

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO  
GRANDE DO SUL – *CAMPUS* OSÓRIO  
LICENCIATURA EM LETRAS – HABILITAÇÃO PORTUGUÊS/INGLÊS

LEONARDO EBERHARDT ROSA

**A LITERATURA NO EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO E O ENSINO DE  
LITERATURA: NORMATIZAÇÃO E LETRAMENTO LITERÁRIO.**

OSÓRIO

2019

Leonardo Eberhardt Rosa

**A LITERATURA NO EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO E O ENSINO DE  
LITERATURA: NORMATIZAÇÃO E LETRAMENTO LITERÁRIO.**

Trabalho de Conclusão de Curso de graduação apresentado ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, *campus* de Osório/RS, como requisito parcial para obtenção do grau de Licenciado em Letras Português/Inglês.

Orientador: Prof. Me. Dudlei Floriano de Oliveira.

OSÓRIO

2019

Leonardo Eberhardt Rosa

**A LITERATURA NO EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO E O ENSINO DE  
LITERATURA: NORMATIZAÇÃO E LETRAMENTO LITERÁRIO.**

Trabalho de Conclusão de Curso de graduação apresentado ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, *campus* de Osório/RS, como requisito parcial para obtenção do grau de Licenciado em Letras Português/Inglês.

Aprovado em: \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2019.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Dr.<sup>a</sup> Débora Almeida de Oliveira – IFRS

---

Me. Luis Felipe Rhoden Freitas – IFRS

---

Me. Dudlei Floriano de Oliveira (orientador) – IFRS

OSÓRIO  
2019

Alterando um conceito de Otto Ranke sobre o mito, podemos dizer que a literatura é o sonho acordado das civilizações. Portanto, assim como não é possível haver equilíbrio psíquico sem o sonho durante o sono, talvez não haja equilíbrio social sem a literatura.

(Antônio Cândido)

## AGRADECIMENTOS

Segundo o verbete graça, gratidão, reconhecimento, gratulação...  
Alguns diriam que é mais, o afeto sem jeito de se fazer no momento  
Outros e outras, mais céticos de tanta rasura doída, fariam vistas grossíssimas

E há os que nem precisam, mas à noite rezam seus ais

Quem dirá? O que é preciso...

Ao que voltar no final das horas?

Não saberia, nem se pudesse

No carrossel das palavras, um pálio esmaecido da moral exangue

Não mais que nada chega a ser quando se volta sobre si

Empertigado

A patética força da impostura em trejeitos verbais

Parece-me qualquer transgressão, sem valentia

E o nariz empinado de uma pompa sem circunstância

Morre patético no limbo das etiquetas

E quando enfim um raio de luz lambesse minha cara

Entre matizes de infinitas manhãs

Eu me reconheceria inteiro

No rosto de meus amigos

E nada mais precisaria ser dito

Dedico-te a quem?  
Diz-me, a quem te dedico?  
Não me disseram, e eu também não sei  
se há de ter alguém.

## RESUMO

Este trabalho propõe uma reflexão sobre a abordagem da literatura nas questões do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), as relações deste exame com os Parâmetros Curriculares do Ensino Médio (PCNEM), e a perspectiva do letramento literário no ensino de literatura, sobretudo, considerando a sua importância na formação dos estudantes, que deve privilegiar o contato com múltiplas formas de pensamento e expressão, valorizando a pluralidade de ideias e o respeito à diversidade cultural. No percurso da pesquisa, foi utilizado o método de procedimento bibliográfico nas análises da literatura especializada relacionada aos temas, principalmente as concepções de letramento literário trazidas por Cosson (2016), e sobre letramentos em geral formuladas por Zilberman (2010), e as normas oficiais que norteiam o ensino de literatura no Ensino Médio. Como técnica de pesquisa foi utilizada a pesquisa documental indireta no site do INEP e da Câmara dos Deputados, entre outras bases de dados oficiais, bem como a consulta a livros, estatísticas e normas. Em suas considerações finais, a pesquisa converge para a assertiva de que o ENEM, pela natureza de suas questões, privilegia estudantes com maior poder aquisitivo, na medida em que sua matriz de referência, embora condizente com os PCNEM, no que diz respeito ao ensino de literatura, não corresponde ao que é ensinado em sala de aula, diante do que a perspectiva do letramento literário se oferece como alternativa para a formação de leitores mais capacitados para a compreensão não só do mundo e de seus fenômenos, mas objetivamente para enfrentar melhor as questões de literatura do exame.

**Palavras-chave:** ENEM, ensino de literatura, letramento literário, PCNEM.

## ABSTRACT

This term paper proposes a reflection on the approach of Literature in the questions of the National Examination of High School (ENEM), the relations of this exam with the Curriculum Parameters of High School (PCNEM), and the perspective of literary literacy in Literature teaching, considering its importance in the formation of students, which should privilege contact with multiple ways of thought and expression, valuing the plurality of ideas and respect for cultural diversity. In the construction of the research, the bibliographic method was used in the analyzes of the specialized literature related to the themes, mainly the conceptions of literary literacy written by Cosson (2016), and on literacies in general formulated by Zilberman (2010), and the official norms which guide the teaching of Literature in High School. As a research technique it was used an indirect documental research on the INEP website and the Chamber of Deputies, among other official databases, even as the consultation of books, statistics and standards. In final considerations the research defend that ENEM, by the characteristics of their questions, privileges students with greater purchasing power, analysing their reference matrix, which agrees with the PCNEMs but it does not correspond on Literature teaching, which the perspective of literary literacy is offered as an alternative formation of readers that could be able to understand not only the world and its phenomena, but also have capacity to answer questions on exam Literature questions.

**Keywords:** ENEM, literary literacy, literature teaching, PCNEM.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	9
<b>1 NORMATIZAÇÃO E TEORIA NOS PCNEM E NO ENEM</b> .....	12
1.1 O ENEM e sua Matriz de referência .....	12
1.2 Os Parâmetros Curriculares do Ensino Médio e o ensino de literatura.....	18
<b>2 PARALELOS E ENCONTROS ENTRE OS PCNEM E A MATRIZ DE REFERÊNCIA DO ENEM E O ENSINO DE LITERATURA</b> .....	26
<b>3 O LETRAMENTO LITERÁRIO</b> .....	32
<b>4 A LITERATURA NAS QUESTÕES DO ENEM</b> .....	40
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	55
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	58
<b>ANEXO I</b> .....	65
<b>ANEXO II</b> .....	70
<b>ANEXO III</b> .....	71

## INTRODUÇÃO

Este trabalho de conclusão de curso propõe uma reflexão sobre o sentido do ensino de literatura para estudantes do Ensino Médio e acerca dos pressupostos teóricos norteadores das normas que regem o currículo escolar deste nível de ensino, notadamente a Lei Federal nº 9.394/1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (LDB), os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM) e a Matriz de Referência do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Com isso, busca-se, no primeiro capítulo, questionar se as questões de literatura do exame contemplam o que é preconizado pelos referidos documentos, a partir de uma breve contextualização histórica ao ENEM, destacando-se os pontos de sua Matriz de Referência<sup>1</sup> que dizem respeito ao que deve ser abordado nas questões de literatura.

Ainda no primeiro capítulo, são analisados os conteúdos relacionados à literatura presente nos PCNEM considerando que tais proposições não são meras sugestões, mas pressupostos teóricos que se projetam efetivamente sobre o ensino de literatura, devendo se em práticas de sala de aula.

Posteriormente, o segundo capítulo faz o cotejamento da Matriz de Referência do ENEM com os PCNEM, relacionando-os na medida em que contribuem para compreensão da dinâmica do ensino de literatura, pensando o ENEM para além do papel de mero substituto dos tradicionais vestibulares, já que ele é uma avaliação do Ensino Médio e, portanto, de extrema importância para o aprofundamento das questões que envolvem o ensino de literatura.

Por consequência, questiona-se o que está sendo recomendado como conteúdo a ser ensinado em sala de aula e, depois, como isso se reflete no ENEM,

---

<sup>1</sup> Com a criação do Sistema de Seleção Unificada (Sisu), cuja plataforma *online* entrou no ar em 2010, o Enem muda de formato. Assim, no ano anterior, que contou com 4.138.025 inscrições (em 2018 foram 6,7 milhões), o exame passa a ter 180 questões objetivas, 45 para cada área do conhecimento, e a redação, distribuídos em dois dias, e o exame começa a certificar a conclusão do Ensino Médio. Além disso, as Matrizes de Referência são reformuladas com base nas Matrizes de Referência do Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja). A edição de 2009 foi marcada, ainda, por um vazamento de provas que exigiu a contratação em caráter emergencial de duas instituições (CESPE/CESGRANRIO) para sua reelaboração.

relacionando esse *corpus* de textos utilizados na feitura das questões com o próprio interesse dos alunos, questão há muito objeto de estudo (ZILBERMAN, 1988).

É importante ressaltar, nesse aspecto, que a preocupação com o interesse dos alunos leitores ainda não está consolidada nem no conjunto de obras geralmente selecionadas para leitura escolar, nem nas questões do ENEM, tendo como consequência a reafirmação do privilégio de grupos mais favorecidos economicamente através de escolhas que, historicamente, pertencem ao seu cânone, segundo as bases ideológicas e econômicas dos programas escolares de valorização da leitura.

Por sua vez, valendo-se de uma perspectiva de letramento literário, o terceiro capítulo reflete de maneira propositiva sobre o ensino de literatura, valorizando o ponto de vista e de fala do aluno e das circunstâncias que, atualmente, interferem na formação de sua compreensão leitora, do seu gosto pela leitura, e que podem contribuir para o desenvolvimento de seu pensamento crítico.

Assim, tendo essas premissas normativas e teóricas como critério de orientação, no quarto capítulo faz-se uma análise das questões do ENEM que utilizam textos literários, nas provas realizadas de 1998 a 2018, destacando-se algumas de suas características e a frequência com que ocorrem nas provas.

Para tanto foi preciso estabelecer o corte epistemológico adotado em relação ao que seja, afinal, literatura, sem a preocupação de se encarcerar o conceito dentro de seus pilares ontológicos estritamente técnicos e acadêmicos, ou por uma análise estruturalista de sua autonomia, embora essas perspectivas sejam válidas e plenas de significação em suas linhas de pesquisa.

Aqui, se concebe a literatura sob o prisma das funções que ela exerce na sociedade enquanto “contingente mergulhado na história”, tal qual Cândido defendeu em sua palestra “Literatura e a formação do homem”<sup>2</sup>. Em outras palavras, uma abordagem da literatura em sala de aula e, por consequência, em provas e exames, que considere o seu poder humanizador, tendo em conta não somente a obra e seu texto, mas também o escritor, os interesses do público leitor e o contexto histórico em que eles estão inseridos.

Além disso, foi considerada essencialmente a ideia de subversão ou não capitulação ao *establishment*, que muitas vezes há naquilo que se conta com

---

<sup>2</sup> Referência à palestra proferida por ocasião da XXIV Reunião Anual da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC) em 1972.

palavras ou “Essa trapaça salutar, essa esquiva, esse logro magnífico que permite ouvir a língua fora do poder, no esplendor de uma revolução permanente da linguagem [...]” (BARTHES, 2010, p. 16).

Com base nesse levantamento e para fins didáticos, as questões foram compiladas e classificadas de acordo com os autores, o período/movimento e o gênero/função a que se referem os textos utilizados.

E, como amálgama dos argumentos e relações estabelecidas nos capítulos antecedentes, em suas considerações finais o trabalho registra algumas das ideias que fizeram com que o tema literatura nas questões do ENEM e no arcabouço teórico-normativo dos PCNEM fosse escolhido. Destacando-se, entre essas ideias, que o letramento literário pretende apresentar uma alternativa à prática que muitas vezes coloca o texto literário apenas como ponto de partida para a elaboração de questões de ortografia, sintaxe, interpretação e tipologia textual.

# 1 NORMATIZAÇÃO E TEORIA NOS PCNEM E NO ENEM

## 1.1 O ENEM e sua Matriz de referência

O ENEM foi criado em 1998 com o objetivo de avaliar o desempenho do estudante ao fim da Educação Básica, porém desde 2005 também é utilizado como mecanismo de acesso ao Ensino Superior por meio de seleção única para obtenção de bolsas no âmbito do Programa Universidade para Todos (PROUNI)<sup>3</sup> e, a partir de 2009, consistindo em uma das etapas do ingresso em sistemas híbridos de Instituições Federais de Ensino Superior (IFES)<sup>4</sup>. Desta forma, a ampliação do acesso ao Ensino Superior surge como fator de desenvolvimento em vários sentidos, principalmente se considerado como a etapa mais especializada de toda uma cadeia de formação educacional. Entretanto, de nada adianta ampliar o acesso se antes o nível de escolaridade da população na educação básica não tiver melhorado sensivelmente para todos, o que só se faz a partir da constatação de que a Educação é a principal via para o desenvolvimento socioeconômico de um país e da qualidade de vida de seus cidadãos.

É preciso, então, que não só governos, mas que a sociedade em geral assuma as premissas de que o desenvolvimento do pensamento crítico, o estímulo ao exercício da alteridade como forma de combate ao preconceito, o reconhecimento de todas as manifestações culturais e os diversos meios de expressão da criatividade, são elementos indissociáveis tanto do conceito de bem estar quanto do que se entende politicamente por cidadania.

Estão inseridos nesse contexto social e educacional, portanto, a leitura e a escrita, práticas inerentes à construção do conhecimento, das subjetividades e da identidade cultural dos grupos que conformam as sociedades letradas onde:

[...] a escrita adquire função de suma importância, porque além de seu papel documental de guardião da tradição, ela é instância instauradora de diálogos nas várias dimensões espaciais e temporais. Da mesma forma, a

---

<sup>3</sup> Cf. BRASIL. Lei Federal nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2005/Lei/L11096.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11096.htm). Acesso em: 08 nov. 2018.

<sup>4</sup> Cf. BRASIL. Inep. Portaria nº 109, de 27 de maio de 2009. Disponível em: [http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/enem/legislacao/2009/portaria\\_enem\\_2009\\_1.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/legislacao/2009/portaria_enem_2009_1.pdf). Acesso em: 27 mar. 2019.

leitura na cultura escrita passa a ser uma prática social de alcance político porque atividade constitutiva de sujeitos capazes de inteligir o mundo e nele atuar, exercendo a cidadania. (BRANDÃO, 1997, p. 288)

Como ao longo do tempo o exame tem assumindo um papel decisivo na formulação de políticas de ensino, ele tornou-se objeto de variados estudos, muitos dos quais demonstrando a sua contribuição para a democratização do acesso ao Ensino Superior, ainda que sujeito às discrepâncias em relação à qualidade do ensino público e privado na Educação Básica<sup>5</sup>, as quais acabam favorecendo alunos com situação socioeconômica privilegiada (OLIVEIRA, A. B. C., 2015).

Ao lado dos aspectos positivos e negativos de sua implementação, que dizem respeito a decisões políticas e administrativas, é necessário pensar o ENEM também em sua dimensão teórica e, o que é objeto deste trabalho, nas suas relações com o ensino de literatura. Sob esse ponto de vista, incluindo necessariamente o diálogo com os outros campos do saber, o conteúdo das provas do ENEM é definido a partir quatro matrizes de referência<sup>6</sup>:

- Linguagens, códigos e suas tecnologias, que abrange o conteúdo de Língua Portuguesa (Gramática e Interpretação de Texto), Língua Estrangeira Moderna, Literatura, Artes, Educação Física e Tecnologias da Informação;
- Matemática e suas tecnologias;
- Ciências da Natureza e suas tecnologias, que abrange os conteúdos de Química, Física e Biologia;
- Ciências Humanas e suas tecnologias, que abrange os conteúdos de Geografia, História, Filosofia, Sociologia e conhecimentos gerais (BRASIL, 2000).

Observa-se, conseqüentemente, que a literatura integra o contexto mais amplo da Linguagem, e não somente do código escrito e de sua decifração, cuja área de conhecimento, assim como as outras, deve levar em consideração cinco eixos cognitivos que lhe são comuns:

---

<sup>5</sup> Nesse sentido, ver também: KLITZE, Melina Kerber, VALLE, Ione Ribeiro. **Exame Nacional do Ensino Médio (Enem):** Há democratização do acesso ao ensino superior? Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 9, n. 16, pp. 227-247, jan./jun. 2015. Disponível em: <<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/viewFile/496/634>>. Acesso em: 27 mar. 2019.

<sup>6</sup> A opção pela análise da matriz de referência considera que ela deve refletir o ensino em sala de aula, ainda que seja utilizada no contexto das avaliações em larga escala para indicar habilidades a serem mensuradas em cada etapa da escolarização e para orientar a elaboração de itens de testes e provas, bem como para construção de escalas de proficiência que definem o que e o quanto o aluno realiza no contexto da avaliação.

