

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

ROSANA CARVALHO DIAS VALTÃO

**FORMAÇÃO HUMANA E EDUCAÇÃO LITERÁRIA: A
LITERATURA NAS PROVAS DO ENEM**

Vitória
2022

ROSANA CARVALHO DIAS VALTÃO

**FORMAÇÃO HUMANA E EDUCAÇÃO LITERÁRIA: A
LITERATURA NAS PROVAS DO ENEM**

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

Orientadora: Profa. Dra Maria Amélia Dalvi Salgueiro

Vitória
2022

Ficha catalográfica disponibilizada pelo Sistema Integrado de Bibliotecas - SIBI/UFES e elaborada pelo autor

V215f Valtão, Rosana Carvalho Dias, 1979-
Formação humana e educação literária: a literatura nas provas do ENEM / Rosana Carvalho Dias Valtão. - 2022.
276 f. : il.

Orientadora: Dra Maria Amélia Dalvi.
Tese (Doutorado em Letras) - Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Ciências Humanas e Naturais.

1. Avaliação em larga escala. 2. Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). 3. Literatura. 4. Formação humana omnilateral. 5. Educação escolar. 6. Educação literária. I. Dalvi, Dra Maria Amélia. II. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Ciências Humanas e Naturais. III. Título.

CDU: 82

ROSANA CARVALHO DIAS VALTÃO

“FORMAÇÃO HUMANA E EDUCAÇÃO LITERÁRIA: A LITERATURA NAS PROVAS DO ENEM”

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

Aprovada em 28 de julho de 2022.

Comissão Examinadora:

Profª. Drª. Maria Amélia Dalvi (UFES)
Orientadora e Presidente da Comissão

Profª. Drª. Arlene Batista da Silva (UFES)
Examinador interno

Prof. Dr. Robson Loureiro (UFES)
Examinador interno

Profª. Drª. Regina Zilberman (UFRGS)
Examinadora externa

Profª. Drª. Adriana Pin (IFES)
Examinador externo



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

PROTOCOLO DE ASSINATURA



O documento acima foi assinado digitalmente com senha eletrônica através do Protocolo Web, conforme Portaria UFES nº 1.269 de 30/08/2018, por
MARIA AMELIA DALVI SALGUEIRO - SIAPE 2751144
Departamento de Linguagens, Cultura e Educação - DLCE/CE
Em 04/08/2022 às 12:40

Para verificar as assinaturas e visualizar o documento original acesse o link:
<https://api.lepisma.ufes.br/arquivos-assinados/530525?tipoArquivo=O>



Emitido em 04/08/2022

FICHA Nº 1/2022 - SMT-CFG (11.02.31.01.05.02.02)

(Nº do Protocolo: NÃO PROTOCOLADO)

(Assinado digitalmente em 04/08/2022 19:52)

ADRIANA PIN

PROFESSOR DO ENSINO BASICO TECNICO E TECNOLOGICO

SMT-CFG (11.02.31.01.05.02.02)

Matrícula: 1586398

Para verificar a autenticidade deste documento entre em <https://sipac.ifes.edu.br/documentos/> informando seu número: **1**, ano: **2022**, tipo: **FICHA**, data de emissão: **04/08/2022** e o código de verificação: **c405812495**



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

PROTOCOLO DE ASSINATURA



O documento acima foi assinado digitalmente com senha eletrônica através do Protocolo Web, conforme Portaria UFES nº 1.269 de 30/08/2018, por
ARLENE BATISTA DA SILVA - SIAPE 2270854
Departamento de Linguas e Letras - DLL/CCHN
Em 04/08/2022 às 20:59

Para verificar as assinaturas e visualizar o documento original acesse o link:
<https://api.lepisma.ufes.br/arquivos-assinados/531099?tipoArquivo=O>



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

PROTOCOLO DE ASSINATURA



O documento acima foi assinado digitalmente com senha eletrônica através do Protocolo Web, conforme Portaria UFES nº 1.269 de 30/08/2018, por
ROBSON LOUREIRO - SIAPE 2212160
Departamento de Educação, Política e Sociedade - DEPS/CE
Em 08/08/2022 às 09:31

Para verificar as assinaturas e visualizar o documento original acesse o link:
<https://api.lepisma.ufes.br/arquivos-assinados/532252?tipoArquivo=O>



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

PROTOCOLO DE ASSINATURA



O documento acima foi assinado digitalmente com senha eletrônica através do Protocolo Web, conforme Portaria UFES nº 1.269 de 30/08/2018, por
VITOR CEI SANTOS - SIAPE 3567469
Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Letras
Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Letras - PPGLe/CCHN
Em 09/08/2022 às 14:32

Para verificar as assinaturas e visualizar o documento original acesse o link:
<https://api.lepisma.ufes.br/arquivos-assinados/533721?tipoArquivo=O>

A todos que lutam pela igualdade de condições de vida para todos.

Agradecer é reconhecer que eu não seria capaz de realizar este trabalho sozinha. Neste sentido, agradeço:

À minha família, de maneira especial, aos meus pais – Ervanita e Acir (queria abraçar o senhor hoje) – por não permitirem que as durezas da vida os impedissem de me ensinar o imprescindível para viver; e ao meu esposo, David Leandro, pela parceria nos embates da existência;

Aos amigos, pelas trocas, pelos abraços apertados e por suas mãos que seguraram as minhas, quando as forças estavam se esvaindo, em especial a Ravena Vinter, pela escuta, pelo abrigo e pela companhia nas estradas da pós-graduação;

À Professora Dra. Arlene Batista pelo incentivo e por acreditar que este sonho pudesse ser real;

À Universidade Federal do Espírito Santo e ao Programa de Pós-graduação em Letras, por resistir com tanto afinco diante das situações de desmonte da educação pública, e assim permitir que mais pessoas possam sonhar com educação superior de qualidade;

Aos companheiros do grupo de pesquisa Literatura e Educação, pelas aprendizagens, pelos afetos e pelas amizades;

Ao Instituto Federal do Espírito Santo, por permitir que o sonho do doutorado acontecesse;

À Banca de qualificação e à Banca de defesa, pelos horizontes desvelados e pelos saberes compartilhados que permitiram que esta pesquisa se concretizasse;

Por fim, agradeço à minha orientadora, Professora Dra. Maria Amélia Dalvi Salgueiro, pela orientação acadêmica primorosa, pela formação científica, profissional e pessoal, por contribuir com meus passos em direção ao ser humano que eu quero ser.

Muito obrigada!

*Da cabeceira do rio, as águas viajantes
não desistem do percurso.
Sonham.*

*A seca explode no leito vazio
e a pele enrugada da terra seca e
sonha.*

*O barco espera.
O sábio contemplativo aguarda.
O homem, ao peso de qualquer lenho,
Não se curva.
Sonha.*

*Sonha e faz
com suor de seu rosto,
com a água de seus olhos,
com a fluidez de sua alma,
cospe e cospe no solo,
amolecendo a pedra bruta.*

Faz e sonha.

