

A ABORDAGEM DA LITERATURA NO EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO (ENEM): UMA ANÁLISE DAS PROVAS DE 2017 E 2018

THE LITERATURE APPROACH IN BRAZILIAN NATIONAL SECONDARY EDUCATION EXAMINATION (ENEM): AN ANALYSIS OF 2017 AND 2018 TESTS

Gabriela Fernanda Cé Luft*

IFRS

Resumo: O Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), popularizado especialmente a partir da segunda década do século XXI, tem repercutido nos níveis de ensino anteriores à universidade e ditado mudanças curriculares. Com vistas a investigar quais seus impactos, sobretudo para o ensino médio, o presente artigo apresenta um histórico do exame e analisa, quantitativa e qualitativamente, as questões de Literatura das provas aplicadas nos anos de 2017 e 2018, problematizando, especialmente, os gêneros, habilidades e competências mais recorrentes. Dada uma tendência de negligência das especificidades do texto literário, e tendo em vista que o ensino médio costuma se moldar às demandas dos processos seletivos de ingresso às universidades, constata-se que a formação de leitores literários tende a se fragilizar.

Palavras-chave: Ensino de literatura. Formação de leitores. Exame Nacional do Ensino Médio (Enem).

Abstract: The Brazilian National Secondary Education Examination (Enem), popularized especially since the second decade of the 21st century, has had repercussions on pre-university education levels and dictated curricular changes. In order to investigate what its impacts, especially for high school, this article presents a history of the examination and analyzes, quantitatively and qualitatively, the Literature questions of the tests applied in the years 2017 and 2018, problematizing especially the most recurrent genres, skills and competences. Given a tendency to neglect the specificities of the literary text, and considering that high school tends to conform to the demands of selective university admission processes, it is clear that the formation of literary readers tends to be weakened.

Keywords: Literature teaching. Readers development. Brazilian National Secondary Education Examination (Enem).

* Doutora em Letras (área de Estudos Literários) pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS); professora de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) – Campus Porto Alegre. E-mail: gabiluft@gmail.com.

A partir de 1970, em uma conjuntura de enorme crescimento de procura por ensino superior, a criação da Comissão Nacional do Vestibular Unificado (CONVESU) viabilizou a política de unificação dos conteúdos e de realização regionalizada do vestibular. A partir daí, torna-se evidente o verdadeiro mando que os programas das provas passam a exercer sobre o ensino secundário. Por haver forte concorrência, concentrada especialmente nos cursos das universidades públicas, é que a generalidade das escolas passa a adotar os programas de vestibular como programas de ensino.

Até 1996, o acesso à educação superior ocorria exclusivamente por meio de concurso vestibular. A partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), de 1996, passou a ser realizado de maneiras distintas e por vezes complementares. O Parecer nº 95, de 1998, regulamentou as possíveis formas de acesso a cursos de graduação, determinando a permanência do vestibular como processo válido para ingresso no ensino superior; deixava, contudo, de ser o único e exclusivo mecanismo de acesso, “[...] podendo as instituições desenvolver e aperfeiçoar novos métodos de seleção e admissão alternativos que, a seu juízo, melhor atendam aos interessados e às suas especificidades” (BRASIL, 1998, p. 2).

O mesmo Parecer mencionava que o Enem poderia ser “[...] aproveitado para ingresso no ensino superior, isolada ou concomitantemente com outro processo seletivo, igualmente universal e democrático” (BRASIL, 1998, p. 5). Criado em 28 de maio de 1998, por meio da Portaria Ministerial nº 438, o Enem tinha como principal objetivo avaliar o desempenho do aluno ao término da escolaridade básica, para aferir o desenvolvimento de competências fundamentais ao exercício pleno da cidadania. Constituído-se como uma modalidade possível de acesso ao ensino superior, configurava, conforme o Parecer nº 98 de 1999, “[...] excelente oportunidade para inovar os processos seletivos e tanto melhor quanto mais crescente seja sua universalização” (BRASIL, 1999, p. 5).

Assim, sobretudo a partir de 2000, o concurso vestibular foi desinstitucionalizado como única forma de ingresso à educação superior e abriu-se caminho para que as instituições de ensino adotassem diversos processos para a admissão de estudantes. O vestibular continuava sendo um processo de seleção, classificatório, mas, como a legislação não especificou como as instituições poderiam realizar seus processos seletivos, abriram-se possibilidades para que as mais variadas maneiras fossem utilizadas. É nesse contexto que ganha força a utilização dos resultados do Enem como forma alternativa e/ou complementar de acesso à educação superior.

O planejamento e a execução do exame sempre estiveram sob a responsabilidade do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), órgão criado em 1997 com a função de definir e propor parâmetros, critérios e mecanismos para a realização de processos de acesso à educação superior. Desde então, o Inep passou a publicar portarias que regulamentam a realização do certame. Com a publicação do Documento Básico, em 2000, confirmou-se a vocação do Enem de se constituir como um meio alternativo ao vestibular: estruturado de acordo com a atual LDBEN, o exame “introduz profundas transformações no ensino médio, desvinculando-o do vestibular, ao flexibilizar os mecanismos de acesso ao ensino superior [...]” (BRASIL, 2000, p. 1).