**I. Dominar linguagens (DL):** dominar a norma culta da Língua Portuguesa e fazer uso das linguagens matemática, artística e científica e das línguas espanhola e inglesa.

**II. Compreender fenômenos (CF):** construir e aplicar conceitos das várias áreas do conhecimento para a compreensão de fenômenos naturais, de processos históricogeográficos, da produção tecnológica e das manifestações artísticas.

**III. Enfrentar situações-problema (SP):** selecionar, organizar, relacionar, interpretar dados e informações representados de diferentes formas, para tomar decisões e enfrentar situações-problema.

**IV. Construir argumentação (CA):** relacionar informações, representadas em diferentes formas, e conhecimentos disponíveis em situações concretas, para construir argumentação consistente.

**V. Elaborar propostas (EP):** recorrer aos conhecimentos desenvolvidos na escola para elaboração de propostas de intervenção solidária na realidade, respeitando os valores humanos e considerando a diversidade sociocultural (Ibidem).

Nota-se, conforme a escolha de verbos no infinitivo e das palavras que expressam os conceitos que formam os eixos cognitivos acima, a ideia de que o ENEM é pensado a partir da dinâmica funcionalista no Ensino Médio, quantificando, além do domínio objetivo das áreas do conhecimento, a capacidade do aluno em utilizar progressivamente esses conhecimentos para entender fenômenos e, a partir dessa compreensão, atuar na resolução de problemas de maneira coerente, crítica e propositiva.

No que concerne especificamente à matriz Linguagens, Códigos e Suas Tecnologias – que mais interessa aqui – ela encontra-se dividida por áreas de competência, que devem estar contempladas nas questões do ENEM, entre as quais se destacam as referentes de alguma ou outra forma à literatura:

**Competência de área 4** - Compreender a arte como saber cultural e estético gerador de significação e integrador da organização do mundo e da própria identidade.

**H12** - Reconhecer diferentes funções da arte, do trabalho da produção dos artistas em seus meios culturais.

**H13** - Analisar as diversas produções artísticas como meio de explicar diferentes culturas, padrões de beleza e preconceitos.

**H14** - Reconhecer o valor da diversidade artística e das inter-relações de elementos que se apresentam nas manifestações de vários grupos sociais e étnicos (Ibidem).

Nota-se que na competência de área 4 transcrita, há a presença explícita do componente “arte” e de suas funções, no âmbito da qual a literatura está inserida, a partir de uma concepção plural e inclusiva, uma vez que ela deve, então, ser compreendida como saber cultural e dinâmico organizador do mundo e através da qual a identidade do aluno encontra amparo para ser reconhecida.

No entanto, quais seriam essas identidades que estão sendo organizadas pela escolha dos textos literários, pela forma como eles são trabalhados, e pela própria reafirmação ou não dessa seleção nas questões no ENEM? Pergunta para cuja resposta tentou-se contribuir nesse trabalho e fica aqui, interpolada, como desafio e presença constante de reflexão.

A competência de área 5, contudo, aponta para o aspecto expressivo da linguagem e seus usos, marcando de forma mais incisiva o conteúdo de literatura que as questões devem contemplar:

**Competência de área 5** - Analisar, interpretar e aplicar recursos expressivos das linguagens, relacionando textos com seus contextos, mediante a natureza, função, organização, estrutura das manifestações, de acordo com as condições de produção e recepção.

**H15** - Estabelecer relações entre o texto literário e o momento de sua produção, situando aspectos do contexto histórico, social e político.

**H16** - Relacionar informações sobre concepções artísticas e procedimentos de construção do texto literário.

**H17** - Reconhecer a presença de valores sociais e humanos atualizáveis e permanentes no patrimônio literário nacional (Ibidem).

Há, então, um apelo objetivo às “condições de produção e de recepção”, em referência direta à Estética ou Teoria da Recepção, o que já seria matéria para outra e necessária análise, com potencial de produzir significativas contribuições para o ensino de literatura. A sustentar essa hipótese, acredita-se que superação do empobrecimento da historicidade das obras em fases ou períodos literários deve ter seu foco centrado na atribuição de sentido ao texto pelo leitor, considerando ainda que o acontecimento literário:

[...] só logra seguir produzindo efeito na medida em que sua recepção se estenda pelas gerações futuras, ou seja, por elas retomadas – na medida, pois, em que haja leitores que novamente se apropriem da obra passada, ou autores que desejem imitá-la, sobrepujá-la ou refutá-la. A literatura como acontecimento cumpre-se primordialmente no horizonte da expectativa dos leitores, críticos e autores, seus contemporâneos e pósteros, ao experienciar a obra. Da objetivação ou não desse horizonte de expectativa dependerá, pois, a possibilidade de compreender e apresentar a história da literatura em sua historicidade própria (JAUSS, 1994, pp. 25-26).

Em outro aspecto, as competências de área 6 e 7 se referem mais especificamente aos sistemas simbólicos, ligados ao uso social da língua como um todo, constituindo-se pelo conhecimento e domínio dos diferentes gêneros de texto, que remetem aos processos cognitivos postos em operação pelo ser humano em

sua participação na sociedade, bem como pela consciência do caráter dinâmico e histórico da linguagem:

**Competência de área 6** - Compreender e usar os sistemas simbólicos das diferentes linguagens como meios de organização cognitiva da realidade pela constituição de significados, expressão, comunicação e informação.

**H18** - Identificar os elementos que concorrem para a progressão temática e para a organização e estruturação de textos de diferentes gêneros e tipos.

**H19** - Analisar a função da linguagem predominante nos textos em situações específicas de interlocução.

**H20** - Reconhecer a importância do patrimônio linguístico para a preservação da memória e da identidade nacional.

**Competência de área 7** - Confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes linguagens e suas manifestações específicas.

**H21** - Reconhecer em textos de diferentes gêneros, recursos verbais e não-verbais utilizados com a finalidade de criar e mudar comportamentos e hábitos.

**H22** - Relacionar, em diferentes textos, opiniões, temas, assuntos e recursos linguísticos.

**H23** - Inferir em um texto quais são os objetivos de seu produtor e quem é seu público alvo, pela análise dos procedimentos argumentativos utilizados.

**H24** - Reconhecer no texto estratégias argumentativas empregadas para o convencimento do público, tais como a intimidação, sedução, comoção, chantagem, entre outras. (Ibidem)

Desta forma, é interessante observar que a alusão aos gêneros de texto remete à reflexão sobre o modo como se utiliza o texto literário em sala de aula, que não pode, obviamente, se resumir à função de pretexto para as aulas de gramática (LAJOLO, 1988, pp. 51-62), ainda que se assuma a tarefa de mediar o conhecimento desses campos de utilização da língua que elaboram seus “tipos relativamente estáveis de enunciado” (BAKHTIN, 2016, p. 12), ao contrário, deve estabelecer relações entre as diversas concepções artísticas, a sua contextualização histórica, política e social, e os procedimentos de construção do texto literário.

Por último, os objetos de conhecimento que estão associados à Matriz de Referência das Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, relacionados ao estudo do texto literário são os seguintes:

**Estudo do texto literário: relações entre produção literária e processo social, concepções artísticas, procedimentos de construção e recepção de textos** – produção literária e processo social; processos de formação literária e de formação nacional; produção de textos literários, sua recepção e a constituição do patrimônio literário nacional; relações entre a dialética cosmopolitismo/localismo e a produção literária nacional; elementos de continuidade e ruptura entre os diversos momentos da literatura brasileira; associações entre concepções artísticas e procedimentos de construção do texto literário em seus gêneros

(épico/narrativo, lírico e dramático) e formas diversas; articulações entre os recursos expressivos e estruturais do texto literário e o processo social relacionado ao momento de sua produção; representação literária: natureza, função, organização e estrutura do texto literário; relações entre literatura, outras artes e outros saberes (BRASIL, 2000).

Aqui, novamente, a matriz faz referência à recepção dos textos literários, porém, como se tratam de objetos, ou a corporificação mais substancial do que deve ser estudado, alarga-se o horizonte teórico para abranger a Sociologia e a História da Literatura, destacando-se a presença da concepção de gêneros literários em sua tríade grega “épico/narrativo, lírico e dramático”, ou em uma linguagem mais atual, o romance (a novela e o conto), a poesia e o teatro. A presença dessa concepção de gênero, que remonta à Antiguidade, denota uma preocupação humana que perpassa todas as instituições e instâncias de sua vida: a categorização.

Ocorre que, sem atentar para as possibilidades de significação dessa proposta, pode-se estar criando as condições para o ensino de literatura conteudista, por meio da ideia de imutabilidade, de conceitos fechados em homenagem à pureza das formas, o que serve a qualquer propósito, menos o de estimular e promover a leitura (SOARES, 2007, pp. 07-08).

Naturalmente, a discussão a respeito dos gêneros literários é válida, porém não deve ignorar que mesmo os estudos literários divergem sobre o assunto, não cabendo ao ensino básico e seu currículo, nem ao ENEM, sedimentar o oposto, mas sim que:

- a) Mesmo levando em conta características genéricas, que vêm apresentando as obras no transcurso da história literária, nunca se deve descrever um gênero aprioristicamente, sem considerar os modos concretos de recepção dos textos, evitando, assim, que a caracterização prévia dos gêneros aja de forma arbitrária sobre a atuação do receptor.
- b) Os traços dos gêneros estão em constante transformação; portanto, no ato de leitura, nos devemos conduzir abertamente pelas mudanças e não por características fixas. Faz-se necessário atentarmos para as expectativas criadas pela própria obra. Não podemos esquecer, porém, que o posicionamento do escritor em seus textos, mesmo quando oposto ao que ele pensa esperar o leitor com relação ao gênero, decorre justamente de traços que vêm caracterizando historicamente os gêneros, em uma determinada cultura (veja, como exemplo, o poema "Antiode", de João Cabral de Melo Neto) (SOARES, p. 21, 2007).

É razoável conceber, portanto, que nas práticas de leitura a literatura não se resume à padronização de estilos em determinadas épocas e que, entre outras

coisas, se considere, por exemplo, o posicionamento do autor por meio de seus próprios escritos metalinguísticos, nos quase eles refletem a o processo de construção de suas obras, por exemplo.

Portanto, diante de tão vasta enumeração de objetos de conhecimento e competências a serem contemplados nas questões do ENEM, muitas vezes colocadas através de uma abordagem multidisciplinar, não há dúvidas de que elas devem atender ao que preconizam os PCNEM e ao que é efetivamente desenvolvido em sala de aula, do que depende mesmo a seriedade do sistema brasileiro de educação.

Ainda, analisando o entrelaçamento dessas competências exigidas pelo ENEM com algumas de suas questões, e o que consta nos PCNEM, é que foram engendradas as reflexões que, espera-se, contribuam com a compreensão do desafio posto à escola de promover o gosto pela literatura entre os alunos, de forma mais dinâmica, contextualizada, e não pela lógica impositiva da obrigação.

## 1.2 Os Parâmetros Curriculares do Ensino Médio e o ensino de literatura

Quando se fala em currículo escolar, pensar a partir da perspectiva promocional da educação é ainda mais relevante para países como o Brasil, em que fatores históricos fizeram e fazem da leitura uma prática desvalorizada. Nem é preciso remontar ao período colonial, quando se sabe que a única preocupação da metrópole portuguesa era constituir um sistema de exploração dos recursos naturais destinados a exportação, e não uma comunidade, uma colônia de povoamento, um projeto de sociedade com vocação para o progresso.

Tendo como gênese essas raízes históricas, e toda a burocracia herdada de Portugal, mesmo com sua independência já madura, o Brasil ainda não logrou a criação de um sistema de ensino de acesso universal que promova o hábito da leitura, em que pese a sua notável expansão ao longo do tempo.

Assim, ainda no século XIX, durante o período que se seguiu à declaração de independência, a Constituição Política do Império do Brasil, de 25 de março de 1824, outorgada pelo Imperador D. Pedro I, vale lembrar, previa apenas que:

Art. 179. A inviolabilidade dos Direitos Civis, e Políticos dos Cidadãos Brasileiros, que tem por base a liberdade, a segurança individual, e a

propriedade, é garantida pela Constituição do Império, pela maneira seguinte.

[...]

XXXII. A Instrução primaria, e gratuita a todos os Cidadãos.

XXXIII. Colégios, e Universidades, aonde serão ensinados os elementos das Ciências, Belas Letras, e Artes.

Mas, como em muitas outras previsões que viriam a ser promulgadas, essa foi e ainda é uma garantia formal que até hoje não se concretizou. Por essa razão, pode-se dizer que foi somente no período republicano, e não com a independência oficial, que as questões educacionais surgiram efetivamente no discurso da classe dirigente do país.

À guisa de ilustração, como a discussão aqui travada tem sua essência e razão na defesa do ensino literário, caberia questionar qual o impacto que teve na época, em relação ao sistema de ensino, a ironia de machadiana inscrita nas linhas de *Esaú e Jacó*, publicado em 1904, cujos protagonistas nascem da união de um banqueiro com uma dama da alta sociedade? Nenhum! Arrisca-se uma resposta.

Por outro lado, as circunstâncias sociopolíticas que possam ter contribuído para a desimportância da literatura e da leitura no rol preocupações sociais brasileiras que adiaram, por assim dizer, o engajamento dos atores sociais em torno da educação, seria possível dizer que a obra, e junto o dualismo falsamente contraditório que ela reflete, circulava apenas em espaços restritos, ainda que no interior de um sistema literário, o qual pressupõe, entre outras coisas, a existência desse um conjunto de leitores que partilham essa comunicação “inter-humana” (CÂNDIDO, 2017, p. 35).

No entanto, a resposta assim posta é incompleta, pelo menos em um país de dimensões continentais e uma população da ordem dos 17 milhões<sup>7</sup> na época de Machado, porque mesmo havendo um conjunto razoável de leitores, qualquer crítica às estruturas da sociedade não passava de divertimento de letrados.

O que se quer dizer, com isso, é que a educação e a leitura não figuravam entre as pautas principais da classe dominante. Foi preciso algum tempo mais para que medidas efetivas fossem tomadas para a erradicação do analfabetismo, por exemplo, condição sem a qual não é possível, sequer, pensar em um sistema de

---

<sup>7</sup> Fonte: INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Brasil: 500 anos de povoamento. Rio de Janeiro, 2000. p. 221.

ensino universal e um programa de valorização da leitura e, assim, do ensino de literatura:

Foram os partidários da República os primeiros a se preocupar efetivamente com o analfabetismo que atingia mais de 70% da população brasileira. De lá para cá, seja pela ação de intelectuais interessados em profissionalizar seu trabalho, seja na expansão do ensino público a partir da Revolução de 1930, ou pelos movimentos de alfabetização, como o MOBRAF, durante os anos de chumbo, e pelo combate ao processo de elitização da educação através de programas de distribuição de livros didáticos (atualmente há o PNLD), diversas iniciativas contribuíram para a expansão do ensino, fomentando o hábito da leitura que, porém sem o condão de fazer do brasileiro um leitor assíduo e crítico (ZILBERMAN, 2012, pp. 87-92).

Hoje em dia, a LDB (BRASIL, 1996), balizadora das análises legais desse trabalho, em seu título terceiro, que trata do direito à educação e do dever de educar, diz que o Estado efetivará esse dever (art. 4º), no que lhe cabe, mediante a garantia do acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um (inciso V), entre outros meios, reproduzindo o que já estava previsto no artigo 208, inciso V, da Constituição da República Federativa do Brasil (BRASIL, 1988).

Assim, é razoável afirmar que a educação, além de ser reconhecida como um fator determinante para o desenvolvimento humano e tecnológico de um país é, mais que isso, um direito fundamental de seus cidadãos. Esse conceito de desenvolvimento humano, por sua vez, é definido como um processo de ampliação das escolhas das pessoas para que elas tenham capacidades e oportunidades de ser aquilo que desejam ser (PNUD, 2012).

A perspectiva do “ser”, nesse sentido, alcança uma dimensão mais humana, ultrapassando os critérios de renda e da economia, para focar mais contundentemente no ser humano em sua definição mais ampla, o que inclui, naturalmente, a possibilidade de construir conhecimentos e desenvolver habilidades que lhe permitam transitar de maneira dinâmica pelas possibilidades sociais disponíveis, até mesmo criá-las, transformá-las, sem a premência da satisfação de suas necessidades mais básicas.

Não obstante todo esse protagonismo político alcançado pela educação, existiam em 2014, segundo a UNESCO (2014), cerca de 774 milhões de

analfabetos no mundo (em torno de 10% da população mundial) e 57 milhões de crianças fora da escola primária<sup>8</sup>.