Conceição Evaristo

RESUMO

Considerando o papel da literatura na formação humana e considerando que, na organização social coetânea, a educação escolar assume função proeminente neste processo, esta pesquisa teórico-bibliográfica e documental investiga, em diálogo com contribuições hauridas principalmente ao materialismo histórico, a Literatura nas provas do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) aplicadas entre os anos de 1998 e 2020 aos concluintes e egressos da educação básica brasileira. De política pública de avaliação em larga escala de participação facultativa, o exame gradativamente converteu-se em elemento obrigatório para o acesso ao ensino superior e, portanto, para a continuidade dos estudos. Com isso, passou a influenciar, decisivamente, o trabalho pedagógico dos professores, com desdobramentos diversos. O cerne da pesquisa esteve na relação entre o tratamento dispensado aos conhecimentos literários nas provas e o projeto de formação humana para o qual esse tratamento aponta. O estudo leva em conta que o Enem nasce e se consolida no contexto de alinhamento do Estado brasileiro às determinações internacionais para a educação básica, que Saviani (2013a) denomina como neoprodutivista. Assim, o Enem se constitui, contraditoriamente, como avanço (em relação aos tradicionais vestibulares para acesso ao ensino superior, que tendiam a priorizar a memorização de conteúdos às vezes irrelevantes) e retrocesso (em relação ao modelo de trabalho pedagógico que passa a favorecer, alinhado à lógica da Pedagogia das Competências). Se, de um lado, se trata de uma importante e conflituosa política pública (com desdobramentos para as práticas escolares e para a formação de gerações de sujeitos escolarizados), de outro, vivemos um cenário de instabilidade e incerteza em relação a seu futuro, por causa da (Contra)Reforma do Ensino Médio, da aprovação da nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e das alterações realizadas no próprio modelo do Enem. Conclui-se que a lógica da Pedagogia das Competências, que determina a maneira como a Literatura é tratada no exame, é incompatível com a busca por uma formação humana omnilateral e com a modalidade de conhecimento que o literário enseja, porque: as questões prescindem da experiência de leitura integral; a especificidade do conhecimento literário é substituída por um trato utilitarista com a linguagem; e o frequente reducionismo interpretativo impede o desvelamento da realidade que poderia ser operado a partir de uma análise cerrada do texto e/ou da obra literária que agenciasse a crítica, a teoria e a historiografia literárias. Coerentemente com os interesses que lastreiam o alinhamento do Estado brasileiro ao neoliberalismo, o modelo de formação humana induzido pelo exame é compatível com o estágio atual de desenvolvimento do capitalismo e com o lugar do Brasil no plano internacional. Portanto, não se trata de melhorar as questões do exame, mas de realizar uma crítica radical à sua lógica e a seus desdobramentos nas salas de aula de educação básica brasileira, notadamente de ensino médio, se queremos defender a formação de seres humanos que se encarreguem de transformar o estado atual de coisas.

PALAVRAS-CHAVE: Avaliação em larga escala. Exame Nacional do Ensino Médio. Literatura. Formação Humana. Educação escolar.

RESUMEN

Teniendo en cuenta el papel de la literatura en la formación humana y considerando que, en la organización social contemporánea, la educación escolar asume un papel preponderante en este proceso, esta investigación teórica, bibliográfica y documental investiga, en diálogo con aportaciones extraídas principalmente del materialismo histórico, la literatura en las evaluaciones del Examen Nacional de Enseñanza Secundaria (ENEM – en portugués: Enseñanza Media) aplicados entre 1998 y 2020 a los que clausuraban y que ya habían terminado la educación básica brasileña. De una política pública de evaluación a gran escala con participación opcional, el examen se convirtió gradualmente en un elemento obligatorio para el acceso a la educación superior y, por tanto, para la continuidad de los estudios. Con ello, comenzó a influir, decisivamente, en el trabajo pedagógico de los profesores, con diversas segmentaciones. El meollo de la investigación estaba en la relación entre el tratamiento dado al conocimiento literario en las pruebas y el proyecto de formación humana al que apunta este tratamiento. El estudio tiene en cuenta que el ENEM nace y se consolida en un contexto de alineación del Estado brasileño a las determinaciones internacionales para la educación básica, que Saviani (2007) llama neoproduccionista. Así, el ENEM se constituye, contradictoriamente, como un avance (en relación con los vestibulares tradicionales de acceso a la educación superior, que tendían a priorizar la memorización de contenidos a veces irrelevantes) y retroceso (en relación con el modelo de trabajo pedagógico que comienza a favorecer, alineado a la lógica de la Pedagogía de las Competencias). Si, por un lado, es una política pública importante y conflictiva (con desarrollos para las prácticas escolares y para la formación de generaciones de sujetos escolarizados), por otro lado, vivimos un escenario de inestabilidad e incertidumbre respecto a su futuro, debido a la (contra)reforma de la educación secundaria, la aprobación de la nueva Base Curricular Nacional Común y los cambios realizados en el propio modelo del ENEM. Concluimos que la lógica de la Pedagogía de las Competencias, que determina la forma en que se aborda la Literatura en el examen, es incompatible con la búsqueda de una formación humana omnilateral y con la modalidad de conocimiento que lo literario enseña, porque: las preguntas prescinden de la experiencia lectora integral; la especificidad del conocimiento literario es sustituida por un enfoque utilitario del lenguaje; y el frecuente reduccionismo interpretativo impide el desvelamiento de la realidad que podría operarse a partir de un análisis exhaustivo del texto y/o de la obra literaria que desencadenaría la crítica, la teoría y la historiografía literarias. En consonancia con los intereses que sustentan el alineamiento del Estado brasileño con el neoliberalismo, el modelo de formación humana inducido por el examen es compatible con la actual etapa de desarrollo del capitalismo y con el lugar que ocupa Brasil en el escenario internacional. Por lo tanto, no se trata de mejorar las preguntas del examen, sino de realizar una crítica radical de su lógica y de su despliegue en las aulas de la educación básica brasileña, especialmente en las escuelas secundarias, si queremos defender la formación de los seres humanos encargados de transformar el actual estado de cosas.

PALABRAS-CLAVE: Evaluación en larga escala. Examen Nacional de Enseñanza Secundaria. Literatura. Formación Humana. Educación escolar.