Desde o seu início, o modelo de avaliação utilizado pelo Enem teve como base alguns pressupostos, constantemente alardeados pelos idealizadores da prova: romper com a educação tradicional, acusada de conceber os processos de ensino e de aprendizagem como simples

transferência de conhecimento do professor para o educando, este visto como depositário passivo, de quem não se espera mais do que o esforço mecânico da reprodução gratuita de fatos, regras e conceitos; exigir do aluno o domínio de competências e habilidades para a solução de problemas, por meio da utilização de conhecimentos adquiridos não apenas na escola, mas também em sua experiência de vida; e valorizar o raciocínio em detrimento da *decoreba*, com ênfase para a abordagem de situações da vida real. Assim, o exame não visava à medição da capacidade do educando de assimilar e acumular conteúdos. A questão principal era a utilização das informações apreendidas em contextos adequados, por meio da interpretação de códigos e linguagens, com vistas à tomada de decisões autônomas e socialmente relevantes. As estruturas mentais, isto é, as competências, seriam avaliadas por meio das habilidades, continuamente construídas e reconstruídas.

A Matriz de Competências do exame, elaborada por um grupo de profissionais da educação – especialistas em psicologia do desenvolvimento, pesquisadores e professores de diferentes áreas de conhecimento e especialistas em psicometria –, a partir de um projeto coordenado pelo Inep, tinha o intuito de definir claramente os pressupostos e delinear as características operacionais da prova. Pressupunha a complementaridade e a integração entre os conteúdos das diversas áreas do conhecimento presentes nas propostas curriculares das escolas brasileiras de ensinos fundamental e médio. Como referências norteadoras, considerou a LDBEN, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) e as matrizes curriculares de referência para o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb). De 1998 a 2008, então, as provas foram estruturadas a partir de uma matriz com 5 competências e 21 habilidades.

Pressupunha-se que a competência de ler, compreender, interpretar e produzir textos, no sentido amplo do termo, não deveria ser desenvolvida unicamente na aprendizagem da língua portuguesa, mas em todas as áreas e disciplinas estruturadoras das atividades pedagógicas na escola. A partir das competências cognitivas globais, identificou-se o elenco de habilidades correspondentes. Das 21 habilidades, transcrevemos as de números 5 e 6, as únicas a abordarem conhecimentos relativos à literatura e à língua portuguesa:

5. A partir da leitura de textos literários consagrados e de informações sobre concepções artísticas, estabelecer relações entre eles e seu contexto histórico, social, político ou cultural, inferindo as escolhas dos temas, gêneros discursivos e recursos expressivos dos autores.

6. Com base em um texto, analisar as funções da linguagem, identificar marcas de variantes linguísticas de natureza sociocultural, regional, de registro ou de estilo, e explorar as relações entre as linguagens coloquial e formal. (BRASIL, 2000, p. 6)

Ainda conforme o Documento Básico, todas as situações de avaliação deveriam ser estruturadas de modo a verificar a capacidade do aluno de (1) ler e interpretar textos verbais, visuais (fotos, mapas, pinturas, gráficos, entre outros) e enunciados, identificando e selecionando informações centrais e periféricas; (2) inferir informações, temas, assuntos, contextos, justificando a adequação da interpretação; (3) compreender os elementos implícitos de construção do texto, como sua organização, estrutura, intencionalidade, assunto e tema; (4) analisar os elementos constitutivos dos textos, de acordo com sua natureza, organização ou tipo; e (5)

comparar os códigos e linguagens entre si, reelaborando, transformando e reescrevendo, por meio de resumos, paráfrases e relatos.

A parte objetiva da prova, de 1998 a 2008, era composta por 63 questões interdisciplinares de múltipla escolha aplicadas em um único caderno, dispostas sem as usuais divisões por disciplinas existentes nos vestibulares tradicionais, e uma proposta de redação. Dada a estruturação do exame, não ficava claro, por exemplo, qual era o lugar destinado à literatura, uma vez que os textos literários apareciam diluídos junto a outras áreas do conhecimento, sendo utilizados, inclusive, para questões envolvendo conteúdos relacionados à biologia e à geografia, por exemplo.

Em 2009, o Enem foi reformulado e ganhou *status* de vestibular, passando a ser utilizado como critério de seleção para o ingresso no ensino superior, substituindo ou complementando os vestibulares tradicionais, acusados de primar pela memorização, truques (os velhos *macetes*) e acúmulo gratuito de conhecimentos. Passando de caráter avaliativo para seletivo, objetivava-se transformar o Enem em um instrumento de democratização para o acesso às vagas federais de ensino superior, além de possibilitar a mobilidade acadêmica, o que permitiria aos candidatos tentarem vagas em outras cidades, sem gastos com deslocamentos e taxas de inscrição, e induzir a reestruturação dos currículos do ensino médio, ao exigir a aplicação de conhecimentos em situações práticas e a conexão entre os conteúdos abordados. Às universidades, foi dada autonomia para optar pela utilização do novo exame como processo seletivo, por meio de diferentes possibilidades de adesão: (1) como fase única, a partir do Sistema de Seleção Unificada (o SiSU), informatizado e *online*, (2) como primeira fase, (3) combinado com o vestibular da instituição ou (4) como fase única para as vagas remanescentes do vestibular.