No Brasil, segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua realizada pelo IBGE (2017), a taxa de analfabetismo da população com 15 anos ou mais de idade no Brasil caiu timidamente de 7,2% em 2016, para 7,0% em 2017, mas não alcançou o índice de 6,5% estipulado, ainda para 2015, pelo Plano Nacional de Educação, sendo que, atualmente, continua em 7,0% (PNE, 2018).

Ainda, em números absolutos, a taxa representa 11,5 milhões de pessoas que ainda não sabem ler e escrever, com destaque negativo de que a incidência chega a ser quase três vezes maior na faixa da população de 60 anos ou mais de idade (19,3%), e mais que o dobro entre pretos e pardos (9,3%) em relação aos brancos (4,0%).

Antes disso, segundo a UNESCO (2014, p. 58), de fato o país vinha apresentando alguns avanços na área da educação, que podem ser resumidos pela obrigatoriedade da matrícula das crianças de 04 e 05 anos de idade na pré-escola, instituída pela Emenda Constitucional nº 59/2009, o acesso ao ensino fundamental está quase universalizado, a expansão da oferta de Educação Profissional, e a redução das taxas de analfabetismo entre jovens e adultos, o aumento do financiamento da educação, e a promulgação do Plano Nacional de Educação (2014-2024).

Neste contexto de superação de deficiências, e na conjugação de esforços não mais somente para a universalização do acesso à Educação, mas já também no sentido de qualificá-la, é que surgiu o ENEM, cujo nascimento situa-se no contexto da reforma do Ensino Médio, prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, que introduziu importantes mudanças na educação brasileira (MENEZES; SANTOS, 2002).

Os parâmetros curriculares, todos eles, na mesma direção, nascem da imposição legal e da necessidade (não necessariamente nessa ordem) de se orientar o ensino formal em um país de dimensões continentais.

Aceitar essa premissa chega a ser redundante, tendo em vista que o projeto de qualquer nação que se queira soberana não pode prescindir da organização de

---

<sup>8</sup> Dados obtidos no site da Representação da UNESCO no Brasil. Disponível em: <<https://wayback.archive-it.org/10611/20170127152030/http://www.unesco.org/new/pt/brasil/educaton/education-for-all/>>. Acesso em: 19 mar. 2019.

seu sistema de ensino, que passa pela discussão e construção dos saberes necessários a sua soberania e ao bem estar de sua população.

No caso brasileiro, foi apenas a partir da criação do Ministério da Educação com a chegada de Getúlio Vargas à Presidência em 1930, que o modelo seminarista dos jesuítas, de inspiração europeia, cujo objetivo era preparar as elites locais para ingresso no Ensino Superior, começou timidamente a ser modificado na prática. Vale ressaltar, entretanto, que o papel do ensino jesuítico implementado no período colonial brasileiro teve seu lugar e propósito no interior de um momento histórico, envolvendo ao menos quatro aspectos: os objetivos do Projeto Português para o Brasil; o projeto educacional Jesuítico; a própria estrutura social brasileira da época; e o modelo de homem necessário para o período colonial (SHIGUNOV NETO; MACIEL, 2008, p. 169).

O transcurso histórico desse processo iniciado, mas também prejudicado pela Era Vargas, foi bem resumido pelo então Ministro Fernando Haddad, na apresentação da coletânea “Manifesto dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos Educadores (1959)”, lançado pelo Ministério da Educação, em parceria com a Fundação Joaquim Nabuco, no ano de 2010:

[...] em novembro de 1930, a educação brasileira vivia um clima de esperanças e expectativas alentadoras em decorrência das mudanças que se operavam nos campos político, econômico e cultural. A divulgação do Manifesto dos pioneiros em 1932, a fundação, em 1934, da Universidade de São Paulo e da Universidade do Distrito Federal, em 1935, são alguns dos exemplos anunciadores de novos tempos tão bem sintetizados por Fernando de Azevedo no Manifesto dos pioneiros.

Todavia, a imposição ao país da Constituição de 1937 e do Estado Novo, haveria de interromper por vários anos a luta auspiciosa do movimento educacional dos anos 1920 e 1930 do século passado, que só seria retomada com a redemocratização do país, em 1945. Os anos que se seguiram, em clima de maior liberdade, possibilitaram alguns avanços definitivos como as várias campanhas educacionais nos anos 1950, a criação da Capes e do CNPq e a aprovação, após muitos embates, da primeira Lei de Diretrizes e Bases no começo da década de 1960. No entanto, as grandes esperanças e aspirações retrabalhadas e reavivadas nessa fase e tão bem sintetizadas pelo Manifesto dos Educadores de 1959, também redigido por Fernando de Azevedo, haveriam de ser novamente interrompidas em 1964 por uma nova ditadura de quase dois decênios.

Assim, pode-se dizer que, em certo sentido, o atual estágio da educação brasileira representa uma retomada dos ideais dos manifestos de 1932 e de 1959, devidamente contextualizados com o tempo presente. Estou certo de que o lançamento, em 2007, do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), como mecanismo de estado para a implementação do Plano Nacional da Educação começou a resgatar muitos dos objetivos da política educacional presentes em ambos os manifestos. (AZEVEDO, 2010, pp. 08-09)

A despeito disso, não é desarrazoado afirmar que somente após o advento da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (CRFB/1988), a educação brasileira sofre mudanças na relação que estabelece com o poder econômico, de maneira mais ampla, e não dependente de fatores específicos como o esforço pessoal ou a filantropia seletiva. Nesse mesmo período, em que vários países latino-americanos, de um modo geral, retornaram a regimes político-democráticos, a ideia de fortalecimento e qualificação do sistema de ensino surge no horizonte desses países emergentes ou em desenvolvimento como uma forma de alavancar o seu crescimento econômico e social.

Esse processo culmina com a instituição de uma série de direitos programáticos e garantias visando à democratização do acesso à educação, reformulando os seus objetivos, os quais foram reafirmados na Lei nº 9.394/1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

Nesse sentido, os PCNEM surgem com a intenção de preparar o Brasil para a era da informação, assumindo seu protagonismo como nação desenvolvida e superando o paradigma da formação de força de trabalho especializada para a demanda industrial.

Portanto, trata-se de uma reforma para atender as novas diretrizes trazidas pela LDB em 1996, a qual, por sua vez, vem regulamentar as linhas gerais da educação, traçadas ainda na CRFB/1988.

Corroborando esse esforço político em dimensão internacional, as diretrizes gerais e orientadoras da proposta curricular atendiam a padrões estabelecidos pela UNESCO, cujas quatro premissas seriam os eixos estruturais da educação na sociedade contemporânea: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver e aprender a ser.

E essa perspectiva sobre a formação do ser humano, que há de incluir sempre o ensino de literatura, transpassa todo o PCNEM, que já nos textos preliminares de suas bases legais, defendem a formação geral em detrimento da específica, propondo:

[...] o desenvolvimento de capacidades de pesquisar, buscar informações, analisá-las e selecioná-las; a capacidade de aprender, criar, formular, ao invés do simples exercício de memorização.

São estes os princípios mais gerais que orientam a reformulação curricular do Ensino Médio e que se expressam na nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei 9.394/96.

Se é necessário pensar em reformas curriculares, levando em conta as mudanças estruturais que alteram a produção e a própria organização da sociedade que identificamos como fator econômico, não é menos importante conhecer e analisar as condições em que se desenvolve o sistema educacional do País. (BRASIL, 2000a, p. 05)

Adiante, articulando o que estabelece o seu texto com o que preconiza a LDB, os PCNEM retomam a importância da CRFB/1988 para a educação, pontuando que através dela o ensino se tornou obrigatório, constituindo um direito de todos e dever do Estado (BRASIL, 2000a, p. 06).

No entanto, como os parâmetros surgiram da ideia de serem documentos iniciais decorrentes da reformulação do Ensino Médio, promovida na década de 1990 pela LDB, após apenas dois anos foi elaborado um documento complementar que pretendia, e ainda pretende, compatibilizar as novas pretensões educativas previstas nos PCNEM a partir de elementos que ele não havia explicitado, quais sejam:

- trazer elementos de utilidade para o professor de cada disciplina, na definição de conceitos estruturantes, conteúdos e na adoção de opções metodológicas;
- explicitar algumas formas de articulação das disciplinas para organizar, conduzir e avaliar o aprendizado;
- apontar direções e alternativas para a formação continuada dos professores do ensino médio, no sentido de garantir-lhes permanente instrumentação e aperfeiçoamento para o trabalho que deles se espera (INEP, 2002).

Por essas razões, que evidenciam um empenho histórico na construção e aperfeiçoamento do currículo escolar da educação brasileira, a discussão de suas diretrizes teóricas se torna bastante relevante, especialmente se for considerado que outro documento relacionado ao que deve ser ensinado nas escolas, a Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio de 2017<sup>9</sup>, quase duas décadas depois da publicação dos parâmetros, ainda tende a achar culpados para os problemas de leitura que os alunos brasileiros apresentam:

Em relação à literatura, a leitura do texto literário, que ocupa o centro do trabalho no Ensino Fundamental, deve permanecer nuclear também no Ensino Médio. Por força de certa simplificação didática, as biografias de

---

<sup>9</sup> O site governamental da BNCC diz o seguinte: A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica.

autores, as características de épocas, os resumos e outros gêneros artísticos substitutivos, como o cinema e as HQs, têm relegado o texto literário a um plano secundário do ensino. Assim, é importante não só (re)colocá-lo como ponto de partida para o trabalho com a literatura, como intensificar seu convívio com os estudantes (BRASIL, 2016, p. 491).

Assim, ainda que tenha colocado em nota de rodapé a ressalva de que:

É possível e desejável que se trabalhe com HQs, filmes, animações, entre outras produções, baseadas em obras literárias, incluindo análises sobre seus processos de produção e recepção. O que deve ser evitado é a simples substituição dos textos literários por essas produções (Ibidem).

É visível o desvio de foco da precariedade do ensino, sua infraestrutura e desvalorização da carreira, utilizando o texto literário como carrasco de um bode expiatório personificado nas HQs, nos filmes e animações, ignorando completamente que se referem a linguagens distintas.

Isso reforça, portanto, a ideia de que é necessário, além de aperfeiçoá-lo, defendê-lo dos retrocessos, tornando-o capaz de alcançar cada vez mais os seus objetivos, proporcionando condições de desenvolvimento das formas de pensar, pluralizar o acesso aos saberes múltiplos, o contato com as artes, a diversidade cultural e social, na multifacetada composição da sociedade contemporânea.

## 2 PARALELOS E ENCONTROS ENTRE OS PCNEM E A MATRIZ DE REFERÊNCIA DO ENEM E O ENSINO DE LITERATURA

Neste capítulo, que se reveste mais que os outros de uma reflexão propriamente dita, e não de um estudo descritivo, adota-se uma perspectiva que privilegia a dimensão coletiva do conhecimento linguístico, pela qual é possível desenvolver ideias que contribuam com a compreensão das possíveis relações existentes entre o desenvolvimento dos conteúdos literários em sala de aula e as questões trabalhadas no ENEM, considerando as matrizes de referência deste e os PCNEM. Assim, nas análises a seguir admite-se um conceito relativamente amplo de literatura, que envolva:

[...] todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde que o que chamamos de folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações.” (CÂNDIDO, p. 176, 2011)

Ampliando ainda mais esse conceito, com o advento da revolução tecnológica, que tem transformado os modos de comunicação, construção e compartilhamento do conhecimento, a sociedade vem experimentando uma transformação na sua relação com os diversos gêneros e tipos de texto. Essa realidade se faz sentir também na escola, cujos currículos procuram contemplar todo o itinerário da Literatura Brasileira nestes quinhentos e poucos anos, chegando mesmo aos movimentos contemporâneos da cultura pop, como o *hip-hop*.

Por sua vez, a ampliação do acesso ao ensino superior despertou uma parcela da população que historicamente era alijada desse processo e, por conseguinte, conferiu à Educação Básica mais essa função de formação teórica para o vestibular, ainda que não deva ser essa a função essencial do Ensino Básico, é inegável a importância que o ENEM alcançou nos últimos anos sendo, para muitos estudantes, a principal esperança de ingresso no Ensino Superior.

Dessa forma, o ensino de literatura, porquanto componente curricular do Ensino Médio e da Matriz de Referência do ENEM, tem que ser objeto de contínua reflexão teórica e de pesquisas acadêmicas, a fim de que esteja atualizado e em

sintonia com o contexto em que ocorre, acompanhando as transformações sociais e culturais das quais também o sistema de ensino não pode ficar imune.

E, além de questões ligadas ao currículo, há a singularidade do sentido próprio e essencial que faz da literatura um elemento que compõe não somente a história da civilização, como também a construção das subjetividades dos indivíduos, sobretudo pela relação intrínseca que ela possui com a língua.

Essa concepção de sujeito, em cujo centro de formação identitária está a linguagem, representa a superação da ideia de que há uma realidade exterior nos fatos e fenômenos a ser assimilada pela língua que seria, neste caso, a sua mera representação, para a ideia de que a linguagem é:

[...] o lugar da constituição da subjetividade [...] pela linguagem o homem se constitui enquanto subjetividade, porque abre espaço para as relações intersubjetivas e para o reconhecimento recíproco das consciências. (BRANDÃO, 1997, p. 283-284)

E é a partir desse sentido, subsumido na construção identitária do sujeito pela linguagem, que o ensino de literatura – enquanto esta seja portadora e reflexo dos valores de um tempo, da história, de tendências e outros elementos que compõem a cultura hegemônica em uma sociedade (BOTELHO, 2011, p. 06) – se depara com o desafio de ampliar o paradigma da seleção e reprodução de conteúdos (obras, teorias, estilo) sacramentados pela tradição e que tem a intenção e reforçá-los e de difundir o uso padrão da língua (ZILBERMAN, 2010, pp. 237-238).

Assim, o compromisso do professor de literatura será o de proporcionar a ampliação do horizonte cultural dos alunos para além da sistemática de reprodução das obras e autores consagrados pela tradição. Além disso, é preciso considerar, em suas aulas, o espectro heterogêneo conformador da cultura brasileira e aquele de expressão universal. Esses elementos socioculturais possuem em si mesmos uma atualidade reveladora da realidade social e do espaço geopolítico em que se manifestam, traduzindo tudo aquilo que nos faz ser além do que somente brasileiros, mas antes de qualquer coisa, seres humanos.

Nesse processo de seleção, ainda, é preciso compreender a importância atribuída à literatura, não como limitadora, mas a partir da influência que ela exerce nas sociedades, no contexto da defesa do acesso aos bens culturais como um direito humano, haja vista que:

Cada sociedade cria suas manifestações ficcionais, poéticas e dramáticas de acordo com os seus impulsos, as suas crenças, os seus sentimentos, as suas normas, a fim de fortalecer em cada um a presença a atuação deles. Por isso é que em nossas sociedades a literatura tem sido um instrumento poderoso de instrução e educação, entrando nos currículos, sendo proposta a cada um como equipamento intelectual e afetivo. Os valores que a sociedade preconiza, ou os que considera prejudiciais, estão presentes nas diversas manifestações da ficção, da poesia e da ação dramática. A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo as possibilidades de vivermos dialeticamente os problemas. (CÂNDIDO, 2011, p. 177)

Portanto, não se quer dizer, evidentemente, que seja oportuno eliminar os conteúdos canônicos (que sempre compuseram o currículo de literatura), mas sim que não se pode mais menosprezar as produções que emergiram da contemporaneidade: *cartoons*, seriados, charges, games, danças e ritmos urbanos, grafite, a linguagem virtual e seus registros, entre outros meios e suportes com os quais a literatura e a arte em geral dialogam atualmente.

Nesse sentido, tanto o ponto de vista do ensino a partir do reconhecimento da identidade cultural dos alunos, quanto à expansão do cânone a partir desse reconhecimento, constituem uma verdadeira exigência pedagógica. Em outras palavras, o ensino de literatura deve manter um diálogo permanente com todas as artes e formas de expressão, sem privilegiar aquelas mais afetas às elites da sociedade, nem desprestigiar as que estão ligadas às zonas de periferia e carentes, ou aos pobres e espoliados, ao analisar as relações entre universidade e comunidade (ORLANDI, 1996, p. 32).

Além disso, na prática educativa progressista, é de fundamental importância explorar a identidade cultural do país e dos brasileiros, formada tanto pela dimensão individual, como pela coletiva, dos educandos, os quais são, em síntese, seres pensantes social e historicamente (FREIRE, 2014, p.42). Por educação progressista se entende o conjunto de pedagogias caracterizadas em variados graus pelo antiautoritarismo, a autogestão, a valorização do saber pré-constituído, a análise crítica dos conteúdos, a consideração das realidades sociais dos aprendizes, sustentando uma finalidade sociopolítica da educação, qual seja, a emancipação do indivíduo pela eliminação das desigualdades sociais (LIBÂNEO, 1990, p. 10).