ABSTRACT

Taking into account the role of literature in human formation and considering that, in contemporary social organisation, school education plays a preponderant role in this process, this theoretical, bibliographical and documentary research investigates, in dialogue with contributions drawn mainly from historical materialism, literature in the evaluations of the National Examination of Secondary Education (ENEM –in Portuguese: Exame Nacional do Ensino Médio) applied between 1998 and 2020 to those who had already completed their basic education in Brazil. From a large-scale public policy of assessment with optional participation, the examination gradually became a compulsory element for access to higher education and thus for continuation of studies. In doing so, it began to influence, decisively, the pedagogical work of teachers, with various segmentations. The study considers that the ENEM was born and consolidated in a context of alignment of the Brazilian state to international determinations for basic education, which Saviani (2007) calls neoproductivist. Thus, the ENEM constitutes, contradictorily, an advance (in relation to the traditional vestibulars – universities and colleges assessment test – for access to higher education, which tended to emphasise the memorisation of sometimes irrelevant content) and regression (in relation to the pedagogical work model that it is beginning to favour, aligned with the logic of the Pedagogy of Competences). If, on the one hand, it is an important and conflictive public policy (with developments for school practices and for the establishment of generations of schooled subjects), on the other hand, we live in a scenario of instability and uncertainty regarding its future, due to the (counter)reform of secondary education, the approval of the new Common National Curriculum Base and the changes made to the ENEM model itself. We conclude that the logic of the Pedagogy of Competences, which determines the way in which Literature is approached in the exam, is incompatible with the search for an omnilateral human formation and with the modality of knowledge that the literary teaches, because: the questions disregard the integral reading experience; the specificity of literary knowledge is replaced by a utilitarian approach to language; and the frequent interpretative reductionism prevents the unveiling of reality that could be operated from an exhaustive analysis of the text and/or literary work that would trigger literary criticism, theory and historiography. In alignment with the interests that strengthen the Brazilian state's alignment with neoliberalism, the model of human formation induced by the exam is compatible with the current stage of development of capitalism and with Brazil's place on the international stage. Therefore, it is not a question of improving the exam questions, but of a radical critique of its logic and its deployment in the classrooms of Brazilian basic education, especially in secondary schools, if we want to defend the formation of human beings responsible for transforming the current state of things.

KEYWORDS: Large-scale assessment. National Secondary School Examination. Literature. Human Formation. School education.

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 – “Enem” em outros países no mundo	83
Quadro 02 – Trabalhos sobre Enem e Literatura a partir do Catálogo de Teses e Dissertações da Capes	85
Quadro 03 – Áreas do conhecimento do Enem, Componentes Curriculares e Caderno de Provas	123
Quadro 04 – Eixos Cognitivos Exame Nacional do Ensino Médio (Enem)	131
Quadro 05 – Competências e habilidades do Enem (2009-2020) para a área de Linguagens, Códigos e suas tecnologias	132
Quadro 06 – Objetos de conhecimentos associados às Matrizes de Referência: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias	135
Quadro 07 – Matriz de Referência para Redação do Enem	145
Quadro 08 – Temas das Provas de Redação do Enem (1998 a 2020)	149
Quadro 09 – Provas do Enem (1998-2020) que fazem parte do <i>corpus</i> desta investigação	152
Quadro 10 – Recorte das principais legislações sobre o Enem (1998-2020).	267
Quadro 11 – Questões objetivas do Enem (1998-2020) que configuram o <i>corpus</i> desta pesquisa	273
Quadro 12 – Comparativo entre as principais características e mudanças do Enem entre 1998 e 2020.....	244
Quadro 13 – Pesquisas sobre o Enem na Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes) a partir do Catálogo de Teses e Dissertações da Capes	275

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 – Questão 15 – Enem de 2018-1	140
Figura 02 – Questão 09 – Enem Digital 2020	142
Figura 03 – Prova de Redação – Enem 2020-1	146
Figura 04 – Coletânea de texto – Prova de Redação do Enem – 2006	150
Figura 05 – Questão 58 – Enem 1999	154
Figura 06 – Questão produzida a partir de Letra de Música – Enem 2008	159
Figura 07– Questão produzida a partir de Literatura de Cordel – Enem 2013	161
Figura 08 – Questão 100 – Enem 2014	164
Figura 09 – Questão 15 – Enem 2017-1	165
Figura 10 – Questão 111 – Enem 2013-2	168
Figura 11 – Questão 25 – Enem 2018-1	169
Figura 12 – Questão 53 – Enem 1999	174
Figura 13 – Questão 133 – Enem 2010-1	180
Figura 14 – Questão 96 – Enem 2015-2	182
Figura 15 – Questão 135 – Enem 2016-1	185
Figura 16 – Questão 10 – Enem 2017-1	186
Figura 17 – Questão 34 – Enem 2017-2	187
Figura 18 – Questão 125 – Enem 2016-1	188
Figura 19 – Questão 44 – Enem 2017-1	190
Figura 20 – Questão 41 – Enem 2020-1	191
Figura 21 – Questão 131 – Enem 2016-3	193
Figura 22 – Questão 39 – Enem 2017-1	195
Figura 23 – Questão 12 – Enem 2017-2	197
Figura 24 – Questão 44 – Enem 2018-1	199
Figura 25 – Questão 104 – Enem 2015-1	201
Figura 26 – Questão 118 – Enem 2015-2	203
Figura 27 – Questão 98 – Enem 2014-2	205
Figura 28 – Questão 99 – Enem 2016-3	207
Figura 29 – Questão 108 – Enem 2016-3	208

Figura 30 – Questão 13 – Enem 2017-1	210
Figura 31 – Questão 35 – Enem 2018-2	212
Figura 32 – Questão 125 – Enem 2014-2	214
Figura 33 – Questão 29 – Enem 2019-1	216
Figura 34 – Questão 18 – Enem 2019-2.....	218
Figura 35 – Questão 134 – Enem 2010-2	221
Figura 36 – Questão 116 – Enem 2011-1.....	223
Figura 37 – Questão 116 – Enem 2016-1	224
Figura 38 – Questão 26 – Enem 2018-1.....	226
Figura 39 – Questão 10 – Enem 2019-1	228
Figura 40 – Questão 20 – Enem 2019-1	229
Figura 41 – Questão 25 – Enem 2020- D	231
Figura 42 – Questão 19 – Enem 2020-1	233
Figura 43 – Questão 103 – Enem 2016-3	234
Figura 44 – Questão 34 – Enem 2018-1	235

SIGLAS

ACT – *American College Testing*

ATAR – Ranque de Admissão do Ensino Superior

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

BM – Banco Mundial

BNI – Banco Nacional de Itens

Capes – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CCV – Comissão Coordenadora do Vestibular

Daeb – Diretoria de Avaliação da Educação Básica

Depen – Departamento Penitenciário Nacional

EM – Ensino Médio

Enade – Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes

Enem – Exame Nacional do Ensino Médio

Fies – Financiamento Estudantil

FMI – Fundo Monetário Internacional

HQ – História em Quadrinhos

Ideb – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

Ifes – Instituto Federal do Espírito Santo

Inep – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

IRE- Índice de Resultado da Escola

LDB – Legislação de Diretrizes e Bases para Educação

LEM – Língua Estrangeira Moderna

MCTI – Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação

MEC – Ministério da Educação

NCLB – *No Child Behind*

OCDE – Organização para cooperação do Desenvolvimento Econômico

OCEM – Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

OECD – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

OMC – Organização Mundial do Comércio

Paebes – Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo

PCN+ – Parâmetros Curriculares Mais

PCNEM – Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

PDF – Formato Portátil de Documento (do inglês *Portable Document Format*)