De acordo com a proposta encaminhada pelo Ministério da Educação (MEC) à Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes), a ideia era que uma prova única pudesse reestruturar os currículos do ensino médio. As instituições, como entidades autônomas, assumiriam o processo de repensar o ensino médio, discutindo a relação entre conteúdos exigidos para ingresso na educação superior e habilidades que seriam fundamentais, tanto para o desempenho acadêmico futuro, quanto para a formação humana. Defendia-se a ideia de que um exame nacional unificado, desenvolvido com base em uma concepção de prova focada em habilidades e conteúdos tidos como mais relevantes, configuraria um importante instrumento de política educacional, na medida em que sinalizaria concretamente para o ensino médio orientações curriculares expressas de modo claro, intencional e articulado para cada área de conhecimento.

Do ponto de vista da aplicabilidade, algumas providências foram tomadas, como a elaboração de uma nova Matriz de Referência com o intuito de nortear o exame. A Matriz, em caráter documental, organizou em quatro áreas a composição do exame, determinando os eixos cognitivos comuns a todas elas – dominar linguagens, compreender fenômenos, enfrentar situações-problema, construir argumentação e elaborar propostas –, bem como as competências e habilidades a serem avaliadas. Para cada uma das quatro áreas que compõem o exame, a Matriz apresenta um conjunto de 30 habilidades, que configuram uma série de capacidades que, de um modo geral, espera-se dos estudantes. Também são explicitados, para cada área, quais “objetos de conhecimento” (conteúdos curriculares) específicos do ensino médio estão sendo cobrados.

Assim, desde 2009, o exame passou a ser constituído por uma redação e quatro provas objetivas, contendo cada uma, 45 questões de múltipla escolha, totalizando 180, aplicadas em dois dias, além de uma redação, que avaliam as seguintes áreas do conhecimento e componentes curriculares:

Quadro 1: Áreas do conhecimento no Enem e seus componentes curriculares

Áreas do conhecimento	Componentes curriculares
Ciências humanas e suas tecnologias	História, Geografia, Filosofia e Sociologia e conhecimentos gerais
Ciências da natureza e suas tecnologias	Química, Física e Biologia
Linguagens, códigos e suas tecnologias	Língua Portuguesa, Língua Estrangeira (Inglês ou Espanhol), Artes, Educação Física e Tecnologias da Informação e Comunicação + redação
Matemática e suas tecnologias	Matemática

Fonte: Elaborado pela autora.

Assim como definido pelas Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN+) e pelas Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCNEM), a literatura permaneceu incluída na área de “Linguagens, códigos e suas tecnologias”. O objetivo do MEC era que o novo modelo de exame incentivasse o raciocínio, por meio de enfoque interdisciplinar. O Inep ressaltou, sobretudo, que não havia abandonado a ideia de questões contextualizadas, que demandam do estudante a aplicação do conhecimento e não a mera memorização de informações. Ou seja, o Enem, afirmam os elaboradores da proposta, é interdisciplinar, exigindo do candidato demonstrações de sua capacidade de *como fazer*. Ao contrário da *decoreba* comum dos vestibulares, a prova faz com que o aluno pense, raciocine e formule respostas de acordo com o que aprendeu e vivenciou.

Quando o exame passou a figurar como o grande e virtual único vestibular em todo o país, extrapolando consideravelmente sua finalidade inicial, a de avaliar o desempenho de alunos e escolas no ensino médio, muitos, em tom comemorativo, proclamaram que, finalmente, estava decretada a falência da mercantilização do ensino, representada, segundo eles, pelos cursinhos pré-vestibulares: como as perguntas e as provas do Enem primariam pelo raciocínio, e não pela memorização, a condição de todos os candidatos, fossem ricos ou pobres, seria emparelhada. Todos teriam vez, especialmente os menos favorecidos socialmente.

Em pouco tempo, tal visão revelou-se um grande equívoco: os cursinhos apenas se reconfiguraram, passando a preparar, a partir de então, para o Enem. Como bem pondera Fischer (2013), sempre que a oferta de vagas for menor do que o número de candidatos – e, em média, o número de inscritos no SiSU tem sido muito superior ao número de vagas disponibilizadas no mesmo sistema –, haverá quem, independentemente de méritos pedagógicos, se preparará de modo mais competitivo, por mais que o número de escolas, país afora, tenha crescido consideravelmente nos últimos anos.