Entretanto, não se quer confundir essas manifestações culturais e artísticas com literatura, ou dizer que em seu nome devam ser trabalhadas. Pelo contrário,

reafirma-se a posição de que o ensino de literatura não deve ser confundido com o de Língua Portuguesa e seus gêneros textuais ou com o ensino das outras artes, nem com práticas de leitura circulares encerradas em si mesmas. Ao contrário disso, as práticas de ensino precisam assumir cada vez mais o compromisso de uma leitura literária expandida para e pelo texto das obras, seja porque em seu percurso histórico estas contribuem para a compreensão da sociedade e suas transformações, seja porque nelas manifestam-se os sujeitos das épocas em perspectiva ao mesmo tempo diacrônica e sincrônica, porque os textos se fundem no tempo e espaço.

Por isso, o ensino de literatura, como o ensino todo, deve superar o paradigma educacional reducionista e sectário – de escola de conhecimento aos ricos e escola de acolhimento aos pobres – que foi ratificado no Brasil a pela adesão à “Declaração Mundial sobre Educação para Todos”, de 1990, atendendo à visão economicista do Banco Mundial, que privilegia a formação técnica, no sentido de ampliar “destrezas úteis para a sobrevivência e para as necessidades imediatas e mais elementares das pessoas”, desnaturando o caráter cognitivo do ensino, desvinculando-o do acesso a formas superiores de pensamento. (LIBÂNEO, 2012, p.17-18).

De modo que, continuar com a mesma lógica tecnicista e pretensamente democrática, é ignorar boa parte do conteúdo das normas que regem a educação, colaborando com um sistema educacional onde:

[...] as vítimas dessas políticas, aparentemente humanistas, são os alunos, os pobres, as famílias marginalizadas, os professores. O que lhes foi oferecido foi uma escola sem conteúdo e com um arremedo de acolhimento social e socialização, inclusive na escola de tempo integral. O que se anunciou como novo padrão de qualidade transformou-se num arremedo de qualidade, pois esconde mecanismos internos de exclusão ao longo do processo de escolarização, antecipadores da exclusão na vida social. (Idem, p.24)

Hoje, o professor e os gestores da educação têm que considerar o descompasso existente entre o modelo de Ensino difundido amplamente no país e as atuais demandas de uma geração que já nasceu inserida no contexto da revolução tecnológica proporcionada pela eletrônica e pela informática e, portanto, influenciada por todas as consequências que daí decorrem: a instantaneidade da informação e da comunicação, a virtualização das relações afetivas, o encurtamento das distâncias, a difusão de modismos e tendências em escala global, entre outras.

Faz-se necessário, desta forma, reconhecer que as identidades foram descentradas na pós-modernidade, diversificando sobremaneira a matriz cultural onde cada um procura o seu pertencimento. Atualmente, questões de classe, gênero, étnicas, sexuais, entre outras, compõem o substrato heterogêneo em que o sujeito, entendido como aquele que deseja e busca encontrar-se a si mesmo. (HALL, 2001, pp. 07-10).

Em sentido contrário, mais recentemente, tanto as práticas de ensino, quanto a literatura, e a arte em geral, tem sofrido ingerências políticas limitadoras no âmbito do currículo escolar, dos financiamentos públicos e no discurso em geral, muitas vezes carregado de senso comum. Esses ataques, outrora meramente retóricos, tornaram-se oficiais, acarretando medidas administrativas baseadas em subjetivismos desprovidos de verdade científica e ideologicamente conservadores<sup>10</sup>.

Isto não é senão a tentativa de adestramento da imaginação, de cerceamento da livre manifestação do pensamento, na acepção mais clara do uso do poder disciplinar, antes adstrito às prisões e, depois, estendido aos orfanatos, tal como Michael Foucault o descreveu:

O poder disciplinar é com efeito um poder que, em vez de se apropriar e de retirar, tem como função maior “adestrar”; ou sem dúvida adestrar para retirar e se apropriar ainda mais e melhor. Ele não amarra as forças para reduzi-las; procura ligá-las para multiplicá-las e utilizá-las num todo. Em vez de dobrar uniformemente e por massa tudo o que lhe está submetido, separa, analisa, diferencia, leva seus processos de decomposição até às singularidades necessárias e suficientes. “Adestra” as multidões confusas, móveis, inúteis de corpos e forças para uma multiplicidade de elementos individuais – pequenas células separadas, autonomias orgânicas, identidades e continuidades genéticas, segmentos combinatórios. (1999, p.143)

Há que se ponderar atentamente a propósito das palavras do filósofo francês também em relação ao valor dessas palavras/advertências, em um contexto de avanço das instituições privadas de ensino e sucateamento das universidades públicas, de reforma da previdência, entre outros ataques diretos ou indiretos à educação.

---

<sup>10</sup> Cf. Portais de notícias *on line* diversos. Disponíveis em: <<https://exame.abril.com.br/brasil/ministro-da-educacao-defende-combate-a-marxismo-cultural-em-universidade/>>; <<https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2019/04/novo-ministro-da-educacao-weintraub-defende-expurgo-do-marxismo-cultural.shtml>>; <[https://brasil.elpais.com/brasil/2019/04/09/politica/1554763741\\_753478.html](https://brasil.elpais.com/brasil/2019/04/09/politica/1554763741_753478.html)>. Acesso em: 08 abr. 2019.

Ao atacar o ensino como um todo, o poder vigente regulador ataca também o ensino de literatura, com o controle de obras, a censura de manifestações artísticas, como a exposição “Queermuseu” (CARNEIRO, 2018), que não estejam de acordo com o pensamento único, na tentativa de nos transformar em dóceis e frágeis produtos de uma linha de produção, porque essa disciplina assim imposta:

[...] ‘fabrica’ indivíduos; ela é a técnica específica de um poder que toma os indivíduos ao mesmo tempo como objetos e como instrumentos de seu exercício. Não é um poder triunfante que, a partir de seu próprio excesso, pode-se fiar em seu superpoderio; é um poder modesto, desconfiado, que funciona a moda de uma economia calculada, mas permanente. Humildes modalidades, procedimentos menores, se os compararmos aos rituais majestosos da soberania ou aos grandes aparelhos do Estado. E são eles justamente que vão pouco a pouco invadir essas formas maiores, modificá-lhes os mecanismos e impor-lhes seus processos [...] O sucesso do poder disciplinar se deve sem dúvida ao uso de instrumentos simples: o olhar hierárquico, a sanção normalizadora e sua combinação num processo que lhe é específico, o exame.” (Idem)

E é neste aspecto que essas as reflexões têm por objetivo aproximar as construções teóricas que entendem o ensino como um componente fundamental na formação do ser humano, e como um fenômeno dinâmico, sociocultural, que deve romper o paradigma segundo o qual a desigualdade social tem se acirrado, sobretudo nos países em desenvolvimento.

Naturalmente, isso em grande medida somente será alcançado com investimentos pesados em educação, o que inclusive foi uma das metas do programa Educação Para Todos, prevendo atingir 10% do PIB até 2016 (UNESCO, 2014), com planos de carreira para os professores, formação continuada, mas também com a reflexão contínua acerca dos pressupostos teóricos utilizados nos métodos de ensino, a avaliação do alcance dos objetivos propostos, tanto na formação acadêmica dos professores, como na prática cotidiana das escolas.

E o ensino da literatura insere-se nesse contexto como um meio pelo qual o aluno leitor é confrontado com o texto, e esse texto não surge na escola por acaso, ele é determinado política e ideologicamente. Diante disso, analisar esse processo de escolha e desenvolvimento de conteúdos na escola e a relação destes com as avaliações externas a que os alunos são submetidos, e que servem também como forma de ingresso no Ensino Superior, contribui para a melhor compreensão da dinâmica do ensino, apontando direções que correspondam aos objetivos de universalidade e igualdade consagrados pela República Federativa do Brasil.

### 3 O LETRAMENTO LITERÁRIO

Nos dias de hoje, a cultura e a dinâmica social em que os jovens estão inseridos, com toda uma gama de recursos tecnológicos, redes sociais e mídias digitais, fazem com que o professor tenha que atualizar e diversificar a sua prática docente e, muitas vezes, quebrar dogmas clássicos de aprendizagem através dos quais toda a sua carreira foi desenvolvida.

Especificamente sobre o ensino de literatura, é comum o professor enfrentar dois dilemas que estão intimamente ligados à expansão do acesso ao Ensino Superior e à permanente necessidade de formação leitora dos alunos, em função dos quais ele:

- a. Entrega-se inteiramente à preparação dos alunos ao vestibular, transformando sua atividade em aula de cursinho. Essa opção parece comprometer as finalidades pedagógicas do ensino médio, pois, dessas, como se disse o exame de ingresso à universidade parece estar ausente; contudo, é ela que responde mais imediatamente a um dos interesses principais do aluno ao frequentar a escola nessa fase.
- b. Resgatar o modo como foi idealizado o ensino da literatura, restaurando, com isso, a concepção humanista presente na origem da escola secundária. Ao fazer essa escolha, o professor assume uma tarefa complementar: a de convencer os alunos de que a aprendizagem no secundário não se resume às provas de seleção. (ZILBERMAN, 2012, pp. 204-205)

A respeito desse aparente paradoxo, a melhor abordagem para o ensino de literatura talvez não seja nem uma nem outra aplicada isoladamente, posto que, no primeiro caso, o inferioriza e, no segundo, ignora a nova composição social da escola, (idem, p. 205). Além disso, é evidente que não se pode ignorar a repercussão social do ENEM, ao proporcionar o ingresso no ensino superior, seja por meio de bolsas em instituições privadas, seja fazendo parte da seleção das instituições públicas.

Relacionando-se intrinsecamente ao ensino, ao ENEM e aos exames vestibulares e congêneres, também emerge a questão dos livros didáticos, uma vez que eles constituem, em alguns casos, a única ferramenta à disposição do professor para desenvolver suas aulas e, do ponto de vista do aluno, constituem, não raramente, o único contato destes com a literatura.

Atento a essa realidade está o mercado editorial, que desde há muito tempo percebeu as mudanças de comportamento da sociedade, manifestadas em um menor apreço pelas obras que compõem o chamado cânone da literatura, e pela preferência por outros meios de expressão, fazendo com que surgissem:

[...] na esteira das reformas escolares e das alterações da composição social do alunado, [...] tantas coleções dirigidas ao leitor jovem, com características gráficas e temáticas até então inexistentes na literatura brasileira e que procuram, responder ao perfil do novo consumidor. (Idem, p. 206)

Assim, paralelamente ao fenômeno da ampliação da leitura para além do livro em seu formato clássico, surgem outros meios de expressão, exigindo uma perspectiva que envolva a cooperação com as demais disciplinas do currículo que dialogam com essas linguagens, promovendo:

[...] o alargamento do conceito de literatura com que o professor trabalha no ensino médio, quando ele deseja atender à demanda emergente. De um lado, é induzido a incorporar novas modalidades de texto, pois o aluno não apenas frequenta outras formas de expressão cultural (o cinema, a televisão, as histórias em quadrinhos, a música, a internet), como é leitor de qualidades diversas de publicações, como o livro informativo ou técnico, o fascículo, a revista, o jornal, o blogue. De outro, percebe o interesse do estudante por variedades de textos de ficção e poesia ainda não canonizados, portanto, ainda não reconhecidos pelas histórias da literatura e, por extensão, ainda não englobados pelos programas dos exames de seleção. (Idem, p. 206)

Portanto, a mediação na construção do conhecimento tem um importante papel para desempenhar nas práticas pedagógicas, ainda que a realidade de muitas escolas e a situação da educação no país, de um modo geral, não o estimule.

Essa mediação não é tarefa simples de ser aperfeiçoada, e merece uma dedicação tal que muitas vezes a carreira docente não retribui à altura. Exige formação docente continuada, pesquisas, planejamento. Contudo, os percalços não devem justificar a conformação, desde o momento em que se opta por ser professor, principalmente porque:

A característica mais importante da atividade profissional do professor é a mediação entre o aluno e a sociedade, entre as condições de origem do aluno e sua destinação social na sociedade, papel que cumpre provendo as condições e os meios (conhecimentos, métodos, organização do ensino) que assegurem o encontro do aluno com as matérias de estudo. Para isso, planeja, desenvolve suas aulas e avalia o processo de ensino. (LIBÂNEO, 2013, p.48)

Não sendo simples, exige uma permanente reflexão sobre a própria prática docente e sobre os instrumentos educacionais a disposição, sobre o currículo, enfim, a respeito de todas as questões relacionadas ao ensino, perpassando e indo além das questões de literatura, porém delas não prescindindo e é no interior desse arcabouço que surge, então, a possibilidade não mais adiável de se olhar o ensino de literatura dentro sim das contingências atualmente postas, mas não passivamente.

Essas razões contribuíram para que se adotasse, nesse trabalho, a perspectiva sociocognitivo-interacional, que estabelece a leitura como interação autor-leitor-texto, num processo dialógico pelo qual o sujeito que lê é visto ativamente no que diz respeito à construção dos sentidos sobre o que se lê e em relação a si mesmo, por meio de uma atividade interativa altamente complexa (KOCK, 2017, pp. 11-12).

Isso vai além do conceito de alfabetização, que procura desenvolver a aquisição da leitura e da escrita via deciframento do código gráfico, e pelo simples domínio das características dos gêneros de texto, mas envolve a noção de letramento como a capacidade de desempenhar as funções sociais de ler e escrever.

O letramento é o estado que um indivíduo ou grupo social alcança depois de se familiarizar com a escrita e a leitura, possuindo uma maior experiência para desenvolver as práticas do seu uso nos mais diversos contextos sociais. Um indivíduo letrado é capaz de se informar por meio de jornais, interagir em redes sociais, seguir receitas, administrar medicamentos a partir de bulas, criar discursos, interpretar textos, defender pontos de vistas, entre outras práticas da vida em sociedade.

E é precisamente articulando esses saberes, partilhados coletivamente, que o texto literário irá significar além da experiência puramente estética e subjetiva:

O efeito de proximidade que o texto literário traz é produto de sua inserção profunda em uma sociedade, é resultado do diálogo que ele nos permite manter com o mundo e com os outros. Embora essa experiência possa parecer única para nós em determinadas situações, sua unicidade reside mais no que levamos ao texto do que ele nos oferece. É por essa razão que lemos o mesmo livro de maneira diferente em diferentes etapas de nossas vidas. Tudo isso fica ainda mais evidente quando percebemos que o que

expressamos ao final da leitura de um livro não são sentimentos, mas sim os sentidos do texto (COSSON, 2016, p.28).

Essa perspectiva, de que ler literatura consiste em um ato coletivo, de vozes que nos antecederam e se acumulam ao longo do tempo, vai ao encontro daquilo que Ítalo Calvino defendeu ser uma das razões pelas quais devemos ler os clássicos:

De fato, as leituras da juventude podem ser pouco profícuas pela impaciência, distração, inexperiência das instruções para o uso, inexperiência da vida. Podem ser (talvez ao mesmo tempo) formativas no sentido de que dão uma forma às experiências futuras, fornecendo modelos, recipientes, termos de comparação, esquemas de classificação, escalas de valores, paradigmas de beleza: todas, coisas que continuam a valer mesmo que nos recordemos pouco ou nada do livro lido na juventude. Relendo o livro na idade madura, acontece reencontrar aquelas constantes que já fazem parte de nossos mecanismos interiores e cuja origem havíamos esquecido. Existe uma força particular da obra que consegue fazer-se esquecer enquanto tal, mas que deixa sua semente (CALVINO, 1993, p. 10).

Como se vê, não se trata, é preciso frisar, de ignorar a leitura de obras clássicas, mas antes de saber que o que levamos ao texto é significativamente importante, seja porque já vivemos mais e tivemos mais experiências, seja porque lemos mais, ainda que sejamos jovens.

Por essa razão, reitera-se, a intenção vai além de conceituar inescapavelmente o que seja literatura, atarraxando o último prego no esquife do ato de ler, sepultando a sua forma para sempre nas práticas de ensino, em sentido inverso, esse trabalho deve abranger a ampla variedade de perspectivas teóricas que definem essas práticas, como o que são – produtos do gênio humano e, portanto, em permanente transformação.

