *livro* e a *literatura* que se estabeleceu aqui foi feita por dois caminhos: o primeiro ligado à Recepção e ao Efeito do contato entre texto-leitor e o segundo evidenciando a sua materialidade, em diálogo com noções como, apropriação, práticas e representação. Essa relação ainda nos mostrou que não se trata de uma arbitrariedade ingênua ou inconsequente: o sujeito (o leitor) realiza uma prática (a leitura) sobre um objeto (o livro) dentro de um sistema (a literatura), assim como no vestibular o candidato lê, por vezes, apressadamente ou sob pressão, os livros e, depois, o manual do candidato e as questões, visando a ser selecionado para o acesso ao ensino

superior³¹. Se for possível observarmos isso, então a conjugação dessas instâncias (também fora da preparação para o exame) não se dá de forma autônoma: o sistema pode oferecer um objeto para o sujeito fazer um uso, ou o objeto no uso é retirado do sistema pelo sujeito, ou ainda o uso força o sujeito a entrar num sistema pelo objeto. A sequência escolhida, mais como um recurso para facilitar o entendimento, também não corresponde concomitantemente às nossas análises: observamos as quatro instâncias em nossos quatro *corpora* da pesquisa. No entanto, torna-se inviável desdobramos em dezesseis julgamentos. Por essa sequência aqui pensada, enfim, visionamos no próximo capítulo os arrolamentos mais próprios do material coletado; antes, porém, falaremos da literatura do Espírito Santo. Por isso, o próximo capítulo desdobra-se em duas partes.

³¹ Agradecemos ao professor Wilberth Salgueiro, na qualificação, pela observação desse ponto.

CAPÍTULO 3

PARTE 1

A LITERATURA DO ESPÍRITO SANTO

Percursos da história e da crítica

Depois de apresentadas as principais referências que discorrem sobre a literatura no vestibular do Brasil e do Espírito Santo e de ter articulado as proposições teórico-metodológicas em torno de elementos que também estão no exame (leitor, leitura, livro e literatura), este último capítulo se ocupa em aproximar o trajeto da literatura do Espírito Santo com sua presença no vestibular da Universidade Federal do Espírito Santo. Necessariamente, para entendermos o aspecto dessa manifestação artística no processo seletivo, precisamos primeiro expor sua construção no âmbito da história e da crítica especializada. Mais precisamente, queremos ver antes de tudo como se afirmou ou como se afirma a produção literária no estado e seu julgamento cultural pelas instituições e sujeitos especializados que a estudam.

Vista, às vezes, por seus pares, como uma literatura que gravita em torno do eixo RJ-SP, assim como as demais literaturas de outros estados do Brasil, a literatura do Espírito Santo teve seu desenvolvimento perseguindo os moldes da literatura hegemônica do país. Mesmo entendendo certas justificativas históricas, como a queda econômica do estado no século XIX, ou problemas sociais, como a emigração de pessoas para polos mais desenvolvidos e cidades mais prósperas, as produções literárias aqui feitas, e sua pouca influência, ou baixo conhecimento em algumas camadas sociais, não se nivelaram e não se nivelam, na prática com outras literaturas produzidas no país, por questões dessa natureza.

Para descrever essa situação, elencamos vozes da historiografia literária: nos últimos cem anos, contamos com alguns trabalhos de fôlego sobre a “história da literatura do Espírito Santo”, são elas:

- *História da literatura espírito-santense* (1912), de Afonso Cláudio;
- “Panorama das letras capixabas” (1982), de José Augusto Carvalho;

- *História do teatro capixaba: 395 anos* (1981); *Teatro romântico capixaba* (1987); e *Razão do Brasil: em uma sociopsicanálise da literatura capixaba* (1991), de Oscar Gama Filho.
- *Estudos críticos de literatura capixaba* (1990); *A modernidade das letras capixabas* (1993); *A literatura do Espírito Santo: uma marginalidade periférica* (1996); “A literatura do Espírito Santo: de Afonso Cláudio a Renato Pacheco” (2008); *A literatura do ES: Ensaio, História e Crítica* (2010); e *Academia espírito-santense de letras* (2010), de Francisco Aurelio Ribeiro³²;
- *A literatura brasileira contemporânea do Espírito Santo* (1999); e “A literatura brasileira contemporânea do Espírito Santo num espaço intervalar da história literária: entre a tradição e a ruptura” (2008), de Deneval Siqueira de Azevedo Filho;
- *Mapa da literatura brasileira feita no Espírito Santo* (2000), de Reinaldo Santos Neves.
- “Dez anos de literatura capixaba” (2011), de Anaximandro Amorim.

Por conta do fácil acesso e de modo a não estendermos prolixamente as discussões, além de confiarmos que, para a análise do *corpus*, esses trabalhos seriam os mais relevantes, selecionamos três historiografias das indicadas acima para expormos o caminho percorrido pela literatura do Espírito Santo: *A modernidade das letras capixabas* (1993), de Francisco Aurelio Ribeiro; *A literatura brasileira contemporânea do Espírito Santo* (1999), de Deneval Siqueira de Azevedo Filho; e *Mapa da literatura brasileira feita no Espírito Santo* (2000), de Reinaldo Santos Neves. Todas publicadas em fins do século passado, as obras abordam, como veremos, com propostas diferentes, períodos literários fundamentais: Ribeiro pensa a fisionomia “pós-moderna” de nossa literatura (por mais que ele não se valha desse termo); Azevedo Filho descreve a modernização literária que ocorreu nas produções da segunda metade do século XX, caracterizando nossa contemporaneidade; somente Santos Neves, neste caso, retoma a época da colonização para detalhar os quase “500 anos de produções literárias no estado”.

³² Está em fase de elaboração uma revisão do professor Francisco Aurelio Ribeiro sobre as produções literárias do Espírito Santo dos últimos 20 anos (1994-2014).

Embora diferindo da perspectiva teórico-metodológica que norteia esse trabalho, sendo portanto um aspecto secundário em relação ao nosso estudo, iremos nos deter àquilo que os temas da história da literatura do ES têm pontuado como mais relevante. Dessa maneira, a partir desses trabalhos, é válido elegermos comentários acerca das obras literárias e dos autores dessa literatura, tendo em vista as historiografias citadas. Assim, alguns momentos importantes da literatura do Espírito Santo podem ser destacados:

- Como porta de exploração colonial, a capitania do Espírito Santo, cedida ao donatário Vasco Fernandes Coutinho, teve como primeiros escritos os relatos de viagem: diários de bordo, dos navegadores, crônicas e epístolas, dos jesuítas, no início do século XVI;
- O nome mais expressivo na época foi o padre José de Anchieta que, após ter fundado São Paulo, migrou para o estado a fim de realizar catequizações. Marcadamente influenciado pelo medievo humanista de Gil Vicente, o jesuíta teve vasta produção de poemas épicos, líricos e autos.
- Entre os séculos XVII e XVIII tivemos baixo registro histórico do processo criativo literário, destacando-se apenas alguns trabalhos didáticos onde se visualizavam poemas de influência barroca.
- Em 1770 surge a público o *Poema mariano*, de atribuição duvidosa a Domingos Caldas Barbosa, poeta arcadista baiano que, passando algumas temporadas no estado, entrou em contato com sua cultura. No poema épico que narra os milagres de Nossa Senhora da Penha (padroeira do ES), Barbosa promove intertextualidade com o arcadismo mineiro, principalmente com a produção de Basílio da Gama, mas provavelmente também leu Camões, devido ao forte conteúdo mitológico de seu trabalho.
- Já com certa circulação de jornais, o romantismo capixaba do século XIX se deu por conta do teatro: peças de Aristides Freire, Amâncio Pereira e Ernesto Guimarães, cujo foco era o aspecto da vida cotidiana, assim como em Martins Pena, foram representadas em antigos espaços teatrais de Vitória.
- Em fins desse século e no início do XX, o parnasianismo e o simbolismo davam margens de produção aos trabalhos de Virgílio Vidigal e Narciso Araújo, por exemplo. Mas talvez o grande destaque desse período tenha sido Maria Antonieta Tatagiba, primeira escritora a publicar um livro de poemas no ES. Na obra neo-

simbolista *Fruta agreste* (1927), Tatagiba delinea temas caros à escrita feminina de seu tempo: a vida bucólica, o amor, a fé e a família.

- Os recursos da sátira e da poesia fescenina já tocavam os textos de Graciano Santos Neves (*A doutrina do engrossamento*, de 1901), de José Madeira de Freitas (sob o pseudônimo de Mendes Fradique escreveu a famosa *Gramática portuguesa pelo método confuso*, de 1928), e dos jovens Guilherme Santos Neves, Paulo Vellozo e Jayme Santos Neves (em *Cantáridas e outros poemas fesceninos*, escrito entre 1933 e 1935).
- Surgiram nesse período instituições importantes como o Colégio Estadual (1906), o Instituto Histórico e Geográfico do Espírito Santo (1916) e a Academia Espírito-santense de Letras (1921). Mas a grande difusora das produções locais, da crítica e da historiografia sobre as obras de autores do ES, talvez tenha sido a *Revista Capixaba* (1923-1959), que publicou grande número de poemas, contos, crônicas e ensaios de autores da época.
- Entre as décadas de 1930 e 1940, a poesia foi o gênero mais produzido e, por meio de algumas agremiações, vários concursos foram realizados. O maior foi o “Príncipe dos poetas capixabas”, promovido pelo jornal *A Tribuna*, em 1941. Da pouca prosa produzida, destaca-se o iniciante trabalho de Rubem Braga que, nas próximas duas décadas, será amplamente lido e conhecido em todo o país, especialmente após sua mudança para o RJ.
- Renato Pacheco, grande pesquisador e eferescente produtor cultural, tentando se desvincular da certa tradição literária constituída no ES, cria a Academia Capixaba dos Novos (1946), organização que até meados dos anos 1960 vai ser responsável pela divulgação de novos autores e por efetivamente trazer o modernismo ao estado.
- Dos desdobramentos da Academia de Pacheco, surge o Clube do Olho, grupo de autores que, pelo *Manifesto do Clube do Olho*, vai realizar a I Semana dos Novos, em 1963, considerada a “Semana de 22” do Espírito Santo, marco do modernismo local, mas, infelizmente, por seus componentes serem aspirantes de esquerda, o movimento será “afogado” pela ditadura militar.
- Na década de 1970 a edição e publicação de obras será feita pela Fundação Cultural do Espírito Santo, instituição do estado que hoje é conhecida como Secretaria de Estado da Cultura (a Secult).

- De grande relevância para a história literária do ES será a década de 1980. Depois da expansão das universidades no fim da década anterior, e da baixa organização de eventos fora do âmbito das universidades, alguns intelectuais e escritores receberam então a tutela e enfim adentraram na Universidade Federal do Espírito Santo. Lá tiveram participação, por exemplo, em setores fundamentais da instituição, como: o Conselho Universitário, a Comissão Coordenadora do Vestibular e, principalmente, o curso de Letras e a duas editoras: a da Fundação Ceciliano Abel de Almeida (FCAA) a da Secretaria de Produção e Difusão Cultural (SPDC, hoje a Editora da UFES, ou Edufes).
- Ainda nessa década, a FCAA, dirigida então por Reinaldo Santos Neves, publicou a notória *Coleção Letras Capixabas*. Em 40 volumes, esse projeto foi resultado de duas frentes: a proposta de difusão de grandes nomes surgidos nas décadas passadas (Luiz Guilherme Santos Neves, Waldo Motta, Bernadette Lyra, José Augusto Carvalho, Fernando Tatagiba, Adilson Vilaça, etc.), como também de autores novos, advindos das oficinas literárias da professora Deny Gomes no curso de Letras (Miguel Marvilla, Francisco Grijó, Paulo Roberto Sodré, Sérgio Blank, etc.).
- A década seguinte aponta certa diminui o das publica es literárias. Talvez pelos escassos investimentos federais, a universidade cancelou a *Cole o*, e passou a dar foco mais ao compartilhamento de trabalhos críticos, como a revista *Você* (1992-1998), da SPDC, na qual eram expostas análises de obras e trabalhos culturais. Assim, nos anos subsequentes, a descoberta de novos autores será feita basicamente pelos jornais locais: *A Tribuna* e *A Gazeta*.
- Em nosso período, já com intuitos memorialistas, após a cria o do Programa de Pós-Gradua o em Letras (PPGL), em 1994, e do Núcleo de Estudos e Pesquisas da Literatura do Espírito Santo (Neples), em 1996, e também dos trabalhos de fôlego de Ribeiro, Azevedo Filho e Santos Neves, da primeira década do século XXI até os nossos dias há poucos levantamentos historiográficos. Um deles é o artigo “Dez anos de literatura capixaba”, de Anaximandro Amorim, publicado na edi o comemorativa de 90 anos da *Revista da Academia Espírito-santense de Letras*, em 2011. Um dos maiores relevos desse período, de acordo com Amorim, deve-se ao importante evento *Bravos Companheiros e Fantasmas*: iniciado em 2004 e organizado pelo PPGL e pelo Neples, e também agora pela Biblioteca

Pública do Espírito Santo (BPES), estando já em sua sexta edição (2014), bianualmente são publicados trabalhos acerca de obras e autores capixabas.

Por esse brevíssimo panorama, já podemos enxergar as expansões e contrações que foram dadas à literatura, à publicação e circulação dos livros e à recepção crítica no Espírito Santo. Essa perspectiva nos mostra o que foi possível fazer no estado, na medida em que politicamente também o país sofreu quedas e progressos. Pelas três historiografias que passaremos a analisar agora, é inevitável a comparação do ES com outros polos culturais, o que instiga, no geral, reclamações e lamentos, mas, hoje, após todo esse percurso, uma afirmação é válida: o Espírito Santo não é mais dependente em seu “sistema literário” de outras regiões. Isso mais claramente se reflete no vestibular da UFES, quando cobra a “literatura local” para leitura, como veremos.

Disso posto, olhar para as obras de Ribeiro, Azevedo Filho e Santos Neves de modo crítico é antes de qualquer coisa recuperar a história da literatura do Brasil. Esta, de acordo com William Roberto Cereja, em *Ensino de literatura* (2005), nasceu no século XIX, e possuiu dois objetivos: promover o projeto nacionalista romântico e dar fundamento ao ensino e à leitura de jovens brasileiros no ambiente escolar (p. 131). Sobre esse ponto, já nos surge uma questão primordial: em fins do século XX, qual o intuito de se publicarem três historiografias literárias sobre o Espírito Santo? É evidente que esses trabalhos não são uma resposta aos objetivos apontados por Cereja. Mas a quem ou a quê as historiografias respondem?

Não podemos negar que, historicamente, como dissemos, o Espírito Santo sofreu perdas econômicas e sociais ao longo dos últimos trezentos anos. Rodrigo Simão, em *Espírito Santo: uma viagem de cinco séculos* (2007), mostra que a redução do território por conta da mineração e, posteriormente, a desvalorização do café causaram ao estado uma estratificação política (p. 38-53). Surgiram daí apelidos infelizes como a “capitania que não deu certo”, ou, mais redutor ainda, o “primo pobre do sudeste”, entre outros. Desse descaso irônico por parte de seus vizinhos “ricos”, a cultura capixaba e suas manifestações artísticas também sofreram certa diminuição, fato que só se recuperou na segunda metade do século XX com o Plano de Valorização Econômica do Espírito Santo (p. 100-101).

Como toda cultura de interesse artístico requer fartura material para ser produzida/consumida (no sentido de que “sistemas literários” dependem também de certo investimento humano e financeiro), a falta desta pode ter se refletido até mesmo na literatura do estado, fazendo com que muitos movimentos e projetos artísticos, e mesmo a crítica especializada, chegassem aqui com algum lapso temporal. Isso pode ser visto, entre outras coisas, pela própria produção e publicação das historiografias literárias locais que mencionamos. Antes delas, somente a *História da literatura espírito-santense* (1912), de Afonso Cláudio, configurou-se por quase 70 anos como única historiografia literária sobre o ES, apesar de não estar tão atrasada assim, se compararmos com os escritos de Silvio Romero (1900) e José Veríssimo (1916), por exemplo.

Outros fatores que podem explicar os textos de Ribeiro, Azevedo Filho e Santos Neves são as influências da historiografia literária brasileira em meados da segunda metade do século XX, período que Otto Maria Carpeaux, Antonio Candido e Alfredo Bosi publicaram respectivamente: *História da literatura ocidental* (1958), *Formação da literatura brasileira* (1959) e *História concisa da literatura brasileira* (1970). Talvez devido à crise da História, a partir da década de 1970, com as críticas de Hayden White, não era mais possível sustentar um trabalho de pesquisa cronológica, com causas e consequências, que abrangesse um grande recorte temporal sem imprecisões, ou um rigor metodológico, no caso da *história da literatura*, sobre tantas obras, sem desvios (CEREJA, 2005: 133). Dos anos de 1990 aos anos 2000, pouco se ouviu falar em *história da literatura* como disciplina ou como uma vertente dos estudos literários que poderia dar explicações acerca dos novos fenômenos na literatura. O caráter descentralizador, a crise da representação e o abrandamento das ideologias no pós-modernismo são alguns fatores que podem ter corroborado para essa hibernação da *história da literatura*: que marcadamente dava foco a um centro de escrita (seja ela canônica ou não), representava evidentemente uma classe (os intelectuais), e era profundamente ideológica, na medida em que coordenava seus discursos a uma relação de ênfase política (HUTCHEON, 1991: 120).

No Espírito Santo, após a publicação do texto de Santos Neves, o período de silêncio da historiografia literária do ES durou até 2008, quando Ribeiro retomou essa questão no artigo “A literatura do Espírito Santo: de Afonso Cláudio a Renato Pacheco”, no terceiro *Bravos companheiros e fantasmas*. Não é possível afirmar posições de influências diretas

ou anacronismos, mas a publicação da *História da literatura brasileira*, de Carlos Nejar, em 2007, certamente fez reacender e recolocar a *história da literatura* como um ponto ainda inacabado de reflexão dentro dos estudos literários. Mas de que se tratam essas três historiografias? O que elas dizem sobre a “literatura do Espírito Santo” ou “literatura capixaba”? Quais os sentidos dessas nomenclaturas? Vejamos como essas questões podem ser respondidas.

Em *A modernidade das letras capixabas* (1993), de Francisco Aurelio Ribeiro, podemos observar uma descrição sobre as recentes publicações (à época) dos autores relevantes que constituíram, ou que traçaram um perfil, da produção literária de fim de século no Espírito Santo. Para isso, o autor utiliza como *corpus* parte da *Coleção Letras Capixabas*, optando por analisar textos de: Luiz Guilherme Santos Neves (*A nau decapitada*), Amylton de Almeida (*Blissful Agony*), Marcos Tavares (*No escuro, armados*), Roberto Almada (*O país d’el rey e A casa imaginária*), Bernadette Lyra (*As contas do canto e O jardim das delícias*), Waldo Motta (*Eis o homem*), Sérgio Blank (*Pus*), Sebastião Lyrio (*Tigres de papel e Nada de novo sob o neon*) e Francisco Grijó (*Diga adeus a Lorna Love*). Além disso, o autor buscou apontar, pela proposta de Linda Hutcheon (1991), questões caras à pós-modernidade, tais como: a ficcionalização da história, a metalinguagem, o papel da mulher, as incursões poéticas, a homossexualidade e o simulacro³³.

Deneval Siqueira de Azevedo Filho, em *A literatura brasileira contemporânea do Espírito Santo* (1999), deu maior foco ao aspecto modernista no Espírito Santo. A proposta do trabalho foi pensar a origem da modernidade literária no estado, observando, nesse caso, os eventos que lhe deram contornos e as publicações que foram mais chamativas para delimitar uma historicidade. Para tanto, o pesquisador recuperou notícias de arquivos do que foi a “primeira semana de arte moderna” feita no Espírito Santo, como mencionamos: trata-se da *I Semana dos Novos*, ocorrida em 1963, resultado do *Manifesto do Clube do Olho*, que tinha como coordenadores um grupo de mesmo nome (*Clube do Olho*). Essa semana, assim como a histórica *Semana de Arte Moderna*, de 1922,

³³ Agradecemos ao professor Francisco Aurelio Ribeiro pela realização de uma entrevista, no segundo semestre de 2014, em que ele esclareceu alguns outros pontos do seu trabalho, além de ter emitido opinião também sobre as demais pesquisas de literatura do Espírito Santo. Porém, por motivos técnicos, optamos por transcrever e publicar o material numa próxima oportunidade.

impulsionou autores que despontaram na literatura do estado. Dividindo então sua tese entre *ficção* e *poesia*, Azevedo Filho expôs que, nas décadas de 1970, 1980 e 1990 muitos nomes se fixaram como relevantes na constituição literária do estado, os primeiros são: Reinaldo Santos Neves, Luiz Guilherme Santos Neves, Neida Lúcia de Moraes, José Augusto Carvalho e Bernadette Lyra; e os segundos: Waldo Motta, Miguel Marvilla, Reinaldo Santos Neves, Elisa Lucinda e Paulo Roberto Sodré.

Reinaldo Santos Neves, por meio de um exercício de maior fôlego historiográfico, recuou até o período colonial para discorrer sobre a história da literatura do ES. Em seu *Mapa da literatura brasileira feita no Espírito Santo* (2000), podemos ver um extenso panorama sobre o que foi produzido em quinhentos anos, incluindo até as perspectivas das escolas literárias que, pelos autores e pelas obras, apresentavam sucintamente as manifestações estéticas, os estilos de época e, conseqüentemente, os cânones literários. Partindo da bibliografia já existente (a obra de Afonso Cláudio, textos de José Augusto Carvalho e de Oscar Gama Filho), Santos Neves divide seu trabalho em cinco partes: *Primeira parte: Do século XVI ao Poema Mariano*; *Segunda parte: O século XIX*; *Terceira parte: De 1901 a 1950*; *Quarta parte: De 1951 a 1978* e a *Quinta parte: A modernidade*.

A relativa distância histórica a que já estamos desses três trabalhos nos permite apontar seus aspectos teórico-metodológicos. Queremos dar foco, assim, a dois pontos: 1) o uso dos termos “literatura do Espírito Santo”, “literatura no Espírito Santo” e “literatura capixaba”, e, recorrentemente/conseqüentemente, 2) o “bairrismo literário”. O primeiro ponto diz respeito a terminologias já gastas, tanto por serem usadas, quanto por serem discriminadas. Considerando o peso sociológico do nome “Espírito Santo”, os termos preposicionados (do/no) indicam uma demarcação social e política de manifestação literária, ao passo que o adjetivo “capixaba” pressupõe um aspecto cultural ao que se constrói literariamente.

Ribeiro, propondo uma análise estético-ideológica, parece ter colocado o “capixabas” como título de sua tese como forma de aproximação da *Coleção Letras capixabas*, que, obviamente, era o *corpus* de suas análises. Mais evidente é quando lemos sua pesquisa e detectamos que ela contém um peculiar estudo teórico-crítico que explora lateralmente, porém, a sua relevância cultural. Azevedo Filho e Santos Neves, já defendem uma posição diferente: a pressuposição de que “capixaba” demarcaria uma essencialidade ou

localidade da “estética literária espírito-santense” em detrimento das estéticas do resto do país, dando a entender que o uso consciente do termo deveria ser evitado quando se tratar de produções artísticas. Por outro lado, essa escolha se mostra curiosa quando Azevedo Filho discorre sobre as tradições e os rompimentos (questões culturais), no primeiro capítulo de sua tese, dos agentes que promoveram a *I Semana dos Novos*. Ou quando Santos Neves afirma, na introdução de seu texto, que tomará como referência no *Mapa* (ênfatizando a “brasilidade” da literatura no Espírito Santo) autores que *nasceram, viveram*, ou que fizeram seus textos partindo *daqui*.

A questão do “bairrismo literário” se resume exatamente nesse ponto conflituoso de nomenclatura: qualquer termo que se use ou que se descarte (literatura *do Espírito Santo*, literatura *no Espírito Santo* ou literatura *capixaba*) não desqualifica ou essencializa a territorialidade do ES, ou, ainda, não abala a identidade do estado, seja ela política ou cultural, porque já não é possível, em nossa época, dar limites e contornos claros do que seja o tal “território” (a literatura não depende mais de fronteiras histórico-geográficas). Além disso, a leitura desses livros se torna mais indiscriminada se considerarmos novamente que o leitor contemporâneo parece não se pautar por esse tipo de critério “localista” para selecionar e mesmo avaliar as obras que lê³⁴.

A herança crítica dessas pesquisas, portanto, foi agregada ao vestibular da UFES (além de Francisco Aurelio Ribeiro, Deneval Siqueira de Azevedo Filho também foi professor do curso de Letras, e Reinaldo Santos Neves pesquisou no PPGL), o que gera uma aparente “autorreferencialidade” dos professores ou pesquisadores da “universidade capixaba” de também indicarem “livros capixabas” no vestibular, ficando estabelecidos assim como “cânones” dessa literatura. Mas também faz com que o exame, de modo ambivalente, como veremos adiante, entre os anos de 2005 a 2014, desminta essa relação bairrista ou localista, uma vez que não se discrimina “literatura do Espírito Santo” de “literatura brasileira”, seja nos manuais ou nas abordagens das questões.

³⁴ A escolha do termo *literatura do Espírito Santo* como título neste trabalho se deve justamente por ser a expressão mais utilizada nas pesquisas encontradas; até mesmo no vestibular, como veremos.

PARTE 2
O VESTIBULAR DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
(2005-2014)

Esta segunda parte do último capítulo da dissertação se destina a analisar o *corpus* da pesquisa. Detalhadamente vamos ver como a literatura do Espírito Santo se inseriu no vestibular da UFES nos dez anos mais recentes, e como isso carrega uma gama de pormenores que apontam, dentre muitas coisas: uma ratificação dessa literatura; um meio pedagógico de difusão da leitura literária; um caráter abonador de estudos críticos que valorizam certa produção artística; uma política educacional, mesmo que latente, em prol de um setor cultural; uma propulsão do consumo de livros e de sua fixação nessa “leitura”; enfim, a constituição de um processo identitário (subjeto e comunitário).