Desde o anúncio da reformulação da prova, as inscrições para o Enem têm crescido ano após ano, já que cada vez mais instituições adotam o exame como modalidade exclusiva ou complementar de acesso a seus cursos superiores. Em 1998, ano de sua implantação, somente

157.221 alunos se inscreveram para o certame em todo o país. Na edição do exame realizada em novembro de 2018, houve 5.513.662 inscritos. Contudo, o número de abstenções chegou a 29%.

Atuando muito mais como um vestibular do que como um instrumento de avaliação da etapa final da educação básica, o Enem tem atraído cada vez mais alunos que nem mesmo concluíram o ensino médio, e a tendência é de que, com o tempo, todas as instituições públicas de ensino federal passem a disponibilizar, se não a totalidade, ao menos um percentual de suas vagas no SiSU. Diante desse contexto, as escolas e os cursinhos pré-vestibulares passaram a ter um novo objeto para suas aulas: os conteúdos cobrados nas provas. Interessa-nos, agora, verificar como a literatura tem sido abordada ao longo das duas últimas edições do exame, realizadas em 2017 e 2018¹. Assim como o vestibular unificado instaurado na década de 1970 impactou diretamente os programas de ensino nas escolas médias, o Enem tende a gerar semelhante reflexo, induzindo, pois, a reformulação de currículos em todo o Brasil.

Provas de 2017 e 2018 do Enem e implicações para o ensino de literatura

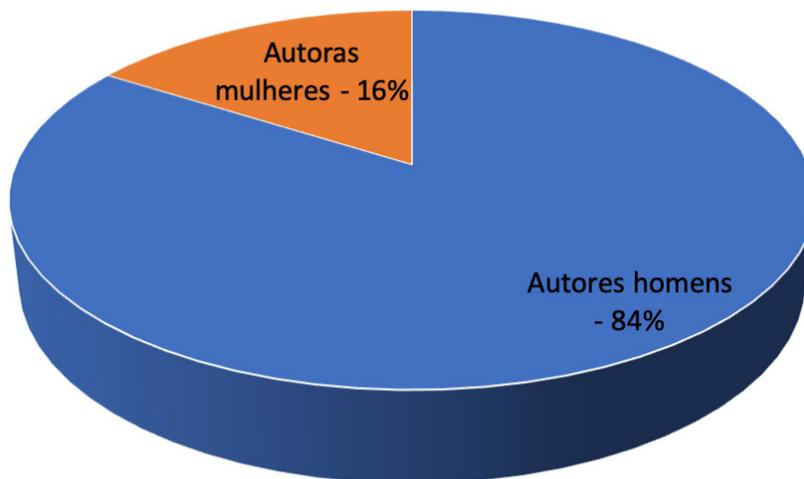
Na edição de 2017 do exame, a prova de “Linguagens, Códigos e suas Tecnologias” apresentou dezesseis questões envolvendo textos literários. Dentre os autores, uma única escritora mulher: Clarice Lispector. Os demais, homens: Chico Buarque, Dias Gomes, Gregório Duvivier, Fernando Pessoa, Graciliano Ramos, H. Dobal, Henrique Oliveira, José Saramago, Machado de Assis, Millôr Fernandes e Flávio Rangel, Milton Hatoum, Murilo Mendes, Nei Leandro de Castro, Paulo Leminski e Raduan Nassar.

Na edição de 2018 do exame, a prova de “Linguagens, Códigos e suas Tecnologias” apresentou quinze questões envolvendo textos literários. A primazia, mais uma vez, é masculina: dentre os autores, quatro mulheres (Angélica Freitas, Martha Medeiros, Natalia Borges Poleso e Stela do Patrocínio) e dez homens (Cuti, Eduardo Galeano, Graciliano Ramos, Guimarães Rosa, Ivan Ângelo, Leonardo Fróes, Manoel de Barros, Marques Rebelo, Ricardo Freire e Torquato Neto).

Em gráfico, o domínio – quase que completo – de autores masculinos fica ainda mais evidente:

¹ Uma análise das questões de Literatura do Enem no período de 1998 a 2012 pode ser encontrada na tese de doutorado *Retrato de uma disciplina ameaçada: a literatura nos documentos oficiais e no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem)*, de autoria de Gabriela Fernanda Cé Luft, defendida em 2014 na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Já uma análise pormenorizada das provas do Enem no período de 2009 a 2016 pode ser encontrada no artigo *A abordagem da Literatura no Exame Nacional do Ensino Médio*, de Gabriela Fernanda Cé Luft e Luís Augusto Fischer, publicado na obra *Avaliação de Língua Portuguesa no novo Enem* (UniAnchieta, 2017).