PISA - Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PPG-L – Programa de Pós-graduação em Letras
PPL – Pessoa Privada de Liberdade
ProUni – Programa Universidade para Todos
PSU – Prova de Seleção Universitária
Saeb – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SAT – *Scholastic Aptitude Test*
Sisu – Sistema de Seleção Unificada
TCT – Teoria Clássica dos Testes
TRI – Teoria da Resposta ao Item
UCAS – *Universities and College Admissions Service*
Ufes – Universidade Federal do Espírito Santo
UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNIR – Universidade Federal de Rondônia
UTME – *Unified Tertiary Matriculation Examination*

SUMÁRIO

PRIMEIRAS PALAVRAS, PRIMEIRAS MEMÓRIAS, PRIMEIROS PASSOS	21
1 OS PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS: A BASE PARA A INVESTIGAÇÃO	48
1.1 SITUANDO O OLHAR: FORMAÇÃO HUMANA DO INDIVÍDUO E RELAÇÕES ENTRE HUMANIDADE, OMNILATERALIDADE, LITERATURA E EDUCAÇÃO LITERÁRIA	52
1.2 ERIGINDO BASES: ARTE LITERÁRIA, LITERATURA E CLÁSSICO	68
2 EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO (ENEM): AVALIAÇÃO ESCOLAR, POLÍTICA PÚBLICA, QUALIDADE NA EDUCAÇÃO, FORMAÇÃO DO JOVEM ESTUDANTE DO ENSINO MÉDIO	80
2.1 O EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO E A LITERATURA NAS PESQUISAS REALIZADAS NA ÚLTIMA DÉCADA	84
2.2 O EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO: TENSÕES E INTENÇÕES ..	96
3 O EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO: DA GÊNESE À APLICAÇÃO DAS PROVAS	114
3.1 TEXTOS E CONTEXTOS QUE SUBSIDIARAM A CRIAÇÃO DO ENEM: UMA ANÁLISE DOS DOCUMENTOS GOVERNAMENTAIS	115
3.2 A MATRIZ DE REFERÊNCIA DO ENEM E O MODELO DE COMPETÊNCIAS E HABILIDADES: O RETORNO À PEDAGOGIA DAS COMPETÊNCIAS	128
3.3 AS PROVAS DO EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO: AS CONFIGURAÇÕES DAS QUESTÕES OBJETIVAS E DA PROVA DE REDAÇÃO.....	138
3.3.1 Sobre as questões objetivas do Enem	139
3.3.2 Sobre a Prova de Redação do Enem	144
4 ENTRE TEXTOS E PRETEXTOS: A LITERATURA NAS PROVAS DO ENEM	152
4.1 A CONSTITUIÇÃO DO <i>CORPUS</i> DESTA INVESTIGAÇÃO	152
4.2 A PRESENÇA DOS TEXTOS LITERÁRIOS NAS QUESTÕES DO ENEM	155
4.3 OS GÊNEROS LITERÁRIOS NAS QUESTÕES QUE CONSTITUEM O <i>CORPUS</i> DESTA PESQUISA	157

4.3.1 A abordagem da canção e do cordel nas questões que constituem o <i>corpus</i> da pesquisa	159
4.4 A FRAGMENTAÇÃO DOS TEXTOS NAS QUESTÕES QUE CONSTITUEM O <i>CORPUS</i> DA PESQUISA	163
4.5 OS TEXTOS ESCRITOS POR ALUNOS NAS QUESTÕES QUE CONSTITUEM O <i>CORPUS</i> DA PESQUISA	165
4.6 QUESTÕES QUE REPETEM OS MESMOS TEXTOS-BASE NO <i>CORPUS</i> DA PESQUISA	168
4.7 GRUPOS MINORITÁRIOS (MAS QUE SÃO QUANTITATIVAMENTE MAJORITÁRIOS) NAS QUESTÕES QUE CONSTITUEM O <i>CORPUS</i> DE PESQUISA	170
4.8 OS POBRES E A POBREZA NAS QUESTÕES QUE CONSTITUEM O <i>CORPUS</i> DE PESQUISA	174
5 LEITOR, LEITURA E LITERATURA: O QUE AS QUESTÕES DE LITERATURA DO ENEM NOS REVELAM?	178
5.1 QUESTÕES QUE UTILIZAM O TEXTO LITERÁRIO NAS PROVAS DO ENEM	180
5.2 QUESTÕES QUE EXPLORAM CONHECIMENTOS CLÁSSICOS DO CAMPO LITERÁRIO.....	201
5.3 QUESTÕES QUE PROPÕEM INTERPRETAÇÃO DO TEXTO LITERÁRIO	221
PALAVRAS FINAIS	238
REFERÊNCIAS	253
ANEXOS	267
Anexo A – Questões objetivas do Enem (1998-2020) que compõem o <i>corpus</i> desta investigação	267
Anexo B – Matriz de Referência do Enem (1998-2008)	268
Anexo C – Gêneros ficcionais verbo-visuais nas questões objetivas de Linguagem, Códigos e suas Tecnologias do Enem (1998-2020)	273
Anexo D – Resumo das principais legislações que regulamentam o Enem (1998-2020)	274
Anexo E – Pesquisas realizadas na Universidade Federal do Espírito Santo sobre o Enem	275

PRIMEIRAS PALAVRAS, PRIMEIRAS MEMÓRIAS, PRIMEIROS PASSOS...

*Só temos o medo
só o medo
o medo de sermos corajosos.
De sermos medrosos também.*

Conceição Evaristo

Rememorar é resistir ao esquecimento, é olhar para o passado e perceber suas interferências no presente, é compreender o agora a partir do fluxo contínuo de mudanças que engendram a existência, é revelar as decisões e os caminhos que permitiram ao sujeito chegar onde está. Por isso, as primeiras palavras que se fazem necessárias nesta produção são as que revelam as memórias, os primeiros passos que designaram minhas vivências e erigiram minha concretude.

Vale ressaltar sobre a produção deste texto que, de acordo com Saviani (2020), o homem transforma a natureza pelo trabalho e ao mesmo tempo é transformado por ele e toda realidade pode ser superada pelo trabalho do homem; tomo a liberdade, então, de abrir minha escrita apresentando um recorte de meu processo de transformação e de produção desta pesquisa em primeira pessoa do singular. Embora pareça negar toda impessoalidade da pesquisa científica, reivindicamos, com isso, o direito de registrar minha reflexão sobre minha história, formação e emancipação humana.