Entretanto, especificamente sobre o material coletado junto ao vestibular da UFES, temos a seguinte configuração: os anos selecionados (2005-2014) têm como objetivo retratar um momento contemporâneo do processo seletivo da UFES, num cenário estadual e nacional, em meio às pesquisas acerca do vestibular e de acesso ao ensino superior. Tendo isso em vista, já no início do segundo semestre de 2014, na Comissão Coordenadora do Vestibular (CCV), entramos com solicitação (e fomos atendidos) para fotografar os seguintes documentos:

a) os avisos que orientam o processo seletivo a cada ano: os manuais do candidato. Anteriormente a 2005 e até 2009, a CCV, distribuía, junto com a confirmação de inscrição, um encadernado contendo indicações aos candidatos de como deveriam proceder à participação no exame. A partir de 2010, a inscrição passou a ser via internet e os manuais ficaram online. Nessas indicações (fora as condições práticas para apresentação do documento de identidade, os locais e horários, a relação das vagas, as breves resenhas sobre os cursos ofertados, etc.), analisamos especificamente o ponto que dizia respeito ao conteúdo das provas, o detalhamento das disciplinas, os assuntos mais importantes que deveriam ser estudados pelo candidato e que poderiam ser solicitados no exame referindo-se à área de literatura do Espírito Santo;

b) como último item do programa da área de “Língua Portuguesa e Literatura”, o manual também solicitava a leitura de livros: são as listas literárias que oferecem

bibliograficamente referências de leitura para a verificação de uma experiência com o texto, um conhecimento linguístico, uma visão artística e cultural de mundo, etc. As possibilidades abarcam desde obras canônicas, vastamente lidas e conhecidas, até livros com pouco tempo de lançamento; e, como relação direta aos estudos linguísticos, são obras necessariamente em língua portuguesa. Porém, como declarado inicialmente, nos ativemos às obras da literatura do Espírito Santo;

c) após essas condições iniciais, e já realizado o vestibular, selecionamos então as questões dos cadernos de provas da primeira etapa (objetiva) e da segunda etapa (redação e discursiva) que se ligam à literatura do Espírito Santo. Aberta a possibilidade de se basearem nos livros indicados ou não, essas questões contrastam ou reafirmam o ensino de literatura, e, mais precisamente, a leitura literária, por um viés de seleção e avaliação para medir o conhecimento dos candidatos;

d) por último, a fim de proporcionar uma margem clara de correção, além de ser um parâmetro para os recursos, as respostas esperadas, divulgadas depois do exame pelas bancas avaliadoras, refletem uma visão especializada da literatura do Espírito Santo. Isso provoca não exatamente uma especulação sobre o que o candidato conhece acerca dessa literatura, mas move condicionalmente várias noções e posicionamentos específicos da crítica literária da universidade, dos professores responsáveis, das aulas, e até mesmo do curso de Letras.

Esses quatro objetos demonstram progressivamente uma regulagem pela qual passa a literatura do Espírito Santo: da inicial referência a obras e autores capixabas no exame de seleção para ingresso na UFES para os estudos sobre as considerações e apreços acadêmicos. Cada elemento, dentro de seu espaço discursivo, textual e material diz algo sobre essa literatura, configurando-a. Inscrevem-se nessas visões o leitor, a leitura, o livro e a literatura, que são desenhados nos documentos, dentro da esfera institucional da universidade, onde se trabalha com a área de educação e com os estudos literários. Passemos assim para as especificidades da análise.

OS MANUAIS

Todos os manuais dos anos pesquisados contemplam a literatura do Espírito Santo. Mas isso ocorre apenas na indicação das obras literárias, inseridas no programa com o título de “Língua Portuguesa e Literatura Brasileira” (Foto 5), de 2005 a 2008, e a partir de 2009 como “Língua Portuguesa e Literatura” (Foto 7):

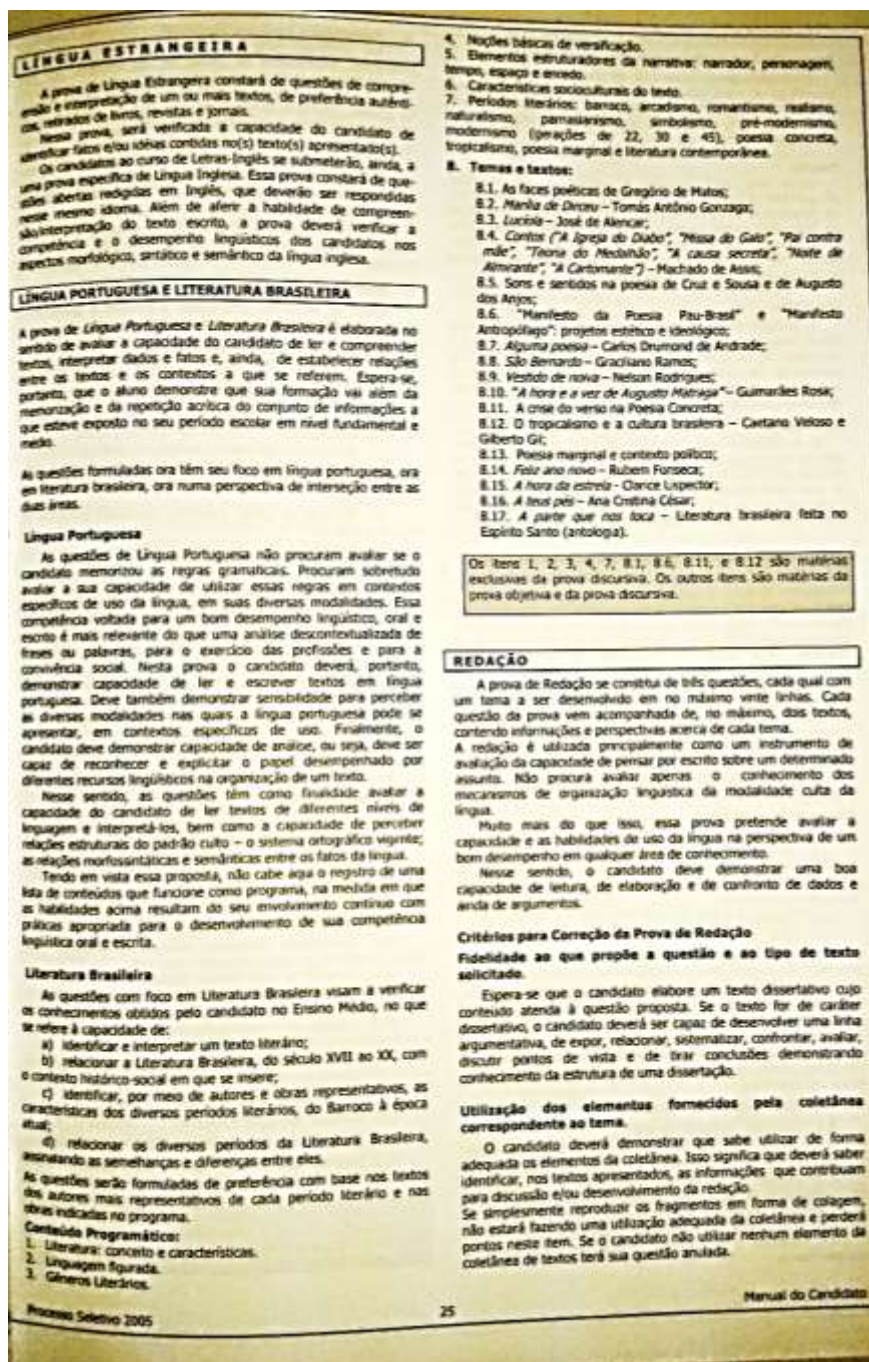


Foto 5 – Programas de “Língua Estrangeira”, “Língua Portuguesa e Literatura Brasileira” e “Redação” (2005)

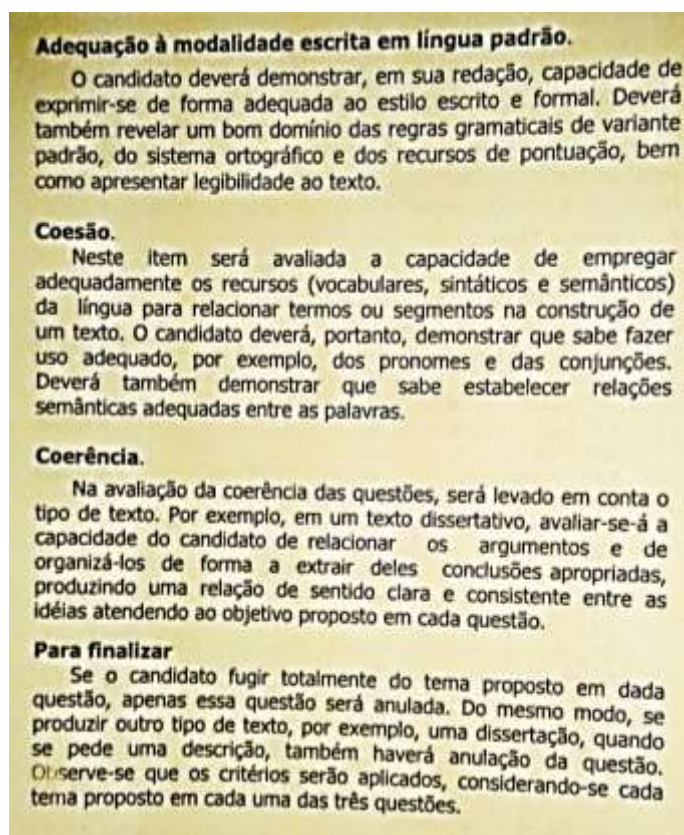


Foto 6 – Programa de “Redação” (2005, continuação)

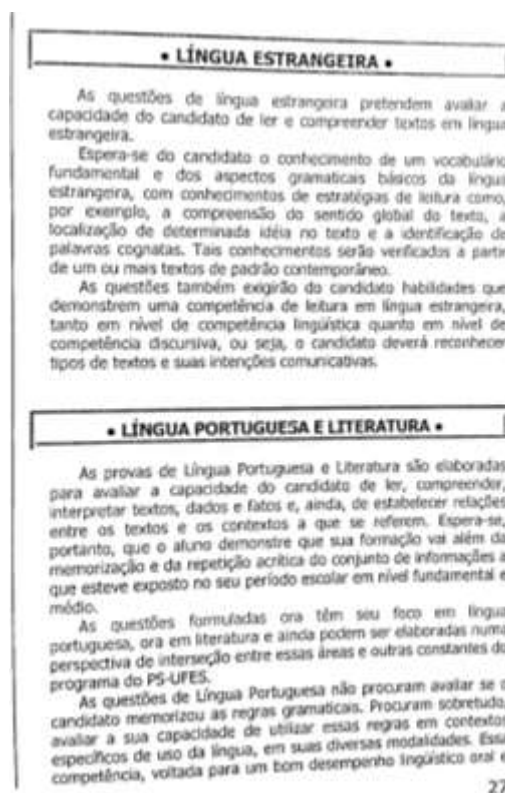


Foto 7 – Programa de “Língua Estrangeira” e “Língua Portuguesa e Literatura” (2009)

escrito, é mais relevante do que uma análise descontextualizada de frases ou palavras, para o exercício das profissões e para a convivência social. Nesta prova, o candidato deverá, portanto, demonstrar capacidade de ler e escrever textos em língua portuguesa. Deve também demonstrar sensibilidade para perceber as diversas modalidades nas quais a língua portuguesa pode se apresentar, em contextos específicos de uso. Finalmente, o candidato deve demonstrar capacidade de análise, ou seja, deve ser capaz de reconhecer e explorar o papel desempenhado por diferentes recursos linguísticos na organização de um texto.

Nesse sentido, as questões têm como finalidade avaliar a capacidade do candidato de ler textos de diferentes níveis de linguagem e interpretá-los, bem como a capacidade de perceber relações estruturais do padrão culto – o sistema ortográfico vigente; as relações morfosintáticas e semânticas entre os fatos da língua.

Tendo em vista essa proposta, não cabe aqui o registro de uma lista de conteúdos que funcione como programa, na medida em que as habilidades acima resultam do seu envolvimento contínuo com práticas apropriadas para o desenvolvimento de sua competência linguística oral e escrita.

As questões com foco em Literatura visam a verificar os conhecimentos obtidos pelo candidato no Ensino Médio, no que se refere à capacidade de:

- Identificar e interpretar um texto literário;
- Relacionar a Literatura Brasileira, do século XVII ao XX, com o contexto histórico-social em que se insere;
- Identificar, por meio de autores e obras representativas, as características dos diversos períodos literários, do Barroco à época atual;
- Relacionar os diversos períodos da Literatura Brasileira, assinalando as semelhanças e diferenças entre eles.

As questões serão formuladas de preferência com base nos textos dos autores mais representativos de cada período literário e nas obras indicadas conforme segue:

- Teoria da literatura: criação estética; linguagem literária e não literária; gêneros literários.
- Processo literário brasileiro: momentos do processo literário brasileiro em conexão com a história e a cultura brasileira; o fenômeno literário brasileiro no quadro da cultura e da literatura internacional; a expressão literária das atitudes do homem em face do mundo; tradição e modernidade dos procedimentos de expressão literária culta ou popular e do tratamento dado aos temas; classificação de textos em dada época literária em função de suas características temáticas e expressivas.
- Romantismo no Brasil: renovação e permanência de temas e de meios de expressão da poesia romântica relativamente à do Barroco e à do Arcadismo; características temáticas e expressivas da poesia, da ficção e do teatro romântico.
- Realismo no Brasil: a questão do Realismo na ficção do final do século XIX e início do século XX; o Naturalismo e o Impressionismo na ficção; o Parnasianismo e o Simbolismo na poesia.
- Modernismo no Brasil: o Modernismo brasileiro no contexto da cultura do século XX; o Modernismo comparado às épocas literárias passadas; elementos de permanência, oposição e transformação; características renovadoras na ficção; principais tendências da poesia brasileira modernista; a poesia de 1945; tendências pós-45.
- Literatura contemporânea brasileira.
- Literatura portuguesa: características temáticas e expressivas do Trovadorismo, do Humanismo, do Classicismo, do Barroco e do Arcadismo.
- Obras literárias:
 - Auto da barca do inferno* – Gil Vicente
 - Bom-cristão* – Adolfo Caminha
 - Quincas Borba* – Machado de Assis
 - Primeiro caderno do aluno de poesia Oswald de Andrade* – Oswald de Andrade

28

V. "Campo geral" – Guimarães Rosa

VI. *O pagador de promessas* – Dias GomesVII. *Distraídos venceremos* – Paulo LeminskiVIII. *O capitão do fim* – Luiz Guilherme Santos NevesIX. *Os mortos estão no living* – Miguel Marvila

• REDAÇÃO •

A prova de Redação se constitui de três questões. Uma delas vale 4 (quatro) pontos e as outras duas valem 3 (três) pontos cada uma. Para cada questão será proposto um tema a ser desenvolvido em, no máximo, vinte linhas. Cada questão da prova poderá apresentar, no máximo, 2 (dois) textos motivadores, contendo informações e perspectivas acerca de cada tema.

A redação é utilizada principalmente como um instrumento de avaliação da capacidade de pensar por escrito sobre um determinado assunto. Não procura avaliar apenas o conhecimento dos mecanismos de organização linguística da modalidade culta da língua.

Muito mais do que isso, essa prova pretende avaliar a capacidade e as habilidades de uso da língua na perspectiva de um bom desempenho em qualquer área de conhecimento.

Nesse sentido, o candidato deve demonstrar uma boa capacidade de leitura, de elaboração e de confronto de dados e ainda de argumentos.

Critérios para Correção da Prova de Redação

Fidelidade ao tema, ao tipo de texto e ao gênero textual.

Espera-se que o candidato elabore um texto, levando em consideração a tipologia e as características do gênero textual solicitado, bem como o tema proposto para cada questão.

Utilização dos elementos fornecidos pela coletânea correspondente ao tema.

O candidato deverá demonstrar que sabe utilizar de forma adequada os elementos da coletânea. Isso significa que deve saber identificar, nos textos apresentados, as informações que contribuam para discussão e/ou desenvolvimento da redação.

Se simplesmente reproduzir os fragmentos em forma de colagem, não estará fazendo uma utilização adequada da coletânea e perderá pontos neste item. Se o candidato não utilizar nenhuma idéia da coletânea de textos terá sua questão anulada.

Adequação à modalidade escrita em língua padrão.

O candidato deverá demonstrar, em sua redação, capacidade de exprimir-se de forma adequada ao estilo escrito formal. Deverá também revelar um bom domínio das regras gramaticais da variante padrão, do sistema ortográfico e dos recursos de pontuação, bem como dar legibilidade ao texto.

Coesão.

Neste item será avaliada a capacidade de empregar adequadamente os recursos (vocabulares, sintáticos e semânticos) da língua para relacionar termos ou segmentos na construção de um texto. O candidato deverá, portanto, demonstrar que sabe fazer uso adequado, por exemplo, dos pronomes, dos conectivos e de outros elementos de coesão textual.

Coerência.

Na avaliação da coerência das questões, será levado em conta a capacidade do candidato de relacionar fatos e argumentos e de organizá-los de forma a extrair deles conclusões apropriadas, produzindo uma relação de sentido clara e consistente entre as idéias, atendendo ao objetivo proposto em cada questão.

Para finalizar

Se o candidato fugir totalmente do tema proposto em uma questão, apenas essa questão será anulada. Do mesmo modo, se produzir outro tipo de texto ou gênero textual ou, ainda, não fizer o uso das idéias sugeridas pela coletânea também haverá anulação da questão. Observe-se que os critérios serão aplicados

CAIXA

Foto 8 – Programa de “Língua Portuguesa e Literatura” e “Redação” (2009, continuação)

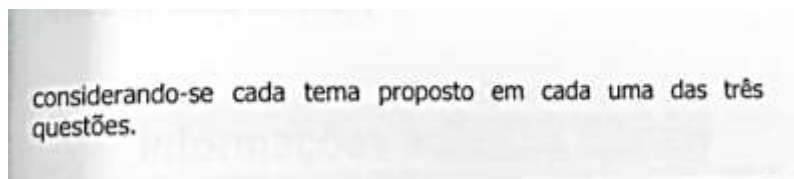


Foto 9 – Programa de “Redação” (2009, continuação)

● LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURA ●

As provas de Língua Portuguesa e Literaturas da Língua Portuguesa são elaboradas para avaliar a capacidade do candidato de ler, compreender, interpretar textos, dados e fatos e, ainda, de estabelecer relações entre os textos e os contextos a que se referem. Espera-se, portanto, que o aluno demonstre que sua formação vai além da memorização e da repetição acrítica do conjunto de informações a que esteve exposto em seu período escolar nos níveis fundamental e médio.

As questões formuladas ora têm seu foco em língua portuguesa, ora em Literaturas da Língua Portuguesa e ainda podem ser elaboradas numa perspectiva de interseção entre essas áreas e outras constantes do programa do PS/UFES.

As questões de Língua Portuguesa não procuram avaliar se o candidato memorizou as regras gramaticais. Procuram, sobretudo, avaliar a sua capacidade de utilizar essas regras em contextos específicos de uso da língua, em suas diversas modalidades. Essa competência, voltada para um bom desempenho linguístico oral e escrito, é mais relevante do que uma análise descontextualizada de frases ou palavras, para o exercício das profissões e para a convivência social. Nesta prova, o candidato deverá, portanto, demonstrar capacidade de ler e escrever textos em língua portuguesa. Deve, também, demonstrar sensibilidade para perceber as diversas modalidades nas quais a língua portuguesa pode se apresentar em contextos específicos de uso. Finalmente, o candidato deve demonstrar capacidade de análise, ou seja, deve ser capaz de reconhecer e explicitar o papel desempenhado por diferentes recursos linguísticos na organização de um texto.

Nesse sentido, as questões têm como finalidade avaliar a capacidade do candidato de ler textos de diferentes níveis de linguagem e interpretá-los, bem como a capacidade de perceber relações estruturais do padrão culto – o sistema ortográfico vigente; as relações morfossintáticas e semânticas entre os fatos da língua.

Tendo em vista essa proposta, não cabe aqui o registro de uma lista de conteúdos que funcione como programa, na medida em que as habilidades acima resultam do seu

envolvimento contínuo com práticas apropriadas para o desenvolvimento de sua competência linguística oral e escrita.

As questões com foco em Literaturas da Língua Portuguesa visam a verificar os conhecimentos obtidos pelo candidato no Ensino Médio no que se refere à capacidade de:

- a) identificar e interpretar um texto literário;
- b) relacionar a Literatura Brasileira, do século XVII ao XX, com o contexto histórico-social em que se insere;
- c) identificar, por meio de autores e obras representativos, as características dos diversos períodos literários, do Barroco à época atual;
- d) relacionar os diversos períodos da Literatura Brasileira, assinalando as semelhanças e diferenças entre eles.

As questões serão formuladas preferencialmente com base nos textos dos autores mais representativos de cada período literário e nas obras indicadas, conforme orientação abaixo:

- 1) Teoria da literatura: criação estética; linguagem literária e não literária; gêneros literários.
- 2) Processo literário brasileiro: momentos do processo literário brasileiro em conexão com a história e a cultura brasileira; o fenômeno literário brasileiro no quadro da cultura e da literatura internacional; a expressão literária das atitudes do homem em face do mundo; tradição e modernidade dos procedimentos de expressão literária culta ou popular e do tratamento dado aos temas; classificação de textos em dada época literária em função de suas características temáticas e expressionais.
- 3) Romantismo no Brasil: renovação e permanência de temas e de meios de expressão da poesia romântica relativamente à do Barroco e à do Arcadismo; características temáticas e expressionais da poesia, da ficção e do teatro romântico.
- 4) Realismo no Brasil: a questão do Realismo na ficção do final do século XIX e início do século XX; o Naturalismo e o Impressionismo na ficção; o Parnasianismo e o Simbolismo na poesia.
- 5) Modernismo no Brasil: o Modernismo brasileiro no contexto da cultura do século XX; o Modernismo comparado às épocas literárias passadas; elementos de permanência,

oposição e transformação; características renovadoras na ficção; principais tendências da poesia brasileira modernista; a poesia de 1945; tendências pós-45.

6) Literatura contemporânea brasileira.

7) Literatura portuguesa: características temáticas e expressivas do Trovadorismo, do Humanismo, do Classicismo, do Barroco, do Arcadismo, do Romantismo, do Realismo, do Simbolismo e do Modernismo.

OBRAS LITERÁRIAS:

I. *Monólogo de uma sombra* – Augusto dos Anjos;

II. *Dois perdidos numa noite suja* – Plínio Marcos;

III. *Terra Sonâmbula* – Mia Couto;

IV. *Singularidades de uma rapariga loira, Adão e Eva no paraíso, Civilização e O defunto* – contos de Eça de Queiroz;

V. *O recado do morro* – Guimarães Rosa;

VI. *As meninas* – Lygia Fagundes Telles;

VII. *O matador* – Patrícia Melo;

VIII. *Zero* – Douglas Salomão;

IX. *Ai de ti, Copacabana* – Rubem Braga.

● REDAÇÃO ●

A prova de Redação se constitui de três questões. Uma delas vale 4 (quatro) pontos, e as outras duas valem 3 (três) pontos cada uma. Para cada questão será proposto um tema a ser desenvolvido em, no máximo, vinte linhas. Cada questão da prova poderá apresentar, no máximo, 2 (dois) textos motivadores, contendo informações e perspectivas acerca de cada tema.

A redação é utilizada principalmente como um instrumento de avaliação da capacidade de pensar por escrito sobre um determinado assunto. Não procura avaliar apenas o conhecimento dos mecanismos de organização linguística da modalidade culta da língua.

Muito mais do que isso, essa prova pretende avaliar a capacidade e as habilidades de uso da língua na perspectiva de um bom desempenho em qualquer área de conhecimento.

Nesse sentido, o candidato deve demonstrar uma boa capacidade de leitura, de elaboração e de confronto de dados e, ainda, de argumentos.

Critérios para Correção da Prova de Redação.

1. Fidelidade ao tema, ao tipo de texto e ao gênero textual.

Espera-se que o candidato elabore um texto levando em consideração a tipologia e as características do gênero textual solicitado, bem como o tema proposto para cada questão.

2. Utilização dos elementos fornecidos pela coletânea correspondente ao tema.

O candidato deverá demonstrar que sabe utilizar de forma adequada os elementos da coletânea. Isto significa que deverá saber identificar, nos textos apresentados, as informações que contribuam para discussão e/ou desenvolvimento da redação. Se simplesmente reproduzir os fragmentos em forma de colagem, não estará fazendo uma utilização adequada da coletânea e perderá pontos neste item. Se o candidato não utilizar nenhuma ideia da coletânea de textos, terá sua questão anulada.

3. Adequação à modalidade escrita em língua padrão.

O candidato deverá demonstrar, em sua redação, capacidade de exprimir-se de forma adequada ao estilo escrito formal. Deverá também revelar domínio das regras gramaticais da variante padrão, do sistema ortográfico e dos recursos de pontuação, bem como dar legibilidade ao texto.

4. Coesão.

Neste item, será avaliada a capacidade de empregar adequadamente os recursos (vocabulares, sintáticos e semânticos) da língua, para relacionar termos ou segmentos na construção de um texto. O candidato deverá, portanto, demonstrar que sabe fazer uso adequado, como exemplo, dos pronomes, dos conectivos e de outros elementos de coesão textual.

5. Coerência.

Na avaliação da coerência das questões, será levado em conta a capacidade do candidato de relacionar fatos e argumentos e de organizá-los de forma a extrair deles conclusões apropriadas, produzindo uma relação de sentido clara e consistente entre as idéias, atendendo ao objetivo proposto em cada questão.

6. Para finalizar.

Se o candidato fugir totalmente do tema proposto em uma questão, apenas essa questão será anulada. Do mesmo modo, se produzir outro tipo de texto ou gênero textual ou, ainda, não fizer o uso das ideias sugeridas pela coletânea, também haverá anulação da questão. Deve ser observado que os critérios serão aplicados considerando cada tema proposto em cada uma das três questões.

Quadro 1 – Programa de “Língua Portuguesa e Literatura” e “Redação” (2014, o texto não foi fotografado porque está disponível em pdf.)

Como pode ser visto, nos programas de literatura não existem mudanças substanciais: eles foram praticamente repetidos de ano a ano (o que indica a não necessidade de colocarmos todos aqui). Sobre o “conceito de literatura”, as “escolas literárias”, e, até mesmo, como discutimos, a adequação ao ensino médio, as orientações continuam estáveis. A troca de “literatura brasileira” por somente “literatura” nos títulos ocorreu porque a partir de 2009 passou-se a incorporar a Literatura Portuguesa dentro desses estudos (mesmo que em apenas alguns pontos), assim como em 2014 foram adotadas as Literaturas Africanas em língua portuguesa (obras indicadas somente na lista, mas não nas orientações dos tópicos de literatura).

Mas em nenhum momento há justificativas para a presença dos livros de literatura do Espírito Santo, o que, por sua vez, deixa entrever, por um lado, uma absorção natural desse produto, e, por outro, a suposição de que nos anos anteriores, talvez na época em que essa literatura entrou no vestibular, isso teria sido elucidado³⁵. Assim, entendemos que a não-declaração se explica quando pensamos que essa literatura está dentro da “literatura brasileira”, e que, comportando-se como tal, não precisa ser esclarecida no manual – o que se coaduna à opção teórico-metodológica das historiografias de Santos Neves (2000) e Azevedo Filho (1999).