Visto dessa forma, com uma concepção de leitura que leve em consideração as variáveis de tempo, espaço e interesse do leitor, as práticas de leitura estarão abertas a adaptações, incluirão leituras sempre diversificadas, admitindo no trabalho com literatura que:

Para um mesmo texto, leituras possíveis em certas épocas não o foram em outras, e leituras que não são possíveis hoje serão no futuro. Isto pode ser observado em nós mesmos: lemos diferentemente um mesmo texto em épocas (condições) diferentes. [...] Isso faz parte do processo de significação desses textos e, logo, de sua compreensão. (ORLANDI, 1996, p. 41-42)

Assim, o letramento literário pretende alcançar uma prática que supere a concepção de linguagem como objeto passível de transmissão automática pelo exercício pouco reflexivo de seus elementos, que se coadune com aquela preconizada pelo PCN de Língua Portuguesa, fazendo uma constante da leitura, da escuta e da produção de textos literários.

Sem a necessária contextualização do conteúdo a ser ensinado, relacionado com a realidade social e com os conhecimentos prévios do aluno, a materialização da utilidade do que é estudado se torna mais difusa, longe do uso cotidiano que eles fazem dessa língua.

Não que uma coisa deva excluir a outra, mas a mera associação entre conceitos gramaticais por meio de exercícios repetidos acaba por sedimentar a ideia de que a língua é algo dissociado da subjetividade das pessoas, problema que desde a década de 1980 é uma realidade em nossas escolas:

[...] o mais caótico da atual situação do ensino de língua portuguesa em escolas de primeiro grau consiste precisamente no ensino, para alunos que nem sequer dominam a variedade culta, de uma metalinguagem de análise dessa variedade – com exercícios contínuos de descrição gramatical, estudo de regras e hipóteses de análise de problemas que mesmo especialistas não estão seguros de como resolver. (GERALDI, [1984] 2003, p. 45)

Nesse sentido, o texto como enunciado pressupõe um contato cotidiano com as suas diversas formas, que materializem as possibilidades da interação verbal, constituindo e ampliando o seu domínio por parte do aluno, uma vez que:

[...] a verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua. (BAKHTIN, 2006, p. 125)

A perspectiva sociointeracionista de Bakhtin, segundo a qual a linguagem é essencialmente social e dialógica e não pode ser desvinculada das relações sociais, serve de parâmetro para ilustrar como os alunos ficam por vezes insulados diante de um mar de impossibilidades de sentido, posto que geralmente são levados a trabalhar com textos de maneira descontextualizada.

Não é por outra razão, senão a de sua localização no tempo e no espaço, que se deve pautar o ensino da língua por sua dimensão social, uma vez que ela encontra-se traspassada por processos interlocutivos, de modo que:

O estudo e o ensino de uma língua não pode, neste sentido deixar de considerar – como se fossem não pertinentes – as diferentes instâncias sociais, pois os processos interlocutivos se dão no interior de múltiplas e complexas instituições de uma dada formação social. A língua enquanto produto desta história e enquanto condição de produção da história presente, vem marcada pelos seus usos e pelos espaços sociais destes usos. Neste sentido, a língua nunca pode ser estudada ou ensinada como um produto acabado, pronto, fechado em si mesmo, de um lado porque sua, 'apreensão' demanda apreender no seu interior as marcas de sua exterioridade constitutiva (e por isso o externo se internaliza), de outro lado porque o produto histórico – resultante do trabalho discursivo do passado – é hoje condição de produção do presente que, também se fazendo história, participa da construção deste mesmo produto, sempre inacabado, sempre em construção. (GERALDI, 1991, p. 03)

Assim, ao mesmo tempo em que as práticas de ensino devem “falar” a língua do aluno, valendo-se de textos significativos e por meio de variados suportes, é necessário ampliar o rol de possibilidades de interação com os textos, colocando esse aluno em contato com gêneros os quais dificilmente ele conheceria fora do ambiente escolar. Avançando mais ainda, o letramento literário tem por proposta:

[...] reformar, fortalecer e ampliar a educação literária que se oferece no ensino básico. Em outras palavras, ela busca formar uma comunidade de leitores que, como toda comunidade, saiba reconhecer os laços que unem seus membros no espaço e no tempo. Uma comunidade que se constrói na sala de aula, mas que vai além da escola, pois fornece a cada aluno e ao conjunto deles uma maneira própria de ver e viver o mundo (COSSON, 2016, p. 12).

Portanto, numa perspectiva solidária e humanista, essa ampliação do horizonte linguístico do aluno se torna uma questão premente e que diz respeito a sua formação cidadã, de forma que a abordagem do tema da variação e do preconceito linguísticos deve igualmente ter seu lugar, despida de qualquer receio de radicalização infundada. Não fosse assim, de que forma seria possível trabalhar com a leitura de toda a ampla variedade de obras que utilizam a linguagem não formal e não a língua culta, desde os romances regionalistas de José de Alencar até as obras da chamada *Geração de 30* ou, ainda, com o monumento que é *Grande Sertão: Veredas*?

Logo, o problema a ser enfrentando já não é mais o de ter ou não que trabalhar com o cânone literário, mas de como trabalhá-lo, de como ampliá-lo e, também, de que forma avaliar o aprendizado do aluno. Na tentativa de delinear um caminho que contemple a aproximação dessas obras de maneira contextualizada, acessível para alunos com diferentes histórias de leitura, o processo de análise deve tomar, então, a leitura dessas obras:

[...] como um processo de comunicação, uma leitura que demanda respostas do leitor, que o convida a penetrar na obra de diferentes maneiras, a explorá-la sob os mais variados aspectos. (Idem, p. 29)

Sobre esse aspecto, é preciso que se estabeleça o que se espera que seja apreendido pelo aluno, ou melhor, (parte da) aquilo que ele não compreendia a respeito da obra e de suas relações com o mundo, e o que e como passou a compreender, ou quais transformações ocorreram em ideias eventualmente pré-concebidas. Essas definições baseiam-se no ponto de vista de que todos os alunos possuem algum conhecimento mínimo sobre o que é lido, ou até distorções incoerente sem qualquer produção de sentido possível, devendo chegar a outro lugar, que irá depender de como a leitura é trabalhada, significando lidar como a noção de um risco para menos e um risco para mais:

Nessa dinâmica entre leituras as previstas para um texto e as novas leituras possíveis é que tenho situado o limite difícil de ser traçado na relação de interação que a leitura envolve: aquilo que o leitor não chegou a compreender, o mínimo que se espera que seja compreendido (limite mínimo) e aquilo que ele atribui indevidamente ao texto, ou seja, aquilo que ultrapassa o que se pode compreender (limite máximo). O que tenho colocado como o risco para menos, da leitura parafrástica, e o risco para mais, da leitura polissêmica (ORLANDI, p. 43).

Essa perspectiva permite visualizar um ponto de partida para o processo avaliativo, que leve em conta o percurso, a evolução da compreensão leitora do aluno, de forma que o aproveitamento das práticas de leitura será tanto melhor quanto maior o interesse do aluno que, pelas razões já referidas sobre cânone literário e intertextualidade, não deve substituir o conceito de clássico pelo de contemporâneo, mas pelo de atual, no seguinte sentido:

Obras contemporâneas são aquelas escritas e publicadas em meu tempo e obras atuais são aquelas que têm significado para mim em meu tempo,

independentemente da época de sua escrita ou publicação. De modo que muitas obras contemporâneas nada representam para o leitor e obras vindas do passado são plenas de sentido para a sua vida. O letramento literário trabalhará sempre com o atual, seja ele contemporâneo ou não. É essa atualidade que gera a facilidade e o interesse de leitura dos alunos (COSSON, 2016, p. 34).

Nesse sentido, as atividades avaliativas a respeito da compreensão do texto assumem o papel de:

[...] índices que permitem a análise do desempenho do aluno, mas também do professor e da escola. Esses índices devem ser recolhidos ao longo do processo a fim de que possam cumprir essa função diagnóstica, ou seja, quando analisados criticamente, permitem que se corrijam ou confirmem procedimentos e se identifiquem necessidades que estão ou deveriam ser atendidas para se atingir os objetivos. [...] O professor não deve procurar pelas respostas certas, mas sim pela interpretação a que o aluno chegou, como ele pensou aquilo. (Idem, pp. 112-113)

Com isso, para além do pensamento binário e maniqueísta, de respostas únicas, baseadas numa tradição gramatical e literária, pretende-se privilegiar os conhecimentos prévios dos alunos, seus esforços na ampliação de suas leituras literárias e na compreensão da sociedade, no sentido de contribuir para o desenvolvimento do pensamento crítico e com percepção de que todo o conhecimento e, portanto, o ensino e a aprendizagem, são orientados para um fim.

## 4 A LITERATURA NAS QUESTÕES DO ENEM

Foram compiladas 236 questões das provas do ENEM, realizadas nos anos de 1998 a 2018<sup>11</sup>, que continham algum texto literário para desenvolver competências da Língua Portuguesa ou que versavam sobre algum conteúdo de literatura, das quais 11 foram analisadas de maneira mais aprofundada. Dessas, conforme demonstrado no Anexo II, a ampla maioria versava sobre autores relacionados tradicionalmente ao Modernismo (105) e a tendências pós-modernistas ou autores contemporâneos (75)<sup>12</sup>, demonstrando a valorização destes períodos Literários que contestaram o padrão canônico vigente e promovido pelas instituições no que diz respeito às questões que envolvem textos literários.

Além disso, outro fato que chama a atenção é que quase metade das questões abordavam textos literários líricos (105), seguidos de trechos ou referências a romances (37), letras de música (27), contos (22) e crônicas (20), de acordo com o descrito no Anexo III. Entretanto, além da frequência com que ocorrem, e do gênero literário a que pertencem, e talvez tão ou mais importante que isso, é analisar a forma como elas são exploradas.

A primeira tarefa, nessa seara, é identificar a maneira com que uma obra literária pode se usada na construção de questões de exames, sejam quais forem eles. Nesse sentido, toma-se como exemplo a prova de 1999, em que aparece a seguinte questão:

**Questão 01 (ENEM/1999):**

**SONETO DE FIDELIDADE**

De tudo ao meu amor serei atento  
Antes e com tal zelo, e sempre, e tanto  
Que mesmo em face do maior encanto  
Dele se encante mais meu pensamento.  
Quero vivê-lo em cada vão momento  
E em seu louvor hei de espalhar meu canto  
E rir meu riso e derramar meu pranto  
Ao seu pesar ou ao seu contentamento.  
E assim, quando mais tarde me procure  
Quem sabe a morte, angústia de quem vive  
Quem sabe a solidão, fim de quem ama.

<sup>11</sup> Cf. BRASIL. Portal do INEP. Provas e Gabaritos. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/provas-e-gabaritos>>. Acesso em: 22 mar. 2019.

<sup>12</sup> Aqui as acepções de pós-moderno ou contemporâneo se equivalem, no sentido de que se referem a tudo aquilo que foi escrito do período que sobreveio o modernismo que teve origem na Semana de Arte Moderna de 1922, até os dias atuais.

Eu possa me dizer do amor (que tive):  
 Que não seja imortal, posto que é chama  
 Mas que seja infinito enquanto dure.  
 (MORAES, Vinícius de. Antologia poética. São Paulo: Cia das Letras, 1992)  
**A palavra mesmo pode assumir diferentes significados, de acordo com a sua função na frase. Assinale a alternativa em que o sentido de mesmo equivale ao que se verifica no 3º. verso da 1ª. estrofe do poema de Vinícius de Moraes.**  
 (A) “Pai, para onde fores, / irei também trilhando as mesmas ruas...” (Augusto dos Anjos)  
 (B) “Agora, como outrora, há aqui o mesmo contraste da vida interior, que é modesta, com a exterior, que é ruidosa.” (Machado de Assis)  
 (C) “Havia o mal, profundo e persistente, para o qual o remédio não surtiu efeito, mesmo em doses variáveis.” (Raimundo Faoro)  
 (D) “Mas, olhe cá, Mana Glória, há mesmo necessidade de fazê-lo padre?” (Machado de Assis)  
 (E) “Vamos de qualquer maneira, mas vamos mesmo.” (Aurélio)

Utiliza-se de um dos sonetos mais famosos da Literatura Brasileira, para se fazer uma análise morfossintática da língua, através da qual pretende-se identificar qual é o significado da palavra MESMO no verso “Mesmo em face do maior encanto” que, como se vê, tem um valor de concessão, equivalendo à expressão “ainda que”, indicando que a alternativa correta é a “C”.

Observando as alternativas restantes, verifica-se que tanto na opção “A” quanto na “B”, a palavra em destaque funciona como adjetivo, indicando igualdade ou permanência. Já nas letras “D” e “E”, a palavra em destaque possui função adverbial, com o valor de inclusão, reforço. Ou seja, utiliza-se um texto literário como pretexto para discussões gramaticais. Da mesma maneira, no prova de 2013, a questão 100 se vale de uma canção de Gabriel O Pensador, de extrema atualidade entre os jovens, para questionar a respeito do efeito das escolhas linguísticas presentes no texto:

Questão 100 (ENEM/2013):

Até quando?

Não adianta olhar pro céu  
 Com muita fé e pouca luta  
 Levanta aí que você tem muito protesto pra fazer  
 E muita greve, você pode, você deve, pode crer  
 Não adianta olhar pro chão  
 Virar a cara pra não ver  
 Se liga aí que te botaram numa cruz e só porque Jesus  
 Sofreu não quer dizer que você tenha que sofrer!  
 GABRIEL, O PENSADOR. Seja você mesmo (mas não seja sempre o mesmo).  
 Rio de Janeiro: Sony Music, 2001 (fragmento).

**As escolhas linguísticas feitas pelo autor conferem ao texto:**

- A) caráter atual, pelo uso de linguagem própria da internet.
- B) cunho apelativo, pela predominância de imagens metafóricas.
- C) tom de diálogo, pela recorrência de gírias.
- D) espontaneidade, pelo uso da linguagem coloquial.
- E) originalidade, pela concisão da linguagem.

Ou seja, novamente foi utilizado um texto poético que guarda em si mais do que poesia, mas também inúmeras questões relacionadas à arte da música, para discutir variedade linguística, talvez na intenção de utilizar o prestígio do artista para desmitificar a ideia de que variedade seja erro, o que até é louvável, ainda que o resultado possa ser o oposto, diante da discriminação sofrida pelo estilo musical do rap, frequentemente associado à periferia.

Logo em seguida, na mesma prova, são exigidos conhecimentos sobre o que seja metalinguística através de um poema do escritor português Nuno Judice, que utiliza uma definição de “rapariga” como sendo um verbete de dicionário:

Questão 104 (ENEM/2013):

Lusofonia

rapariga: s.f., fem. de rapaz: mulher nova; moça; menina; (Brasil), meretriz.

Escrevo um poema sobre a rapariga que está sentada no café, em frente da chávena de café, enquanto alisa os cabelos com a mão. Mas não posso escrever este poema sobre essa rapariga porque, no Brasil, a palavra rapariga não quer dizer o que ela diz em Portugal. Então, terei de escrever a mulher nova do café, a jovem do café, a menina do café, para que a reputação da pobre rapariga que alisa os cabelos com a mão, num café de Lisboa, não fique estragada para sempre quando este poema atravessar o Atlântico para desembarcar no Rio de Janeiro. E isto tudo sem pensar em África, porque aí lá terei de escrever sobre a moça do café, para evitar o tom demasiado continental da rapariga, que é uma palavra que já me está a pôr com dores de cabeça até porque, no fundo, a única coisa que eu queria era escrever um poema sobre a rapariga do café. A solução, então, é mudar de café, e limitar-me a escrever um poema sobre aquele café onde nenhuma rapariga se pode sentar à mesa porque só servem café ao balcão.

JÚDICE, N. Matéria do Poema. Lisboa: D. Quixote, 2008.

**O texto traz em relevo as funções metalinguística e poética. Seu caráter metalinguístico justifica-se pela:**

- A) discussão da dificuldade de se fazer arte inovadora no mundo contemporâneo.
- B) defesa do movimento artístico da pós-modernidade, típico do século XX.
- C) abordagem de temas do cotidiano, em que a arte se volta para assuntos rotineiros.
- D) tematização do fazer artístico, pela discussão do ato de construção da própria obra.
- E) valorização do efeito de estranhamento causado no público, o que faz a obra ser reconhecida.

Aqui, o gabarito oficial traz como alternativa correta a letra “D”, certamente porque o texto escreve sobre a escrita, isto é, descreve o processo de escrita pela

linguagem escrita, o que é um processo metalinguístico. No entanto, é preciso destacar a facilidade de se trabalhar um texto completo quando se trata de poemas, que muitas vezes possuem poucas estrofes e versos, mesmo que às vezes não se faça isso em sala de aula, quando se dispõe de um ano letivo inteiro para promover a leitura literária entre os alunos.