Busco, então, apresentar em primeira instância um recorte de minha formação enquanto leitora, professora e pesquisadora, e ao mesmo tempo contextualizar as circunstâncias das quais emergiram a pesquisa *Formação Humana e Educação Literária: a Literatura nas Provas do Enem*. A escrita neste momento do texto se dá em primeira pessoa do singular como recurso de identidade e personalidade, o que pode parecer romper com o caráter impessoal e objetivo da pesquisa científica; entretanto, o discurso aqui representado pela individualidade resgata a trajetória que se despende nesta pesquisa.

Minha experiência primeira com a leitura aconteceu em casa. Foi o jeito diferente de escrita, as rimas, o ritmo, a construção dos sentidos, a literatura simples e cotidiana que estava presente em minha vida e sempre despertou em mim algum interesse e curiosidade. Sem muitos livros, foram os cadernos de versos colecionados por minha mãe que me ingressaram no mundo da leitura, a leitura gostosa, prazerosa para ouvir e que me fazia querer ler. Minha mãe é a escritora da família. Para mim, os primeiros passos no mundo das letras aconteceram com sua presença, que, mesmo com pouca escolaridade, fazia da leitura e escrita de suas coletâneas e das cartas às amigas um prazer para si e para mim, eram momentos de cumplicidade e grande alegria.

Na escola, durante o ensino fundamental, a partir da sujeita leitora que me tornei posteriormente, percebi que o trabalho com leitura literária foi precário; as cartilhas foram os principais suportes de textos que me encontraram. O acesso a livros de literatura era ínfimo. Mais tarde, com os famosos clássicos do cânone literário e a *Coleção Vagalume*, apresentados só no ensino médio, uma leitora de literatura começou a nascer em mim. *Açúcar amargo* é minha primeira lembrança de leitura literária, seguida dos clássicos e do cânone escolar: *Lucíola*, *Senhora*, *Dom Casmurro*, *Capitães da areia*, *Vidas secas*, *Seara vermelha*; enfim, foram eles que oportunizaram minha inserção no universo literário.

Já na faculdade, cursando Licenciatura em Letras, noturno, em uma faculdade particular, a leitura literária elevou-se para outra frente, como futura professora de Língua Portuguesa, eu precisava ler mais e de tudo. Foi a primeira vez que minha família teve a assinatura de uma revista de notícias, foi a época da compra dos primeiros livros literários, já que até então minhas leituras se davam por empréstimos das bibliotecas da cidade e da escola; nascia minha biblioteca particular e também as primeiras objeções de minha família, “para que tanto livro?”. Para meu pai era difícil compreender por que gastar tanto com eles.

Em 1997, assumi minha primeira sala de aula, uma escola rural – uma escola pluridocente (sala de aula multisseriada com um docente para todas as turmas); outra instância pertinente à leitura de literatura começava a surgir.

Desde então, a leitura literária e seus reveses sempre foram a vertente de meu trabalho docente na área de Língua Portuguesa. Ela me impôs reflexões, análises e pesquisas, que produziram mais esforço e intensificaram o investimento para a prática em sala de aula; uma vez que abordar a obra literária desconsiderando o objeto material e cultural em si, o leitor a frente do texto (estudante da educação básica), o contexto sócio-histórico da obra e do ato de leitura era quase inadmissível e ínfimo diante do que considerava como imprescindível para a leitura literária em sala de aula – mesmo não reconhecendo esses signos como tais ou por suas dimensões históricas, os conceitos por eles representados incomodavam nas práticas com a leitura em sala de aula.

A partir dessas questões, a obra literária sempre foi uma constante em meu trabalho nas aulas de Língua Portuguesa, pelo viés de uma professora que se tornou leitora, inquieta, questionadora e que não sabia muito bem o que fazer. Contudo, na última década, um olhar investigador começou a insurgir e trazer novas perspectivas para tais indagações e apontar para novos rumos para o trabalho docente.

A partir de 2010, comecei a buscar conhecer as leituras dos alunos das turmas de ensino médio com as quais trabalhava, como era a relação entre eles e os livros de literatura. Embora muito rasas, essas investigações despertavam muitas curiosidades em mim.

Em 2013, com intuito de avançar o caráter científico da investigação sobre leitura literária e ensino médio, busquei pelas obras literárias lidas pelos estudantes do ensino médio de uma instituição pública, a partir da biblioteca escolar¹. Propus-me investigar as práticas de leitura literária a partir das obras retiradas pelos alunos do Ifes/Campus de Alegre do acervo da biblioteca. Para isso, o trabalho dialogou com os conceitos de leitura literária, produção de sentido, comunidade de leitores e mediação nas perspectivas da Nova História Cultural e nas contribuições de Roger Chartier para o estudo do livro e da leitura.

¹ Trabalho publicado sob o título *Empréstimos literários em uma biblioteca: indícios das leituras em uma biblioteca: indícios das leituras de estudantes* (VALTÃO, 2018).

Ao me debruçar sobre a biblioteca escolar de uma instituição pública e sobre os empréstimos de livros literários realizados por estudantes dessa instituição, constatei, por meio dos dados levantados junto à instituição e produzidos por outros instrumentos. A fragilidade vista não estava relacionada à questão do acervo e de sua organização, nem mesmo à falta de leitores, mas o que me chamou a atenção foi a ausência de uma prática de divulgação e mediação desse acervo: a escola não dispunha de nenhuma ação, além do site da instituição, que fazia fluir a indicação ou o próprio material de leitura para o destinatário-alvo – os alunos.

Despertou-me o interesse em compreender como se davam as práticas de leitura literárias desses alunos. Nesse ínterim aconteceu meu ingresso no curso de mestrado em Letras na Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). Entre 2014 e 2016, realizei a pesquisa *Práticas e representações de leitura literária do Ifes/Campus de Alegre: uma história com rosto e voz*, orientada pela professora Dra. Maria Amélia Dalvi, realizada no Programa de Pós-graduação em Letras (PPGL-Ufes), no contexto do Grupo de Pesquisa Literatura e Educação (Ufes), com financiamento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

A investigação corroborou para o entendimento de leitura como prática que se dá a existir em espaços determinados, com gestos e hábitos distintos em cada época, demonstrando como a leitura literária acontecia na instituição de ensino pesquisada, mapeando em qual contexto leitor o grupo social dos alunos daquela instituição estava inserido, quais eram suas estratégias, modos, práticas, e representações de leitura e como os sujeitos estudados se apropriaram do que leram na escola e fora dela.

A ampliação da pesquisa para investigar a prática de leitura da comunidade de leitores do Ifes/Campus de Alegre surgiu a partir do confronto entre o discurso sobre a “morte da leitura literária” entre os jovens do século XXI e a observação das leituras literárias de estudantes de cursos técnicos integrados ao ensino médio no contexto de sala de aula. Vi, com isso, um paradoxo entre a representação desses sujeitos no senso comum e suas práticas no cotidiano escolar. Por outro lado, também percebia, no trabalho docente, certo embate

em relação à leitura da literatura disseminada pela escola. Havia, então, a necessidade de entender o que estava acontecendo e como poderia intervir nessa realidade.