Essa escolha acaba tendo uma consequência ruim: a de que no vestibular os estudos específicos de literatura do Espírito Santo aparecem como opacos ou pouco visíveis, ou seja, só podendo ser reconhecidos no exame dentro dos estudos de literatura brasileira, e

³⁵ Outra observação sobre os manuais também é importante: as orientações da “Redação”, que também não explicam o porquê de algumas questões poderem abordar a literatura do Espírito Santo ou não, como veremos.

não como um campo distinto ou específico de pesquisa científica, por exemplo, com as presumíveis particularidades de estudos locais e foco em questões regionais. A imagem da literatura do Espírito Santo no manual parece sempre ficar *dependente* da literatura brasileira, o que de certo modo contraria as historiografias mencionadas anteriormente. Nesse ponto, reconhecemos que o vestibular não consegue lidar com tantas especificidades, e que o exame, como já mostrava Grijó (1999), não precisa necessariamente fazer essas distinções.

Mas como veremos nas questões objetivas, a citação de um texto de crítica literária específico sobre uma obra de literatura do Espírito Santo aparece. Isso nos faz pensar num grande problema em torno dessa ambivalência: a proposta de separação entre “literatura brasileira” e “literatura do Espírito Santo” nos manuais do vestibular não é viável tanto quanto a proposta de apagamento ou a inserção da segunda na primeira. A UFES, ao que tudo indica, corrobora com a segunda hipótese porque parece ser mais pedagógico elaborar uma questão de literatura brasileira do que uma específica de literatura do Espírito Santo. Por outro lado, a proposta de divulgação da literatura do Espírito Santo é realizada a partir da indicação de livros, a circulação dessas obras acaba sendo efetiva, o reconhecimento dos autores se torna mais presente, etc., o que retroativamente “alimenta” a literatura local.

Além dessas questões, outro ponto intrigante, talvez, é a notória presença de elementos “locais” nas disciplinas de Humanas desses mesmos manuais: assim como foi cobrada a literatura do ES, propositalmente, talvez, também foi cobrada a Geografia e a História do ES (Fotos 10 a 13):

GEOGRAFIA

O programa de Geografia foi elaborado em coerência com os conteúdos desenvolvidos no Ensino Fundamental e Médio. Como bibliografia serão admitidas obras didáticas e paradidáticas atualizadas, atlas geográficos, periódicos. Serão usadas informações veiculadas pelos meios de comunicação.

As questões terão como suporte:

- Leitura e interpretação de textos, tabelas, mapas, gráficos e equivalentes, fazendo comparações, estabelecendo relações e extraíndo conclusões;
- Compreensão dos mecanismos e da dinâmica do quadro natural, enquanto recurso e restrição à ação humana, podendo ser esse quadro modificado de acordo como o grau de desenvolvimento da sociedade;
- Análise da realidade imediata, pressupondo entendimento de relações mais amplas, norteadas pela compreensão do processo histórico e do fato de que sociedades desiguais podem produzir espaços desiguais;
- Interpretação dos fatos acontecidos no cotidiano, em especial, fatos da realidade brasileira, relacionando-os com a totalidade na qual se inserem, numa visão global do processo social, político, econômico e cultural da humanidade, através do conhecimento geográfico.
- Portanto, a abordagem dos temas propostos, considerando a dinâmica, a cientificidade e a especificidade da ciência geográfica, deverão permitir a verificação da capacidade de análise, síntese, analogia, aplicação e avaliação na interpretação dos processos e formas de produção e organização do espaço mundial e brasileiro. Dentro dessa ótica, poderão ser, também, abordados aspectos geográficos do Estado do Espírito Santo.
- Serão considerados os países e as áreas, onde os temas relacionados no programa abaixo, tenham maior relevância dentro de uma avaliação do quadro atual.

Conteúdo Programático

1. A Organização do espaço Mundial.

- 1.1. O processo da industrialização mundial.
- 1.2. O espaço agrário e a agricultura mundial. Estrutura fundiária; transformações recentes no espaço agrário; organização estrutura da produção agrícola; relações de trabalho no campo; transformações nas relações campo-cidade.
- 1.3. As transformações na Divisão Internacional do Trabalho e a atual regionalização do mundo. Globalização e fragmentação econômica e sócio-espacial.
- 1.4. As organizações internacionais e as relações geopolíticas regionais e mundiais.
- 1.5. O processo de urbanização e metropolização. Redes e hierarquias urbanas; metrópoles regionais e globais; problemas urbanos.
- 1.6. População. Crescimento; distribuição; mobilidades; conflitos étnicos e religiosos; condições de vida e de trabalho.
- 1.7. Fluxos de capitais, mercadorias, pessoas e idéias; redes geográficas
- 1.8. As questões ambientais mundiais. Os recursos naturais e sua importância nas relações econômicas e geopolíticas mundiais.

2. A Organização do Espaço do Brasil e do Espírito Santo

- 2.1. A Inserção do Brasil na economia e na geopolítica mundiais.

Foto 10 – Programa de Geografia (2005)

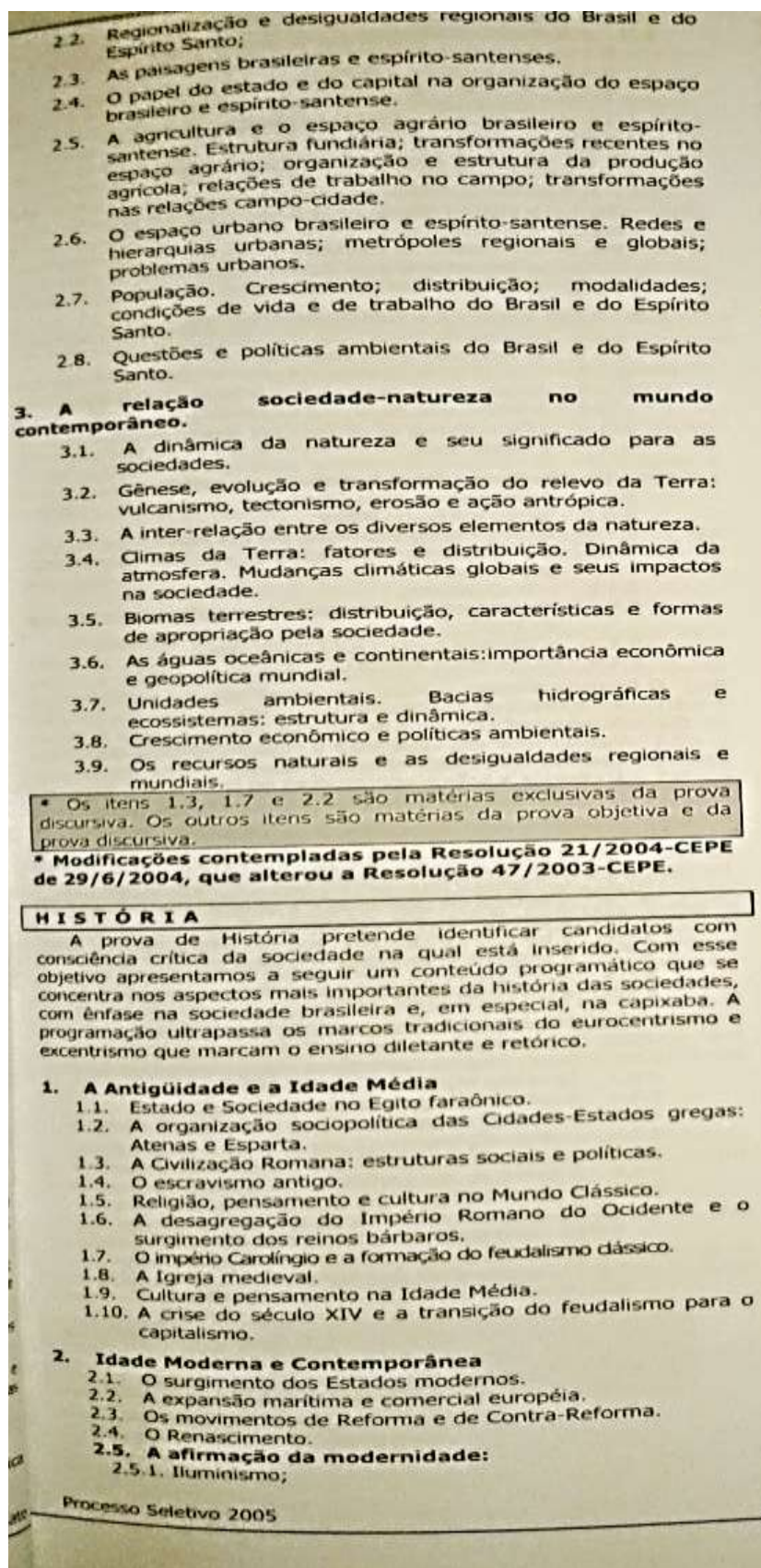


Foto 11 – Programa de História (2005)

2.5.2.	Revolução Industrial;
2.5.3.	Revolução Francesa.
2.6.	Formação do movimento operário e das idéias socialistas e anarquistas.
2.7.	Imperialismo Inglês.
2.8.	A crise do Imperialismo e a Primeira Guerra Mundial.
2.9.	A Revolução Russa.
2.10.	O Fordismo e o Taylorismo.
2.11.	A crise de 1929 e o New Deal.
2.12.	Os regimes totalitários e a Segunda Guerra Mundial.
2.13.	O desenvolvimento econômico e o Estado de Bem-Estar Social.
2.14.	A descolonização da Ásia e da África e a formação do Terceiro-Mundismo.
2.15.	A crise do Leste europeu e o fim da bipolaridade.
2.16.	A crise do Estado do Bem-Estar Social.
2.17.	A formação dos grandes Blocos Econômicos.
3.	As Sociedades Americanas
3.1.	O povoamento da América – Teorias.
3.2.	Os Maias, os Astecas e os Incas:
3.2.1.	estruturas econômicas, sociais e políticas;
3.2.2.	mentalidade e imaginário religioso.
3.3.	A conquista europeia da América:
3.2.3.	o choque de culturas e a resistência indígena;
3.2.4.	estruturas econômicas, sociais, políticas e religiosas no período colonial;
3.2.5.	as especificidades da colonização espanhola:
3.3.3.1.	o trabalho indígena, a grande propriedade e a mineração;
3.3.3.2.	o papel da Igreja – as reduções jesuíticas e a inquisição;
3.3.3.3.	a guerra de sucessão na Espanha e a ascensão dos Bourbons;
3.3.3.4.	as Reformas Bourbônicas e suas conseqüência para a América Espanhola colonial – A questão das reformas durante o despotismo esclarecido;
3.2.6.	as especificidades da colonização inglesa:
3.2.6.1.	a diferenciação da exploração colonial dentro das treze colônias;
3.2.6.2.	o puritanismo e a construção das colônias de povoamento;
3.2.6.3.	a grande propriedade e o trabalho escravo nas colônias do Sul.
3.4.	A crise do sistema colonial e as independências:
3.4.1.	as causas internas e externas que geraram a crise do sistema;
3.4.2.	as duas fases do movimento de independência na América Espanhola: a primeira fase com a invasão da Espanha pelas forças de Napoleão e a prisão de Fernando VII e a segunda após a derrota de Napoleão.
3.5.	A construção dos Estados independentes na América:
3.5.1.	a permanência da herança colonial;
3.5.2.	o caudilhismo como um fenômeno rural latino-americano durante o século XIX;
3.5.3.	a construção dos E.U.A - a expansão para o Oeste; a guerra civil e a reconstrução;
3.5.4.	as reformas liberais na América Latina: as pressões da Inglaterra e os dilemas da introdução do capitalismo na América Latina;
3.5.5.	o caso mexicano: a reforma liberal no México; o Porfiriato e a Revolução Mexicana.
3.6.	A América Latina no século XX:
3.6.1.	a hegemonia norte-americana no continente;
3.6.2.	o destino Manifesto e a Política do Big Stick ou do Grande Porrete;
3.6.3.	a crise de 1929 e a Política de Boa Vizinhança;
3.6.4.	populismo na América Latina: a mobilização social; o nacionalismo e o desenvolvimento;
3.6.5.	a guerra fria: revoluções e contra revoluções na América Latina;
3.6.6.	a revolução Cubana;
3.6.7.	a Aliança para o Progresso e o reformismo;
3.6.8.	o governo de Allende no Chile e a revolução Sandinista na Nicarágua;
3.6.9.	os golpes de Estado preventivos: militarismo e ditadura na América Latina;
3.6.10.	os movimentos guerrilheiros na América Latina: uma resposta à violência do Estado: a Frente Farabundo Martí de Libertação Nacional (FMLN) em El Salvador; o Sendero Luminoso e Movimento Revolucionário

Foto 12 – Programa de História (continuação 1, 2005)

Tupac Amaru (MRTA) no Peru; o Exército de Libertação Nacional (ELN) e as Forças Armadas Revolucionárias da Colômbia (FARC) na Colômbia.

3.7 A América Latina Contemporânea:

3.7.1 As transformações políticas, sociais e econômicas contemporâneas;

3.7.2 a redemocratização na América Latina;

3.7.3 o neoliberalismo e a adoção de uma economia de mercado;

3.7.4 a América Latina excluída: desigualdades e violência;

3.7.5 o consenso fabricado: a mídia; os meios de comunicação;

3.7.6 a nova ordem político-econômica internacional pós queda do muro de Berlim;

3.7.7 os movimentos de contestação ao neoliberalismo na América Latina: o neozapatismo em Chiapas no México;

3.7.8 Blocos econômicos e integração regional: as iniciativas de integração e suas consequências para a América Latina: o MERCOSUL, o NAFTA e a ALCA.

4. O Brasil – Introdução

4.1. As nações indígenas;

4.2. A conquista do Brasil.

5. Brasil Colonial

5.1. A Administração Colonial nos séculos XVI e XVII.

5.2. Capitânias Hereditárias, governos gerais e poderes locais.

5.3. A economia colonial – atividades agro-exportadoras, economia açucareira e atividades complementares.

5.4. A escravidão – índios africanos.

5.5. A sociedade colonial nos séculos XVI e XVII.

5.6. As invasões européias – franceses e holandeses no Brasil.

5.7. A crise da economia açucareira.

5.8. A expansão territorial – a colonização da Amazônia, a ocupação do litoral norte e nordeste.

5.9. A pecuária no sertão nordestino.

5.10. Entradas e Banderas.

5.11. A ocupação da região sul – Colônia de Sacramento.

5.12. A mineração no século XVIII.

5.13. A administração colonial no século XVIII.

5.14. Os tratados de fixação de limites.

5.15. O papel da Igreja – as missões, a catequese.

5.16. A resistência à escravidão – quilombos.

5.17. As rebeliões nativistas.

5.18. As rebeliões separatistas – Inconfidência Mineira e Inconfidência Baiana.

5.19. A economia nos fins do século XVIII – renascimento da agricultura.

5.20. A cultura no século XVIII – o Barroco.

6. Brasil – Vice-Reino

6.1. A vinda da Família Real portuguesa para o Brasil.

6.2. Governo de D. João VI no Brasil – mudanças na administração e na economia.

6.3. A política externa – acordos com a Inglaterra e as invasões na América do Sul.

7. Brasil Império

7.1. O Primeiro Reinado:

7.1.1. a regência de D. Pedro e a Independência;

7.1.2. a Constituinte e a Carta Outorgada;

7.1.3. a Guerra Cisplatina;

7.1.4. a crise de 1831.

7.2. A Regência:

7.2.1. as principais facções políticas do Brasil;

7.2.2. as regências e as reformas liberais;

7.2.3. a Regência Una e o regresso conservador;

7.2.4. as rebeliões regenciais.

7.3. O Segundo Reinado:

7.3.1. a expansão da economia cafeeira e o problema da mão-de-obra;

7.3.2. a Revolução Praieira e a consolidação do regime monárquico;

7.3.3. a Guerra do Paraguai;

7.3.4. as manifestações culturais do Império;

7.3.5. a transição tardia do trabalho escravo para o trabalho livre – o movimento abolicionista;

7.3.6. a crise da monarquia.

8. Brasil República

8.1. A República Militar:

8.1.1. o golpe militar;

8.1.2. os governos militares;

8.1.3. a crise econômica e financeira do início da República;

8.1.4. Prudente de Moraes e ascensão dos civis;

8.1.5. a Guerra de Canudos;

8.1.6. o ajuste econômico de Campos Sales.

8.2. A República Oligárquica:

8.2.1. a política dos governadores;

8.2.2. o coronelismo;

8.2.3. o crescimento da classe operária;

8.2.4. o Tenentismo e a Coluna Prestes;

8.2.5. a Semana de Arte Moderna.

8.3. A Era Vargas e a Redemocratização:

8.3.1. o golpe de 1930;

8.3.2. as reformas administrativas;

8.3.3. o início da industrialização;

8.3.4. o movimento integralista e a Intentona de 1938;

8.3.5. a redemocratização e o segundo governo Vargas;

8.3.6. JK e a afirmação do nacional-desenvolvimentismo;

8.3.7. a bossa nova.

8.4. Da ditadura militar à reabertura política:

8.4.1. o governo de Jânio Quadros;

8.4.2. Jango e o Golpe Militar;

8.4.3. o crescimento econômico na Era Militar;

8.4.4. a resistência democrática e os movimentos populares;

8.4.5. o Tropicalismo;

8.4.6. do processo de abertura democrática à Constituição de 1988;

8.4.7. a abertura política e a Constituinte;

8.4.8. os governos após a Constituição de 1988.

9. O Espírito Santo

9.1. A Capitania do Espírito Santo.

9.2. As populações nativas do Espírito Santo.

9.3. Vasco Fernandes Coutinho e o empreendimento colonial.

9.4. Colonos, indígenas e missionários.

9.5. Anchieta e a ação evangelizadora no Espírito Santo.

9.6. Aminação e ordenamento do Espírito Santo no século XVII.

9.7. Espírito Santo no contexto do Império:

9.7.1. O Espírito Santo na época da Independência;

9.7.2. a incorporação de São Mateus e sua liderança no Norte;

9.7.3. Caxazeiro de Itapemirim e o desenvolvimento da caça;

9.7.4. a Revolta de Queimado e a situação dos negros;

9.7.5. a colonização européia;

9.7.6. a transição do trabalho escravo para o trabalho livre;

9.7.7. a pequena propriedade e a cafeicultura;

9.7.8. o abolicionismo;

9.7.9. o povoamento do norte.

9.8. Espírito Santo no contexto da República:

9.8.1. a crise republicana;

9.8.2. Moniz Freire e seu projeto modernizante;

9.8.3. Jerônimo Monteiro e construção republicana;

9.8.4. a colonização do Vale do Rio Doce;

9.8.5. a Era de Punaro Bley;

9.8.6. o integralismo;

9.8.7. os governos no período de 45 a 64;

9.8.8. a formação dos partidos;

9.8.9. o golpe de 64;

9.8.10. os governos biônicos;

9.8.11. os grandes projetos industriais;

9.8.12. o movimento de redemocratização;

9.8.13. os governos de esquerda;

9.8.14. a metropolização e a questão social.

Os itens que vão de ordem 3.3 a 3.6.10. são exclusivos da prova discursiva. Os outros itens são exclusivos da prova objetiva e da prova discursiva.

Processo Seletivo 2005

24

Manual do Candidato

Foto 13 – Programa de História (continuação 2, 2005)

Como podemos ver, além do programa de literatura, somente o de história e o de geografia ganham uma seção “do Espírito Santo”. Não há “física do Espírito Santo” ou “biologia do Espírito Santo”, por exemplo, até por conta da especificidade metodológica das distintas áreas do saber. Mesmo negando o intuito de “separação”, esses documentos deixam subentendidos um pequeno rastro da relação da literatura com o Estado, assim como a relação da universidade federal com a “história” e a “geografia” estaduais, áreas também da sua política.

A naturalidade observada na ausência dessas explicações está acomodada historicamente no processo seletivo: o leitor, o aluno ou o candidato à UFES observa a menção “crua” desses livros e parece descobrir “surpreendentemente” que há produções literárias no Espírito Santo. Por essa situação, as lacunas do manual fazem com que o mesmo não seja capaz de sustentar esse conhecimento ou essa informação sobre a presença “escondida” da literatura do Espírito Santo no exame, e por isso o documento acaba compartilhando a responsabilidade de difusão desses livros ao provável e esperado “ensino de literatura do Espírito Santo” nas escolas e nos pré-vestibulares que, como comentamos anteriormente, também é lacunar. Assim como no *Currículo Básico da Escola Estadual*, pelo manual da UFES, o mínimo que o aluno acaba sabendo sobre essa literatura é que ela existe e que só precisa lê-la para “passar” no vestibular, pois não há maiores informações: os manuais apenas citam livros de literatura do Espírito Santo, o que faz recomeçar o círculo vicioso do processo seletivo em esperar que o aluno já saiba algo sobre isso, sem que haja uma orientação temática ou bibliográfica para tal – em especial se considerarmos que, de um lado, há candidatos de fora do ES, e, e de outro, o ES não acompanha, em alguns aspectos, a história literária geral do Brasil, escrita a partir dos grandes centros econômicos, “difusores privilegiados da cultura letrada”.

Isso nos deixa com várias dúvidas que extrapolam as margens desta dissertação; retomando alguns pontos do Capítulo 1: se o estado não desaconselha o estudo de literatura do Espírito Santo desde os anos iniciais, como está no *Currículo Básico*, ou seja, se o estado pressupõe que essa literatura é estudada na escola, então o vestibular da UFES, que busca ter relação com os estudos do ensino médio capixaba, traz uma “novidade” ou tenta ser “a parte final” do conhecimento do aluno sobre essa literatura?

Porém, ao contrário disso, pelas proposições atuais desses manuais, a figura de leitor de literatura do Espírito Santo esperado pela universidade, por exemplo, é o que tem um conciso conhecimento a respeito dessa literatura. Como vimos em Chartier (1998: 79), parece não haver apropriação do texto porque não há efetiva democratização do acesso. Se é rarefeita a disponibilidade também será rarefeita a leitura, o que, como mostramos em Iser (2004: 144), pode rasurar qualquer imagem de leitor.

OS LIVROS

Talvez o ponto mais instigante de nossa pesquisa seja esse tópico: as listas literárias do vestibular da UFES. Não porque temos muito a dizer, mas sim porque, já decorrida a qualificação, a reflexão sobre as listas se acentuou e enxergamos grandes possibilidades de abordagens. O ânimo em escrever sobre esse assunto também é satisfatório porque podemos falar mais efetivamente da leitura de livros: produtos culturais que no período do processo seletivo agregam o valor de objetos de necessidade para os estudos, carregando informações transformadoras e imprescindíveis³⁶. Ainda é necessário pensarmos mais propriamente acerca da história do livro no Espírito Santo. Mas, podendo esse estudo vir mais futuramente, aqui vamos nos ater aos livros indicados pelo vestibular nos últimos dez anos.

Como tratamos nos capítulos anteriores, olhar para os livros da literatura do Espírito Santo que são solicitados no vestibular da UFES é retomar sucintamente a influência da *Coleção Letras Capixabas*, da década de 1980, porque foram as primeiras obras de que se tem notícia a “caírem” no vestibular. Além disso, o eufórico desenvolvimento do curso de Letras da universidade nessa época gratificou sobremaneira os escritos que vinham sendo feitos, buscando expandi-los e fixá-los nos estudos críticos. No entanto, não encontramos referências e portanto não sabemos precisamente quando e por qual decisão essa literatura foi inserida no exame. Não temos clareza também se isso porventura aconteceu antes ou depois da ruptura da Unicamp com a Fuvest, em 1986³⁷. As alusões

³⁶ Obviamente a imagem do livro antes, durante e depois do vestibular é diferente, senão também fundamental para a leitura literária e suas apropriações materiais. Porém, por motivos já muito justificados, o livro nesse espaço de preparação e realização do exame é que será o nosso foco.

³⁷ Se isso tiver realmente ocorrido, então a ideia de se indicar livros no vestibular é anterior ao rompimento das duas instituições e às reformulações da Unicamp sobre o assunto. A UFES, neste caso, pode não ter sido a primeira, mas foi então pioneira na área, principalmente por indicar uma literatura “local” (a produzida no Espírito Santo).

mais remotas, como declaramos, são do vestibular de 89/1, para o qual foram indicados os livros *O jardim das delícias*, de Bernadette Lyra, e *As chamadas na missa*, de Luiz Guilherme Santos Neves. Em seguida, podemos reconstruir outras listas durante a década de 1990 pelas considerações da dissertação de Andréia Grijó (1999), porém, ainda temos um vazio entre 1999 até 2004, período anterior à nossa pesquisa.

Nos dez anos mais recentes que retiramos para a análise, enfim, as listas podem ser arranjadas e explicadas dessa maneira:

a) Tradicionalmente, as listas são sugeridas autonomamente meses antes da elaboração dos manuais e/ou quase um ano antes da realização do exame. Não temos a informação de quando foi o início dessa organização, mas, no site da CCV, pode-se ter acesso a esses documentos avulsos desde 2011, por exemplo³⁸. O Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE) da UFES se reúne eventualmente para elaborar, definir e entregar em seguida a lista à CCV, assinada pelo reitor³⁹. Notamos que esse documento acaba se tornando o último tópico do programa de literatura, como mostrado anteriormente.

b) Cada obra nas listas tem permanência por volta de 2 a 3 anos. A quantidade de obras por lista é variável, dependendo mais do perfil do processo seletivo, mas, nos últimos dez anos, vemos sua frequente redução: 17 indicações em 2005 para 9 em 2014 (e agora 7 em 2015 e 2016).

c) Mesmo não tendo acesso às resoluções separadas do CEPE antes de 2011, vemos a ocorrência da lista dentro do tópico “temas e textos”, no programa de “Língua Portuguesa e Literatura Brasileira”, em 2005:

³⁸ Cf.: “Anexo I e II da resolução nº 02/2009 – CEPE”:

http://www.ccv.ufes.br/sites/default/files/ps2011_2012_Etapa1_ObrasLiterarias.pdf. (Acesso em: 20 de julho de 2015).

³⁹ Cf.: para a lista do processo seletivo de 2015 e 2016: “Resolução nº47/2013”:

http://www.ccv.ufes.br/sites/default/files/ps2015-ps2016_ObrasLiterarias.pdf. (Acesso em: 20 de julho de 2015).