Continuando, na questão abaixo, que utiliza um poema do simbolista Cruz e Souza, são exigidos conhecimentos a respeito dos elementos formais do poema, bem como das características da “fase” a que ele pertence:

Questão 99 (ENEM/2009):

Cárcere das almas

Ah! Toda a alma num cárcere anda presa,

Soluçando nas trevas, entre as grades

Do calabouço olhando imensidades,

Mares, estrelas, tardes, natureza.

Tudo se veste de uma igual grandeza

Quando a alma entre grilhões as liberdades

Sonha e, sonhando, as imortalidades

Rasga no etéreo o Espaço da Pureza.

Ó almas presas, mudas e fechadas

Nas prisões colossais e abandonadas,

Da Dor no calabouço, atroz, funéreo!

Nesses silêncios solitários, graves,

que chaveiro do Céu possui as chaves

para abrir-vos as portas do Mistério?!

CRUZ E SOUSA, J. Poesia completa. Florianópolis: Fundação Catarinense de Cultura / Fundação Banco do Brasil, 1993.

**Os elementos formais e temáticos relacionados ao contexto cultural do Simbolismo encontrados no poema Cárcere das almas, de Cruz e Sousa, são:**

A) a opção pela abordagem, em linguagem simples e direta, de temas filosóficos.

B) a prevalência do lirismo amoroso e intimista em relação à temática nacionalista.

C) o refinamento estético da forma poética e o tratamento metafísico de temas universais.

D) a evidente preocupação do eu lírico com a realidade social expressa em imagens poéticas inovadoras.

E) a liberdade formal da estrutura poética que dispensa a rima e a métrica tradicionais em favor de temas do cotidiano.

Como possibilidade de resposta correta, a opção “A” faz referência a uma “linguagem simples e direta” que, obviamente, não está presente no poema; a “B” evoca uma “temática nacionalista” que em nenhum momento o poema menciona; a “D” refere uma inexistente “preocupação do eu lírico com a realidade social”; a “E” afirma a “liberdade formal da estrutura poética”, quando a questão trata justamente de um soneto; e, por fim, como resposta correta segundo o gabarito, a letra “C”, que

pressupõe conhecimentos que vão além da forma e do alegado “refinamento”, exigindo que o aluno esteja “atenado” do que sejam esses “temas universais”, como o amor, o sentido da vida, o medo da morte, entre outros, os quais correlacionam-se com várias outras disciplinas e são percebidos diferentemente por outras culturas.

Apesar disso, percebe-se no poema acima uma abordagem que exige apenas alguns conhecimentos fragmentados a respeito da obra, de sua forma, das características da “escola” literária e de seu autor, não revelando, ou revelando pouco o que representou o simbolismo no Brasil e no mundo.

Em outras palavras, sem nunca ter lido o poema até ali, ou qualquer outro texto simbolista, é possível que a questão seja respondida corretamente. Esse cenário, de utilização de alguns aspectos consolidados ao longo dos anos, repete-se, igualmente, nos vestibulares tradicionais das universidades:

Morte e \_\_\_\_\_ são temas presentes tanto na poesia de \_\_\_\_\_ quanto na de \_\_\_\_\_, considerados as duas principais matrizes do \_\_\_\_\_ no Brasil, movimento do final do século XIX, de inspiração francesa.

Para preencher as lacunas, apresentam-se ao vestibulando as seguintes alternativas:

- a. mitologia – Cruz e Souza – Eduardo Guimaraens – Parnasianismo
- b. melancolia – Alphonsus de Guimaraens – Raimundo Correa – Simbolismo
- c. religiosidade – Cruz e Souza – Alphonsus de Guimaraens – Simbolismo
- d. amor – Olavo Bilac – Raimundo Correa – Parnasianismo
- e. natureza – Cruz e Souza – Eduardo Guimaraens – Simbolismo

O estudante logo percebe que as opções oscilam entre o parnasianismo e o simbolismo, não por dominar o assunto, mas porque as respostas revezam-se entre as duas escolas literárias ambas de “inspiração francesa”. Assim, conclui que a resposta certa localiza-se no grupo A-D ou no grupo B-C-E. A segunda operação leva-o a excluir mais algumas alternativas, que supõem o conhecimento de que Cruz e Souza e Eduardo Guimaraens (1892-1928) não se alinham ao parnasianismo, assim como Raimundo Correia não era julgado simbolista. Caem, assim, as respostas contidas nos itens A e B.

Daí para frente, o estudante não tem mais ao que recorrer, já que as escolhas oferecidas apresentam alguma margem de acerto: a presença da natureza pode ser menos evidente no simbolismo, mas não está excluída, até porque a questão não especifica o que entende pelo termo natureza (corresponde ao espaço circundante? às matas brasileiras? à índole de um ser?); da mesma maneira, temas como morte e amor sempre conviveram na lírica parnasiana, que se enraizou na cultura brasileira para além do século XIX. A alternativa C não é, pois, muito mais correta que as demais; mas é a que precisa ser escolhida, porque é a que mais se avizinha aos chavões que circulam como saber sobre a literatura brasileira no ensino médio, alimentados e consagrados pelas provas vestibulares. (ZILBERMAN, 1988, pp. 207-210)

Entretanto, ao analisarmos outra questão exatamente sobre o mesmo Autor, percebe-se um redirecionamento argumentativo, eis que o aluno é instado a pensar sobre as motivações do poeta ao escrever o poema, de antemão dito simbolista, a partir da interpretação do texto poético:

Questão 124 (ENEM/2014):

Vida obscura  
Ninguém sentiu o teu espasmo obscuro,  
ó ser humilde entre os humildes seres,  
embriagado, tonto de prazeres,  
o mundo para ti foi negro e duro.  
Atravessaste no silêncio escuro  
a vida presa a trágicos deveres  
e chegaste ao saber de altos saberes  
tornando-te mais simples e mais puro.  
Ninguém te viu o sentimento inquieto,  
magoado, oculto e aterrador, secreto,  
que o coração te apunhalou no mundo,  
Mas eu que sempre te segui os passos  
sei que cruz infernal prendeu-te os braços  
e o teu suspiro como foi profundo!

SOUSA, C. Obra completa. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1961.

**Com uma obra densa e expressiva no Simbolismo brasileiro, Cruz e Sousa transpôs para seu lirismo uma sensibilidade em conflito com a realidade vivenciada. No soneto, essa percepção traduz-se em:**

- A) sofrimento tácito diante dos limites impostos pela discriminação.
- B) tendência latente ao vício como resposta ao isolamento social.
- C) extenuação condicionada a uma rotina de tarefas degradantes.
- D) frustração amorosa canalizada para as atividades intelectuais.
- E) vocação religiosa manifesta na aproximação com a fé cristã.

Essa reflexão, por sua vez, transporta o aluno para o universo criativo do autor, colocando-o em contato com o universo da criação Literária, num exercício de imaginação que estaria ausente se fossem questionados aspectos formais do poema, sem entrar no mérito da relação entre sentido e intenção. No entanto, essas análises ainda estão centradas no desenvolvimento dos conteúdos tradicionais que se baseiam no estudo dos autores e características das escolas ou fases da Literatura Brasileira que, considerados em si mesmos, não se pretende eliminar ou questionar.

O que se propõe nesse trabalho vai além e diz respeito à integração desses conteúdos também, mas não somente, à realidade do aluno e a sua ampliação incluindo, além de teoria, a prática. Com efeito, não seja para possibilitar a vivência do aluno com as diferentes formas de arte, não faz sentido, por exemplo, incluir no currículo de literatura temas concernentes à Teoria Literária, como foi feito na

questão 102 da prova de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, que traz um excerto de obra didática explicando o que é o drama:

Questão 102 (ENEM/2009):

Gênero dramático é aquele em que o artista usa como intermediária entre si e o público a representação. A palavra vem do grego *drao* (fazer) e quer dizer ação. A peça teatral é, pois, uma composição literária destinada à apresentação por atores em um palco, atuando e dialogando entre si. O texto dramático é complementado pela atuação dos atores no espetáculo teatral e possui uma estrutura específica, caracterizada: 1) pela presença de personagens que devem estar ligados com lógica uns aos outros e à ação; 2) pela ação dramática (trama, enredo), que é o conjunto de atos dramáticos, maneiras de ser e de agir das personagens encadeadas à unidade do efeito e segundo uma ordem composta de exposição, conflito, complicação, clímax e desfecho; 3) pela situação ou ambiente, que é o conjunto de circunstâncias físicas, sociais, espirituais em que se situa a ação; 4) pelo tema, ou seja, a ideia que o autor (dramaturgo) deseja expor, ou sua interpretação real por meio da representação.

COUTINHO, A. Notas de teoria literária. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1973 (adaptado).

**Considerando o texto e analisando os elementos que constituem um espetáculo teatral, conclui-se que:**

- A) a criação do espetáculo teatral apresenta-se como um fenômeno de ordem individual, pois não é possível sua concepção de forma coletiva.
- B) o cenário onde se desenrola a ação cênica é concebido e construído pelo cenógrafo de modo autônomo e independente do tema da peça e do trabalho interpretativo dos atores.
- C) o texto cênico pode originar-se dos mais variados gêneros textuais, como contos, lendas, romances, poesias, crônicas, notícias, imagens e fragmentos textuais, entre outros.
- D) o corpo do ator na cena tem pouca importância na comunicação teatral, visto que o mais importante é a expressão verbal, base da comunicação cênica em toda a trajetória do teatro até os dias atuais.
- E) a iluminação e o som de um espetáculo cênico independem do processo de produção/recepção do espetáculo teatral, já que se trata de linguagens artísticas diferentes, agregadas posteriormente à cena teatral.

Isto é, de que vale ensinar o que é o Teatro, os seus pressupostos teóricos, exigir esse conhecimento numa avaliação, se o aluno sequer teve contato com um espetáculo teatral em sua vida ou, igualmente, jamais atuou, e raramente lê, cria ou interpreta textos teatrais na escola? Essa questão pressupõe que exista, efetivamente, um diálogo permanente entre disciplinas e áreas do conhecimento nas práticas de ensino em geral, mas especialmente no trabalho com textos literários, entre os quais se encontram misturados os roteiros de teatro, com a sua dramatização paralela à vida, a utilização de sons e músicas, a interação entre os atores e demais pessoas envolvidas em uma peça, entre outros aspectos que contribuem para a defesa dos usos na escola.

No entanto, uma visão assim formatada a respeito do papel fundamental da literatura, do teatro e da arte em geral, somente será possível na medida em que se for tomando consciência de que a arte precisa ser considerada com uma das funções vitais da sociedade, na dimensão de seu condicionamento histórico e relação permanente com a vida social (VYGOTSKY, 1999, p. 09).

Mais que isso, esse reconhecimento não é mais do que a simples consideração das diretrizes do ensino no Brasil, as quais, como se viu, preconizam o trabalho com o teatro em sala de aula (os PCNEM citam 23 vezes a palavra “teatro”), no âmbito das competências e habilidades envolvidas no conhecimento de Língua Portuguesa. Assim como, igualmente, é possível explicar as carências do modelo de educação brasileiro no que diz respeito à diversificação de práticas de ensino que incorporem todas as manifestações artísticas, por meio de seu modelo de desenvolvimento:

O impacto do modelo histórico-cultural do desenvolvimento sobre as práticas pedagógicas formais e não-formais no Brasil se fez sentir com especial vigor a partir dos anos noventa com o incremento da divulgação do pensamento vigotskiano no meio educacional brasileiro. Conseqüentemente, os estudos sobre a dimensão pedagógica do Teatro não poderiam ficar indiferentes nem fugirem à discussão desse novo paradigma do funcionamento mental humano. Conhecer a abordagem histórico-cultural do desenvolvimento e incorporá-la ao exame de questões que dizem respeito ao ensino do Teatro deve contribuir para o esclarecimento das inter-relações entre Teatro e Educação (JAPIASSU, 1998).

Por outro lado, as questões do ENEM abordam de maneira mais discreta a segunda arte (teatro). Precisamente, das 236 questões compiladas, apenas 8 dizem respeito a textos de obras teatrais indicando, ao menos no exame, que a dificuldade da maioria das escolas em trabalhar com teatro se reflete em poucas questões sobre o assunto. No que se refere à prosa, das 77 referências a esse gênero de texto literário contidas nas questões, destaca-se uma Machado de Assis, que consta na prova de 2017:

Questão 07 (ENEM/2017):

Garcia tinha-se chegado ao cadáver, levantara o lenço e contemplara por alguns instantes as feições defuntas. Depois, como se a morte espiritualizasse tudo, inclinou-se e beijou-a na testa. Foi nesse momento que Fortunato chegou à porta. Estacou assombrado; não podia ser o beijo da amizade, podia ser o epílogo de um livro adúltero [...].

Entretanto, Garcia inclinou-se ainda para beijar outra vez o cadáver, mas então não pôde mais. O beijo rebentou em soluços, e os olhos não

puderam conter as lágrimas, que vieram em borbotões, lágrimas de amor calado, e irremediável desespero. Fortunato, à porta, onde ficara, saboreou tranquilo essa explosão de dor moral que foi longa, muito longa, deliciosamente longa.

ASSIS, M. A causa secreta. Disponível em: [www.dominiopublico.gov.br](http://www.dominiopublico.gov.br).

Acesso em: 9 out. 2015.

**No fragmento, o narrador adota um ponto de vista que acompanha a perspectiva de Fortunato. O que singulariza esse procedimento narrativo é o registro do(a):**

- A) indignação face à suspeita do adultério da esposa.
- B) tristeza compartilhada pela perda da mulher amada.
- C) espanto diante da demonstração de afeto de Garcia.
- D) prazer da personagem em relação ao sofrimento alheio.
- E) superação do ciúme pela comoção decorrente da morte.

Verifica-se que essa questão exige do candidato capacidade de inferir informações a partir da leitura de apenas um trecho do conto, em que o narrador expõe uma situação dramática, sugerindo um triângulo amoroso, que envolve Fortunato, sua esposa e Garcia, amigo do casal. Diante do cadáver da moça, Garcia se lamenta, sendo visto por Fortunato que, embora perceba nesse lamento uma manifestação de amor, é dominado pelo prazer sádico diante da dor alheia, indicando que a resposta correta é a letra “D”.

Porém, sem o conhecimento integral do texto, a resolução torna-se apenas um exercício de interpretação, já que a narrativa é mais elaborada, indo além da cena descrita, como a passagem sobre a atenção redobrada de Fortunato nas cenas teatrais dolorosas a que ambos assistiram, o interesse no auxílio ao empregado do arsenal de guerra ferido, os envenenamentos de gatos e cães a título de estudos de anatomia e fisiologia e a mutilação de um rato.

Nesse caso, mesmo que se trate de um conto, não há como utilizar o texto integral na prova, da mesma forma que às vezes ocorre com poemas, nem a questão exige que se tenha lido completamente o texto, porém explora-se a perspectiva do narrador como um procedimento de criação e, portanto, estético também, o que parece ser positivo.

Em outras questões, além da preocupação em combinar a teoria com a prática, há também a de integrar os conteúdos canônicos de literatura com aquelas manifestações culturais e artísticas que emergem das ruas, como o movimento *hip-hop*, representando as vozes dos socialmente excluídos, como na questão reproduzida abaixo:

Questão 24 (ENEM/2004):

O movimento hip-hop é tão urbano quanto as grandes construções de concreto e as estações de metrô, e cada dia se torna mais presente nas grandes metrópoles mundiais. Nasceu na periferia dos bairros pobres de Nova Iorque. É formado por três elementos: a música (o rap), as artes plásticas (o grafite) e a dança (o break). No hip-hop os jovens usam as expressões artísticas como uma forma de resistência política.

Enraizado nas camadas populares urbanas, o hip-hop afirmou-se no Brasil e no mundo com um discurso político a favor dos excluídos, sobretudo dos negros. Apesar de ser um movimento originário das periferias norte-americanas, não encontrou barreiras no Brasil, onde se instalou com certa naturalidade – o que, no entanto, não significa que o hip-hop brasileiro não tenha sofrido influências locais. O movimento no Brasil é híbrido: rap com um pouco de samba, break parecido com capoeira e grafite de cores muito vivas.

(Adaptado de Ciência e Cultura, 2004)

**De acordo com o texto, o hip-hop é uma manifestação artística tipicamente urbana, que tem como principais características:**

- (A) a ênfase nas artes visuais e a defesa do caráter nacionalista.
- (B) a alienação política e a preocupação com o conflito de gerações.
- (C) a afirmação dos socialmente excluídos e a combinação de linguagens.
- (D) a integração de diferentes classes sociais e a exaltação do progresso.
- (E) a valorização da natureza e o compromisso com os ideais norte-americanos.