As leituras dessa comunidade de leitores chamaram minha atenção para a questão: os livros lidos eram obras voltadas para a proficiência dos alunos – apresentavam linguagem fácil, vocabulário simples, enredos menos complexos, eram intrigantes e ofereciam leitura rápida; toda leitura que fugia a essa regra era vista com aversão; surgindo, com isso, o distanciamento dos alunos para obras mais densas, para textos mais complexos que exigiam maior atenção e conhecimento linguístico – o que fazia surgir certo afastamento das obras literárias que povoam o cenário escolar, os clássicos da literatura, principalmente a brasileira. Percebemos na fala da maioria dos entrevistados uma repulsa em relação às obras indicadas pela escola, principalmente a literatura nacional, confirmando o que Petrucci explica: “[...] as práticas de leitura abertamente consumistas, que em nome de uma absoluta liberdade de leitura recusam todo sistema de valores e toda atitude pedagógica, são cada vez mais extensas” (PETRUCCI, in CAVALLO e CHARTIER, 1999, p. 217).

Entretanto, um dado preocupante foi a colocação de muitos alunos, considerados leitores e mediadores de leitura: de estarem lendo menos no ano da investigação; e quando perguntamos pelas causas dessa redução, a maior justificativa foi a sobrecarga de estudos, a carga horária de oito horas semanais em sala de aula, a necessidade de ter que estudar depois da aula (à noite) para provas, vestibular e Enem, enfim, ficou claro que o ritmo de estudos pouco contribui para prática de leitura desses alunos.

Esse novo olhar me despertou para a necessidade de se pensar sobre o que determina as práticas docentes para o trabalho com a literatura em sala de aula. Deparei-me, com isso, em primeiro momento com os livros didáticos – material impresso, organizado para fins didáticos, ou seja, usado durante o processo de aprendizagem, e procuram sistematizar o conteúdo que alunos de determinada série devem estudar durante um período de letivo. Esses manuais tiveram origem no século IV a. C. (DALVI, 2011), com o objetivo de contribuir

com os estudantes na arte de falar em público. Atualmente, fazem parte da rotina da maioria dos professores do país e prescrevem sua prática.

Em outra direção, encontrei os documentos oficiais com orientações teórico-metodológicas para a educação em escolas de ensino médio do território nacional, com intuito de subsidiar o trabalho docente; são publicações propostas pelo Estado, por governantes e por profissionais contratados aos quais é conferido o estatuto de consultores, ao longo do tempo, como forma de gerenciar e otimizar o trabalho docente, a partir do que determinou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/96. Os últimos e, talvez, os mais importantes para nós, são os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), publicados em 1999, os Parâmetros Curriculares Mais (PCN+) (2002), as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCEN), publicadas em 2006, as Matrizes de Referência da Língua Portuguesa – documento anterior inclusive aos primeiros PCNs e reformulado em 2001 – e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), debatida desde setembro de 2015 e publicada no ano de início desta pesquisa, 2018.

Entretanto, nem o livro de didático, nem os documentos oficiais me pareciam os únicos responsáveis pelo que acontecia nas aulas de Língua Portuguesa no ensino médio no que se refere ao texto literário, a investigação realizada em 2016 apontou o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) como uma preocupação de alunos, professores e governo. Com isso, foi necessário um redimensionamento em minha base teórica² para dar conta de compreender essa realidade. Deu-se, então, a busca pelos delineamentos da Pedagogia Histórico-Crítica e, secundariamente, da Psicologia Histórico-Cultural para fundamentar minhas reflexões.

Nesse mote, tracei os primeiros contornos da pesquisa *Formação humana e Educação Literária: a Literatura nas provas do Enem*. Pesquisar o Enem se dá por considerar, de um lado, que o exame se trata de uma importante e

² Este movimento encontra coerência com aquele sistematizado pela orientadora da pesquisa em Dalvi (2018d, p. 129-169), ao organizar e analisar as transformações do grupo de pesquisa Literatura e Educação – do qual participamos e no interior do qual este trabalho foi gestado – ao longo de seus primeiros cinco anos de atividade.

conflituosa política pública³ (com desdobramentos para as práticas escolares e a formação de gerações de sujeitos escolarizados); e, de outro, que há um cenário de instabilidade e incerteza, em face das mudanças educacionais em curso, seja por meio da (Contra)Reforma do Ensino Médio, seja causada pela aprovação da nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC), seja em função das alterações realizadas no próprio modelo do Enem.

De acordo com Malanchen, Trindade e Johann (2021), no plano internacional, desde a década de 1970, diversas reformas têm encaminhado a degradação dos serviços públicos, em resposta às crises cíclicas e às ambições do capital, visando à manutenção do *status quo*, que requer desenvolvimento tecnológico, cultural, social e econômico para atender à lógica de produção e consumo. No Brasil, a Reforma do Estado a partir de 1990 materializou indicativos neoliberais que consagraram a lógica do mercado globalizado e intentaram alinhar o país aos ditames do capitalismo financeiro mundializado. Disso advêm, conforme as autoras:

[...] reformas pensadas em conjunto com organismos internacionais e grupos privados que, diante do exposto, são incentivadas e lideradas pela Organização para a Cooperação do Desenvolvimento Econômico (OCDE) e contam, principalmente, com o apoio do Banco Mundial (BM) e demais organismos ao redor do mundo. A finalidade educativa pela perspectiva empresarial assume uma postura que aquece as implicações tecnicistas, gerando uma instabilidade na preservação dos direitos da classe trabalhadora. Essa manifestação está explícita na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), cuja aprovação para a Educação Infantil e para o Ensino Fundamental deu-se no ano de 2017, ficando à espera da aprovação da Reforma do Ensino Médio a parte da BNCC aplicada ao Ensino Médio –

³ Dalvi (2018c) esclarece que o conceito de política pública relaciona-se ao que é, de um lado, objeto de disputa entre perspectivas diferentes sobre a forma mais adequada de governo da/*na pólis* (ou do comum) e, de outro, forma de intervenção intencional e planejada por parte do poder público (no contexto atual, entendido como sendo representado pela forma burguesa de Estado) visando a estabelecer linhas de ação afinadas às decisões tomadas em face daquela disputa. Todavia, como as políticas públicas são definidas e aplicadas por uma instância (o Estado) que se organiza para representar, desde a perspectiva materialista histórica, os interesses da classe que detém os meios de produção (burguesia), tais políticas não são a materialização de uma disputa justa entre diferentes perspectivas equivalentes. A autora apresenta este entendimento no decorrer de uma reflexão que culmina por concluir que as atuais políticas públicas para educação literária, no Brasil, não têm sido efetivamente nem *públicas* (já que atendem a interesses privados em detrimento da coletividade), nem *literárias* (na medida em que renegam o que é o próprio do literário – totalidade indivisa, cuja fragmentação ou mutilação compromete o pressuposto de que o conteúdo é inseparável de sua forma). No texto referenciado, a autora sugere alguns critérios na avaliação de políticas públicas para o livro, a leitura e a literatura em sua interface com o campo educacional – pressupostos que, na medida do possível, foram incorporados à nossa análise.

aprovada somente em 2018 (MALANCHEN; TRINDADE; JOHANN, 2021, p. 23).