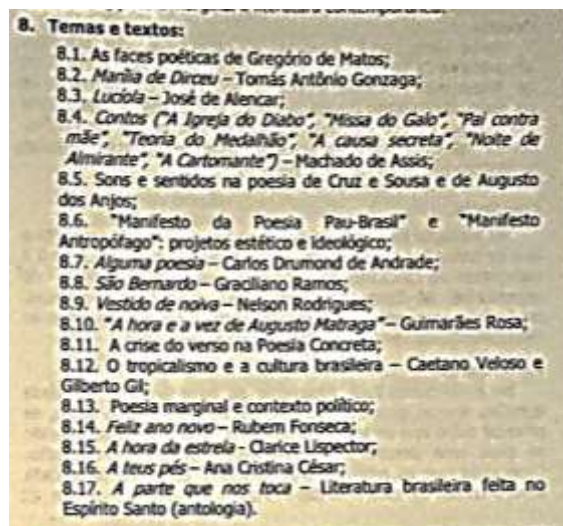


Foto 14 – Lista literária de 2005

d) Com durabilidade de dois a três anos para cada processo seletivo, foram indicadas no total 52 “obras” de 2005 a 2014; a partir de 2008 os “temas” foram retirados e o exame passou a indicar apenas textos literários integrais (apesar de não terem mudado o nome do tópico):

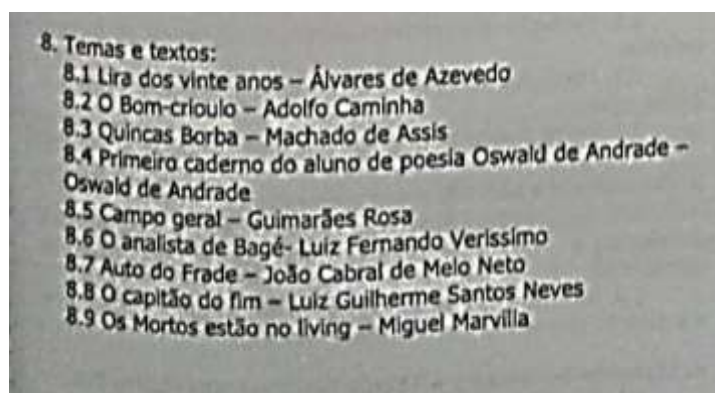


Foto 15 – Lista literária de 2008

e) Em 2009, a lista, assim como o programa de literatura, recebeu a Literatura Portuguesa, e, por isso, como dissemos, o nome foi alterado para “Língua Portuguesa e Literatura”. Talvez, para aproveitar tal modificação, o tópico passou a se chamar “Obras literárias”:

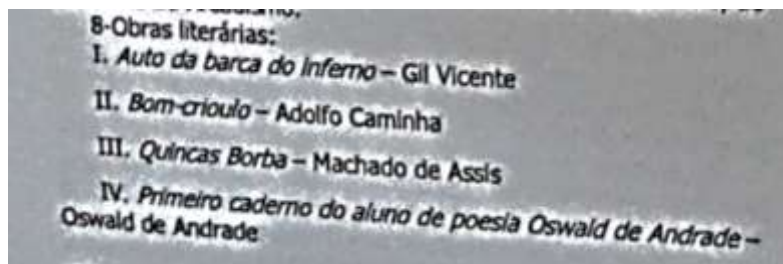


Foto 16 – Lista literária de 2009

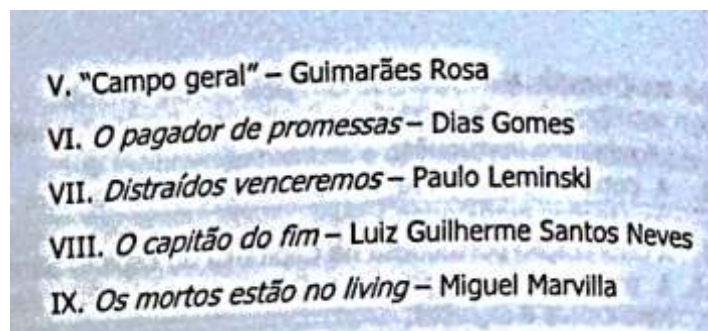


Foto 17 – Lista literária de 2009, continuação

f) Como apontamos nos programas, em 2014 as Literaturas Africanas de língua portuguesa ganharam espaço no vestibular da UFES, mas somente na indicação da lista. Não há menções sobre essa literatura no programa de 2014, nem no de 2015⁴⁰, por exemplo.

g) Diferentemente da Literatura Portuguesa e das africanas, as obras de literatura do Espírito Santo estão há muito mais tempo no processo seletivo⁴¹, e, com isso, podemos assim montar a lista de 2005 a 2014. Temos 9 obras no total, na ordem e nos anos que aparecem nos programas dos processos seletivos:

- *A parte que nos toca*, coletânea organizada por Reinaldo Santo Neves (2005/2006);
- *Os mortos estão no living*, de Miguel Marvilla (2007/2008/2009);

⁴⁰ Cf.: “Manual do candidato de 2015”:

http://www.ccv.ufes.br/sites/default/files/PS2015_Manual_Candidato.pdf. (Acesso em: 20 de julho de 2015).

⁴¹ É de se notar que a primeira, por seu corpo teórico-crítico, já é apresentada no programa, e a segunda muito provavelmente também será. Neste caso, porque a terceira, que efetivamente sempre ocupou esse espaço, nunca foi? Diluir essa literatura dentro da “literatura brasileira” e condicioná-la a noções de conhecimento comum em literatura parece ser a opção mais “natural” do vestibular da UFES. Possivelmente também isso pode ser um espelhamento do ensino médio capixaba, que trata essa literatura da mesma maneira, como vimos.

- *O capitão do fim*, de Luiz Guilherme Santos Neves (2007/2008/2009);
- *Transpaixão*, de Waldo Motta (2010/2011);
- *Identidade para os gatos pardos*, de Adilson Vilaça (2010/2011);
- *Senhor branco ou o indesejado das gentes*, de Paulo Roberto Sodré (2012/2013);
- *Kitty aos 22: divertimento*, de Reinaldo Santos Neves (2012/2013);
- *Ai de ti, Copacabana*, de Rubem Braga (2014);
- *Zero*, de Douglas Salomão (2014).⁴²

Entretanto, antes de analisarmos mais detidamente a lista e suas provocações no vestibular, é importante emitirmos uma breve resenha sobre as obras e autores:

- *A parte que nos toca* foi uma coletânea de textos de autores capixabas organizada inicialmente por Miguel Marvilla e publicada na sua editora, a Flor&Cultura, em 2000. Também como prefaciador do livro, Reinaldo Santos Neves auxiliou Marvilla na organização e disponibilizou, com autorização, o material na internet⁴³ (daí o destaque de seu nome junto ao título e nos documentos do vestibular). Basicamente o livro se divide em dois gêneros: “Poesia” (levando os nomes de Fernando Achiamé, Marilena Soneghet, Miguel Marvilla, Orlando Lopes, Oscar Gama Filho, Paulo Roberto Sodré e Waldo Motta) e “Prosa” (com Adilson Vilaça, Andréia Delmaschio, Beatriz Abaurre, Bernadette Lyra, Berredo de Menezes, Debson Afonso, Francisco Grijó, Ivan Borgo, José Augusto Carvalho, José Carlos Fonseca, José Irmo Gonring, Luiz Romero de Oliveira, Neida Lúcia de Moraes, Reinaldo Santos Neves, Roberta Giovannotti e Virgínia Coeli). Não querendo nos estender e nem especificamente discorrer sobre cada texto de cada autor, podemos dizer de modo amplo, como já observado por Santos Neves no prefácio, que a obra se coloca como continuidade dos textos literários do ES que foram reunidos e divulgados em formato de antologia. Assim como o livro *Jardim Poético*, de José Marcelino Pereira de Vasconcelos, publicado em 1860, que foi a primeira antologia da “literatura do Espírito Santo”, bem como a coletânea *Torta Capixaba*, de 1962, feita pela Editora Âncora, e, em 1989, a *Torta*

⁴² A despeito de curiosidade: para o vestibular de 2015 temos os dois autores de 2014, e, para 2016, temos somente o livro de poesia *Os dias ímpares*, de Sérgio Blank.

⁴³ Cf.: “A parte que nos toca – Literatura brasileira feita no Espírito Santo”:

<http://www.estacaocapixaba.com.br/literatura/a-parte-que-nos-toca/>. (Acesso em: 20 de julho de 2015).

Capixaba II, pela Academia Espírito-santense de Letras⁴⁴, o livro *A parte que nos toca* herdou esse exercício de “representação” com o agrupamento de textos dessa literatura. A coletânea então fornece, não somente pela seleção e organização, uma amostra relativamente recente do que foi produzido perto da virada do século no estado. Assim, para além da função “canônica” que aí se coloca (e por ter apenas um exemplar na biblioteca do PPGL), esse trabalho requer uma reedição pelo importante tom de divulgação.

- *Os mortos estão no living*, prêmio Geraldo Costa Alves da FCAA em 1988, é um livro de contos escrito por Miguel Marvilla que fez parte da *Coleção Letras Capixabas*. A tônica da morte, que perpassa quase todas as histórias, é salientada pela figura do vampiro, por assassinatos misteriosos, pela presença de fantasmas, pela sedução feminina, por seres profanos e pela fantasia. A intertextualidade gótica, de Marvilla, com certa dose de audácia, parece suspender qualquer tom sublime nas narrativas, fazendo com que os personagens afoguem seus tédios em atos de violência (como no conto “Três histórias”) ou criem laços de prazer grotesco (como em “Dies irae” e “Os fetos, as begônias”). É o que explica o artigo “Um réquiem profano para os mortos no living” (2008), de Fabíola Padilha, que sugere que a obra literária inversamente compõe uma música ímpia aos mortos e aos seres sobrenaturais, não querendo que estes entrem no reino dos céus, mas que permaneçam na terra. Com esse trabalho, Marvilla, formado em Letras/Inglês na UFES, parece trazer ao ES imagens do século XIX britânico.
- Uma grande e desastrosa história de anti-herói no Espírito Santo colonial é ficcionalizada pelo romance *O capitão do fim*, de Luiz Guilherme Santos Neves. Publicado em 2001, a obra tem como personagem central Vasco Fernandes Coutinho, donatário da capitania, vivendo sob os valores de todos os pecados capitais. O narrador coloca esse protagonista, no caminho para o submundo, ainda com a alma pesada, para lembrar suas aventuras e rever suas faltas, desde a saída de Portugal, até a hora da morte. Assim, intencionalmente, podemos ver que na construção desse romance histórico Luiz Guilherme concedeu maior comicidade

⁴⁴ Outras coletâneas importantes: *Poetas do Espírito Santo* (1974) e *Antologia dos contistas capixabas* (1979), ambos pela antiga Fundação Cultural do Espírito Santo. Todas essas obras são citadas no *Mapa* de Reinaldo Santos Neves.

ao discurso oficial da história do Espírito Santo. Como declara Rita de Cássia Maia e Silva Costa, no artigo “Nas memórias d’*O capitão do fim*, uma ciranda da escrita” (2006), na posição de historiador renomado no estado, o autor brinca com essa imagem referencial usando o recurso da verossimilhança, e dá à atmosfera contemporânea (ou talvez ao leitor do vestibular da UFES, no caso) – ainda que o pagamento dos vícios aos moldes coloniais não esteja mais tão presente – o prazer do riso.

- *Transpaixão*, de Waldo Motta, certamente foi um dos livros mais controversos a “cair” no vestibular da UFES. Reunindo poemas de cunho transgressor, subversivo, de grande carga irônica e com baixo pudor, Waldo Motta, famoso e já experiente em fazer do seu projeto poético uma arma contra o (falso) moralismo contemporâneo, dá o seu melhor tom nessa obra. Publicado em 1999, e dividido em quatro partes (I. Social; II. Existencial; III. Metapoética; e IV. Erótica), o livro foi e é um escândalo (inteligentíssimo) no campo dos estudos literários do ES e, mais arriscado, no vestibular⁴⁵. A acentuação sexual, a intensa crítica à religião, o descabimento das relações de hierarquia social e o valor do místico são alguns elementos que corroboram para a obra transtornar leitores desavisados. Essa proposta – longe de ser uma exploração banal e qualquer do “sensacionalismo” na literatura – embate com a noção de pureza, com a ideia do belo, e de padrões comuns da cidadania e da vida particular (do Espírito Santo talvez; figura incorpórea e geográfica muito regular em seus textos).
- *Identidade para os gatos pardos*, com o subtítulo *Contos afro-brasileiros*, é um livro de Adilson Vilaça publicado em 2002. Como se pode ver logo de início, a proposta étnica da obra é explícita, como diz o próprio autor no prefácio. Além disso, a “emoção capixaba” está presente, juntamente com o espaço do Espírito Santo e sua cartografia social. Assim, mesmo riscando as narrativas com os traços da violência e da marginalidade, ao gosto muito particular de um Rubem Fonseca carioca, por exemplo (como no conto “Identidade para os gatos pardos” que dá nome ao livro), Vilaça ameniza seu discurso, sem nenhum caráter alienante,

⁴⁵ À época lemos várias notícias em jornais de pais reclamando da abordagem desse livro nas aulas de literatura em algumas escolas. Infelizmente já não encontramos mais nenhuma nota a respeito na internet.

através de descrições de fantasia e de metáforas pueris (como em “As tranças de Rapunzel” ou “Os anjos dizem amém”). Também sem dar ao leitor qualquer suspeita de uma leitura de estereótipos, o autor (e, mais exatamente, os narradores) instiga uma subliminar vontade de justiça por baixo do texto literário, pensamento muito proveitoso para formar (jovens e) opiniões.

- Paulo Roberto Sodré, profissional que também compõe o corpo docente do curso de Letras da UFES, do PPGL e do Neples, é o autor de *Senhor branco ou o indesejado das gentes* (2006). Em seus poemas, a voz lírica translada com a figura sedutora da morte, então masculina, pelas mais delicadas formas de relação homoafetiva. Estando os elementos mais visionários dessa afinidade entre a morte e o eu lírico velados por nuvens de afago, recusas, e (des)esperanças sinceras, o leitor, que percorre o livro dividido em três partes com seus respectivos contrapontos, enxerga uma cidade fosca e com baixa luminosidade que sugere o conhecimento pelo toque, o leve contato do corpo (como na “Parte II”). A imagem mais visível parece ser a morte, trajada de branco, jovem, que despretensiosamente estende a mão ao eu poético (“Parte III”). A densidade do texto de Sodré, assim, intercala muitas linhas intertextuais: desde a antiga bucólica à ávida contemporaneidade, isso, por sua vez, parece trazer nova fertilidade ao imaginário do jovem leitor, que pode enxergar outros modos de reciprocidade.
- Ousadamente cômico, o livro *Kitty aos 22: divertimento* (2006), de Reinaldo Santos Neves, é talvez o mais capixaba dentre os outros. Desenhando a vida de uma linda moça de 22 anos, loura, estudante de comunicação social numa faculdade particular, moradora do bairro nobre de Mata da Praia, em “Vix” (abreviatura informal para “Vitória”), ou “Mic”, de “Mictória”, como ela e seus amigos a chamam, Santos Neves contorna o romance com os espaços da cidade e, além disso, personifica a figura do capixaba numa juventude quase imprudente. Pelo *status* social, destacado em Kitty através do consumo fútil e uma vida de aparências, a história conduz o leitor a uma narrativa de fácil digestão, pois apela para descrições comuns ao cotidiano daquele, sem afetar, no entanto, a possibilidade de reflexão contrária, que pode condenar as muitas aventuras inconsequentes da personagem. Embora a crítica social a esse comportamento e estilo de vida seja recorrente na leitura do romance, a identificação pessoal de

traços de Kitty visiona papéis de sujeitos familiares aos olhos do jovem leitor capixaba, principalmente no ambiente escolar, onde há constantes mobilidades de ego em função do perfil de consumo. Esse jogo discursivo está presente até mesmo em outras obras de mote “capixaba-contemporâneo” de Santos Neves, como *Suely* (1989) e *A ceia dominicana: romance neolatino* (2008).

- Já como cânone da crônica brasileira, *Ai de ti, Copacabana*, de Rubem Braga, publicado em 1962, reúne 60 textos escritos no Chile, no Rio de Janeiro e em Cachoeiro de Itapemirim (sua cidade natal). O trabalho com a simplicidade discursiva, a visão jornalística em coletar as transformações do tempo e do espaço e as melancólicas máscaras que as cidades carregam parecem ser as tônicas de seu livro. Por meio dos elementos de viagem com a diplomacia na América do Sul, bem como o seu cotidiano carioca que o força a rememorar a infância no ES, o plano estético de suas crônicas baseia-se nisto para reinventar a realidade: a preocupação com a figura feminina (“A mulher esperando o homem”), com a morte (“Desculpem tocar no assunto”) e com uma épica autocrítica de sua vida boêmia (“Ai de ti, Copacabana”). A brevidade do texto, quase lírico, pela concisão técnica, dá ao leitor incursões interpretativas de grande valor intervencionista, ou seja, os retratos que suas crônicas fazem da realidade não são imparciais, eles dialogam com o leitor para que este seja deslocado de sua visão comum. Assim como fez em *Crônicas do Espírito Santo* (1984), que saiu pela *Coleção*, Rubem Braga diz muito do mundo em *Ai de ti, Copacabana* a partir de seus olhos capixabas.
- Nome expressivo em meio às novas produções literárias no ES, Douglas Salomão e o seu *Zero* exploram dois gêneros de grande estima para a literatura brasileira do século XX: a poesia visual e a poesia concreta. Prêmio Secult 2006, a obra, citando Maurice Blanchot e Augusto de Campos como epígrafe, explora o legado deixado das duas correntes em revisar a estrutura da linguagem pela busca de novos sentidos e significados. A desarticulação da estrutura sintática da língua e dos termos da oração podem ser vistos em: “se (e) e” (p. 77), onde há uma fórmula matemática condicionando uma anulação. Ou em “MIXAGEM” (p. 105), que desmonta a palavra em formas geométricas para alcançar outros termos como “MIRAGEM”, “ARRANCA”, “ASSANHA”, “ARRANHA” e “ARRASTA”.

Historicamente, os movimentos literários ao qual o livro de Douglas Salomão se filia foram sobrepostos ou absorvidos por outros movimentos que se perfizeram dentro da ordem sintático-semântica e discursivo-pragmática, ligados, por exemplo, a construções poéticas mais convencionais, como o uso da métrica, da rima, da estrofe, etc. Nesse sentido, *Zero* pode ser localizado no movimento neo-concreto, que, longe do pensamento anacrônico, resgata a discussão em desenvolver a linguagem e reabilitar sua forma.

Essas indicações delineiam um leque de leituras que reverberam na oferta e na disponibilidade de livros. Iser e Chartier nos ajudam a enxergar que, pensando nas estruturas que desencadeiam as funções de conceder maior acesso a esse material (as publicações, no caso, bem como os seus *efeitos* na leitura), nos últimos dez anos, por uma visão diacrônica, a literatura do Espírito Santo posta no vestibular tentou abarcar a maior amplitude possível de leitores, de temáticas e de gêneros, mas, como todo processo de escolha requer uma exclusão, tantos outros textos ficaram de fora. Possuindo então 17,30% do total de indicação de livros, é possível constatar, nesta lista, dentre várias questões: a maior presença da prosa, a ausência de peças de teatro e a evidente predileção pela contemporaneidade. A variação de gênero, nessa seleção, estabelece-se em: antologia, poemas, poesia visual/concreta, romances, romance histórico, contos e crônicas. Além de haver a abordagem de assuntos diversificados, como: a história, o mistério, o sobrenatural, a fantasia, o sexo, o afeto, a raça, o estereótipo, os níveis sociais e econômicos, a mulher e a estética literária.

Além desses pontos, os livros dizem muito a respeito dos estudos literários da universidade: as opções são filtradas por eles na medida em que os professores de literatura estão na sua coordenação. Nas reuniões do CEPE, certamente outras vozes ressurgem para aprovar ou não tal obra, e isso, por um lado, passa pelos estudos de literatura do Espírito Santo, e, por outro, pelas afinidades de leitura de cada professor. É claro que esta dissertação não dará conta de investigar “as escolhas pessoais” a partir desse material, mas é possível discutir, por exemplo, a escolha de *Ai de ti, Copacabana* no centenário do ano de nascimento de Rubem Braga: 2013, para o Processo Seletivo UFES 2014. Essas intencionalidades não só atribuem um valor à obra e à leitura, mas também revisam a noção de “cânone” no estado: Rubem Braga é um autor relevante para a literatura brasileira e, por isso, o deve ser também na literatura do Espírito Santo

(lembramos da noção de “mobilidade representativa” proposta por Ana Cláudia Fidelis, como comentamos no Capítulo 1). Mesmo podendo-se ver o rastro histórico-político que esse pensamento encerra, com obras e autores mais “locais”, isso é verificável também, por um caminho inverso: os irmãos Santos Neves estão fortemente presentes nas historiografias que analisamos, bem como explicitamente vemos a grande difusão de suas obras⁴⁶.

As justificativas da crítica e da história, neste caso, são o outro lado da moeda: os livros que foram agraciados com prêmios literários também estão no vestibular. *Os mortos estão no living* e *Zero* já se afirmam como obras importantes e de apreço do público na medida em que suas avaliações passaram, cada uma, por julgamentos de duas bancas avaliadoras: a FCAA e a Secult. Inclusive, o concurso dessa última instituição já atesta uma outra passagem que a literatura do Espírito Santo faz da universidade federal para o governo estadual, como explicamos no processo do *Currículo Básico*, em que o estado do ES não abre mão da posição crítica da UFES, ao mesmo tempo que questiona o seu vestibular. Esse lance também mobiliza os locais onde se publicam livros no ES, só para citar alguns exemplos: a extinta editora Flor&Cultura, de Miguel Marvilla, publicou a antologia, *Os mortos estão no living* e *Kitty aos 22*. A editora Cousa reeditou as poesias de Paulo Roberto Sodré e incluiu o *Senhor branco* na coletânea *Poemas desconcertantes*, do mesmo autor, em 2012. E a própria universidade assim, pela Edufes, ficou com o *Transpaixão*.

Todos esses elementos são sintetizados no vestibular da UFES, que assume talvez a figura do “mar”, onde se desaguam as conjunturas da própria universidade no que diz respeito à literatura do Espírito Santo. Esse ponto se torna muito complexo então para detectar todos os rastros e ranços, literários e institucionais, que se encontram no exame. A multiplicidade de decisões e posturas acadêmicas não só se chocam no processo seletivo como também hibridizam a escolha dos livros dessa mesma literatura: é possível assim falar de literatura ou de literaturas do Espírito Santo? Naturalmente apontamos que certa “unificação” já existe, mais precisamente para corroborar a nomenclatura, mas apostamos que restaurar os diferentes âmbitos, os diferentes corpos e instâncias irá trazer mais

⁴⁶ *A longa história* (2007) e *A ceia dominicana* (2008), de Reinaldo Santos Neves, foram publicadas pela editora Bertrand Brasil, por exemplo, que não é uma editora capixaba.

oportunidade de se continuar essa manifestação artística. Agora, vejamos como tudo isso se transfere para as questões.

AS PROVAS

Assim como já são bem comuns os trabalhos acadêmicos que exploram provas e questões de literatura na educação básica e/ou em exames como o vestibular, este subtópico da dissertação pretende acrescentar e atualizar mais informações a respeito. Se, por um lado, a pesquisa de Grijó (1999) nos ofereceu uma análise de sua época, neste trabalho a apreciação crítica incidirá sobre os dez últimos anos de processos seletivos aplicados pela UFES (2005-2014). Dessa maneira, e por esse recorte de tempo, o perfil das questões é regido mais por uma variabilidade interna e não estrutural, a cada vestibular, do que uma mudança metodológica, como ocorreu gradualmente nos anos de 1990, em se tratando de conceitos básicos como o de literatura, a história literária, os gêneros, a análise e a leitura dos textos.

De modo bastante específico, então, os dez processos seletivos podem ser organizados da seguinte maneira:

a) A prova objetiva

Na primeira etapa, comum a todos os cursos, a prova objetiva foi utilizada pela UFES até 2009. A partir daquele ano, a universidade passou a adotar o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) como primeira etapa. Neste caso, de 2005 a 2009 houve 5 provas com 60 questões cada, o que dá o total de 300 questões. Dessas 300, apenas 8 são sobre ou têm relação com a literatura do Espírito Santo⁴⁷. Dessas oito, cinco abordam o romance *O capitão do fim*, de Luiz Guilherme Santos Neves. As outras três tratam do poema “Químicas” e do livro *Os mortos estão no living*, ambos de Miguel Marvila:

⁴⁷ Nos atemos apenas às questões de análise literária. Não contabilizamos as que solicitam análises gramaticais ou linguísticas por parecer que usam o texto literário como pretexto.


PROCESSO SELETIVO 2005

As questões de números 7 a 10 estão relacionadas com o texto seguinte, de Miguel Marinho, retirado de *A parte que nos toca – literatura brasileira feita no Espírito Santo*.

Químicas

Estando meu olhar sobre o teu corpo,
já é domingo e amanheço tonto
às margens de tua boca, que destaco
na névoa de CO_2 do quarto.
Meu sangue pede mais oxigênio,
mas o meu coração pede mais nada
senão que te ofereçam como prêmio
suas válvulas enferrujadas.

É quando baixo a vista e vejo, ao lado
de um livro de Pessoa, vejo o frasco
de KCN (cianeto de potássio)
que pode abreviar esta agonia.
Aí, reúno força, estendo o braço,
abro a janela e deixo entrar o dia.



QUESTÃO 7

É CORRETO afirmar que o poema

A) aponta para a resistência da arte diante dos gases industriais tóxicos, que, simbolicamente, expressam a vitória da morte sobre a vida.

B) exemplifica, utilizando a imagem de um violento veneno, o gesto tipicamente romântico do sujeito apaixonado que se suicida por amor.

C) explica fórmulas, como a de um anidrido que se introduz na atmosfera, por exemplo, pela respiração de seres vivos ou pela combustão de compostos orgânicos.

D) pertence ao capítulo "O corpo e seus recantos" da antologia, em que se reflete sobre a relação entre sexualidade e poesia contemporânea.

E) sugere que, mesmo em agonia, o eu lírico – entre o livro do poeta português e a letal substância – reage, optando pela janela em que deixa "entrar o dia".

Foto 18 – Prova objetiva (2005), questão 7

Nesta primeira, verificando a proposta, podemos dizer que o eu lírico de "Químicas" se vincula a um eu aparentemente romântico, desejoso pelo corpo da amada, que, mesmo tendo opções bruscas de alívio, por conta de uma angústia amorosa, escolhe a renovação de suas forças ao deixar o dia entrar pela janela (letra "e").

PROCESSO SELETIVO 2007

3. URBANIZAÇÃO E ASPECTOS CULTURAIS

A cidade sempre foi um signo que as artes – e a literatura em particular, desde o período barroco até os dias atuais – souberam interpretar. Desse modo, considere os textos a seguir citados e também os contextos históricos e literários aos quais eles pertencem, para responder às questões de nº 31 a 41.