Para resolver a questão acima, o aluno seria auxiliado pelo fato de ter escutado esse gênero musical, além disso, deveria saber que as periferias do Brasil e de vários países do mundo passam por situações semelhantes, fazendo com que muitos jovens encontrem nessa expressão artística uma forma de afirmação da sua identidade e, assim, ele poderia chegar à conclusão de que a letra “C” é a correta. No mesmo sentido, a questão a seguir, após dez anos, retoma a temática do *hip-hop*, também conferindo a ela o *status* de prática artística, e valorizando novamente a questão identitária dessas comunidades e dos que cultuam esse tipo de expressão musical:

Questão 133 (ENEM/2014):

No Brasil, a origem do funk e do hip-hop remonta aos anos 1970, quando da proliferação dos chamados “bailes black” nas periferias dos grandes centros urbanos. Embalados pela black music americana, milhares de jovens encontravam nos bailes de final de semana uma alternativa de lazer antes inexistente. Em cidades como o Rio de Janeiro ou São Paulo, formavam-se equipes de som que promoviam bailes onde foi se disseminando um estilo que buscava a valorização da cultura negra, tanto na música como nas roupas e nos penteados. No Rio de Janeiro ficou conhecido como “Black Rio”. A indústria fonográfica descobriu o filão e, lançando discos de “equipe” com as músicas de sucesso nos bailes, difundia a moda pelo restante do país.

DAYRELL, J. A música entra em cena: o *rap* e o *funk* na socialização da juventude.

Belo Horizonte: UFMG, 2005.

**A presença da cultura *hip-hop* no Brasil caracteriza-se como uma**

**forma de:**

- A) lazer gerada pela diversidade de práticas artísticas nas periferias urbanas.
- B) entretenimento inventada pela indústria fonográfica nacional.
- C) subversão de sua proposta original já nos primeiros bailes.
- D) afirmação de identidade dos jovens que a praticavam.
- E) reprodução da cultura musical norte-americana.

Sempre nesse movimento de analisar a questão sob a perspectiva do que foi ensinado para esse aluno, no caso acima é possível afirmar que não pode ser considerada como correta a letra “A”, justamente porque o texto fala que essas alternativas de lazer eram inexistentes, ou seja, não havia essa diversidade de práticas artísticas na periferia, o que em última análise é uma questão sociopolítica, ao mesmo tempo.

Também não poderia ser a “B” porque o texto diz expressamente que essa modalidade artística surgiu nos Estados Unidos com a *black music*, ao passo que a “C” e a “E” estão incorretas porque não houve subversão e nem reprodução, mas sim um processo de assimilação e releitura segundo a realidade brasileira, preservando-se vários, mas não todos, elementos da *black music* americana. Restando ao aluno, então, a alternativa “D” que retoma, mais uma vez, a questão identitária, ainda que de maneira mais implícita.

Percebe-se, claramente, nessas questões, o cuidado dos elaboradores em estimular nos alunos as competências previstas na Matriz do ENEM referente à Linguagem, Código e suas Tecnologias, que incluem a capacidade de compreender essas manifestações urbanas como constitutivas de um saber cultural e estético que gera significação e integra a organização do mundo e da própria identidade do sujeito, reconhecendo as diferentes funções da arte nos seus contextos culturais.

Esses pontos também vão ao encontro dos objetos de conhecimento previstos na Matriz de Referência das Linguagens, Códigos e suas Tecnologias referentes ao estudo dos textos literários como, por exemplo, as relações entre produção literária e processo social, entre as concepções artísticas, as relações entre a dialética cosmopolitismo/localismo e a produção literária nacional, as articulações entre os recursos expressivos e estruturais do texto literário e o processo social relacionado ao momento de sua produção, enfim, as relações entre literatura, às artes e os saberes em geral.

Assim, a diversidade na concepção da Arte proposta pelo ENEM, que conjuga uma ampla variedade de forças criadoras, pode e deve se projetar no

ensino de literatura em sala de aula, uma vez que:

Quando a noção de literatura se alarga e acolhe outras modalidades de expressão, diversas das já consagradas e sacramentadas, o ensino médio parece descobrir perspectivas renovadoras, capazes também de oferecer-lhe alternativas diferentes da mera adequação ao vestibular ou da regressão a um tipo de educação que foi funcional enquanto serviu aos grupos sociais que o criaram. É igualmente quando ele pode corresponder às expectativas das novas camadas que o frequentam e buscam nele maneira de se situar na vida brasileira contemporânea. Como resultado, a literatura também se torna um produto mais trivial no mercado dos bens culturais; de outro lado, a convivência com ela fica mais fácil, menos obstruída por instâncias intermediárias. Talvez a nova opção não seja melhor que as outras; entretanto, é a que a sociedade apresenta. (ZILBERMAN, 2010, p. 206-207)

Esse alargamento faz do ensino da literatura uma relação mediada e de troca entre professores e alunos, entre alunos e alunos, entre professores e professores, pela aproximação da realidade, sem descuidar dos elementos constitutivos que marcam a evolução e os significados da História Literária do Brasil, contribuindo na democratização do Ensino, orientado por uma lógica inclusiva e de combate a todos os tipos de preconceitos e que tenha como substrato procedimental o diálogo aberto, e permite que se pense:

[...] numa nova dimensão do espaço escolar que possibilita a manifestação da diferença dos modos e esquemas de construção do conhecimento acompanhada de um trabalho pedagógico que se transforma numa ação compartilhada, num espaço de elaboração conjunta. Ao se valorizar essa interação dialógica, o aluno não é mais um agente passivo e receptivo, mas um sujeito que age e, pelo seu discurso, se faz ouvir, recriando-se no seio de outras vozes. A ação compartilhada, permeando o espaço pedagógico, humaniza o processo educacional. (FREITAS, 1997, p. 322)

Entretanto, é preciso questionar a que se deve a predominância dos textos líricos nas questões e, ainda, de autores do modernismo, pensando se isso realmente reflete o que está sendo abordado em sala de aula. Porém, mais importante que isso, e essa é a razão deste capítulo, é necessário refletir a respeito da abordagem desses textos, na medida em que acrescenta menos do que deveria promover a inter-relação entre linguagens a partir de obras que raríssimas vezes são lidas em sala de aula, como na questão a seguir:

Questão 25 (ENEM/2018):



ROSA, G. Grande sertão: veredas: adaptação da obra de João Guimarães Rosa. São Paulo: Globo, 2014 (adaptado).

**A imagem integra uma adaptação em quadrinhos da obra Grande sertão: veredas, de Guimarães Rosa. Na representação gráfica, a inter-relação de diferentes linguagens caracteriza-se por:**

- A) romper com a linearidade das ações da narrativa literária.
- B) ilustrar de modo fidedigno passagens representativas da história.
- C) articular a tensão do romance à desproporcionalidade das formas.
- D) potencializar a dramaticidade do episódio com recursos das artes visuais.
- E) desconstruir a diagramação do texto literário pelo desequilíbrio da composição

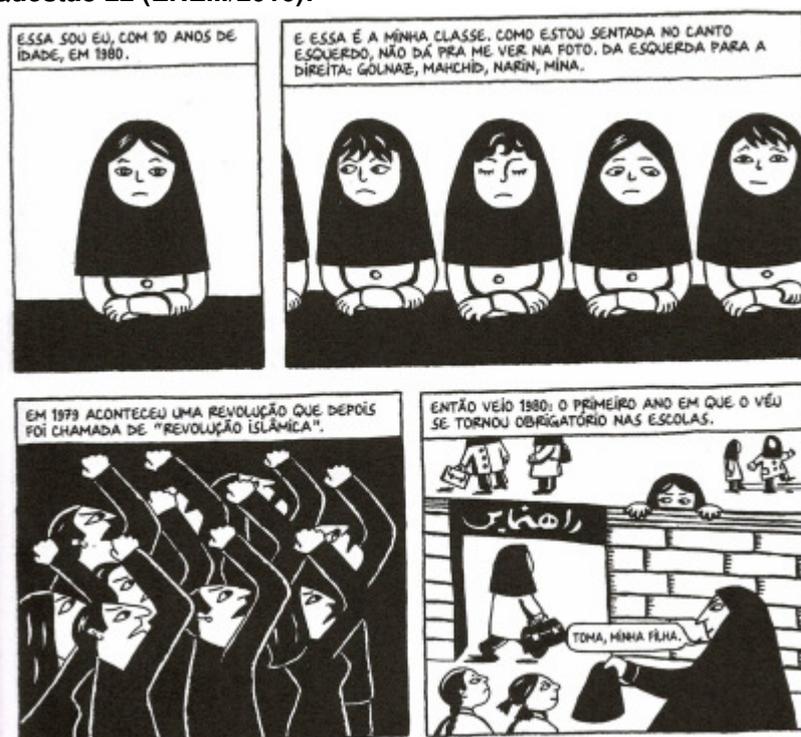
Estabelece-se, assim, o diálogo entre as linguagens e, ao mesmo tempo em que evidentemente seria extremamente difícil e injusto elaborar uma questão de análise literária mais complexa, a questão tal como está proposta, em que pese realmente apontar para a letra “D”, que é a correta segundo o gabarito oficial, não impede que seja considerada como correta a alternativa “C”, na medida em que “potencializar a dramaticidade” não é muito diferente de “articular a tensão” e “desproporcionalidade das formas” configura exatamente um “recurso das artes visuais”.

E o pior, isso tudo nada tem de significativo em relação ao conteúdo literário da obra, nem na perspectiva da história da literatura, nem da sociologia da literatura,

ou do letramento literário, ou outra abordagem qualquer, ainda que tenha o mérito de talvez despertar a curiosidade do leitor para a sua leitura.

Uma questão que centraliza em si a discussão acerca do que seja literatura, foi a que se baseou no romance gráfico “Persépolis”, da escritora iraniana Marjane Satrapi (2007), o qual configura um novo gênero narrativo, que se vale da linguagem gráfica, porém indo além da narrativa em quadrinhos, seja porque reflete mais profundamente sobre questões fundamentais e universais da vida em sociedade, seja pela utilização mais complexa da linguagem:

**Questão 22 (ENEM/2016):**



SATRAPI, M. Persépolis. São Paulo: Cia. das Letras, 2007 (adaptado).

**A memória recuperada pela autora apresenta a relação entre:**

- A) conflito trabalhista e engajamento sindical.
- B) organização familiar e proteção à infância.
- C) centralização econômica e pregação religiosa.
- D) estrutura educacional e desigualdade de renda.
- E) transformação política e modificação de costumes.

A inclusão de questões dessa natureza inovadora, mas poderia dizer transgressora, atende diretamente aos postulados referenciais do ENEM, na medida em que carregam em sua composição, mesmo que sendo apenas um dos quadrinhos do romance gráfico, as transformações político-sociais que ocorreram no Irã com a revolução islâmica de 1979.

Desta forma, mesmo sem ter sido lida a obra, para concluir que a letra “E” é a correta, é preciso mobilizar recursos extratextuais como o conhecimento sobre o significado da palavra “islâmica”, bem como a noção de que as regras escolares são determinadas fora da família e, ainda assim, é preciso não associar a imagem de homens com punhos cerrados a conflitos trabalhistas, e dos véus à pregação religiosa.

Infere-se, por conseguinte, do conjunto de questões selecionadas que ora o texto literário é usado como pretexto para o ensino de gramática, ora para verificar conhecimentos a respeito da sociedade e seus fenômenos e, outras vezes ainda, para a descrição de suas características, relacionadas ou não com o contexto de sua produção, com a biografia e o estilo de seu autor.

Assim, é claro que uma coisa é elaborar questões de exames e outra é o ensino em sala de aula, propriamente dito, porém essas duas dimensões em que a literatura é abordada se relacionam, ou devem se relacionar, intimamente, sob pena de estar-se utilizando de uma política pública que visa à redução das desigualdades como instrumento de sua manutenção.

Também não é intenção desta análise julgar o trabalho de elaboração das questões do exame, mas somente refletir sobre a maneira como elas estão sendo exigidas, sobre os conhecimentos mobilizados para a sua resolução, enfim, sobre a sua harmonia em relação aos ideais sociais que constam em suas diretrizes e nas normas que o criaram, bem como aquelas que dizem respeito ao currículo escolar.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Reconhecendo as profundas alterações que o ENEM promoveu em direção à universalização do acesso ao Ensino Superior e como sistema de avaliação do Ensino Médio, que permite monitorar a evolução do aprendizado do aluno após o percurso da Educação Básica, este trabalho demonstra, pois, que tanto a LDB, quanto os PCNEM, além do próprio ENEM, fazem parte do contexto maior de um percurso histórico que está sendo percorrido pelo sistema e pelas práticas de ensino, no sentido de transformar a educação em função da evolução da ciência e da própria concepção do papel que ela desempenha na sociedade, sendo fator determinante, talvez o maior, de seu desenvolvimento social e econômico.

Tendo em vista, então, o quanto a educação tem de influência material e humanizadora na vida das pessoas, ampliando possibilidades, construindo significados, diversificando saberes, pretendeu-se demonstrar em termos objetivos a importância da leitura de textos literários em seu cotidiano, o que, por consequência, inclui as práticas escolares.

Dessa forma, tem-se, de um lado, uma ampla variedade linguística e, de outro, todo um universo de textos em seus diversos gêneros, para que se construa o aprendizado do aluno no que concerne a apropriação destes textos, de seus sentidos, da finalidade de sua produção, e a compreensão das razões pelas quais eles circulam por espaços específicos e não outros, e por que se caracterizam por este tipo de linguagem e não aquele.

Como realidade de sala de aula mostra-se longe do ideal, isto é, na maioria dos casos, as práticas de leitura (e também de escrita) são basicamente descritivas e se baseiam exclusivamente em obras consagradas pela tradição, torna-se mais difícil ampliar a experiência do aluno a partir de outras mídias e formatos, com motivação e pré-leitura. Situação agravada pelo fato de que, na verdade, sequer bibliotecas com exemplares do cânone brasileiro estão disponíveis, quanto mais obras recentes, mesmo que de autores consagrados, ou de outras nacionalidades.

Como se verificou, isso ocorre à revelia do que preconizam tanto os PCNEM, como a LDB, que são instrumentos atuais de consecução das garantias constitucionais de acesso à cidadania por meio da educação. Nesse sentido, para fazer frente a tal desafio, impõe-se um conceito de “leitura” que seja abrangente,

desmistificador, adequadamente capaz de superar a ideia elitizada e excludente de que poucos são os iluminados que conseguem dominar satisfatoriamente os sentidos daquilo que é lido.

Compreendendo essa orientação, por sua vez, espera-se que o aluno, ao final do processo de letramento, esteja mais atento à dinâmica da produção do conhecimento, tornando-se um sujeito mais crítico, mais consciente de seus lugares de fala e dos espaços sociais letrados.

Assim é evidente que a reflexão sobre o papel do ENEM e do letramento literário na formação de crianças e adolescentes precisa ocupar seu espaço na academia, nas salas de aula, nos espaços de gestão, sobretudo no contexto atual de acirramento ideológico em torno do currículo escolar<sup>13</sup>, cujas consequências podem representar profundos retrocessos no que diz respeito à pluralidade de ideias, à promoção dos direitos humanos, ao combate a todas as formas de preconceito e opressão, à livre manifestação do pensamento e à laicidade da educação.

Portanto, conforme visto, as relações entre o ensino preconizado nos PCNEM e na matriz de referência do ENEM envolvem competências e objetos de ensino que apontam, efetivamente, para a superação das dificuldades enfrentadas nas atividades de leitura em sala de aula. Por outro lado, as questões do exame, desde a sua criação, continuam privilegiando gêneros e autores que pertencem ao cânone literário.

Os modos variados com que as questões analisadas nas provas do ENEM abordam os textos literários, ora condizem com uma reflexão sobre a especificidade desse tipo de texto, ora o tratam como pré-texto para questões meramente interpretativas ou estruturais, muitas vezes encerradas em si mesmas, prescindindo da leitura completa da obra.

Por sua vez, a predominância de autores modernistas, que hoje incorporam esse cânone, confirma a tese de que o cânone em si continua a ser o critério de escolha das obras, e não a atualidade dos sentidos que ele carrega e os seus significados a partir da história de leitura do aluno, impondo a necessidade de se

---

<sup>13</sup> Em breve pesquisa no banco de dados da Câmara dos Deputados, foram retornadas 718 respostas ao critério de pesquisa “currículo escolar”, restringida a Projeto de Emenda à Constituição (PEC), Projeto de Lei Complementar (PLP), Projeto de Lei (PL) e Medida Provisória (MPV), cujo objeto é de uma ou outra forma promover alterações no currículo escolar, o que foi visto mais detalhadamente no capítulo 1, subtítulo 1.2. Disponível em: <<https://www.camara.leg.br/busca-portal/proposicoes/pesquisa-simplificada>>. Acesso em: 10 mar. 2019.

repensar o ensino também em relação à abordagem realizada em sala de aula com base nos livros didáticos, seja para aperfeiçoá-la, seja para defendê-la de retrocessos.