As autoras empreendem um minucioso exame do processo entre o lançamento da primeira consulta pública a partir da primeira versão da BNCC, que se estruturava em “direitos e objetivos de aprendizagens” (no ano de 2015, ainda no governo Dilma Rousseff, do Partido dos Trabalhadores), até sua promulgação (no ano de 2017/2018, já no governo Michel Temer, do Movimento Democrático Brasileiro), estruturada por “competências e habilidades”. Em sua análise, as autoras indicam que o documento final propugna “uma formação voltada diretamente ao mercado de trabalho e aos interesses do campo econômico, materializando, portanto, a forte ligação do setor privado na formulação dos currículos escolares” (MALANCHEN; TRINDADE; JOHANN, 2021, p. 25). Ressaltam que “A passagem de Temer foi marcada por um intenso acolhimento de representantes dos grupos privados nas discussões de diversos setores ligados aos serviços básicos” e que “Em resposta à alteração de cargos do Conselho Nacional de Educação (CNE) [...] houve a celeridade no processo de análise e de aprovação do documento” (MALANCHEN; TRINDADE; JOHANN, 2021, p. 24).

Todavia, as autoras advertem que a BNCC não foi, no Brasil, a primeira tentativa de estabelecer-se a teoria pedagógica baseada em competências. Para elas:

[...] os PCNs foram uma tentativa de padronização do currículo pautado em competências que não obteve aceitação da comunidade escolar e de especialistas de áreas como a educação, currículo e políticas educacionais. Resgata-se, portanto, dos PCNs o retorno à pedagogia das competências no plano pedagógico, avaliativo, formativo e curricular contemplados na BNCC. (MALANCHEN; TRINDADE; JOHANN, 2021, p. 30).

As autoras esclarecem do que se trata essa teoria pedagógica, indo ao seu principal teórico de base, Phillipe Perrenoud:

[...] a pedagogia das competências é ‘uma capacidade de agir eficazmente em determinado tipo de situação, apoiando-se em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles’ (PERRENOUD, 1999, p. 7). Assim sendo, para seus defensores, essa corrente articula aprendizagens úteis aos alunos para atender às exigências do mercado de trabalho, buscando acompanhar o movimento dinâmico das mudanças que perpassam esta sociedade. Em síntese, a pedagogia das competências prima pelo trato com conhecimentos

necessários à vida cotidiana, manifestando características pragmáticas e utilitárias, o que contribui expressivamente para a manutenção do sistema capitalista. Em consequência disso, encontra-se enquadrada no plano das “pedagogias do aprender a aprender”, assim nomeadas por Newton Duarte (2001) para representar um conjunto de pedagogias hegemônicas que estão enraizadas na escola nova. [...] [A] pedagogia das competências naturaliza a adoção do projeto burguês que fragiliza a educação escolar dos filhos e filhas da classe trabalhadora. Tal medida tende a propiciar a oportunidade de impor limites aos trabalhadores, haja vista que a formação proposta nesta perspectiva objetiva a capacidade de adaptação do homem ao modelo vigente. Para esses fins, advoga por um currículo flexibilizado composto de conhecimentos que se fazem úteis à vida cotidiana nas suas formas imediatas (MALANCHEN; TRINDADE; JOHANN, 2021, p. 30-31)

Não sem razão, a implantação da BNCC ficaria incompleta sem uma reestruturação do nível médio da educação básica, no qual a questão do trabalho (e, portanto, do ingresso no mercado de trabalho, na sociedade do capital) é central. Isso porque:

[...] ao analisarmos a BNCC, verificamos que os projetos de vida em destaque no documento buscam favorecer esse processo a partir dos princípios da racionalidade, do individualismo e do pragmatismo, preconizando valores como meritocracia e competitividade (MALANCHEN; TRINDADE; JOHANN, 2021, p. 32).

De acordo com as autoras, a Lei nº 13.415/2017, referente à Reforma do Ensino Médio, que aqui, por opção política, denominamos como (Contra)Reforma do Ensino Médio, traz alguns elementos fundamentais ao debate que estamos travando: a) a formação em tempo integral (houve um aumento da carga horária anual de 800 para 1400 horas) confundida com formação integral, como se se tratasse de expressões sinônimas; b) a obrigatoriedade da oferta apenas das disciplinas escolares de Língua Portuguesa e Matemática; c) a formação organizada em “itinerários”; d) a permissão de que profissionais com “notório saber” possam atuar como professores nas escolas; e e) o fomento às parcerias entre os setores público e privado.

Qual é o vínculo entre a aprovação da BNCC, a (Contra)Reforma do Ensino Médio e o Enem? Para Malanchen, Trindade e Johann (2021, p. 35-36):

[...] a elaboração da nova base comum curricular associada à reforma do Ensino Médio têm como função principal a organização dos conteúdos e do trabalho escolar objetivando atender à necessidade de melhores resultados nas provas padronizadas de avaliação externa. Com essa política de regulação pela avaliação, temos como

consequências o esvaziamento de conteúdos, o controle do trabalho do professor e [...] a ampliação das desigualdades sociais. Em outras palavras, ao selecionar os conhecimentos históricos que foram desenvolvidos pela humanidade a serem trabalhados na escola, controlando o trabalho do professor e a formação social, a escola passa a se transformar em espaço de legitimação burguesa e do pensamento pós-moderno, objetivado na fragmentação necessária para o mundo do trabalho na sociedade capitalista.

Dito isso, esta pesquisa tem o objetivo de relacionar as concepções de educação escolar, avaliação, literatura e conhecimento literário que subsidiam as provas do Enem (1998-2020), à luz da discussão sobre o projeto de formação humana encampado pelo Estado brasileiro e à luz daquele que interessa à classe que vive do trabalho. Pois acreditamos que para o ser humano se desenvolver como ser genérico, é necessário que ele se aproprie da humanidade (conquista e patrimônio coletivo) produzida historicamente pela humanidade, como destacou Saviani (2019, p. 4). Essa apropriação é um processo educativo que se dá pelo acesso aos mais fundamentais saberes elaborados, na forma de conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos produzidos pelo conjunto de seres humanos ao longo do tempo, ou seja, “os caminhos da humanização requerem o acesso ao patrimônio humano-genérico” (DELLA FONTE, 2014, p. 389); permitem, com sua apropriação-objetivação, a passagem do ser-em-si ao ser-para-si, como explicaram Anjos e Duarte (2017).