- Texto XII**, de Adolfo Caminha – *Bom-Crioulo*, 1895:
Tudo avultava desmesuradamente em sua imaginação de marinheiro de primeira viagem. Bom-Crioulo tinha prometido levá-lo aos teatros, ao Corcovado, à Tijuca, ao Passeio Público, a toda parte. Haviam de morar juntos, num quarto da rua da Misericórdia, num comodozinho de quinze mil-réis onde coubessem duas camas de ferro, ou mesmo uma só, larga, espaçosa[...]
- Texto XIII**, de Machado de Assis – “Pai contra mãe” (*Relíquias da casa velha*, 1906):
Quem perdia um escravo por fuga dava algum dinheiro a quem lho levasse. Punha anúncios nas folhas públicas, com os sinais do fugido, o nome, a roupa, o defeito físico, se o tinha, o bairro por onde andava e a quantia de gratificação. [...] Protestava-se com todo o rigor da lei contra quem o acoitasse.
- Texto XIV**, de Augusto dos Anjos – “As cismas do destino” (*Eu*, 1912):
A noite fecundava o ovo dos vícios / Animais. Do carvão da treva imensa / Caía um ar danado de doença / Sobre a cara geral dos edifícios! /// Tal uma horda feroz de cães famintos, / Atravessando uma estação deserta, / Uivava dentro do eu, com a boca aberta, / A matilha espantada dos instintos!
- Texto XV**, de Guimarães Rosa – “Campo geral” (*Corpo de baile*, 1956):
O doutor era homem muito bom, levava o Migullim, lá ele comprava uns óculos pequenos, entrava para a escola, depois aprendia ofício. — “Você mesmo quer ir?”
Migullim não sabia. Fazia peso para não soluçar. Sua alma, até ao fundo, se esfriava.
- Texto XVI**, de Luis Fernando Veríssimo – “Outra do analista de Bagé” (*O analista de Bagé*, 1981):
Diz que quando recebe um paciente novo no seu consultório a primeira coisa que o analista de Bagé faz é lhe dar um joelho. Em paciente homem, claro, pois em mulher, segundo ele, “só se bate pra descarregá energia”. Depois do joelho, o paciente é levado, dobrado ao meio, para o divã coberto com um pelego.

Foto 19 – Prova objetiva (2007), textos para as questões 31 a 41

QUESTÃO 38

Cada alternativa abaixo apresenta comparação entre textos diversos. É CORRETO o que se afirma em

- A) A opção homossexual – como em *Bom-Crioulo* (Texto XII), de Caminha – é considerada doença em *Os mortos estão no living*, de Miguel Marvillá: "a atriz de teatro amador, entre gemidos stanislawskianos, atíngia seu terceiro orgasmo consecutivo com a diretora de sua última peça".
- B) A escravidão abordada em "Pai contra mãe" (Texto XIII) é tema incomum na obra de Machado de Assis, mas se manifesta no conto "Noite de almirante", que ficcionaliza a história de João Cândido, o "Almirante Negro", líder da chamada Revolta da Chibata, no início do século XX.
- C) O efeito sonoro obtido pela repetição de um mesmo fonema – como o /t/ em "A matilha espantada dos instintos!" (Texto XIV, de Augusto dos Anjos) – é um recurso comum também na poesia do simbolista Cruz e Sousa, como no verso "Mas essa mesma algema de amargura".
- D) O ambiente rural da narrativa rosiana ("Campo geral", Texto XV) predomina também na peça *Vestido de noiva*, de Nelson Rodrigues, estando ausente, no entanto, das líras de *Manília de Dirceu*, de Tomás Antônio Gonzaga, e do romance *São Bernardo*, de Graciliano Ramos.
- E) A condição subalterna da mulher, ironizada no Texto XVI de Luis Fernando Veríssimo, aparece nos poemas de *A teus pés*, cujo título antecipa a perspectiva feminista de Ana Cristina Cesar, herdeira da proposta poética revolucionária de João Cabral, como se atesta em *Auto do Frade*.

QUESTÃO 39

Os textos abaixo destacados representam épocas diferentes e abordam, em seus respectivos enredos, o lado peculiar da violência que caracterizaria o mundo de seu tempo. Levando-se em consideração esses aspectos, É INCORRETO afirmar:

- A) *O capitão do fim* deixa entrever a violência da ocupação colonial pela fundação de uma nova capitania, que seria o Espírito Santo.
- B) "A cartomante" narra a história de um triângulo amoroso no qual o homicídio resultante é uma violência usual na sociedade patriarcal brasileira do séc. XIX.
- C) Em *Bom-crioulo*, o castigo das chibatadas e a referência à caça a escravos indicam uma violência perpetrada no Brasil do séc. XIX, enquanto *Vestido de noiva* acena para a violência exposta pelo tráfego de automóveis nas metrópoles, já nos meados do séc. XX.
- D) Em "Campo geral" e *São Bernardo* há a presença manifesta da violência urbana incentivada pela propaganda do consumo.
- E) O conto "Feliz Ano Novo" fala da violência sem rodeios, podendo ser exemplificada pelo assassinato do personagem Bom Crioulo com "dezesesseis tiros no quengo".

Foto 20 – Prova objetiva (2007), questões 38 e 39

Texto XVII

"Mas pareceu inútil ao capitão o sangue que ali se derramou. Três anos depois dessa varredura de morte nas hostes inimigas, a colonização continuava emperrada. Vasco Fernandes decidiu, então, reverter a situação, mudando a sede da Capitania para uma ilha de morros cobertos de matas com águas abundantes, onde a segurança dos portugueses poderia ficar bem mais garantida do que na velha vila onde a sede do governo estava instalada.

Numa encosta à beira-mar, o capitão erigiu a vila nova a que denominou Nossa Senhora da Vitória. [...] E lhe deu pelourinho, insígnia e voto de fé."

(NEVES, Luiz Guilherme Santos. *O capitão do fim*. 2001.)

QUESTÃO 42

É CORRETO afirmar que o romance *O capitão do fim*

- A) evidencia, já na colonização das terras capixabas, a importância de questões sociais como reforma agrária, diminuição de impostos e distribuição de renda.
- B) ficcionaliza a vida – com narração em terceira pessoa – do primeiro donatário da capitania do Espírito Santo, Vasco Fernandes Coutinho, no século XVI.
- C) mostra alguns diálogos travados entre o Padre Anchieta e Vasco Fernandes Coutinho, indicando a união entre os poderes religioso e político.
- D) partilha com o romance *Os mortos estão no living* um traço romântico: o amor carnal pela donzela, que abandona a tribo para viver com o herói colonizador.
- E) utiliza o vocabulário original do índio que vivia em Vila Velha, nos Quinhentos, a partir de pesquisa com tribos remanescentes do período, para dar verossimilhança ao relato.

Foto 21 – Prova objetiva (2007), texto XVII e questão 42

Como é observado, a questão 38 compara vários fragmentos, até mesmo os que estão fora dos trechos citados, para o candidato enxergar a informação correta entre os argumentos. Esse tipo questão, no caso, busca aproximar as informações em correspondência às indicações da lista literária.

Na abordagem de *Os mortos estão no living*, como podemos ver, há a preocupação de tornar natural a obra dentro da “literatura brasileira” (a resposta correta é a letra “e”). No entanto, em 2007, a lista oferecia 20 “temas e textos”, o que seria difícil de ser desenvolvido numa prova com 60 questões. O mesmo ocorre com *O capitão do fim*, que, de modo inverso à questão anterior, a questão 39 solicita que o candidato observe a opção incorreta a partir da temporalidade da narrativa e da temática da violência no enredo; há, novamente, a aproximação de informações (letra incorreta: “d”).

Talvez para dar certeza ao candidato a importante sensação de que a “literatura do Espírito Santo” também é “brasileira”, a questão 42 é inteiramente dedicada a uma única obra, como em 2005: apesar das alternativas serem pouco plausíveis sobre o livro de Luiz Guilherme (já que pensamos conter certos exageros dentre as incorretas), no trecho de *O capitão do fim* é recontada a fundação de Vitória, cuja cidade-sede anterior da capitania, Vila Velha, era muito hostil por causa dos índios (resposta: letra “b”).

PROCESSO SELETIVO 2008

QUESTÃO 13

As alternativas abaixo contêm afirmações sobre alguns textos literários. A alternativa que apresenta a afirmação CORRETA quanto ao texto a que se refere é:

- A) a homossexualidade, em *Bom-crioulo*, é encarada com naturalidade, haja vista as aparições despidoras de Aleixo e Amaro, beijando-se em praça pública.
- B) a loucura de Rubião, em *Quincas Borba*, vai-se fazendo progressivamente, sendo a sua "transformação" em Napoleão um sinal evidente de seu confuso estado mental.
- C) a miopia de Migulim, em "Campo geral", tem um caráter metafórico, tomando-o indiferente e insensível aos castigos do pai e da mãe e também à vida cotidiana no Mutum.
- D) a sífilis, em *O capitão do fim*, denuncia as relações permissivas entre o colonizador e o aborígine, deixando aos leitores, de modo dissimulado, um alerta contra a AIDS.
- E) a tuberculose, em *Lira dos vinte anos*, destaca-se como o tema central, além da fascinação pela morte e pela cultura indígena, típica da terceira geração romântica.

QUESTÃO 14

As alternativas abaixo apresentam comentários críticos sobre obras da literatura brasileira. A alternativa em que o comentário crítico NÃO corresponde à obra indicada é:

- A) Sobre *Auto do Frade*: "poema dramático em que o personagem central é mais um exemplar da consciência de engenheiro, agora comprometida com a tarefa de projetar uma obra de caráter político-social, objetivada na imagem da cidade solar, utopia conceitual histórica e geograficamente situada, onde justiça e justeza, ética social e rigor formal se complementam reciprocamente" (Ivo Barbiéri).
- B) Sobre *Lira dos vinte anos*: "no prefácio à 2ª parte, singular na literatura brasileira de então pela força do sarcasmo, a sua poesia desvenda a dialética segundo a qual os contrastes favorecem a verdadeira realização do artista. O sonho é nele tão forte quanto a realidade; os mundos imaginários, tão atuantes quanto o mundo concreto" (Antonio Candido).
- C) Sobre *O capitão do fim*: "no romance são apontados os vícios capitais enumerados por S. Tomás: vaidade, inveja, acídia, ira, avareza, gula e luxúria. A soberba, considerada por S. Tomás pecado supracapital, aparece como raiz de todos os demais e impõe uma cadeia de motivações, dentre as quais a que lhe é mais próxima, a vaidade" (Rita Maia).
- D) Sobre *Primeiro caderno do aluno de poesia Oswald de Andrade*: "A montagem desconjuntada de elementos de 'infância', os fragmentos de diálogo – um discurso que não ouve – em 'adolescência', a aderência à convenção em 'maturidade', o sobressalto do corte em 'velhice' são co-produzidos pelo branco e pelo traço, gestos de recusa da dicção poética maior" (Raúl Antelo).
- E) Sobre *Quincas Borba*: "de fato, a dezena de páginas em que figura Eugênia, a única personagem direta do livro, constitui um minucioso exercício de conspiração. A crueldade é tanta, tão deliberada e detalhista, que dificilmente o leitor a assimila em toda a extensão. É como se o caráter extremado destas passagens impedisse a sua estranheza de ser percebida" (Roberto Schwarz).

Foto 22 – Prova objetiva (2008), questões 13 e 14

QUESTÃO 15

Quanto a temas e recursos utilizados por Miguel Marvillá no livro *Os mortos estão no living*, é CORRETO afirmar:

- A) Aparecem narrativas paralelas, num mesmo conto, entremecendo situações diversas, como no texto de abertura – "Três histórias" –, em que "1", "2" e "3" indicam histórias de uma "noiva", de uns "meninos" e da "Lua".
- B) Denuncia-se a inoperância da saúde e do transporte públicos ("Os fetos, as begônias"); "Nessa noite, o trem história") e se resgata a memória dos comunistas mortos pela ditadura militar brasileira ("Os sobreviventes da história").
- C) Detecta-se – em "O vampiro, Deborah"; "Maria, Clara, Lia, Susana"; "Nenhuma mulher é Isabel"; "Júlia D.: O banho" – o mesmo narrador anônimo, masoquista e misógino (que tem ódio ou aversão às mulheres).
- D) Há três contos – "Os mortos estão no living"; "Dies irae"; "Leitmotiv" – cujos títulos, contendo palavras em língua inglesa, latina e alemã, antecipam a presença de exóticos personagens de Londres, Roma e Munique.
- E) Prevalece uma visão romântica das relações conjugais ("Casamento"; "Amor"), com personagens tuberculosos ("Luz e sombra"), entediados e melancólicos ("Narciso indeciso") e suicidas ("A queda"; "Janela").

Foto 23 – Prova objetiva (2008), questão 15

Mesmo com as comparações de 2007, na questão 13 e 14, de 2008, continua-se com o recurso da "naturalização" da literatura do ES com o romance capixaba colocado em meio

aos outros na primeira questão; porém, na segunda, há um exercício duplo: deixando claro no enunciado que se trata de “obras da literatura brasileira”, o livro recebe aval crítico de um artigo de Rita de Cássia Maia e Silva Costa: “Nas memórias d’*O capitão do fim*, uma ciranda da escrita”, apresentado e publicado no livro resultante do primeiro *Bravos Companheiros e Fantasmas*. Nota-se assim a fusão desses dois caminhos no vestibular: como o romance, um artigo específico sobre literatura do Espírito Santo está entre outros de literatura brasileira.

Na questão 15, que também privilegia somente um autor capixaba, é observada a exigência de uma leitura geral da obra: a citação dos títulos dos contos, neste caso (assim como na citação dos trechos nas questões anteriores), auxilia na identificação da resposta correta (“a”).

PROCESSO SELETIVO 2009

Texto VIII

Parvo – Aguardai, aguardai, houlá! E onde havemos nós de ir ter?
 Diabo – Ao Inferno, entra cá!
 Parvo – Ao Inferno, em hora-má?! Hi! Hi! Barca do carnudo, pelo vinagre beijudo, rachador de Alverca, huhá! Sapateiro de Candosa! Entrecosto de carrapato! Hi! Hi! Caga no sapato, filho da grande aleivosa! Tua mulher é tihosa e há de parir um sapo metido num guardanapo, neto da cagarrinhosa! (...)
 Anjo – Hou da barca! Tu que queres?
 Parvo – Quereis me passar além?
 Anjo – Quem és tu?
 Parvo – Não sou ninguém.
 Anjo – Tu passarás, se quiseres: porque não tens afazeres por malícia não erraste; tua simpleza te baste para gozar dos prazeres.

(VICENTE, Gil. *Auto da Barca do Inferno*. 24. ed. São Paulo: Brasiliense, 1990, p. 62-63.)

Texto IX

[...] Ali, sob a algazarra dos macacos e das araras, o capitão alçou a espada em direção ao sol do meio-dia e, beijando a cruzeta do punho na passagem pela boca, inverteu-a de ponta, para fincá-la, em golpe pioneiro, na areia da praia coberta de sargaços. [...]

(SANTOS NEVES, Luiz Guilherme. *O Capitão do fim*. Vitória: IHGES, 2001.)

Texto X

[...]
 MONSENHOR Abjure a promessa que fez, reconheça que foi feita ao Demônio, atire fora essa cruz e venha, sozinho, pedir perdão a Deus.
 ZÉ (Cai num terrível conflito de consciência) O Senhor acha mesmo que eu devia fazer isso?!...
 MONSENHOR É sua única maneira de salvar-se.
 A Igreja católica concede a nós, sacerdotes, o direito de trocar uma promessa por outra.
 ROSA (Incitando-o a ceder) Zé ... talvez fosse melhor...
 ZÉ (Angustiado) Mas Rosa... se eu faço isso, estou falhando à minha promessa... seja Iansã, seja Santa Bárbara... estou faltando...
 MONSENHOR Com a autoridade de que estou investido, eu o liberto dessa promessa, já disse. Venha fazer outra...
 [...]
 MINHA TIA Éparrei! Maleme pra ele, minha mãe!
 COCA Maleme!
 ZÉ Não! Não posso fazer isso! Não posso arriscar a vida do meu burro!

(GOMES, Dias. *O pagador de promessas*. 44. ed. Rio de Janeiro: Edouard, 2006, p. 102-103.)

QUESTÃO 33

Os Textos VIII, IX e X são fragmentos das peças *O auto da barca do Inferno* (1517), de Gil Vicente, *O pagador de promessas* (1960), de Dias Gomes, e do romance *O Capitão do fim* (2001), de Luiz Guilherme Santos Neves. Com base neles e nas obras citadas, é INCORRETO afirmar que

(A) *O auto da barca do Inferno* ilustra como o Humanismo representou uma transição de um Portugal marcado por visões medievais e teocêntricas para uma nova realidade inscrita em valores mercantis e antropocêntricos.
 (B) As peças *O auto da barca do Inferno* e *O pagador de promessas* apresentam um lapso de tempo de quase 450 anos, porém dois traços as aproximam: a cultura religiosa e a presença de um personagem "ingênuo", o Parvo, para a primeira; o Zé do Burro, para a segunda.
 (C) A ingenuidade do Zé do Burro, personagem de *O pagador de promessas*, diferentemente da do Parvo, do *Auto da barca do inferno*, é marcada por um sincretismo religioso cristão e africano.
 (D) O fim do personagem Vasco Fernandes Coutinho, de *O Capitão do fim*, poderia ser perfeitamente comparado ao fim da maioria dos personagens do *Auto da barca do Inferno*.
 (E) A cultura religiosa presente em *O Capitão do fim* faz com que a capitania designada para o personagem Pero Fernandes Sardinha fosse nomeada de Espírito Santo por ter ele desembarcado nela em um domingo de Pentecostes.

13

Foto 24 – Prova objetiva (2009), textos VIII, IX, X e questão 33

Nessa última objetiva, de 2009, e única, vemos uma linguagem de maior precisão nas opções sobre *O capitão do fim*, que novamente é inserido na “literatura brasileira”. A escolha de informações está bem montada nessa questão, assim como o alinhamento de temas comuns aos três textos, o que dificulta o encontro da proposição incorreta, exigindo do candidato não somente a interpretação dos trechos, mas a leitura integral da obra, para ser possível eliminar as noções de certezas. A letra incorreta, nisso, é a “e”, pela simples

troca de informação: Pero Fernandes Sardinha nomeou a cidade de Salvador, na Bahia, e não no Espírito Santo.

Os últimos 5 anos de provas objetivas do vestibular da UFES fizeram flutuar a presença da literatura do Espírito Santo em meio às questões gerais de literatura. Progressivamente vemos um aumento de dificuldade na elaboração dessas questões, o que condiciona uma leitura mais atenta dos candidatos e uma observação maior principalmente em detalhes do enredo, que encadeiam informações imprescindíveis a outras obras pela presença da *interdiscursividade*, ou seja, a citação de vários trechos de diferentes obras numa mesma questão, sendo este o recurso mais utilizado pelo exame para colocar, dentre muitos pontos, que a literatura do Espírito Santo e a literatura brasileira não possuem fronteiras evidentes quanto à leitura literária para o processo seletivo, por exemplo.

Podemos pensar que essa atenção no exame dada à interdiscursividade, que é vista na leitura dos trechos, mostrando o conhecimento de boa parte dos livros que estão nas listas pelos candidatos, constitui o perfil de leitor que a primeira etapa do vestibular da UFES esperava: se nos lembrarmos de Iser, veremos que a *interação texto-leitor* é expandida, neste caso, para a “interação aluno-lista de obras”. Mais ainda, recuperando Chartier, é possível enxergarmos que essa relação do aluno com as obras é concretizada pela apropriação dos diversos textos ofertados, ou seja, as questões objetivas explicitam esse processo de estabelecer relação entre trechos das obras tanto para o aluno que leu poucas obras quanto para aquele que leu todas.

b) A prova de redação

Na segunda etapa do vestibular da UFES, composta pela prova de redação e as discursivas (ambas mantidas até hoje), a literatura do Espírito Santo tem mais peso e é cobrada de modo mais contundente. Até mesmo dentro das 30 questões de redação, inesperadamente (pois isso não consta no programa), duas empregam textos de autores capixabas: a primeira questão, de 2011, usa o poema “Descartável”, do livro *Transpaixão*, de Waldo Motta, e a segunda questão, de 2012, explora o poema “Alguém parte, daqui”, da obra *Senhor branco ou o indesejado das gentes*, de Paulo Roberto Sodré.

<p>Teu nome nebuloso se espalha pelos escaninhos da estrada</p> <p>entre o que se conhece e o que, longe e desconhecido, se entrevê.</p> <p>Alguém parte, sim, de alhures.</p> <p>(Paulo Roberto Sodré)</p>	<p>(Mário de S�-Carneiro)</p>
<p>O poema de Paulo Roberto Sodré trata de partida – de alguém de algum lugar (“alhures”). Já o de Mário de S�-Carneiro trata de chegada, do abrir a porta depois de uma “campainhada”.</p> <p>Abordando a temática Partida e Chegada, elabore um texto narrativo de ficção, em que o narrador descreva o transcorrer de uma viagem de ônibus e a recepção ao(s) viajante(s).</p>	
<p>Quadro 2 – Prova de Redação (2012), questão 2 (copiamos a questão pois ela está em pdf.)</p>	

Novamente, nessa segunda proposta, não há indícios de afirmação da literatura do Espírito Santo. O que se busca são intuições para o leitor/candidato construir uma narrativa a partir dos momentos expostos nos poemas de Sodré e S -Carneiro.

Por não pertencer ao campo da crítica literária, a redação do vestibular da UFES parece se manter distante das categorias desse meio⁴⁸. Os dois textos literários citados ficam, presumivelmente, a favor do desenvolvimento das duas propostas; mesmo uma delas pedindo, por exemplo, uma narrativa, a redação não se envereda por essas propostas literárias. Isso nos indica principalmente dois pensamentos: que a literatura do Espírito Santo no processo seletivo foi e é suficiente nas outras provas, ou que existe um acordo consciente de aproveitamento, de reutilização, caso os professores de literatura da UFES que elaboram suas questões mantenham certo contato com os professores (também da UFES) que são responsáveis pela prova de redação; eles podem intencionalmente cruzar seus interesses avaliativos, por exemplo.

⁴⁸ Diferentemente das questões objetivas que a partir da gramática e da linguística usariam a literatura do Espírito Santo, decidimos abordar esse ponto nas provas de redação pois nos pareceu uma surpresa que tal prova utilizasse essa literatura. Em boa parte das propostas que pesquisamos isso não era comum.

c) *A prova discursiva*

Nas discursivas, mais especificamente as de “Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa”⁴⁹, ambiente de maior espaço para a literatura do Espírito Santo, se comparado às objetivas e mais ainda à redação, no conjunto do *corpus* analisado 8 questões de 50 solicitam a análise de textos dessa literatura⁵⁰. Entre estes estão as obras: *O capitão do fim*; *Identidade para os gatos pardos*; *Transpaixão*; *Kitty aos 22: divertimento* e *Senhor branco ou o indesejado das gentes*.

PROCESSO SELETIVO 2008

3ª QUESTÃO

LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURA BRASILEIRA

Frei Caneca e Vasco Fernandes Coutinho são personagens históricas que serviram de base para a elaboração dos livros *Auto do Frade*, de João Cabral de Melo Neto, e *O capitão do fim*, de Luiz Guilherme dos Santos Neves. Leia os trechos abaixo, dessas duas obras, para fazer o que se pede.

<p>A GENTE NAS CALÇADAS:</p> <ul style="list-style-type: none"> — Na sua boca tudo é claro, como é claro o dois e dois quatro. — Ei-lo que vem descendo a escada, degrau a degrau. Como vem calmo. — Crê no mundo, e quis consertá-lo. — E ainda crê, já condenado? — Sabe que não o consertará. — Mas que virão para imitá-lo. 	<p>Esse sofrimento múltiplo, que amargurava o capitão no fim da sua vida, agravando-lhe a solidão de oprimido, convertia-se nos pesadelos devastadores em que o veio colher a morte, tendo expirado tão cansado das dores físicas e das culpas da alma que esta levou três dias para deixar o corpo, se não foi o próprio corpo que a abandonou de vez.</p>
--	---

Redija um texto em que você, com apoio nas obras, aponte, no primeiro parágrafo, características (morais, religiosas, culturais) de Vasco Fernandes Coutinho, e, no segundo parágrafo, características de Frei Caneca. Conclua, no terceiro parágrafo, comparando essas duas personagens históricas à luz da seguinte afirmativa: “a construção de uma personagem oscila entre dois pólos ideais: ou é uma transposição fiel de modelos, ou é uma invenção totalmente imaginária” (Antonio Candido).

Foto 26 – Prova discursiva (2008), questão 3

Ao contrário das questões objetivas, que obteve certo grau de aprofundamento em 2009, as questões discursivas de literatura já se enraízam em elementos profundos de análise. Não obviamente para confirmar o caráter específico da segunda etapa, nesse exemplo de 2008 podemos ver uma atividade que exige do leitor uma maior atenção comparativa e um maior rigor na elaboração da resposta. Novamente a interdiscursividade é usada para equiparar as “duas literaturas”, mas, além da relação de conceitos retirados dos textos que

⁴⁹ Manteremos essa nomenclatura por ser a utilizada atualmente, mas em 2009 houve a mudança no título, como comentamos.

⁵⁰ É importante ressaltar novamente que selecionamos apenas as questões de análise literária; outras questões, além das oito, utilizaram ou reaproveitaram citações de textos de literatura do Espírito Santo, mas pelo viés da análise linguística e gramatical.

se ligam aos personagens tratados, o candidato deve sintetizar a ideia de “ficcionalização da história”, concordando com uma afirmação de Antonio Candido. Essa operação de síntese é comumente solicitada nos cursos de Letras, por exemplo, o que confirma também a perspectiva de projeção do vestibular em apontar para o candidato o que ele poderá ler (ou fazer) na universidade.

PROCESSO SELETIVO 2010

LÍNGUA PORTUGUESA e LITERATURAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

1ª QUESTÃO

As narrativas *Quincas Borba*, de Machado de Assis, *Os ratos*, de Dyonélio Machado, e *Identidade para os gatos pardos*, de Adilson Vilaça, foram publicadas nos anos de 1891, 1937 e 2002, respectivamente. Os protagonistas dos romances *Rubião e Naziazeno*, e do conto homônimo ao livro de contos (*Identidade para os gatos pardos*), sem nome próprio, são personagens que trazem à tona questões ligadas à alteridade, como loucura, pobreza e racismo.

Leia os trechos abaixo e, a seguir, escreva três parágrafos, desenvolvendo, em cada um deles, uma possível relação entre (a) os protagonistas dessas histórias, (b) a metáfora dos animais – cão, rato, gato – presentes nos títulos e (c) os períodos literários e históricos a que pertencem essas obras.