Figura 1: Percentual de autores homens e de autoras mulheres nas questões de Literatura do Enem (2017 e 2018)

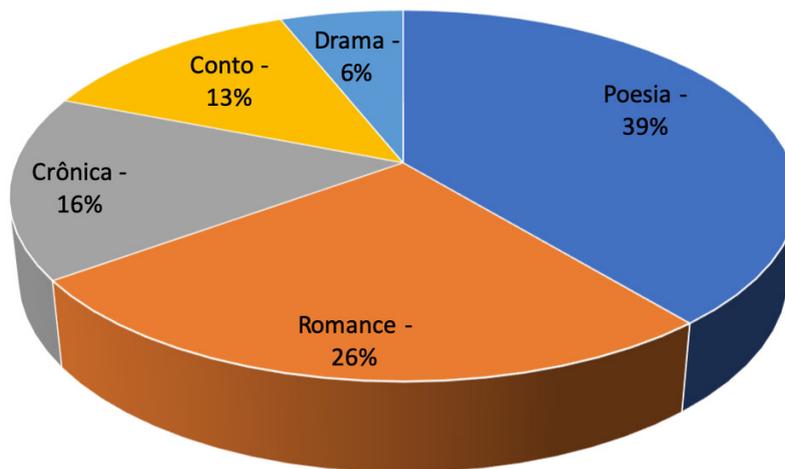


Fonte: Elaborada pela autora.

Em tempos em que se discute, oportunamente, a presença das mulheres na literatura, e tendo em vista que o Enem tende a pautar os conteúdos trabalhados durante o ensino médio, um passo importante – inclusive para a problematização do cânone – seria a prova apresentar, em suas questões, uma maior quantidade de textos de autoria feminina.

Ainda em relação aos autores, outro dado chama atenção: considerando os 32 nomes apresentados, há apenas um escritor nascido antes do século XX: Machado de Assis. Os demais remontam ao século XX. Ou seja: apenas um texto literário apresentado na prova diz respeito a período anterior ao Modernismo (no caso em questão, o Realismo). Contudo, já no século XXI, com uma produção literária no país de alta importância e considerável variedade, é preciso ultrapassar a noção ingênua de que tudo o que aconteceu no século passado foi ou antecedente, ou conseqüente ao Modernismo (especialmente o de feição paulistana), de maneira a superar a centralidade demasiada que o termo ocupa.

Em relação aos gêneros, na prova de 2017 há predomínio da poesia, com seis ocorrências. Romance, conto e crônica figuram com três ocorrências cada. Não houve questões envolvendo textos dramáticos. Na prova de 2018, há predomínio da poesia, com seis ocorrências, seguida pelo romance, com cinco. Crônicas e textos dramáticos aparecem duas vezes cada, e conto uma única vez.

Figura 2: Gêneros nas questões de Literatura do Enem (2017 e 2018)

Fonte: Elaborada pela autora.

A predominância do gênero lírico não é gratuita, e ensaiamos uma hipótese para tamanha vantagem: como o programa do exame não prevê a indicação de leituras prévias aos candidatos, a verificação de conhecimentos relativos a romances, por exemplo, é dificultada. Logo, opta-se por textos curtos, que, justamente por sua extensão reduzida, não exigem leituras anteriores, podendo ser lidos na íntegra no momento de resolução das questões.

O fato, contudo, merece uma análise mais atenta, pois está diretamente relacionado aos impactos do exame em relação à formação de leitores, especialmente de textos literários. Nos vestibulares tradicionais, vigentes até o início do século XX, a literatura e a leitura, promovidas à condição de conteúdo para prova, passaram a ocupar, conseqüentemente, as atenções dos segmentos envolvidos mais de perto com o seu ensino, aprendizagem e consumo, particularmente nos anos finais do ensino médio. Conforme Andrade, “o vestibular, como instância que produz referências, principalmente em relação aos candidatos, ao indicar a leitura como conteúdo para suas provas, resgatou-lhe o sentido, conferiu-lhe valor” (ANDRADE, 2003, p. 40-41).

Em pesquisa semelhante, Quadros constatou que “a presença de algumas leituras indicadas para o [...] vestibular entre as obras citadas remete a uma possível influência da escola e dos professores, pois devido à necessidade de realizar os vestibulares, alguns alunos leem os textos integralmente” (QUADROS, 2007, p. 36). Ao transformar a leitura em um item obrigatório para a prova de literatura brasileira, o vestibular agregou ao seu caráter avaliativo o de mediador entre o texto literário e o público, favorecendo a difusão e a divulgação das obras indicadas e, pela pressão da prova, tornando-se um fator de promoção da própria leitura.