Nesse sentido, este estudo aponta para a possibilidade de diálogo com outras pesquisas que analisem a situação das bibliotecas nas escolas, se seu acervo de obras condiz com o que é abordado no ENEM, bem como se os livros didáticos selecionados no Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) estão de acordo com as diretrizes dos PCNEM e a matriz de referência do exame.

Da mesma forma, também não é desejável que quase metade dos textos literários abordados nas questões do ENEM sejam líricos, isso sem considerar as letras de músicas, o que decorre obviamente da dificuldade em se adotar como prática a leitura de textos mais extensos como os romances.

Tal realidade contribui para que a cada vez mais presente e inescapável realidade das mídias tecnológicas sejam utilizadas de maneira equivocada ou simplesmente ignoradas, ou apontadas como vilãs, conforme sugeriu a BNCC.

Aliás, a proposta de uma base curricular comum a todo o país traz em si a ideia de consensos os quais na realidade da sociedade e da língua não existem, é uma artificialidade determinada politicamente, a partir da necessidade de se afirmar a supremacia da variante culta da língua.

E isso vai necessariamente contra uma prática de leitura que se baseie na perspectiva do letramento literário, a qual situa o texto literário no contexto geral da linguagem humana como um modo muito singular de construção de sentidos, do qual as pessoas devem ir se apropriando ao longo de sua vida, processo esse catalisado quando da passagem pelo ensino formal.

Contra a padronização da língua e dos textos literários utilizados em sala de aula, é preciso sedimentar e pôr em prática a ideia de que a Arte em geral, como a literatura em particular, sempre servirão ainda mais ao propósito de resistência contra qualquer tipo de movimento que tencione afirmar o valor de uma variante sobre outra, de um expressão artística sobre outra, quanto mais cedo e melhor pudermos proporcionar a experiência literária, em sua dimensão mais ampla, aos alunos.

## REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Fernando [et al.]. **Manifestos dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores 1959**. (Coleção Educadores). Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016.

BARTHES, Roland. **Aula**. Aula inaugural da cadeira de Semiologia literária do Colégio de França. Trad. de Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Cultrix, 1978. [E=book]. Disponível em: <[https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4537702/mod\\_resource/content/0/BARTHES\\_Roland\\_-\\_Aula.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4537702/mod_resource/content/0/BARTHES_Roland_-_Aula.pdf)>. Acesso em: 13 abr. 2019.

BOTELHO, André. **A Pequena história da literatura brasileira: provocação ao modernismo**. Tempo Social. Revista de Sociologia da USP. v.23, n.2. Nov/11. pp. 135-161. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/ts/article/view/12670/14447>>. Acesso em 17 abr. 2019.

BRAIT, Beth. (org.) **Bakhtin, dialogismo e construção de sentido**. Campinas: Editora da Unicamp, 1997.

BRANDÃO, Helena H. **Nagamine. Escrita, Leitura e Dialogicidade**. In.: BRAIT, Beth. (org.) Bakhtin, dialogismo e construção de sentido. Campinas: Editora da Unicamp, 1997. pp. 281-288.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Site institucional. Ministério da Educação. Brasília: MEC, 2019. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 03 jul. 2019.

\_\_\_\_\_. **Base Nacional Comum Curricular: proposta preliminar**. 2ª versão revisada. Ministério da Educação. Brasília: MEC, abr. 2016. Disponível em:

<<http://historiadabncc.mec.gov.br/documentos/bncc-2versao.revista.pdf>>. Acesso em: 28 mar. 2019.

\_\_\_\_\_. Constituição de (1824). **Constituição Política do Império do Brasil**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao24.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao24.htm)>. Acesso em: 10 mai. 2019.

\_\_\_\_\_. Constituição de (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)>. Acesso em: 10 mai. 2019.

\_\_\_\_\_. **Lei n.º 9.394, de 20 dezembro de 1996 – Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)>. Acesso em: 17 mar. 2019.

\_\_\_\_\_. **Matriz de Referência ENEM**. Ministério Da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/enem/downloads/2012/matriz\\_referencia\\_enem.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/downloads/2012/matriz_referencia_enem.pdf)>. Acesso em: 17 mar. 2019.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros curriculares nacionais para o Ensino Médio. Parte I – Bases Legais**. Ministério da Educação. 2000a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>>. Acesso em: 28 mar. 2019.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros curriculares nacionais para o Ensino Médio. Parte II – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**. Ministério da Educação. 2000b. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14\\_24.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf)>. Acesso em: 28 mar. 2019.

\_\_\_\_\_. **PCN+ Ensino Médio**. Ministério da Educação. Orientações educacionais complementares aos PCN. 2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/linguagens02.pdf>>. Acesso em: 15 mar. 2019.

\_\_\_\_\_. **Plano Nacional de Educação: Relatório do 2º ciclo.** 2018. Ministério da Educação. Portal PNE em movimento. Disponível em: <[http://simec.mec.gov.br/pde/grafico\\_pne.php](http://simec.mec.gov.br/pde/grafico_pne.php)>. Acesso em: 10 mai. 2019.

CALVINO, Ítalo. **Por que ler os clássicos.** 2 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

CÂNDIDO, Antônio. **A literatura e a formação do homem.** Remate de Males, Campinas, 1999. Portal de Periódicos Científicos da UNICAMP. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/remate/article/view/8635992/3701>>. Acesso em: 13 mar. 2019.

\_\_\_\_\_. **Formação da literatura brasileira: momentos decisivos.** 16 ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul; São Paulo: FAPESP, 2017.

\_\_\_\_\_. **O direito à Literatura.** *In.: Vários escritos.* 5 ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011.

CARNEIRO, Júlio Das. **Queermuseu', a exposição mais debatida e menos vista dos últimos tempos, reabre no Rio.** Notícia do Portal da BBC. Disponível em: <<https://www.bbc.com/portuguese/brasil-45191250>>. Acesso em: 12 mai. 2019.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática.** São Paulo: Contexto, 2016.

DIJK, Teun A. van. **Discurso e poder.** Judith Hoffnagel, Karina Falcone (org.). 2 ed. São Paulo: Contexto, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 48 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. **Nos textos de Bakhtin e Vygotsky: um encontro possível.** In.: BRAIT, Beth. (org.) Bakhtin, dialogismo e construção de sentido. Campinas: Editora da Unicamp, 1997. (pp. 311-330).

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão.** Tradução de Lígia M. Pondé Vassallo. Petrópolis: Vozes, 1995.

GERALDI, João Wanderley. **O ensino e as diferentes instâncias de uso da linguagem.** Em Aberto, Brasília, ano 10. n. 52. out./dez. 1991. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/1822/1793>>. Acesso em: 12 abr. 2019.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.** 11 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2011.

IBGE. **Brasil: 500 anos de povoamento.** Rio de Janeiro, 2000. p. 221. Disponível em: <<https://brasil500anos.ibge.gov.br/estatisticas-do-povoamento/evolucao-da-populacao-brasileira.html>>. Acesso em: 10 mai. 2019

\_\_\_\_\_. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua - PNAD Contínua. 2017.** Disponível em: <[https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101576\\_informativo.pdf](https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101576_informativo.pdf)>. Acesso em: 10 mar. 2019.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sobre o Enem.** Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/enem>>. Acesso em 15 mar. 2019.

\_\_\_\_\_. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Matriz de referência do Enem.** 2009. Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/download/enem/matriz\\_referencia.pdf](http://download.inep.gov.br/download/enem/matriz_referencia.pdf)>. Acesso em 15 mar. 2019.

JAPIASSU, R. O. V. **Jogos teatrais na escola pública.** Rev. Fac. Educ. Vol. 24, n. 2. São Paulo: 1998. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_artte](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_artte)>

xt&pid=S0102-25551998000200005>. Acesso em 15 mar. 2019.

JAUSS, Hans Robert. **A História da Literatura como provocação à Teoria Literária**. São Paulo: Editora Ática S.A., 1994.

KLITZE, Melina Kerber, VALLE, Ione Ribeiro. **Exame Nacional do Ensino Médio (Enem): Há democratização do acesso ao ensino superior?** Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 9, n. 16, pp. 227-247, jan./jun. 2015. Disponível em: <<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/viewFile/496/634>>. Acesso em: 27 mar. 2019.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender os sentidos do texto**. 3 ed. São Paulo: Contexto, 2017.

LAJOLO, Marisa. **O texto não é pretexto**. In.: ZILBERMAN, Regina. *Leitura em crise na sala de aula: as alternativas do professor*. 9 ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988. pp. 51-62.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 7 ed. São Paulo: Atlas, 2010.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da Escola Pública**. São Paulo: Loyola, 1990. Disponível em: <<https://docs.google.com/file/d/0B8jeXMvFHiD-c3FtRFRnd1IMN00/edit>>. Acesso em: 10 mai. 2019.

\_\_\_\_\_. **Didática**. 2 ed. São Paulo: Cortes, 2013.

\_\_\_\_\_. **O dualismo perverso da escola brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola de acolhimento social para os pobres**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 38, n. 1, pp. 13-28, 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v38n1/aop323.pdf>>. Acesso em: 18 fev. 2019.

MELO NETO, João Cabral de. **Obra completa**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio. [verbete]. **Dicionário Interativo da Educação Brasileira**. Agência Educa Brasil. São Paulo: Midiamix Editora, 2002. Disponível: <<https://www.educabrasil.com.br/enem-exame-nacional-do-ensino-medio/>>. Acesso em: 20 abr. 2019.

OLIVEIRA, A. B. C. **O ENEM como processo seletivo para o ensino superior: algumas considerações sobre a democratização do acesso e sobre o construto do exame**. *Jornal de Políticas Educacionais*, v.9, n.17 e 18, Janeiro-Junho e Agosto-Dezembro, UFPR, 2015. pp. 156-167. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/jpe/article/download/40721/28129>>. Acesso em: 27 mar. 2019.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Discurso e Leitura**. São Paulo: UNICAMP, 1996.

SHIGUNOV NETO, Alexandre; MACIEL, Lizete S. Bomura. **O ensino jesuítico no período colonial brasileiro: algumas discussões**. *Educar*, n. 31. Curitiba: Editora UFPR, 2008, pp. 169-189. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n31/n31a11.pdf>>. Acesso em: 13 abr. 2019.

PNUD. Site institucional. **O que é Desenvolvimento Humano**. 2012. Disponível em: <<http://www.br.undp.org/content/brazil/pt/home/idh0/conceitos/o-que-e-desenvolvimento-humano.html>>. Acesso em: 17 abr. 2019.

POSSENTI, Sírio. **Aprender a escrever (re)escrevendo**. Linguagem letramento em foco. Cefiel/IEL/Unicamp, 2005. Disponível em: <<http://docplayer.com.br/7265889-Aprender-aescrever-re-escrevendo.html>>. Acesso em: 10 abr. 2019.

SATRAPI, Marjane. **Persépolis**. Trad. Paulo Werneck São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

SOARES, Angélica. **Gêneros literários**. 7 ed. Série 1Princípios. São Paulo: Ática, 2007.

UNESCO. **Relatório Educação para Todos no Brasil: 2000-2105**. Brasília: Ministério da Educação, 2014. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002326/232699por.pdf>>. Acesso em: 12 mar. 2019.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **Psicologia da arte**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

ZILBERMAN, Regina. **A leitura e o ensino da literatura**. [livro eletrônico]. Série Literatura em foco. Curitiba: Ibpex, 2012.

\_\_\_\_\_. **A leitura e o ensino da literatura**. São Paulo: Contexto, 1988.

## ANEXO I

Frequência com que textos literários aparecem nas questões segundo os seus autores

	Escritor/Poeta/Compositor	Ano																				Total	
		1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017		2018
1	Carlos Drummond de Andrade		1		1		2	2	4	3	1		1			3			1				19
2	Manuel Bandeira	2		1					2	1			2		1			1					10
3	Machado de Assis			1	1				1					1		1	1				1		7
4	Luis Fernando Veríssimo	3														1		1		1			6
5	Mário de Andrade			1					1		3					1							6
6	Oswald de Andrade			1				2		1	1						1						6
7	Graciliano Ramos									1	2										1	1	5
8	Guimarães Rosa					1									1			1				2	5
9	Outros/indeterminado												1	1							3		5
10	Vinícius de Moraes		1		1		1										1	1					5
11	Chico Buarque		1															1	1	1			4
12	Clarice Lispector													1			1			1	1		4
13	João Cabral de Melo Neto		1				1								1					1			4
14	Rubem Braga		1					1					1			1							4
15	Cláudio Manuel da Costa												2							1			3
16	Fernando Pessoa						1	1													1		3
17	Ferreira Gullar			1			1					1											3
18	Luis Vaz de Camões	2														1							3
19	Raduan Nassar												2								1		3
20	Adélia Prado		1														1						2
21	Aluísio de Azevedo		1												1								2
22	Cacaso															1				1			2
23	Cecília Meireles															1				1			2
24	Cruz e Souza												1					1					2



54	Arnaldo Antunes																	1				1
55	Augusto dos Anjos																	1				1
56	Ary Barroso e Lamartine Babo																1					1
57	Autran Dourado																	1				1
58	Bertolt Brecht																1					1
59	Blitz																	1				1
60	Cândido Portinari																					1
61	Carlos de Oliveira																					1
62	Castro Alves																	1				1
63	Cyro Martins																					1
64	Cuti																					1
65	Dias Gomes																					1
66	Dolores Duran																					1
67	Eduardo Galeano																					1
68	Érico veríssimo																					1
69	Euclides da Cunha																					1
70	Gabriel, o Pensador																					1
71	Geir Campos																					1
72	Geraldo Vandré																					1
73	Gilberto Gil																					1
74	Gregório de Matos																					1
75	H. Dobal																					1
76	Heloisa Seixas																					1
77	Hilda Hilst																					1
78	Ivan Angelo																					1
79	Joaquim Osório Duque Estrada																					1
80	Joaquim Manoel Macedo																					1
81	João Alphonsus de Guimaraens																					1
82	João do Rio																					1





## ANEXO II

Frequência com que textos literários aparecem nas questões, segundo o período ou movimento a que pertencem.

Ano

Período/Movimento	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	Total
Modernismo	2	5	4	3	2	10	6	8	6	8	2	6	2	5	8	3	5	7	4	5	4	105
Pós-modernismo	4	1	2	3	1	1		1				3	3	1	7	8	7	3	11	9	10	75
Naturalismo/Realismo		1	1	1				1					1	1		1	1	1		1	1	11
Não classificável												5	1	1						3		10
Clacissismo	2			1											1					1		5
Romantismo	1			1						2			1									5
Pré-modernismo					1								3	2	1		1	1				4
Arcadismo											2								1			3
Parnasianismo																1		1			1	3
Simbolismo												1					1					3
Concretismo																1		2				3
Medieval/religioso		2																				2
Informativa												1				1						2
Barroco																	1					1
<b>Total</b>	9	9	7	9	4	11	6	10	6	10	4	16	11	10	17	15	16	15	17	18	16	236

### ANEXO III

Frequência com que os textos literários aparecem em questões, segundo o seu gênero ou função.

Gênero/função/área	Ano																				Total	
	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017		2018
Poesia	5	3	4	4	1	9	5	8	5	6	2	5	1	4	8	5	6	8	6	4	6	105
Romance		1		2	1	1		1	1	3	1		2	2	1	2	4	2	1	4	3	32
Letra de música	1	1		1				1				2	1	3	2	6	1	4	1	2	1	27
Conto												2	5		3		2	1	4	2	3	22
Crônica	3	1	3				1				1		1		2		2		2	1	3	20
Teatro				2												1	1		2	2	-	8
Carta/bula/opúsculo		3								1		1				1						6
Teoria literária												4	1	1								6
Outros						1									1					2		4
Memórias/biografia					1															1		2
Novela												2										2
Romance gráfico																			1			1
Infantil					1																	1
<b>Total</b>	9	9	7	9	4	11	6	10	6	10	4	16	11	10	17	15	16	15	17	18	16	236
Total de questões da prova	64	64	64	64	64	64	64	64	64	64	64	181	181	181	181	181	181	181	181	181	181	2514
Percentual	14%	14%	11%	14%	6%	17%	9%	16%	9%	16%	6%	9%	6%	6%	9%	8%	9%	8%	9%	10%	9%	9%