TEXTO 1	TEXTO 2	TEXTO 3
Queria dizer aqui o fim do Quincas Borba, que adoeceu também, ganiu infinitamente, fugiu desvalrado em busca do dono, e amanheceu morto na rua, três dias depois. (<i>Quincas Borba</i>)	Aquela nota verde, gordurosa, graxenta, está sendo roída... roída... roída... Esse fato está se passando agora... é contemporâneo dele!... Os ratos estão roendo ali na cozinha... na mesa... são dois... são três... andam daqui para lá... giram... dançam... infatigáveis... afanosos... infatigáveis... (<i>Os ratos</i>)	Minha mãe é meio branca. Meu pai é preto. Retinto. Nariz de barraca. A filha do meu Polovsky acharia meu pai feio. É bonito. Eu sou bonito. Não sou mulato. Mulato é filho de mula. Eu sou preto. Negro. (<i>Identidade para os gatos pardos</i>)

2

Foto 27 – Prova discursiva (2010), questão 1

Mais de uma vez a interdiscursividade está presente nessa questão de 2010, ficando muito próxima da de 2008 (no caso: uma comparação “histórica” e/ou “naturalista” entre as três obras, onde cada protagonista é metaforizado no animal correspondente: o primeiro gane e busca pelo dono, o segundo rói insatisfatoriamente e o terceiro se define de modo obscuro, arredio). Entendemos que esse fato tenta privilegiar o leitor que entrou em contato com boa parte desses livros, como já comentamos, ou que na possível leitura dos resumos conseguiu criar pontes para relacioná-los. O que não se pode perder de vista é a maneira como a literatura do Espírito Santo fica presente na composição do exame: a obra não está “apagada” dentre as demais.

PROCESSO SELETIVO 2010

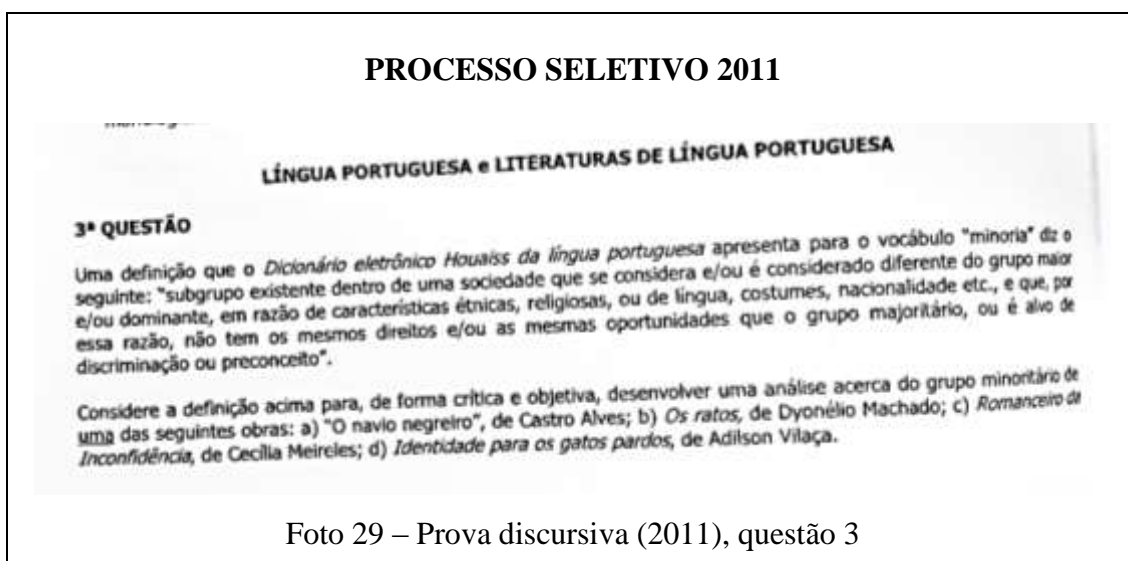
LÍNGUA PORTUGUESA e LITERATURAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

3ª QUESTÃO
Considerando que intertextualidade implica a "utilização de uma multiplicidade de textos ou de partes de textos preexistentes de um ou mais autores, de que resulta a elaboração de um novo texto literário" (*Dicionário etimológico Houaiss da Língua Portuguesa*), justifique como esse processo ocorre na relação entre os trechos de "Saudações", poeta brasileiro contemporâneo Waldo Motta, e de "Lisbon revisited (1923)", do poeta português modernista Fernando Pessoa.

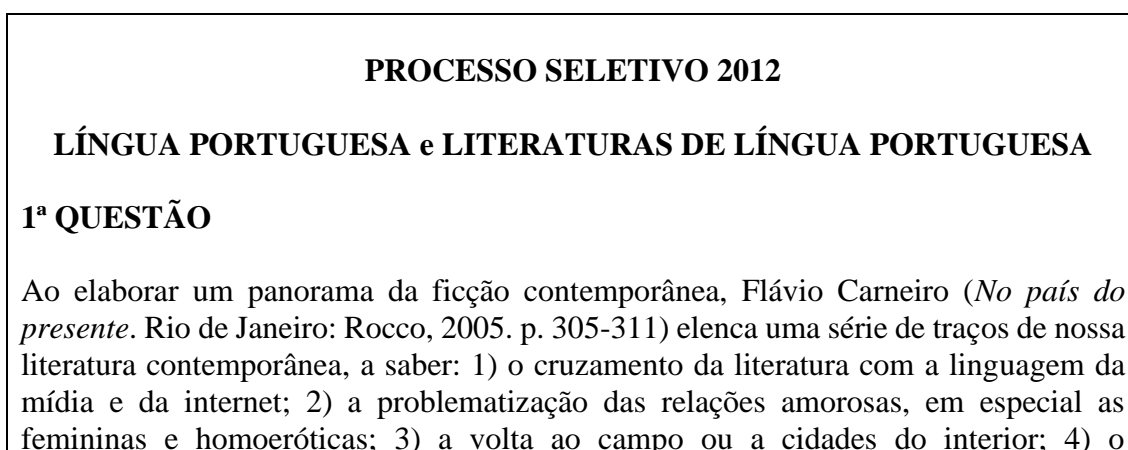
TEXTO 1 "Saudações"	TEXTO 2 "Lisbon revisited (1923)"
Ó ilustríssimos senhores de modos finos, que sacol! Pelo amor da santa, fora com vossos salamaleques!	Não: não quero nada. Já disse que não quero nada.
Não quero louros nem busto e nem meu nome em via pública. Não quero as vossas vênias e rapapés, flores dúbias. Não quero ser poeta de que todos se orgulham.	Não me venham com conclusões! A única conclusão é morrer.
Descaradamente confesso a quem interessar possa: Quero é ser a vergonha da província e da república. (<i>Transpaixão</i>)	Não me tragam estéticas! Não me falem em moral! Tirem-me daqui a metafísica! Não me apregoem sistemas completos, não me enfileirem conquistas Das ciências (das ciências, Deus meu, das ciências!) — Das ciências, das artes, da civilização moderna!
	Que mal fiz eu aos deuses todos? Se têm a verdade, guardem-a!
	Sou um técnico, mas tenho técnica só dentro da técnica. Fora disso sou doido, com todo o direito a sê-lo. Com todo o direito a sê-lo, ouviram? (<i>Ficções do Interlúdio</i>)

Foto 28 – Prova discursiva (2010), questão 3

Aqui a definição dicionarizada de intertextualidade foi ali colocada claramente. Mesmo não se tratando de um trabalho que investiga esse recurso, é importante perguntar: será que a proposta de colocar lado a lado trechos (fragmentos) de obras literárias é a maneira mais conveniente para a literatura do ES se afirmar em relação a outra literatura (a portuguesa, agora)? É claro que para tal feito o apagamento de regionalidades, ou a ampliação de temas comuns aos textos, se torna um mote para a promoção da igualdade: a negação de regimentos da arte inseridos em restritos comportamentos sociais é a tônica dos textos de Motta e Pessoa, e é por esse pensamento que o leitor/aluno deve começar a sua resposta. Mas, numa leitura bem minuciosa, enxergamos que Waldo não dispensa seu vínculo regional quando seu eu lírico declara "Quero ser a vergonha / da província e da república"; evidentemente isso poderia ter uma analogia com diferentes contextos, mas, aos estudos de literatura do Espírito Santo, isso certamente é uma referência a Vitória e a seus próprios conflitos autorais, que ficaram muito famosos aqui.



Essa questão sugestiva de 2011 provoca uma abrangente e oportuna discussão sobre a sociedade e suas relações de classe. Ao passo que as obras previamente selecionadas enfocam tal assunto, como dissemos na resenha de *Identidade para os gatos pardos*, Vilaça não dispensa ambientar seus contos no “solo social do Espírito Santo”, como menciona no prefácio. Isso, por sinal, provavelmente pôde ser coletado por qualquer leitor à época no período do exame. Até mesmo o aspecto dicionarizado de “minoría”, colocado na questão (em referência ao principal elemento das obras indicadas) como algo “diferente”, dá conotação à figura do ES e do capixaba também como “minoría” no seu país e na sua região (apesar da presença de algum estereótipo). Não se pode dispensar a afirmação de que necessariamente as temáticas sobre “minorias” dos quatro textos conversam, mas, caso o candidato tenha escolhido o livro de Vilaça, pode ter falado de uma “minoría local”.



ressurgimento do narrador clássico, cujo relato beira a oralidade; 5) a força da narrativa fantástica; 6) a multiplicação de textos de autoria e temática femininas; 7) a reescritura contínua das histórias; 8) o clima detetivesco; 9) a presença de fatos históricos; 10) o aumento de narrativas memorialísticas; 11) a ficção de cunho social; 12) a hegemonia de personagens anônimos, comuns, anti-heróicos; 13) a mistura de gêneros, literários ou não; 14) o humor como recurso e técnica; 15) a influência do mercado editorial.

Considerando um dos três romances seguintes: *Boca do inferno*, de Ana Miranda (1989); *Ensaio sobre a cegueira*, de José Saramago (1995); *Kitty aos 22: divertimento*, de Reinaldo Santos Neves (2006), indique, na obra escolhida, a ocorrência de pelo menos dois dos quinze traços acima citados e explique de que modo eles ocorrem na narrativa.

Quadro 3 – Prova discursiva (2012), questão 1

Acreditamos que, no ano do referido processo seletivo ao qual a questão acima pertence, houve certa previsão de que no vestibular da UFES “cairia” *Kitty aos 22*. Além da perspectiva propositalmente contemporânea, jovem, e marcadamente regional, como apontamos em sua resenha, o livro de Santos Neves (assim como o *Transpaixão* de Waldo Motta) também causou alvoroço nos espaços escolares⁵¹. Todos os elementos “locais” da obra condicionam uma reciprocidade com o leitor capixaba, fazendo com que, numa questão como essa, seja evidentemente provável optar, na resposta, pela análise desse livro. Mesmo que ainda esteja presente o aproveitamento de outras obras, a menção ao panorama de Flávio Carneiro na questão converge, em muitos dos pontos (ainda que esses sejam “gerais”, para a “ficção contemporânea”), com *Kitty*, o que também pode indicar a possível escolha. O mais curioso, dentro desse conjunto de fatos, é que: *Boca do inferno* (literatura brasileira) e *Ensaio sobre a cegueira* (literatura portuguesa) devem ter sido “apagados” pelo livro de literatura do Espírito Santo, e isso diferentemente se inverte das questões anteriores. Mais que isso, cabe perguntar: quais fatores esse livro de Reinaldo Santos Neves teve para obter tal estima? Se fizermos um contraste da data de seu lançamento (2006) com os eventos do *Bravos* até o vestibular (2006 e 2008), por exemplo, encontramos sete trabalhos a respeito, o que deve ter afetado sua venda e a divulgação na imprensa local. Tudo isso, então, corrobora para se afirmar que houve certa distinção nessa questão em se tratando da literatura do Espírito Santo.

⁵¹ Cf.: “Literatura no banco dos réus”: http://gazetaonline.globo.com/ conteudo/2011/08/noticias/a_gazeta/caderno_2_ag/931395-literatura-no-banco-dos-reus.html. (Acesso em: 20 de julho de 2015).

PROCESSO SELETIVO 2012		
LÍNGUA PORTUGUESA e LITERATURAS DE LÍNGUA PORTUGUESA		
4ª QUESTÃO		
Leia os textos abaixo e faça o que se pede:		
TEXTO 1 “O navio negreiro” Negras mulheres, suspendendo às tetas Magras crianças, cujas bocas pretas Rega o sangue das mães: Outras, moças... mas nuas, espantadas, No turbilhão de espectros arrastadas, Em ânsia e mágoa vãs. (Castro Alves)	TEXTO 2 “7” Eu não sou eu nem sou o outro, Sou qualquer coisa de intermédio: Pilar da ponte de tédio Que vai de mim para o Outro. (Mário de Sá-Carneiro)	TEXTO 3 “Os arredores florem” Os arredores florem: figos, nervos, libélulas a criarem nas águas os brevíssimos movimentos. (Paulo Roberto Sodré)
<p>A) Escolha um dos textos acima (“O navio negreiro”; “7”; “Os arredores florem”), indique e explique a ocorrência de um dos seguintes aspectos: som (aliteração, assonância, paronomásia, etc.), sentido (metáfora, alegoria, ironia, etc.), ritmo (rima, métrica, tonicidade, etc.) ou representação (imagem, descrição, comparação, etc.).</p> <p>B) Nos três versos iniciais do trecho de “O navio negreiro” (TEXTO 1), o sujeito do enunciado é “o sangue das mães”. Reescreva, em prosa, esses versos, iniciando o período com “O sangue das mães”, fazendo as adaptações que o texto requer e mantendo o sentido do texto original.</p>		

Quadro 4 – Prova discursiva (2012), questão 4

Tão previsível quanto a obra de Santos Neves, poemas de *Senhor branco ou o indesejado das gentes*, de Paulo Roberto Sodré, também “caíram” nesse processo seletivo. Na questão, porém, além do reforço já comum em se aproveitar obras, é solicitado que a estrutura poética seja observada e analisada: especificamente em “Os arredores florem” muitas possibilidades são viáveis: a assonância e a métrica confluem para o florescer de ações, assim como na imagem o reflexo desse ato é tornado efêmero ao ser espelhado nas águas.

PROCESSO SELETIVO 2013	
LÍNGUA PORTUGUESA e LITERATURAS DE LÍNGUA PORTUGUESA	
1ª QUESTÃO	
Em “A personagem do romance”, Antonio Candido afirma que, “[...] de maneira geral, só há um tipo eficaz de personagem, a inventada; mas que esta invenção	

mantém vínculos necessários com uma realidade matriz, seja a realidade individual do romancista, seja a do mundo que o cerca; e que a realidade básica pode aparecer mais ou menos elaborada, transformada, modificada, segundo a concepção do escritor, a sua tendência estética, as suas possibilidades criadoras”.

(CANDIDO, Antonio et alii. *A personagem de ficção*. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1970. p. 69).

Considere a afirmação acima, escolha duas personagens dos romances *As meninas* (Lygia Fagundes Telles), *O matador* (Patrícia Melo) e/ou *Kitty aos 22: divertimento* (Reinaldo Santos Neves) e as compare, indicando que “vínculos” há (a) entre elas e (b) entre elas e o “mundo que [as] cerca”. As duas personagens escolhidas podem pertencer ao mesmo romance ou a romances diferentes.

Quadro 5 – Prova discursiva (2013), questão 1

Repetindo a atitude de 2012, a primeira questão discursiva da prova de “Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa” do Processo Seletivo UFES 2013 concordou com as estimativas e colocou novamente, na mesma estrutura de questão, o romance *Kitty aos 22: divertimento*. Isso nos faz enxergar que todas essas questões, nas quais obras literárias mais estimadas aparecem, “privilegiam” o candidato que vive ou estuda no ES: seria maçante romper bruscamente, a cada ano, com o que se espera num vestibular tão localizado como o da UFES (se mesmo as listas perduram, por que o formato das questões não deveria?). A vontade de conceder um melhor acesso à entrada na universidade pela “repetição” do tipo de questões discursivas parece um método que a banca elaboradora tomou como justo dentro do seu papel naquele espaço de poder, e isso não atesta “falta de imparcialidade” ou algum ato para “burlar o sistema”, porque as escolhas dos avaliadores ficam devidamente anônimas para o público. No mais, *Kitty aos 22* já havia “conquistado” a literatura do Espírito Santo e solicitar a comparação de seus personagens entre si, ou com os de outras obras, novamente se mostrou ser proveitoso.

PROCESSO SELETIVO 2013

LÍNGUA PORTUGUESA e LITERATURAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

4ª QUESTÃO

<p>TEXTO 6:</p> <p>“Sou uma Sombra! Venho de outras eras, Do cosmopolitismo das moneras... Pólipo de recônditas reentrâncias, Larva de caos telúrico, procedo Da escuridão do cósmico segredo, Da substância de todas as substâncias!”</p> <p>(1ª estrofe do 1º poema – “Monólogo de uma sombra” – de <i>Eu</i>, de Augusto dos Anjos)</p>	<p>TEXTO 8:</p> <p>“Sei que quando acenderes tua passagem, tudo ganhará uma vasta sombra precisa.</p> <p>E se fiz poemas ou se deixei de desenhá-los; e se beijei Thiago ou desencontrei Roberto, tudo estará na mesma inevitável reticência.</p> <p>Vamos.”</p> <p>(1º poema – “Sei que quando” – da Parte III, Percurso de sombra e corte, de <i>Senhor branco ou o indesejado das gentes</i>, de Paulo Roberto Sodré) ”</p>
<p>TEXTO 7:</p> <p>“A minh’alma nostálgica de além, Cheia de orgulho, ensombra-se entretanto, Aos meus olhos ungidos sobe um pranto Que tenho a força de sumir também.”</p> <p>(3ª estrofe do 1º poema – “Partida” – de <i>Dispersão</i>, de Mário de S�-Carneiro)</p>	
<p>Escolha <u>um</u> dos três textos e, a partir dele, indique três características da poesia do autor escolhido, devendo uma das características indicadas estar ligada aos termos “Sombra” [Texto 6], ou “ensombra-se” [Texto 7], ou “sombra” [Texto 8].</p>	

Quadro 6 – Prova discursiva (2013), questão 4

Acompanhando a questão antecedente, nesse ponto o poema de Sodré – além dos outros, que abordam temas equivalentes, nos mesmos moldes de estrutura de questão – recebe uma proposta de análise mais fixa: “Sei que quando” serve como rumo para o candidato discorrer e relembrar as características de *Senhor branco*, o que demanda portanto três pontos para a resposta: a leitura integral da obra, um estudo sint tico e prévio das produ es literárias do autor e a análise do texto pelas conota es da palavra “sombra” (o afeto e o contato amoroso sem medidas de desilusão, ou seja, o contorno da sombra que surge quando o eu lírico se sente iluminado por quem ele admira, enxerga um futuro omissos, em reticências, pelas a es do passado). Tudo isso, no entanto, são informa es relativamente disponíveis nos livros de resumos, que podem ou não ter auxiliado a leitura, apesar de certamente não ser possível adivinhar o foco que a prova daria.

Vale a ressalva de que as questões discursivas de “Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa” são restritas aos candidatos de determinados cursos, no caso da

UFES: Arquivologia, Artes Plásticas, Artes Visuais, Biblioteconomia, Cinema e Audiovisual, Direito, Filosofia, Letras, Música, Pedagogia e Serviço Social. Ou seja, esse é o público esperado pela banca elaboradora, o que nos leva a entender os segmentos e escolhas do perfil de questões. Dadas as orientações do manual do candidato, fica pressuposto então que os alunos cujo curso possui essas discursivas *devem* ler ou ficar mais atentos ao programa de Língua Portuguesa e Literatura, logo, à lista dos livros.

Podemos entender, além disso, que o uso da interdiscursividade, ou da aproximação de temáticas comuns das obras, nos mostra a presença da *Literatura Comparada* nas questões discursivas do exame. Isso nos leva a enxergar, a partir da teoria de Iser, que o *leitor implícito* do processo seletivo da UFES é o que sabe conectar os diversos textos que entra em contato, relacionando suas características comuns ou díspares, seja na realização do próprio exame, seja na leitura prévia dos livros. A proposta assim, por um lado, dispensa os conceitos de “literatura do Espírito Santo” e “literatura brasileira”, indicando a perspectiva já mencionada de que a distinção não é relevante para o exame; que o vestibular já espera que aluno já saiba algo disso, ou que, reconhecendo que o aluno talvez não saiba, o exame não precisa se adentrar nessas veredas, tornando obscura a representação ou a imagem da literatura do Espírito Santo no processo seletivo da UFES.

Por outro lado, a noção de Literatura Compara e a interdiscursividade nas provas condiciona uma melhor apropriação dos textos, se lembrarmos da teoria de Chartier. Isso significa que o candidato, para se enxergar como leitor no processo seletivo, deve efetivamente realizar a prática da leitura, deve entrar em contato direto com o texto literário, enfim, apropriar-se dele. Nesse processo, a literatura do Espírito Santo se legitimaria enquanto leitura a ser apreciada tanto quanto a leitura de livros da literatura brasileira, pois, no ato de contato com o texto, o aluno faria uma apropriação também de uma ideia geral de literatura (proposta comum do vestibular), e não de suas classificações pormenores ou particularizantes.

Outro ponto importante é que, percebendo especificamente o comparecimento da literatura do Espírito Santos nos processos seletivos dos últimos 10 anos, vemos um certo crescimento, o que nos aponta, dentre alguns benefícios, a valorização da criação literária local, o consumo e circulação dos livros, etc. A certa homogeneidade, por exemplo, de *O*

capitão do fim nas questões objetivas, e as oportunas questões discursivas onde está o romance *Kitty aos 22*, nos explicam esse fato.

Enfim, precisamente relacionadas às provas estão as respostas esperadas, que a própria banca propõe. Vejamos como isso ocorre.

AS RESPOSTAS ESPERADAS

Sobre as respostas esperadas pelas bancas, devemos afirmar antes que a CCV somente nos concedeu os anos de 2009 a 2014. No período anterior não havia essas respostas e não se tinha a proposta ou a regulamentação em deixar públicas as possibilidades ou as orientações de solução das questões. No mais, na segunda etapa, apenas as provas discursivas possuem esse material acomodado, então é a partir delas que poderemos alinhar as condições e filiações de história, teoria e crítica literária (do Espírito Santo) que as bancas sugerem (ou seja, sete, das oito questões, pois a discursiva de 2008 fica de fora). Notadamente, boa parte da fortuna crítica das obras e dos textos literários se encontram nas coletâneas de artigos dos eventos do *Bravos Companheiros e Fantasmas*; serão dessas referências, no caso, que tiraremos nossos argumentos.

Assim, tendo sido abordadas as obras e as questões que analisamos no último subtópico, é possível dar organicidade às respostas esperadas desse modo:

PROCESSO SELETIVO 2010

“1ª Questão”:

Espera-se que o candidato trace uma aproximação dos protagonistas das histórias entre si e de cada um destes com o imaginário em torno dos animais presentes desde o título (cão, em *Quincas Borba*; rato, em *Os ratos*; e gato, em “Identidade”), vendo, aí, traços de filiação ao romance realista machadiano, ao romance histórico de 30 e à prosa contemporânea, respectivamente. Espera-se, ainda, que o candidato veja os protagonistas como sujeitos ficcionais cujas relações sociais se marcam pela condição de excentricidade ou diversidade em relação ao padrão existencial, econômico e comportamental estabelecido: (...) c) no caso do protagonista de “Identidade para os gatos pardos”, sua insubordinação contra aqueles que o exploram – qual gato, imprevisível e indômito, e, mais ainda, qual gato pardo, buscando uma singularidade e, assim, contradizendo a máxima popular de que “à noite todos os

gatos são pardos”. (PROVAS DA 2ª ETAPA DO PROCESSO SELETIVO, 2010: 39, grifos dos elaboradores).

Deixando de lado as questões interdiscursivas, que já comentamos, a figura do gato, no conto de Vilaça, contorna todos os aspectos para identificação e caracterização do protagonista. Por essa simbologia, como comenta Maria Amélia Dalvi, em “Prazer e poder: ‘Identidade para os gatos pardos’, de Adilson Vilaça” (2006), sua identidade também é diluída por causa da cor “parda” do gato, fazendo com que só os seus iguais se reconheçam. Tudo isso assim se transfere à questão da violência no conto, pelos problemas sociais que são acometidos no universo do protagonista e/ou por suas próprias escolhas de forma a afirmar sua identidade.

PROCESSO SELETIVO 2010

“3ª Questão”:

Espera-se que o candidato reconheça ao menos uma das formas abaixo a partir das quais pode ocorrer a aproximação entre os versos de Waldo Motta e os de Fernando Pessoa: a) Waldo Motta lança mão de um poema crítico contra os homens “ilustres” e “finos”, que querem torná-lo “o poeta / de que todos se orgulham”, rejeitando-os (“Não quero as vossas vênias”), do mesmo modo que Fernando Pessoa cria um poema crítico contra aqueles que querem conduzi-lo a/com suas “conclusões” feitas, renegando-os (“Não me venham com conclusões!”); b) Motta cria um poeta que se nega a seguir normas e padrões preestabelecidos no campo da poesia (“Não quero ser poeta / de que todos se orgulham”), preferindo a marginalidade (“Quero é ser a vergonha / da província e da república”), do mesmo modo que Fernando Pessoa dá voz a um poeta que se nega a obedecer aos padrões em todos os níveis da cultura (“Não me tragam estéticas! / Não me falem em moral! / Tirem-me daqui a metafísica!”), optando por ser “doido”, ou seja, alguém fora das normas; c) Motta lança mão de anáforas negativas (“**Não quero** louros nem busto / **e nem** meu nome em via pública. / **Não quero** as vossas vênias / e rapapés, flores dúbias. / **Não quero** ser poeta”) para realçar a rejeição do poeta às convenções propostas pelos “ilustríssimos senhores”, do mesmo modo que Pessoa o faz, ao enfatizar a negação das “conclusões” (“**Não: não quero** nada. / Já disse que **não quero nada** / **Não me venham** com conclusões! / A única conclusão é morrer. / **Não me tragam** estéticas! / **Não me falem** em moral! / Tirem-me daqui a metafísica! / **Não me apregoem** sistemas completos, conquistas”). (PROVAS DA 2ª ETAPA DO PROCESSO SELETIVO, 2010: 40, grifos dos elaboradores).

A visão crítica pela negatividade em Waldo Motta, como destacado na resposta, não é exclusividade de “Saudações”. Como aponta Marihá Barbosa e Castro, em “Leila

Mícolis e Waldo Motta: transgressores a seu modo” (2011), o projeto poético do autor, desde o final dos anos de 1970, é buscar um abrangente desvínculo que rechaça de padrões sociais a normas limitadoras da criação artística.

PROCESSO SELETIVO 2011

“3ª Questão”:

O candidato deverá inicialmente identificar o grupo minoritário a que a obra escolhida faz referência. Em seguida, deverá desenvolver, de modo crítico e objetivo, uma reflexão sobre a motivação da exposição desse grupo na obra:

(...)

4. *Identidade para os gatos pardos*, de Adilson Vilaça: os negros e mestiços como minoria ao mesmo tempo étnica e social.