O vestibular se constituía, assim, como um mediador decisivo de leitura, responsável por desencadear um processo de renovação e ampliação do referencial literário do professor de língua portuguesa, com repercussão evidente sobre o estudante. Por meio da realização de entrevistas com professores de escolas de nível médio de Florianópolis (SC) e de questionários aplicados a alunos aprovados no vestibular da UFSC, Andrade chegou a algumas conclusões:

[...] pode-se dizer que a inclusão da leitura de literatura nas provas do vestibular vem servindo para a concretização de um de seus objetivos iniciais, ou seja, o da ampliação de repertório cultural do aluno candidato. [...] as mudanças observadas em relação à leitura literária efetuada pelo estudante estão em relação estreita com as mudanças que faz o professor [...]. Como se acompanhou através das entrevistas, o professor vem aos poucos alterando seu universo de trabalho e conseqüentemente de repertório, e isto se deve à necessidade e oportunidade que as indicações vêm lhe “impondo”, exigindo que seja realmente um profissional de leitura. Quer dizer, o processo que se instalou através do vestibular, visando à alteração do comportamento de leitura do estudante, vem se *autorreformatando*, segundo os dados obtidos, e promovendo mudanças quase que coercitivas sobre o professor, o que pode vir a ser um passo importante se visto sob a perspectiva de Marisa Lajolo, para quem “a discussão sobre leitura, principalmente sobre a leitura numa sociedade que pretende democratizar-se, começa dizendo que os profissionais mais diretamente responsáveis pela iniciação na leitura devem ser bons leitores” (1994, p. 108). [...] Outro aspecto que se destaca a respeito da exigência de leitura é a oportunidade que o estudante tem de, por meio de tais indicações, conhecer uma produção de seu tempo e, através dela, entrar em contato com aspectos do seu próprio cotidiano ficcionalizado [...]. Sob outro ponto de vista, a atualidade das indicações, ao lado de obras consagradas, poderia ser considerada como uma possibilidade de diálogo entre dois tempos de uma produção literária relativamente jovem. Nesse sentido, mais do que a oposição tradicional e atual, velho e novo, seria relevante o fato de ser possível transitar pela produção literária sem ser necessário para tanto se ater a padrões cronológicos, ou vincular a leitura aos tradicionais encaminhamentos baseados em estilos de época. (ANDRADE, 2003, p. 175-177, grifo da autora)

Se compararmos as provas do Enem com os tradicionais vestibulares aplicados durante anos em todo o território brasileiro – e que ainda persistem em algumas universidades, como a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), por exemplo –, percebe-se que é nítida a diferença de abordagem e de concepção de prova. A partir daí, por mais que o Enem, de maneira louvável, tenha trazido à tona questões por décadas silenciadas, oriundas de grupos mantidos à margem da sociedade – e aqui podemos incluir mulheres, negros e homossexuais – por exemplo –, algumas problematizações se fazem necessárias.

Com o Enem não há indicações de leitura, o que é, lamentavelmente, uma perda. A nova proposta de prova entronizada, no que tange à literatura, pode, recuperando uma conhecida expressão, vir a ser um *tiro pela culatra*: assim como Pereira (2011), cremos que a queda da lista com indicações de obras literárias para leitura prévia dos candidatos, entre tantos outros fatores que ameaçam a permanência do texto literário nos currículos do ensino médio, pode trazer como consequência o retorno – ou o reforço – de um modelo de ensino centrado quase que exclusivamente no estudo da historiografia literária, perspectiva que vai de encontro não apenas aos parâmetros e orientações curriculares nacionais, mas também às diretrizes do próprio exame.

Outra questão que merece uma análise mais minuciosa está relacionada às competências e habilidades exigidas em cada uma das questões. A partir da divulgação da Matriz de Referência do Enem, publicada tão logo o exame alterou o seu formato, em 2009, as 45 questões da prova de “Linguagens, códigos e suas tecnologias” passaram a ser destinadas à avaliação de 9

competências, que, por sua vez, contemplam 30 habilidades. Nossa análise recairá sobre as competências de área 6, 7 e 8, ligadas à língua portuguesa, e, com maior ênfase, na competência 5, mais diretamente relacionada à literatura.

Conforme as habilidades da competência de área 5, o contato com textos literários deve favorecer a construção de relações, o que encaminha a uma percepção dialógica dos gêneros literários. Propõe-se o estabelecimento de relações entre o texto literário e o momento de sua produção (H15), por meio de uma perspectiva discursiva que considera o autor, o leitor, o contexto de produção e o contexto de circulação das obras. A H16, por sua vez, envolve o valor artístico intrínseco à obra, ou seja, a finalidade do texto literário como elemento estético. Com a H17, os textos literários são abarcados em seu viés cultural.

A área 6 propõe substituir a perspectiva mais tradicional de reconhecimento e classificação das categorias gramaticais por um olhar analítico capaz de explicitar o estudo das estruturas linguísticas. A fim de que o aluno possa aprender a identificar elementos que promovam a progressão temática e a estrutura de diferentes gêneros textuais, conforme estabelece a H18, valorizam-se atividades que levem à análise da relação entre fatores extralinguísticos – como a situação de interlocução (H19) e os juízos de valor associados ao uso de determinadas estruturas – e os processos de construção de sentido. Objetiva-se favorecer o reconhecimento da importância do patrimônio linguístico na construção da identidade individual e cultural (H20).

As habilidades associadas à competência de área 7, por sua vez, visam à análise crítica de diferentes discursos em circulação. O estudante deve ser levado a reconhecer recursos verbais e não verbais (H21), relacionando-os à expressão de determinadas opiniões e valores (H22), bem como inferir os objetivos de seu produtor em relação a um público-alvo específico (H23). Após ter analisado os elementos estruturais e compreendido como eles atuam na construção de sentidos, o aluno deverá reconhecer quais estratégias argumentativas foram utilizadas para o convencimento do público (H24).