No caso de *Identidade para os gatos pardos*, há vários contos em que o preconceito em relação a personagens negros se explicita. Em “Boca de forno”, por exemplo, se lê o seguinte: “Preto não nasce, aparece. Disse o chefe de polícia. Eu vou na forra. Sei lá onde tá meu povo?”. O próprio título da antologia, que é também o título de uma das histórias, indica a necessidade de se considerarem as subjetividades dos cidadãos, que, quando negros, são tomados como se possuíssem uma mesma identidade: “de noite, todos os gatos são pardos (provérbio da democracia racial brasileira)”, já diz, ironicamente, a epígrafe do livro. A contemporaneidade do preconceito étnico mostra o quanto resta da herança escravagista.

No conjunto de contos, Vilaça denuncia não apenas a minoria étnica, negros e mestiços, mas como esta minoria é discriminada também em seu aspecto econômico-social. Reflete, portanto, sobre as tensões em que vive esse grupo, vítima, duplamente, de preconceitos. (PROVAS DA 2ª ETAPA DO PROCESSO SELETIVO, 2011: 34, grifos dos elaboradores).

Para a única discursiva de 2011 que se valeu da literatura do Espírito Santo, a resposta esperada indica novamente a análise do livro pelo viés social: como já comentamos, isso não nos encaminha determinadamente ao registro de que “a minoria de *Identidade para os gatos pardos* é a mesma que, sem vias de erro, é vítima do descaso social no ES”, para nós, isso ocorre *também*, mas mais do que sugerir tal pensamento, a resposta faz referência à vertente literária que tem como intenção o processo de ficcionalizar a realidade daqueles que são negados pela sociedade, como fazem Rubem Fonseca, Patrícia Melo e Paulo Lins.

PROCESSO SELETIVO 2012

“1ª Questão”:

Dos quinze traços indicados por Flávio Carneiro, pode-se comprovar a ocorrência de vários deles nos três romances, a saber:

(...)

C) em *Kitty aos 22: divertimento*, de Reinaldo Santos Neves (2006):

- o cruzamento da literatura com a linguagem da mídia e da internet;
- a multiplicação de textos de autoria e temática femininas;
- o clima detetivesco;
- a hegemonia de personagens anônimos, comuns, anti-heroicos;
- o humor como recurso e técnica.

Cabe ainda ao candidato explicar a relação do traço selecionado com a obra. Por exemplo:

(...)

C) em *Kitty aos 22: divertimento*, de Reinaldo Santos Neves (2006): o [1] cruzamento da literatura com a linguagem da mídia e da internet é um traço evidente do romance, que explora a linguagem utilizada nos blogues pelos jovens. Outra marca da narrativa é a [2] problematização das relações amorosas, haja vista o comportamento hesitante de Kitty diante das possibilidades de relacionamento afetivo. Por fim, aponte-se o [3] humor como recurso frequente na trama, seja pelos chistes e gírias, seja pela trama em si, recheada de gafes e equívocos, que confirmam o caráter de “divertimento” do romance – leveza que leva à reflexão. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO, 2012: 2, grifos dos elaboradores).

Como dissemos sobre *Kitty*, a resposta acima alude, mesmo deixando em aberto a possibilidade de relação com a literatura do Espírito Santo, à aproximação com o leitor: o romance satisfaz todo o universo da recepção, na medida em que a “internet”, os “problemas amorosos” e o “humor”, por exemplo, estão intimamente ligados ao contemporâneo. Isso visivelmente vai ao encontro do jovem leitor *capixaba*, que presta o vestibular da UFES, e que convive com esses elementos.

PROCESSO SELETIVO 2012

“4ª Questão”:

A) Há múltiplas possibilidades de respostas.

(...)

Em “Os arredores florem”, destaque-se a delicada imagem construída pelo poema, que capta os “brevíssimos movimentos” de elementos da natureza, como numa dança silenciosa. Quanto ao ritmo, os três versos iniciais possuem seis sílabas

poéticas, e o quarto se estende em oito sílabas: a tonicidade de cada verso (4/6; 1/3/6; 3/6; 3/8) reforça o movimento representado. Percebe-se a sutileza das rimas internas dos versos iniciais (arredOres / fIOrem; nErvos / libÉlulas; criArem / Águas) e as aliterações no verso final, em /v/, /s/ e /m/. O poema se mostra como se fosse um flagrante fotográfico de uma cena, embora silenciosa, em que a vida se impõe – em que a vida está a florir. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO, 2012: 4, destaques dos elaboradores).

Como já é comum nos escritos de Sodré, a personificação da natureza remete à sua herança bucólica, temática constantemente retomada nos outros livros da coletânea (*Poemas desconcertantes*) onde está o *Senhor branco*: “Poemas do desconcerto”, “De Ulisses a Telêmacos e outras epístolas”, “Poemas ridículos (ele passeia em beleza)” e “Anotações de viagem”. Paralela a essa escolha está a estrutura do poema: versos curtos, concisos, que dão privilégios ao enxugamento das ideias e das descrições.

PROCESSO SELETIVO 2013

“1ª Questão”:

São muitas as respostas possíveis, considerando que o candidato poderá escolher duas personagens quaisquer, seja do mesmo romance, seja de romances diferentes. Importa que o candidato, conforme pede o enunciado, compare as personagens escolhidas, indicando (a) vínculos – de semelhança e/ou diferença – entre elas mesmas, e (b) indicando vínculos entre elas e o mundo, o contexto, o espaço, o ambiente que as cercam.

(...)

Em *Kitty aos 22: divertimento* (2006), de Reinaldo Santos Neves, Maria Catarina Leme (a Kitty do título) é a protagonista, secundada por uma galeria de personagens, como Phil, Mummy, Déia, Lu, Breno, Bruno Hodiak (o Mancha Negra), Sérgio, Bobby e Benjy, entre outros. A trama gira em torno da vida – durante uma semana – da bela jovem estudante de Jornalismo. Alguns dos elementos que chamam a atenção em *Kitty aos 22*: a releitura do mito da Cinderela (Kitty, para se defender de um estupro, mata Bruno Hodiak com uma sapatada); a utilização de uma “linguagem jovem”, oriunda de blogs, cheia de gírias e cultura pop; o tom de romance policial, confirmado pela indicação (no prefácio “Certas coisas que o autor acha que deve dizer”) de que Phil, o padrao de Kitty, foi uma homenagem ao detetive Philip Marlowe, personagem de Raymond Chandler; a presença da moda, como uma espécie de metáfora do jogo social das aparências; a importância da aprendizagem do silêncio, em meio a tanto barulho e balada, de que, aos poucos, a protagonista vai tomando consciência. O espaço em que tudo acontece é a cidade de Vitória: nela, se desenredam dramas, mistérios, alegrias e dúvidas de toda uma geração – sobretudo de classe média – que sai da adolescência em direção à vida adulta. Uma comparação, a título de exemplo, poderia ser feita entre Kitty e Bruno, cuja malograda e trágica relação mostra a ingenuidade da crença, de herança

romântica, na realização do mito de Cinderela, em que um príncipe virá salvar a jovem donzela e fazê-la “feliz para sempre”. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO, 2013: 2, destaques dos elaboradores).

Também não pensamos que, obrigatoriamente, pela resposta acima, o leitor (capixaba) vai escolher personagens (de *Kitty* ou não) com as quais se identifica – seria apostar numa análise psicológica, que essa dissertação não pretende fazer. No entanto, o espaço de Vitória, desenrolado na narrativa, a personagem e suas características, apontam para referências comuns a esse leitor, caso seja morador do estado ou que talvez conheça a cidade.

PROCESSO SELETIVO 2013

“4ª Questão”:

(...)

TEXTO 8:

No poema, evidenciam-se elementos constantes na poesia de Paulo Roberto Sodré, como a presença de um “eu” que assume a voz lírica (“Sei”, “fiz”, “deixei” etc.), a presença de um teor erótico (“se beijei Thiago”), a presença de um “outro” a quem o eu-lírico hipoteticamente se dirige (“Sei que quando / acenderes tua passagem”; “Vamos.”) e a presença de imagens ambivalentes (“se beijei Thiago / ou desencontrei Roberto”; “vasta sombra precisa”; “inevitável reticência”). O termo “sombra”, no contexto, entra em tensão com a ideia de “luminosidade”, inscrita no verbo “acenderes”, e com a ideia de “precisão”, inscrita no adjetivo “precisa”, contribuindo para o clima de indefini o, de “reticência”, que o poema produz. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO, 2013: 5, destaques dos elaboradores).

Pode-se ver, como pensamos sobre a discursiva, que essa resposta estende a análise a um breve conhecimento sobre a produ o estética da autoria, isso porque “Sei que quando” reforça os jogos poético e os diálogos internos de *Senhor branco* e de *Poemas desconcertantes*.

O que vemos, portanto, resumidamente, no perfil crítico das bancas ao apontar essas perspectivas de soluço  :

– Equilibram-se as análises de texto em prosa e poesia, o que aponta um apreço maior pela diversidade de tipos e gêneros literários. Apesar disso, não há indicação de textos teatrais de autoria capixaba⁵².

– A interdiscursividade é o recurso mais evidente na maioria das respostas, o que relembra a literatura como uma relação discursiva que parte do texto para o mundo e vice-versa.

– A maioria das respostas esperadas das questões sobre textos poéticos focam análises estruturais dos poemas (aliteração, assonância, rima, métrica, etc.); e os textos narrativos evocam outros elementos, como a sociedade, o homem, as relações pessoais, o mundo contemporâneo, etc. O que faz lembrar, por um lado, a poesia como uma construção eminentemente formal ou mesmo “narcisista”, e a narrativa como uma forma de discorrer sobre a realidade.

– A relação entre literatura do Espírito Santo x literatura brasileira é indiscriminada, proposta que anula a questão da territorialidade ou do bairrismo literário.

Essas noções críticas das bancas expõem, assim, o nível comum de conhecimento sobre literatura do ensino médio. Ideias que nos levam a uma margem de leitura dos alunos, ou à instituição de um horizonte (Iser) e de protocolos (Chartier), ou dos candidatos, e o grau de estudo dos professores. As bancas, por esse viés, reforçam uma noção comum de literatura próxima ou que está presente na educação básica. No entanto, essa proposta se torna coerente quando percebemos que o vestibular é também uma “travessia”, em que, para o acesso ao ensino superior, esses conhecimentos já são suficientes.

Sobre as possibilidades de respostas, a maioria alude a questões formais do texto, o que pode condicionar a noção de “acerto” ou “erro” no exame a uma adequação e conhecimento sobre os elementos do texto literário, no caso. Isso nos faz pensar, se retomarmos a Estética da Recepção e a História Cultural, em relação às respostas esperadas, que o leitor, na realização da prova, não vá muito além na sua resposta em expor ideias sobre os elementos da narrativa ou as estruturas poéticas. Outro ponto é que

⁵² Não abordamos na dissertação, mas já houve peças que “caíram” no vestibular da UFES de autores que não eram capixabas, como: *Vestido de noiva* (Nelson Rodrigues), *Dois perdidos numa noite suja* (Plínio Marcos), *O pagador de promessas* (Dias Gomes), *Auto da Compadecida* (Ariano Suassuna), entre outros.

o vínculo entre literatura e livro indica ser frágil ou pouco importante, pelo fato de que nas respostas os alunos não pensariam na leitura literária como uma apropriação de um objeto cultural impresso. Apesar disso, como comentamos antes, entendemos que essas perspectivas podem ou poderiam estar “acima” do que se espera do ensino médio, deixando maiores aprofundamentos mesmo para o estágio seguinte, o ensino superior.

FAZENDO UM BALANÇO

A proposta do capítulo até aqui foi analisar internamente o Processo Seletivo UFES; e mais específico, a literatura do Espírito Santo colocada nele. A despeito de comparação, para que não se construa uma imagem de “isolamento” sobre o exame, pensamos ser pertinente uma breve análise do mesmo ao lado de outros vestibulares⁵³. É importante ver, como falamos no Capítulo 1, como são diversas as escolhas sobre a prova nas várias instituições que temos no país. Isso nos faz enxergar tanto a esfera de atuação local quanto nacional de cada universidade ou centro coordenador, e seus graus de intervenção, em se tratando de pontos que o exame aborda, como a literatura, os estudos literários, a leitura, o consumo de livros, os leitores, etc., foco estrito deste trabalho.

Assim, de início vemos primeiro algumas listas de livros de vestibulares: a Fundação Universitária para o Vestibular (Fuvest/USP), a Comissão Permanente para os Vestibulares (Comvest/Unicamp), o Processo Seletivo UFES (CCV/UFES) e o Vestibular Universidade Federal do Tocantis (UFT)⁵⁴, todos para o ingresso em 2014:

⁵³ O presente subtópico é, de modo conciso, uma parte do resultado do estágio técnico-científico realizado na Universidade de São Paulo (USP), entre abril e maio de 2014, sob financiamento da Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Espírito Santo (FAPES). O trabalho também foi apresentado no *X Encontro da Linha de Pesquisa Linguagem e Educação (X ELPLE)* da Faculdade de Educação (FEUSP). Agradecemos à professora Neide Luzia de Rezende pela importante orientação.

⁵⁴ À época do estágio, a UFT adotava semestralmente o vestibular como forma de ingresso, indicando listas literárias e realizando exames. A partir de 2015 a instituição adotou o Sistema de Seleção Unificada (SISU), de modo que agora só conseguimos ter acesso às listas.

<u>Fuvest e Comvest 2014⁵⁵:</u>
<ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Viagens na minha terra</i> – Almeida Garrett; 2. <i>Til</i> – José de Alencar; 3. <i>Memórias de um sargento de milícias</i> – Manuel Antônio de Almeida; 4. <i>Memórias póstumas de Brás Cubas</i> – Machado de Assis; 5. <i>O cortiço</i> - Aluísio Azevedo; 6. <i>A cidade e as serras</i> - Eça de Queirós; 7. <i>Vidas secas</i> - Graciliano Ramos; 8. <i>Capitães da areia</i> – Jorge Amado; 9. <i>Sentimento do mundo</i> – Carlos Drummond de Andrade.
<u>Processo Seletivo UFES 2014:</u>
<ol style="list-style-type: none"> 1. Contos: “Singularidades de uma rapariga loura”, “Civilização”, “Adão e Eva no paraíso” e “O defunto” – Eça de Queiroz; 2. “Monólogo de uma sombra” – Augusto dos Anjos; 3. <i>O recado do morro</i> – João Guimarães Rosa; 4. <i>Ai de ti, Copacabana</i> – Rubem Braga; 5. <i>Dois perdidos numa noite suja</i> – Plínio Marcos; 6. <i>As meninas</i> – Lygia Fagundes Telles; 7. <i>Terra sonâmbula</i> – Mia Couto; 8. <i>O matador</i> – Patrícia Melo; 9. <i>Zero</i> – Douglas Salomão.
<u>Vestibular Universidade Federal do Tocantis 2014/2:</u>
<ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Órfãos do Eldorado</i> – Milton Hatoum; 2. <i>Felicidade clandestina</i> – Clarice Lispector; 3. <i>Bagagem</i> – Adélia Prado; 4. <i>O teatro de Múcio Breckenfeld</i> – Múcio Breckenfeld.

De modo geral, podemos notar:

⁵⁵ Por coincidência, já no final do estágio que realizamos, depois de 8 vestibulares a Fuvest e a Comvest romperam com a indicação da mesma lista, cf. “Unicamp terá lista própria de livros a partir do vestibular de 2016”: <http://guiadoestudante.abril.com.br/vestibular-enem/unicamp-tera-lista-propria-livros-partir-vestibular-2016-veja-obras-781243.shtml> (Acesso em: 20 de julho de 2015).

- Listas com, aparentemente, a mesma quantidade de obras na UFES e na Fuvest/Comvest (na UFES teríamos mais se observarmos separadamente os contos do Eça de Queiroz);
- Na UFT temos poucas obras, o que já indica um aspecto de concisão;
- Lista trienal na Fuvest/Comvest, bianual na UFES e semestral na UFT;
- Dinâmica de leitura bem diversa;
- Quantidade de livros superior, na Fuvest/Comvest e na UFES, à média anual de leitura do país; na UFT isso também acontece se pensarmos nos dois semestres do ano;
- Predominância maciça do cânone;
- Autores mais recentes ou ainda vivos na lista da UFES e da UFT;
- Indicação na Fuvest, Comvest e na UFT de obras integrais (livros), enquanto que na UFES temos seleção de contos e um poema;
- “Literatura local” (UFES e UFT);
- Literaturas africanas de língua portuguesa na UFES;
- Pouca autoria feminina: nenhuma na Fuvest/Comvest e duas na UFES e UFT;
- Nenhuma presença de autores estrangeiros (não usuários de língua portuguesa) nas listas;
- Predominância de narrativas; pouca lírica e pouco teatro;
- Predominância de indicação de obras de fácil aquisição em livrarias e editoras, tanto físicas quanto virtuais;
- Maioria de obras de domínio público na Fuvest/Comvest.

Com mais atenção, podemos ver assim que a lista da UFES é mais contemporânea que a lista da Fuvest/Comvest, e a da UFT é ainda mais contemporânea que a da UFES. A Fuvest e Comvest indicam livros já bastante debatidos no meio escolar e na crítica, e de conhecimento geral por parte dos alunos, o que reforça certa manutenção do cânone e da história da literatura, apesar de a abordagem dos livros poder ser outra, como veremos. Na UFES e na UFT, a indicação de autores que ainda produzem e publicam obras promove certa aproximação entre produtor e público, o que movimenta e dinamiza a recepção e a escrita. Também na lista da UFES teríamos mais obras se levarmos em conta a seleção dos contos de Eça de Queiroz, e isso causa uma quebra na unidade do objeto livro, já que o candidato tem pré-selecionado o que ele deve ler. O mesmo ocorre com o

poema de Augusto dos Anjos. Na Fuvest e Comvest essa unidade é regular, o que torna “homogênea” a prática de leitura. Na UFT, acompanhando a Fuvest e Comvest nessa regularidade, a proposta de concisão ocorre porque o vestibular é semestral, e isso fornece aos candidatos práticas de leitura mais aceleradas e recepções mais específicas: temos quatro gêneros literários e um livro para cada gênero, neste caso. Essa quantidade de livros, que se modificam a cada semestre, permite o nivelamento dos gêneros, assim como dão maior foco à análise textual, possibilitando a releitura. Outro ponto contemporâneo nas listas da UFES e da UFT é a presença de Mia Couto (literatura moçambicana), Rubem Braga, Douglas Salomão e Múcio Breckenfeld (autores “locais”).

Agora vamos ver as questões discursivas dos vestibulares da Fuvest, Comvest e do PS-UFES:

Fuvest 2014⁵⁶:

07. No breve “Prólogo da 3ª edição” das **Memórias póstumas de Brás Cubas**, assinado pelo autor, Machado de Assis, constava o seguinte trecho:

Capistrano de Abreu, noticiando a publicação do livro, perguntava: “As Memórias póstumas de Brás Cubas são um romance?” Macedo Soares, em carta que me escreveu por esse tempo, recordava amigamente as Viagens da minha terra. Ao primeiro respondia já o defunto Brás Cubas (como o leitor viu e verá no prólogo dele que vai adiante) que sim e que não, que era romance para uns e que não o era para outros. Quanto ao segundo, assim se explicou o finado: “Trata-se de uma obra difusa, na qual eu, Brás Cubas, se adotei uma forma livre de um Sterne ou de um Xavier de Maistre, não sei se lhe meti algumas rabugens de pessimismo”. Toda essa gente viajou: Xavier de Maistre à roda do quarto, Garrett na terra dele, Sterne na terra dos outros. De Brás Cubas se pode talvez dizer que viajou à roda da vida.

O que faz do meu Brás Cubas um autor particular é o que ele chama de “rabugens de pessimismo”. Há na alma desse livro, por mais risonho que pareça, um sentimento amargo e áspero, que está longe de vir dos seus modelos. É taça que pode ter labores de igual escola, mas leva outro vinho.

Machado de Assis

Considerando esse trecho no contexto da obra à qual se incorpora, atenda o que se pede.

a) Identifique um aspecto das **Memórias póstumas de Brás Cubas** capaz de ter suscitado a dúvida expressa por Capistrano de Abreu. Explique resumidamente.

⁵⁶ Cf.: “Prova de segunda fase – 1º dia”: <https://drive.google.com/file/d/0B-zKKic8XJdlWng5clIwdmxwNEk/edit> (Acesso em: 20 de julho de 2015).

b) Em que consistem os “lávores de igual escola”, a que se refere o autor, no final do trecho? Explique sucintamente.

Comvest 2014⁵⁷:

8. Operário no mar

Na rua passa um operário. Como vai firme! Não tem blusa. No conto, no drama, no discurso político, a dor do operário está na sua blusa azul, de pano grosso, nas mãos grossas, nos pés enormes, nos desconfortos enormes. Esse é um homem comum, apenas mais escuro que os outros, e com uma significação estranha no corpo, que carrega desígnios e segredos. Para onde vai ele, pisando assim tão firme? Não sei. A fábrica ficou lá atrás. Adiante é só o campo, com algumas árvores, o grande anúncio de gasolina americana e os fios, os fios, os fios. O operário não lhe sobra tempo de perceber que eles levam e trazem mensagens, que contam da Rússia, do Araguaia, dos Estados Unidos. (...) Para onde vai o operário? Teria vergonha de chamá-lo meu irmão. Ele sabe que não é, nunca foi meu irmão, que não nos entenderemos nunca. E me despreza... Ou talvez seja eu próprio que me despreze a seus olhos (...).

(Carlos Drummond de Andrade, *Sentimento do mundo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2012, p.23.)

a) No trecho citado, o eu lírico se pergunta sobre o destino do operário: “Para onde vai ele, pisando assim tão firme?” Tendo em mente a crítica político-social que estrutura o conjunto do livro, explique a razão da dúvida do eu lírico.

b) No fragmento do poema “Operário no mar”, o eu lírico manifesta os sentimentos de vergonha e de desprezo na sua relação com o operário. Qual é a posição do eu lírico no que diz respeito ao papel do artista como agente de transformação da realidade social?

Processo Seletivo UFES 2014⁵⁸:

1ª QUESTÃO

Entende-se, como realismo, por um lado, a escrita literária que descreve e retrata, direta e objetivamente, aspectos da vida cotidiana¹; por outro lado, um período literário da segunda metade do século XIX².

⁵⁷ Cf.: “Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa”:

<https://www.comvest.unicamp.br/vest2014/F2/provas/portmat.pdf> (Acesso em: 20 de julho de 2015).

⁵⁸ Cf.: “Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa”:

http://www.ccv.ufes.br/sites/default/files/PS2014_prova_Literatura_portug.pdf (Acesso em: 20 de julho de 2015).

¹ SHAW, Harry. Dicionário de termos literários. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1982. p. 389.

² CEREJA, William R.; MAGALHÃES, Thereza C. Literatura Brasileira em diálogo com outras literaturas e outras linguagens. 3. ed. São Paulo: Atual, 2005. p. 282 et seq.

Leia os trechos abaixo e comente sobre sua adequação a um e/ou a outro conceito do termo “realismo”.

“O número 3 era no fundo do corredor. Às portas dos lados os passageiros tinham posto o seu calçado para engraxar: estavam umas grossas botas de montar, enlameadas, com esporas de correia; os sapatos brancos de um caçador; botas de proprietário, de altos canos vermelhos; as botas de um padre, altas, com a sua borla de retrós; os botins cambados de bezerro, de um estudante; e a uma das portas, o número 15, havia umas botinas de mulher, de duraque, pequeninas e finas, e ao lado as pequeninas botas de uma criança, todas coçadas e batidas, e os seus canos de pelica-mor caíam-lhes para os lados com os atacadores desatados. Todos dormiam”.

(QUEIRÓS, Eça de. Singularidades de uma rapariga loura. In: _____. *Os melhores contos de Eça de Queirós*. 2. ed. São Paulo: Círculo do Livro, 1987. p. 13).

“TONHO (NERVOSO) – [...] Será que você não compreende? Eu estudei, posso ser alguma coisa na puta da vida. Estou cansado de tudo isso. De comer mal, de dormir nessa joça, de trabalhar no mercado, de te aturar. Estou farto! [...]”.

(MARCOS, Plínio. *Dois perdidos numa noite suja*: peça em dois atos. 3. ed. São Paulo: Parma, 1984. p. 87).

“Enfiei a foto no bolso e fui caminhando até a oficina. Robson estava lá. Tinham pó, cheiramos, bebemos cerveja, fiquei vendo eles desmontarem o carro. Aquelas conversas sobre coisa nenhuma acabaram me relaxando, senti que tudo era mais fácil, tudo bem, o que era para ser feito? O que é que guardaram de especial para mim? Posso vender sapatos, descascar batatas, qualquer coisa. Foda-se. Posso matar também”.

(MELO, Patrícia. *O matador*. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995. p. 34).

As questões exigem, de modo geral, a) um razoável conhecimento dos estudos literários; b) uma boa leitura dos livros; e c) um prévio treinamento e concisão de escrita para a resposta.

Em específico, a Fuvest, por meio de um texto não ficcional (um trecho de prefácio) cobra reflexões sobre a identificação de elementos da obra e fora dela que se relacionam com esse prefácio: diferença entre ficção e não-ficção textual, concepção de gênero literário (memórias ou romance), recepção crítica (leitura dos amigos), a intertextualidade (Sterne e Xavier de Maistre) e o conhecimento das escolas literárias (realismo, “lavors”). Na Comvest, a perspectiva de resposta é mais complexa: as questões elencam problemas que vão além do texto e que exigem maior conhecimento de mundo dos candidatos. Por meio da análise literária, a resposta deve conter críticas político-sociais e entendimentos sobre produção artística, e suas contribuições para a transformação social. Esses dois pontos forçam o candidato a pensar sobre uma arte inconformada, mostrada pelo eu lírico, que, através da alteridade, se enxerga menor. No Processo Seletivo da UFES, temos uma questão bem simples: a partir de 3 fragmentos de um conto, uma peça e um romance, o candidato deve comentar sobre conceitos de “realismo” apontados. A análise nessa questão requer conhecimentos específicos da história da literatura: estilo de época, periodização, características literárias, etc. A discrepância entre os gêneros é pouco abordada, assim como os assuntos dos trechos: os calçados, no conto, caracterizando e ironizando seus usuários, que são nivelados socialmente ao dormirem; o desabafo de um personagem, na peça, que se sente farto por estar numa vida que não lhe agrada; e um personagem, no romance, que reflete sobre seus planos futuros, em que as profissões, para ele, são indiscriminadas, mesmo que se torne um assassino. Essa questão, de outro modo, evidencia um teste de conhecimento básico do candidato vindo do ensino médio, como tratamos no subtópico anterior: as escolas literárias, muito estudadas até então, e que se apresentam no exame, oportuniza o vestibulando com certa segurança na resposta.