A competência de área 8 almeja o reconhecimento das diversas variedades da língua portuguesa utilizada por seus falantes. Para tanto, o aluno deve compreender em que consistem tais variedades linguísticas, identificando suas marcas (H25), e relacioná-las a situações específicas de uso (H26), de modo a refletir sobre contextos de comunicação em que o uso da norma culta deve ser privilegiado (H27).

Ainda que não haja, como nos vestibulares tradicionais, indicações de leituras de determinadas obras e autores, mas, sim, pontos de estudo envolvendo elementos literários, alguns objetos de conhecimento associados à Matriz de Referência são sugeridos para a prova. Conforme preconizam os conteúdos previstos no Anexo da Matriz de Referência, as questões de literatura, mais especificamente, exigem o domínio dos seguintes conteúdos:

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, 2009, p. 14-15, grifo dos autores)

Ao se deparar com a exigência do domínio das habilidades vinculadas à área 5 (H15, H16 e H17) e tais objetos de conhecimento, o candidato a ingressar no ensino superior brasileiro – em sua grande maioria recém-saído do ensino médio – tende a pensar que serão, sim, exigidos conhecimentos relativos à literatura no exame. Contudo, ao ter acesso às questões das provas ocorridas até então, o estudante defronta-se com o oposto: grande parte dos conteúdos arrolados na Matriz de Referência não se verificam na prática.

Chegamos a essa constatação por meio da análise das áreas e habilidades contempladas em cada uma das 31 questões de literatura presentes nas provas realizadas em 2017 e 2018. Das 30 habilidades designadas para a prova de “Linguagens, códigos e suas tecnologias”, a H23 – “Inferir em um texto quais são os objetivos de seu produtor e quem é seu público-alvo, pela análise dos procedimentos argumentativos utilizados” (BRASIL, 2009, p. 4) – é, largamente, a habilidade mais cobrada, exigida nas questões que demandam a interpretação direta de um determinado texto (fragmento de romance, poema, etc.), procedimento bastante recorrente nas provas dos últimos anos.

Assim, a maioria das questões prescinde de conteúdos mais “tradicionais”, direcionados à historiografia literária, comumente apresentados diacronicamente em manuais de literatura e livros didáticos destinados ao ensino médio. Como exemplo, analisemos a questão 34, da prova aplicada em 2017:

Figura 3: Questão 34 da prova do Enem de 2017

QUESTÃO 34

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. 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.

Fonte: Enem 2017

Para responder à questão, não se faz necessária a leitura integral do conto “A causa secreta”, de Machado de Assis. Basta apenas uma leitura atenta dos dois parágrafos para se perceber certo gozo que percorre Fortunato ao vislumbrar o desespero de Garcia. Uma leitura mais otimista nos permitiria afirmar que o fragmento seria capaz de motivar alguns candidatos a buscarem a leitura integral do texto. Porém, sem a realização de uma devida mediação de leitura, é improvável que isso ocorra.

Já outras questões fazem uso dos textos literários unicamente como pretextos para questões de ordem gramatical. Vejamos a questão 37 da prova de 2017, por exemplo:

Figura 4: Questão número 37 da prova do Enem de 2017

QUESTÃO 37

Essas moças tinham o vezo de afirmar o contrário do que desejavam. Notei a *singularidade* quando principiaram a elogiar o meu paletó cor de macaco. Examinavam-no sérias, achavam o pano e os aviamentos de qualidade superior, o feitio admirável. Envaideci-me: nunca havia reparado em *tais vantagens*. Mas os *gabos* se prolongaram, trouxeram-me desconfiança. Percebi afinal que elas zombavam e não me susceptibilizei. *Longe disso*: achei curiosa aquela maneira de falar pelo avesso, diferente das grosserias a que me habituara. *Em geral* me diziam com franqueza que a roupa não me assentava no corpo, sobrava nos sovacos.

RAMOS, G. *Infância*. Rio de Janeiro: Record, 1994.

Por meio de recursos linguísticos, os textos mobilizam estratégias para introduzir e retomar ideias, promovendo a progressão do tema. No fragmento transcrito, um novo aspecto do tema é introduzido pela expressão

- A** “a singularidade”.
- B** “tais vantagens”.
- C** “os gabos”.
- D** “Longe disso”.
- E** “Em geral”.

Fonte: Enem 2017 (prova de cor branca)

Percebe-se que não há preocupação em evidenciar a qualidade estética da narrativa, nem um cuidado maior de contextualização ou introdução do texto apresentado. O excerto de Graciliano Ramos é apresentado unicamente para a verificação de conteúdos linguísticos. Curiosamente, no ano seguinte fez-se uso do mesmo romance – novamente, para uma questão de ordem linguística.

Figura 5: Questão número 10 da prova do Enem de 2018

QUESTÃO 10

Certa vez minha mãe surrou-me com uma corda nodosa que me pintou as costas de manchas sangrentas. Moído, virando a cabeça com dificuldade, eu distinguia nas costelas grandes lanhos vermelhos. Deitaram-me, enrolaram-me em panos molhados com água de sal – e houve uma discussão na família. Minha avó, que nos visitava, condenou o procedimento da filha e esta afligiu-se. Irritada, ferira-me à toa, sem querer. Não guardei ódio a minha mãe: o culpado era o nó.

RAMOS, G. *Infância*. Rio de Janeiro: Record, 1998.

Num texto narrativo, a sequência dos fatos contribui para a progressão temática. No fragmento, esse processo é indicado pela

- A** alternância das pessoas do discurso que determinam o foco narrativo.
- B** utilização de formas verbais que marcam tempos narrativos variados.
- C** indeterminação dos sujeitos de ações que caracterizam os eventos narrados.
- D** justaposição de frases que relacionam semanticamente os acontecimentos narrados.
- E** recorrência de expressões adverbiais que organizam temporalmente a narrativa.

Fonte: Enem 2018 (prova de cor branca)

Com uma produção literária consolidada há séculos, representada por uma infinidade de escritores, a repetição consecutiva de um mesmo autor – e, o que é pior, de uma mesma obra – denota, no mínimo, certo descuido por parte dos responsáveis pela compilação das questões. E, mais uma vez, tem-se o texto literário como pretexto, situação já problematizada por Marisa Lajolo (1982) ainda na década de 1980.

Os dados apresentados nos levam a concluir que as questões do Enem, muitas vezes, bastam-se na leitura direta de textos, ainda que literários, insistindo na vertente da linguagem e não da cultura veiculada por intermédio da literatura, ou seja, prestigia-se mais a literatura enquanto leitura do que a literatura enquanto aprendizagem cultural. A primeira vertente – utilizada com maior frequência no exame – é mais simples, pois pressupõe somente a leitura direta de um texto, seja ele uma canção, um conto ou um poema. Pensar a literatura como cultura, no entanto, é uma atividade mais complexa, uma vez que implica a análise de um texto por aspectos históricos e de enredo, por exemplo. São duas vertentes imprescindíveis. Contudo, o foco da prova recai apenas sobre uma delas. Privilegiando a literatura unicamente como leitura, perde-se muito do vasto patrimônio cultural letrado existente e ao qual todos devem ter acesso.

Como o ensino médio costuma se moldar às demandas dos processos seletivos de ingresso às universidades – basta lembrar que o novo formato assumido pelo Enem, entre seus objetivos, visa induzir à reestruturação de currículos no nível médio – a formação de leitores literários no ensino médio tende a se fragilizar.

Referências

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

BRASIL. **Parecer nº 95/98, de 2 de dezembro de 1998**. 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/p9598.pdf>>. Acesso em: 24 jul. 2019.

_____. **Parecer nº 98/99, de 6 de julho de 1999**. 1999. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PNCP098.pdf>>. Acesso em: 24 jul. 2019.

_____. **Documento Básico 2000**. 2000. Disponível em: <<http://www.fisica.ufmg.br/~menfis/programa/Docbasico2000.doc>>. Acesso em: 13 jul. 2019.

_____. **Matriz de Referência de “Linguagens, códigos e suas tecnologias”**. 2009. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/download/enem/matriz_referencia.pdf>. Acesso em: 29 jul. 2019.

FISCHER, L. A. Luís Augusto Fischer apresenta um panorama sobre o Enem, o Sisu e o vestibular. **Zero Hora**, Porto Alegre, 13 jul. 2013. Disponível em: <<http://zerohora.clicrbs.com.br/rs/cultura-e-lazer/segundo-caderno/noticia/2013/07/luis-augusto-fischer-apresenta-um-panorama-sobre-o-enem-o-sisu-e-o-vestibular-4199615.html?impressao=sim>>. Acesso em: 12 abr. 2019.

LAJOLO, M. O texto não é pretexto. In: ZILBERMAN, R. (Org.). **Leitura em crise na escola: as alternativas do professor**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982.

LUFT, Gabriela Fernanda Cé. Retrato de uma disciplina ameaçada: a literatura nos documentos oficiais e no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). 2014. 301f. Tese (Doutorado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

LUFT, Gabriela Fernanda Cé; FISCHER, Luís Augusto. A abordagem da Literatura no Exame Nacional do Ensino Médio. In: MARCUSCHI, Beth; LUNA, Tatiana Simões (Org.). **Avaliação de Língua Portuguesa no novo Enem**. Jundiaí: UniAnchieta, 2017. p. 62-84.

QUADROS, T. R. de. **A formação do leitor e as obras indicadas para os vestibulares**. Dissertação (Mestrado). Santa Maria: Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de Santa Maria, 2007.

Recebido em julho/2019.

Aceito em outubro/2019.