Diante dessa pequena amostra de análise, podemos traçar algumas considerações finais: os vestibulares recentes, cada um à sua maneira, possuem algum compromisso em desenvolver o senso crítico nos candidatos, mas isso não fica explicitamente claro no contexto do exame (nas intenções dos documentos e manuais, por exemplo, aparecendo mais expressivamente nas provas, como vimos), aspecto que não diverge do que observamos na revisão bibliográfica do primeiro capítulo: por um lado, ainda são

nebulosas as proposições no vestibular, em certos pontos, em conduzir o aluno a um pensamento refinado e analítico, e, por outro (talvez por isso), a realização das provas do exame é um primeiro passo para as discussões que os cursos universitários oferecem.

A literatura colocada nesse sistema exige um conhecimento e uma leitura adequados dos alunos para serem bem avaliados, e isso não reforça as perspectivas “derrotistas” das provas, o que é diferente de ser um exame complexo, que busca reflexões preponderantes ao saber dos candidatos. O mais curioso é quando se compara a lista de livros com as questões propostas: a lista da UFES, por exemplo, apesar de ser a mais “atual”, possui, como perfil de questão, traços bastante tradicionais em relação à Fuvest e à Comvest, que têm listas mais próximas do cânone. É importante pensar que essa inversão pode ser aleatória, visto que as questões mudam de ano a ano, diferentemente da lista de livros.

Outro ponto de conclusão são os modos observados do leitor, da leitura, do livro e da literatura nas listas e nas questões: nessas últimas, o auxílio de citações não retira a obrigatoriedade da leitura integral dos textos, o que, pelas listas, está mais condensado na Fuvest/Comvest do que no Processo Seletivo da UFES. A lista da UFES, ao indicar textos avulsos, de certo modo condiciona a busca dos contos e do poema em outras vias: a internet e os meios eletrônicos, por exemplo. Essas procuras reabilitam, enfim, a interação texto-leitor, assim como modificam ou ampliam a manipulação, no âmbito da formação literária, de diferentes suportes da escrita.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nós aqui somos muitos e bons. Temos a vantagem de esbanjar talentos até com manifestações de amor às letras. Temos, agora, literatura. Continuamos formando e divulgando o pessoal. Boa brasilidade é conhecer, também, o que fazemos aqui. (RIBEIRO, 1996: 28).

Ter feito esse longo percurso para montar uma análise sobre a literatura do Espírito Santo no vestibular da UFES nos deu uma visão proveitosa em se tratando das instituições que trabalham também com a arte, e o que fazem com ela. Arelado à educação e aos estudos literários, o processo seletivo, imponderavelmente híbrido (porque é coordenado pela Comissão Coordenadora do Vestibular, que recebe orientações do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão e que convida para a tarefa os professores do Departamento de Línguas e Letras e do Centro de Educação), busca oferecer ao aluno, ao candidato, ou ao leitor que nele se inscreve dentro dos seus limites como avaliação a nível de ensino médio o que existe e o que é possível tratar acerca da nossa literatura. Diretamente no ES, desse modo, o vestibular da universidade mobilizou e mobiliza diversos setores que promovem seu próprio trabalho com a literatura, ou seja, necessariamente, relaciona-se isso à produção, à difusão e à venda dos livros, à formação de leitores, aos apontamentos da crítica, aos estudos dos cursos de Letras, ao ensino nas escolas, aos acervos das bibliotecas e à influência para futuros escritores. Nesse quadro então se observa um grande peso histórico da literatura do Espírito Santo sobre o vestibular.

Como vimos nos capítulos, a literatura presente o exame retrata as condições institucionais que são mobilizadas para o acesso ao ensino superior, daí o seu processo avaliativo e seletivo. Modificado com os anos, e em fase de ser substituído pelo ENEM, o vestibular indicou os rastros de sua responsabilidade com o ensino médio em suas especificações do que poderia vir a ser estudado futuramente: no caso da literatura, as listas literárias, bem como os conteúdos/conhecimentos cobrados nas questões, apontavam também esse perfil. De certo modo, o termo “perfil” pode conotar uma característica de “encerramento”, o que levaria à exclusão de alguma diversidade ou diversificação, assim o Processo Seletivo UFES (2005-2014) adotou uma postura flexível e pragmática em se tratando da literatura do Espírito Santo: houve respeito ao cânone e às produções contemporâneas (ex.: Rubem Braga e Douglas Salomão), bem como em relação à literatura brasileira; e prezou-se pelo acordo com o tipo de leitor que é visto na

educação básica (particularmente no ensino médio, no caso), ao se observar nas provas as questões acerca da leitura e da relação que o aluno deve fazer entre os textos.

O ponto de ressalva e de crítica talvez fique sobre a recorrente e excessiva avaliação que cobra o conhecimento de elementos formais do texto literário nas questões, e à pouca exploração do livro, nos manuais, como objeto inerente à leitura: o primeiro, mesmo atendendo aos critérios da prova em ter que configurar um acerto ou erro pelas questões formais que indica, parece restringir a autonomia do leitor, como explicamos; nisso poderia haver, por outro lado, maior proximidade com a experiência de leitura, contando em certa medida com sua recepção múltipla – pensamos isso a partir do que estudamos em Iser, por exemplo. O segundo ponto redimensionaria a imagem de “texto literário” para o de “livro de literatura”: mesmo que haja pressuposição disso nos manuais, ou que “naturalmente” se promove o consumo de livros na época do vestibular; como observamos em Chartier, a importância desse objeto encaminha uma função além da presença discursiva do texto, condicionando ao material impresso nas mãos dos (jovens) leitores a aquisição de um significativo conhecimento cultural.

Considerando assim a nossa responsabilidade na pesquisa, e que, por isso, seremos incorporados aos estudos literários do Espírito Santo (e da universidade), não nos parece que hoje, depois da criação de leis de incentivo à cultura, como a Lei Rubem Braga e a Lei Chico Prego⁵⁹ (que publicam livros); do *Bravos Companheiros e Fantasmas* e da nova agenda do Núcleo de Estudos e Pesquisas da Literatura do Espírito Santo (Neples); dos editais da Secult⁶⁰; da pequena orientação de estudos no *Currículo Básico* (que antes não havia) pela SEDU, além de, agora, lançar editais para aquisição de livros de autores espírito-santenses⁶¹; dos Cafés Literários do Sesc no centro de Vitória⁶²; das inovações de três editoras importantes no estado: a Editora Cousa, a Editora Pedregulho e a Pedrazul Editora⁶³, e até de um projeto de lei, do vereador Zé Nilton, de Vila Velha, que reserva

⁵⁹ Cf.: “Lei Rubem Braga”: <http://www.vitoria.es.gov.br/prefeitura/lei-rubem-braga>. “Lei Chico Prego”: http://www.serra.es.gov.br/setur/lei_chico_prego. (Acesso em: 20 de julho de 2015).

⁶⁰ Cf.: “Editais Secult”: <http://www.secult.es.gov.br/index.php?id=/editais>. (Acesso em: 20 de julho de 2015).

⁶¹ Cf.: “Sedu lança edital para seleção de 50 obras literárias capixabas”: <https://dio.es.gov.br/site/noticias/visualizar/380>. (Acesso em: 20 de julho de 2015).

⁶² Cf.: “Café literário”: http://www.sesc-es.com.br/main.asp?link=busca_galeria&ra=caf%E9%20literario#&. (Acesso em: 20 de julho de 2015).

⁶³ Cf.: “Cousa”: <https://www.facebook.com/edoracousa/timeline>. “Pedregulho”: <http://www.editorapedregulho.com.br/>. “Pedrazul”: <http://www.pedrazuleditora.com.br/>. (Acessos em: 20 de julho de 2015).

cotas de livros de autores capixabas nas livrarias do município⁶⁴, enfim, depois de muitos desenvolvimentos, trabalhos e renovações de forças, não acreditamos que um grande trabalho com a literatura possa ser rendido ou sustentado por uma prova. O ENEM, com a literatura brasileira, por exemplo, não atende a isso.

A distribuição desse compromisso poderia ajudar também na reformulação da imagem do próprio exame, caso ele continue a ser requisitado como forma de acesso: a literatura que nele se apresenta, hoje, é “capixaba” e “brasileira”, e não uma coisa ou outra; é uma literatura “da universidade” e também “fora dela”, e não de exclusividade da primeira; é uma literatura da “crítica especializada do curso de Letras” e dos “leitores capixabas comuns” que prestam ou não o vestibular. Não há portanto uma separação injusta ou uma junção conveniente, e vice-versa, os dois lados confluem, dentro de suas perspectivas de atração e repulsão. Além disso, por esse pensamento, o presente trabalho mostra um microcosmo localizado entre literatura e educação, que se revela num pequeno estado do país. Por fim, ter olhado para esse processo de modo crítico nos fez acreditar que a literatura do Espírito Santo no vestibular da UFES, por multivalente que seja, dentro das suas proporções ligadas aos livros, aos leitores e às leituras, possui uma representatividade tanto institucional quanto cultural.

⁶⁴ Cf.: “Câmara municipal de Vila Velha”: <http://pt.slideshare.net/ramonpeyroton/prot-0979-14-pl-dispe-sobre-a-estipulao-de-cota-mnima-para-a-leitura-produzida-por-autores-capixabas-nos-estabelecimentos-onde-se-comercializam-livros-z-nilton>. (Acesso em: 20 de julho de 2015).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMORIM, Anaximandro. Dez anos de literatura capixaba. In: **Revista da Academia Espírito-santense de Letras: 90 anos**. V. 1, p. 12-22 (1998). Também disponível em: <http://anaximandroamorim.blogspot.com.br/2011/06/dez-anos-de-literatura-capixaba.html>. Acesso em: 20 de julho de 2015.

AZEVEDO FILHO, Devenal Siqueira de. **A literatura brasileira contemporânea do Espírito Santo**. 1999. 524 f. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Programa de Pós-Graduação em Letras, Campinas, SP. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000293983>. Acesso em: 20 de julho de 2015.

AZEVEDO FILHO, Deneval Siqueira de *et al* (Org.). **Bravos companheiros e fantasmas 4: estudo críticos sobre o autor capixaba**. Vitória: PPGL/MEL, 2011.

BLANK, Sérgio. **Os dias ímpares**. Vitória: Cousa, 2011.

BORBA, Maria Antonieta Jordão de Oliveira. Literatura e teoria do efeito estético. In: _____. **Tópicos de teoria para o discurso literário**. Rio de Janeiro: 7 letras, 2004, p. 137-176.

BORGO, Ivantir Antonio. **UFES: 40 anos de história**. Vitória: Edufes, 2014. Disponível em: <http://repositorio.ufes.br/handle/10/1029>. Acesso em: 20 de julho de 2015.

BRAGA, Rubem. **Ai de ti, Copacabana**. 28. ed. Rio de Janeiro: Record, 2010.

BUNZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia (Orgs.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola, 2006.

BURKE, Peter. **A revolução francesa da historiografia: a Escola dos Annales (1929-1989)**. 2. ed. São Paulo: Ed. UNESP, 1992.

BURKE, Peter. **O que é História Cultural?** Tradução de Sérgio Goes de Paula. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

CEOTTO, Maria Thereza Lindenberg Coelho. **História, carnavalização e neobarroco: leitura do romance contemporâneo produzido no Espírito Santo**. Vitória: EDUFES, 1999.

CEREJA, William Roberto. **Ensino de literatura: uma proposta dialógica para o trabalho com literatura**. São Paulo: Atual, 2005.

CHARTIER, Roger. **A História Cultural entre práticas e representações**. Tradução de Maria Manoela Galhardo. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.

CHARTIER, Roger. Do códice ao monitor: a trajetória do escrito. Tradução de Jean Briant. **Estudos Avançados** [online]. 1994, vol. 8, n. 21, p. 185-199. ISSN 0103-4014.

Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-40141994000200012>. Acesso em: 20 de julho de 2015.

CHARTIER, Roger. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. Tradução Reginaldo de Moraes. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo; Edunesp, 1998.

CHARTIER, Roger. **Os desafios da escrita**. Tradução de Fulvia Moretto. São Paulo: Edunesp, 2002.

CHARTIER, Roger. A construção estética da realidade – vagabundos e pícaros na idade moderna. **Tempo** [online]. 2004, nº 17, p. 33-51. Disponível em http://www.historia.uff.br/tempo/artigos_dossie/artg17-3.pdf. Acesso em: 20 de julho de 2015.

CHARTIER, Roger. Escutar os mortos com os olhos. Tradução de Jean Briant. **Estudos Avançados** [online]. 2010, vol. 24, n. 69, p. 6-30. ISSN 0103-4014. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-40142010000200002>. Acesso em: 20 de julho de 2015.

CHARTIER, Roger. Literatura e cultura escrita: estabilidade das obras, mobilidade dos textos, pluralidade das leituras. **Escola São Paulo de Estudos Avançados**. 2012. Disponível em: http://www.espea.iel.unicamp.br/textos/IDtextos_138_pt.pdf. Acesso em: 20 de julho de 2015.

CHERVEL, André. A história das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação**, n. 2, p. 177-229, 1990.

CUNHA, Luiz Antônio. Vestibular: a volta do pêndulo. In: INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Em aberto**. Ano 1, v. 1, n. 3, fev. 1982, p. 7-16. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/2131/1399>. Acesso em: 20 de julho de 2015.

DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de. Ensino de literatura: o que dizem as dissertações e teses recentes (2001-2010). In: **DLCV – Língua, Linguística & Literatura**. V. 8, n. 2, jul/dez, 2011, p. 37-58. Disponível em: <http://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/dclv/article/view/10715>. Acesso em: 20 de julho de 2015.

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

DALVI, Maria Amélia *et al* (Org.). **Bravos companheiros e fantasmas 5: estudo críticos sobre o autor capixaba**. Vitória: EDUFES, 2014.

DALVI, Maria Amélia. Literatura no currículo da escola capixaba de ensino médio. In: **Educar em revista**. N. 52, abril a junho de 2014. Disponível em: <http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs/index.php/educar/article/view/36288/22638>. Acesso em: 20 de julho de 2015.

DARNTON, Robert. **A questão dos livros**: passado, presente, futuro. Tradução de Daniel Pellizzari. São Paulo: Companhia das letras, 2010.

ESPÍRITO SANTO (Estado). Secretaria da Educação (SEDU). **Currículo Básico da Escola Estadual**. Vitória: SEDU, 2009. Disponível em: http://www.educacao.es.gov.br/download/sedu_curriculo_basico_escola_estadual.pdf. Acesso em: 20 de julho de 2015.

FIDELIS, Ana Cláudia da Silva. **Do cânone literário às provas de vestibular: canonização e escolarização da literatura**. 2008. 238 f. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, SP. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000441598&fd=y>. Acesso em: 20 de julho de 2015.

FORTES, Ricardo Luiz Rocha. **O cursinho como unidade escolar de mediação entre o ensino médio e a universidade**: particularidades, sentidos e perspectivas. 2015. 176 f. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Programa de Pós-Graduação em Educação, MG. Disponível em: http://www.biblioteca.pucminas.br/teses/Educacao_FortesRL_1.pdf. Acesso em: 20 de julho de 2015.

GRIJÓ, Andréia Antolini. **De formação do leitor**: a literatura no vestibular da UFES. 1999. 131 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Espírito Santo, Programa de Pós-Graduação em Letras, ES.

ISER, Wolfgang. **O ato da leitura**: uma teoria do efeito estético. Tradução de Johannes Kretschmer. São Paulo: Editora 34, 1996a, 1 v.

ISER, Wolfgang. **O fictício e o imaginário**: perspectivas de uma antropologia literária. Tradução de Johannes Kretschmer. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1996b.

ISER, Wolfgang. La ficcionalización: dimensión antropológica de las ficciones literárias. Traducción de Paloma Tejada Caller. In: GARRIDO DOMÍNGUEZ, Antonio (Comp.). **Teorias de la ficción literária**. Madrid: Arco/Libros, 1997, p. 43-65.

ISER, Wolfgang. **O ato da leitura**: uma teoria do efeito estético. Tradução de Johannes Kretschmer. São Paulo: Editora 34, 1999, 2 v.

JAUSS, Hans Robert et al. **A literatura e o leitor**: textos de Estética da Recepção. Seleção, coordenação e tradução de Luiz Costa Lima. 2. ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

JOUBE, Vincent. **A leitura**. Tradução de Brigitte Hervot. São Paulo: Editora Unesp, 2002.

LAJOLO, Marisa. O vestibular e o ensino de literatura. **XXXI Seminário do G. E. L.** Campinas. 1986. Disponível em: <http://www.unicamp.br/iel/memoria/Ensaios/vestibular.htm>. Acesso em: 20 de julho de 2015.

LEMOS, Adriana Falqueto. **Literatura, videogames e leitura: intersemiose e multidisciplinaridade**. 2015. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Espírito Santo, Programa de Pós-Graduação em Letras, ES.

LYRA, Bernadette. **O jardim das delícias**. Vitória: FCAA, 1984.

MACHADO, Lino *et al* (Org.). **Bravos companheiros e fantasmas 2: estudo críticos sobre o autor capixaba**. Vitória: PPGL/MEL, 2007.

MACHADO, Lino *et al* (Org.). **Bravos companheiros e fantasmas 3: estudo críticos sobre o autor capixaba**. Vitória: PPGL/MEL, 2008.

MAGNANI, Maria do Rosário Mortatti. **Leitura, literatura e escola – Sobre a formação do gosto**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

MARVILLA, Miguel. **Os mortos estão no living**. 3. ed. rev. Vitória: Flor&Cultura, 2008.

MENEZES, Juliana Alves Barbosa. **Ensino de literatura e vestibular: que leitor espera a universidade estadual de Maringá e o que recebe?** 2008. 247 f. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual de Maringá, Programa de Pós-Graduação em Letras, PR. Disponível em: <http://www.ple.uem.br/defesas/pdf/jabmenezes.pdf>. Acesso em: 20 de julho de 2015.

MENEZES, Juliana Alves Barbosa. Avaliação de literatura no vestibular. **XI Congresso Internacional da Abralic. Simpósio: Tessituras, Interações, Convergências**. USP – São Paulo, 13 a 17 de julho de 2008. Disponível em: http://www.abralic.org.br/anais/cong2008/AnaisOnline/simposios/pdf/047/JULIANA_MENEZES.pdf. Acesso em: 20 de julho de 2015.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio**. Brasília, 2000.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **PCN+ Ensino Médio: Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, 2002.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília, 2006.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília, 2013.

MOTTA, Waldo. **Transpaixão**. 2. ed. Vitória: EDUFES, 2008.

OLIVEIRA, Cícero Santiago de. **Os pré-vestibulares populares como espaço de educação política: o caso do Práxis**. 2009. 142 f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Santa Maria, Programa de Pós-Graduação em Educação, RS. Disponível em: http://cascavel.ufsm.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=2852. Acesso em: 20 de julho de 2015.

OLIVEIRA, Gabriela Rodella de. **As práticas de leitura literária de adolescentes e a escola: tensões e influências**. 2013. 377 f. Tese (Doutorado). Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, SP. Disponível em: www.teses.usp.br/.../GABRIELA_RODELLA_DE_OLIVEIRA_rev.pdf. Acesso em: 20 de julho de 2015.

OLIVEIRA, Luiz Romero de *et al* (Org.). **Bravos companheiros e fantasmas: estudo críticos sobre o autor capixaba**. Vitória: PPGL/MEL, 2006.

PIETRI, Émerson de. Sobre a constituição da disciplina curricular de língua portuguesa. In: **Revista Brasileira de Educação**. v.15, n. 43, jan./abr., 2010, p. 70-83. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v15n43/a05v15n43.pdf>. Acesso em: 20 de julho de 2015.

PIUNTI, Juliana Cristina Perlotti. **Diferentes aprendizagens na perspectiva de alunos de um curso pré-vestibular comunitário**. 2009. 116 f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de São Carlos, Programa de Pós-Graduação em Educação, SP. Disponível em: http://www.bdt.ufscar.br/htdocs/tedeSimplificado//tde_busca/arquivo.php?codArquivo=2333. Acesso em: 20 de julho de 2015.

RIBEIRO, Francisco Aurelio. **Livros capixabas no vestibular: A panelinha de breu e Suely**. Vitória: UFES, Secretaria de Produção e Difusão Cultural, 1993.

RIBEIRO, Francisco Aurelio. **A modernidade das letras capixabas**. Vitória, ES: UFES; FCAA, 1993.

RIBEIRO, Francisco Aurelio. **A literatura do Espírito Santo: uma marginalidade periférica**. Vitória: Nemar, 1996.

RIBEIRO, Sérgio Costa. O vestibular. In: INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Em aberto**. Ano 1, v. 1, n. 3, fev. 1982, p. 1-6. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/2130/1397>. Acesso em: 20 de julho de 2015.

SALOMÃO, Douglas. **Zero**. Vitória: Secult, 2006.

SANTOS NEVES, Luiz Guilherme. **As chamas na missa: romance**. Rio de Janeiro: Philobliblion; Fundação Rio, 1986.

SANTOS NEVES, Luiz Guilherme. **O capitão do fim**. 2. ed. Vitória: Formar, 2006.

SANTOS NEVES, Reinaldo. **Sueli: romance confesso**. Vitória: Fundação Ceciliano Abel de Almeida, 1989.

SANTOS NEVES, Reinaldo. **Kitty aos 22: divertimento**. Vitória: Flor&Cultura, 2006. Também disponível em: <http://www.estacaocapixaba.com.br/wp-content/uploads/2011/12/Kitty-1.pdf>. Acesso em: 20 de julho de 2015.

SANTOS NEVES, Reinaldo. Mapa da literatura brasileira feita no Espírito Santo. **Estação capixaba**. Disponível em: <http://www.estacaocapixaba.com.br/literatura/mapa-da-literatura-brasileira-feita-no-espírito-santo/>. Acesso em: 20 de julho de 2015.

SILVA, Helenice Rodrigues da. Roger Chartier. In: LOPES, Marcos A.; MUNHOZ, Sidnei J. (Org.). **Historiadores de nosso tempo**. São Paulo: Alameda, 2010, p. 301-319.

SIMÃO, Rodrigo. **Espírito Santo: uma viagem de cinco séculos**. Vitória: Porto das Letras, 2007.

SODRÉ, Paulo Roberto. Senhor branco ou o indesejado das gentes. In: _____. **Poemas desconcertantes**. Vitória: Cousa, 2012, p. 125-156.

SOKOLOWSKI, Robert. **Introdução à Fenomenologia**. Tradução de Alfredo de Oliveira Moraes. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

SOUZA, Héber Ferreira de. **Apropriações do livro didático de literatura: um diálogo com professores e alunos**. 2015. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Espírito Santo, Programa de Pós-Graduação em Letras, ES.

TATAGIBA, Maria Antonieta. Fruta agreste. Rio de Janeiro: Editora Leite Ribeiro, 1927. Alguns poemas disponíveis em: <http://poetas.capixabas.nom.br/pesquisa/descri.asp?poeta=Maria%20Antonieta%20Tatagiba>. Acesso em: 20 de julho de 2015.

TIRAMONTI, Guillermina. La escuela en la encrucijada del cambio epocal. In: **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 26, n. 92, p. 889-910, Especial – Out. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a09.pdf>. Acesso em: 20 de julho de 2015.

TRAGINO, Arnon. O leitor, a leitura, o livro e a literatura na Estética da Recepção e da História Cultural. In: **Revista Mosaicum**. Teixeira de Freitas (BA), v. 1, ano 11, n. 18, p. 24-34, jul/dez 2013. Disponível em: <http://www.youblisher.com/p/788606-Revista-Mosaicum-n-18/>. Acesso em: 20 de julho de 2015.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. Comissão Coordenadora do Vestibular. **Análise técnicas das questões objetivas 89/1 da UFES**. Vitória, 1989.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. Comissão Coordenadora do Vestibular. **Perfil do vestibulando da UFES**. Vitória, 1990.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. Comissão Coordenadora do Vestibular. Processo Seletivo 2014. **Manual do Candidato**. Disponível em: http://www.ccv.ufes.br/sites/default/files/PS2014_ManualCandidato.pdf. Acesso em: 20 de julho de 2015.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. Comissão Coordenadora do Vestibular. Processo Seletivo 2005. Prova objetiva. Prova de redação. Prova discursiva.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. Comissão Coordenadora do Vestibular. Processo Seletivo 2006. Prova objetiva. Prova de redação. Prova discursiva.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. Comissão Coordenadora do Vestibular. Processo Seletivo 2007. Prova objetiva. Prova de redação. Prova discursiva.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. Comissão Coordenadora do Vestibular. Processo Seletivo 2008. Prova objetiva. Prova de redação. Prova discursiva.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. Comissão Coordenadora do Vestibular. Processo Seletivo 2009. Prova objetiva. Prova de redação. Prova discursiva. Respostas esperadas.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. Comissão Coordenadora do Vestibular. Processo Seletivo 2010. Prova de redação. Prova discursiva. Respostas esperadas.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. Comissão Coordenadora do Vestibular. Processo Seletivo 2011. Prova de redação. Prova discursiva. Respostas esperadas. Disponível em: <http://www.ccv.ufes.br/processo-seletivo-2011>. Acesso em: 20 de julho de 2015.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. Comissão Coordenadora do Vestibular. Processo Seletivo 2012. Prova de redação. Prova discursiva. Respostas esperadas. Disponível em: <http://www.ccv.ufes.br/processo-seletivo-2012>. Acesso em: 20 de julho de 2015.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. Comissão Coordenadora do Vestibular. Processo Seletivo 2013. Prova de redação. Prova discursiva. Respostas esperadas. Disponível em: <http://www.ccv.ufes.br/processo-seletivo-2013>. Acesso em: 20 de julho de 2015.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. Comissão Coordenadora do Vestibular. Processo Seletivo 2014. Prova de redação. Prova discursiva. Respostas esperadas. Disponível em: <http://www.ccv.ufes.br/ps-2014>. Acesso em: 20 de julho de 2015.

VERVLOET, Sarah. A “literatura” do Espírito Santo na sala de aula?. In: **Revista Facevv**. N. 9, jul/dez de 2012. Disponível em: <http://www.facevv.edu.br/Revista/09/Artigo7.pdf>. Acesso em: 20 de julho de 2015.

VIEIRA, Alice. Ensino de literatura e vestibular. **Revista Faculdade de Educação**. USP – São Paulo, v. 18, n. 2, p. 195-204. jul/dez. 1992. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S0102-25551992000200004&script=sci_arttext. Acesso em: 20 de julho de 2015.

VILAÇA, Adilson. **Identidade para os gatos pardos**. 3. ed. Vitória: Cultural & Edições Tertúlia, 2009.

ZILBERMAN, Regina. “Ensino de literatura – uma disciplina em perigo?”. AULA INAUGURAL. Programa de Pós-Graduação em Letras. Centro de Ciências Humanas e Naturais. Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, 2013 (no prelo).