Apropriar-se desses conhecimentos pode proporcionar condições para a emancipação do indivíduo enquanto sujeito capaz de romper com a representação quimérica da realidade. Nesse processo de desenvolvimento e emancipação, o papel dos conteúdos artísticos – em nosso caso particular, a literatura – se torna fundamental para que o indivíduo seja capaz de se desvencilhar da realidade aparente, de se relacionar consigo, com os outros e com o mundo.

Nesse sentido, investigar o que os sujeitos (estudantes e egressos do ensino médio) têm acesso por meio de uma avaliação externa de larga escala pautada em competências com desdobramentos em habilidades – prática comum nas pedagogias do aprender a aprender, baseadas no imediatismo da relação entre trabalho pedagógico e preparação do indivíduo para as demandas da vida cotidiana, como destacou Duarte (2016a, p. 16) – poderá nos dizer, além de

como as aulas de Língua Portuguesa / Literatura nas escolas de ensino médio são influenciadas, quais são os valores e as finalidades de seus idealizadores e produtores, instituídos por ideais neoliberais, e pela formatação da lógica do capital e, conseqüentemente, do mercado. Ou seja, é pesquisar hoje para, de alguma forma, oportunizar que meus irmãos, meus sobrinhos e os filhos dos trabalhadores que tudo produzem deixem de ser exceção nos bancos das universidades e nas cadeiras de autoridade.

Com isso, esta pesquisa se fundamenta a partir das concepções de a) **educação escolar** – como “ato de produzir direta e intencionalmente em cada indivíduo singular a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto de homens” (SAVIANI, 2019, p. 126); b) **avaliação** – como “uma forma de gerar informações sobre o processo educacional, orientado por um referencial valorativo, contribuindo para a tomada de decisão sobre a necessidade de ajustes ou redirecionamentos, com vistas à efetivação do projeto educativo” (PACHECO, 2019, p. 221); e c) **literatura e conhecimento literário** – como “forma artística produzida historicamente para expressar pelo trabalho estético com as palavras, os sentimentos e as ações humanas” (CORRÊA et al., 2019, p.13).

Tomamos a leitura de literatura além da leitura por deleite, para o prazer, na mesma disposição crítica de, por exemplo, Ramalhete (2019). O texto literário nos ajuda a dar sentido à vida, contribui para o leitor pensar, compreender e intervir em sua realidade, como veremos em Candido (2004, p. 180), Duarte (2010, p. 147) e Corrêa e outros (2019, p. 21).

Sobre as relações entre Literatura e Educação, tomamos as palavras de Dalvi (2018e, p. 14-15):

As relações entre Literatura e Educação excedem, em muito, o trabalho pedagógico em sentido estrito. Isso porque entendo “educação” conforme defini [...]: formação omnilateral do ser humano pelo desenvolvimento crítico de sua inteligência, emoção e sensibilidade em diferentes campos artísticos, científicos e filosóficos, visando à participação ativa e consciente na transformação das condições de vida humanas, em um contexto histórico e social complexo. Assim compreendida, fica claro que possa ocorrer em espaços e tempos muito diversos, que podem ou não convergir com a escolarização formal e/ou com a formação universitária.

Tenho pensado a questão da educação literária no Brasil como um desafio que excede a formação de leitores – embora passe também por aí. De minha perspectiva, a identificação quase imediata que fazemos da educação literária ao ensino da literatura, à leitura literária e à formação de leitores é uma forma de reducionismo. Reduccionismo tanto da amplitude da ideia de “educação” (que é muito mais ampla que as questões do “ensino” e muito mais ampla que o espaço-tempo formativo “escolar”), quanto da ideia de “literário” (pois, como sabemos, o literário está para bem além das questões disciplinares). Ademais, parece-me pouco ousado quando fazemos equivaler a ideia de educar literariamente alguém com a ideia de formá-lo como um leitor de literatura – embora reconheça, claro, que estamos falhando desde esse mínimo. Nesse sentido, alguém poderia perguntar: “Se não conseguimos fazer o esse mínimo na educação literária, que seria formar leitores de literatura, como poderíamos ousar mais do que isso?”.

Minha hipótese é: não conseguimos formar leitores não porque esse objetivo seja difícil demais, mas porque, o modo como a ideia de formação leitora é tradicionalmente concebido é restrito e limitador demais.

Nessa perspectiva, esta pesquisa é entretecida pelas necessidades de compreender a relação entre obra de literatura e formação humana do sujeito, desde um ponto de partida que excede a formação do leitor de literatura em sua dimensão restrita. Reconhecemos e defendemos a necessidade de pensar na formação do ser humano como um todo, uma formação completa e total, e compreendemos que a literatura possui uma responsabilidade nesse processo de formação (ANJOS; DUARTE, 2017; DELLA FONTE, 2020).

Ao voltarmos-nos, dessa maneira, para a literatura com vistas à formação humana, como explicaram Corrêa e outros (2019, p. 32), o espaço escolar e a educação escolar passam a fazer parte do campo de investigação – embora não sejam, em si mesmos, suficientes. Assim, elegemos o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) por se tratar de uma política pública em larga escala e que participa do processo de formação humana homem⁴. Propomo-nos, com

⁴ Embora reconheçamos toda implicação histórico-social do signo homem, que pode ser eventualmente interpretado como apagamento da mulher, o uso do termo nesta pesquisa se institui como marca do aporte teórico que sustenta nossa investigação. É tomado como sinônimo de ser humano, de gênero humano, de humanidade em geral, como expresso nas primeiras entradas do Dicionário Houaiss de língua portuguesa (HOUAISS, 2011, p. 503). Manteremos o uso da palavra em citações, entretanto, sempre que possível, o termo será substituído por ser humano. Seguimos, com isso, o que destacaram Galvão, Lavoura e Martins (2019, p. 7): “[...] a linguagem não é uma realidade autônoma e, portanto, alterá-la não torna a sociedade menos machista, patriarcal, homofóbica etc., somente por sua mudança de uso corrente; o sistema gramatical da língua portuguesa tem como norma-padrão a concordância com o gênero gramatical masculino quando ele é extensivo a todos os seres humanos, ou seja, quando a designação é do gênero humano e não somente dos indivíduos do sexo masculino

isso, situar o exame enquanto política pública que se insere no contexto da década de 1990, marcada pela ênfase na formação de profissionais polivalentes para atender o mercado, na formação dotada de heteronomia e de competitividade, como destacaram Corsette (2012) e Pacheco (2019).

A pesquisa aqui apresentada representa um esforço duplo: por um lado, nos debruçamos sobre o objeto Enem que, ao longo de sua história, tem passado por constantes modificações e polêmicas; destacamos aqui as que ainda reverberam e acometem esta pesquisa no cerne de produção deste texto, tais como o caso dos trinta e sete servidores que pediram para deixar os cargos que ocupavam no Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) alegando fragilidade técnica e interferência política na formulação das provas de 2021, ou o discurso do Ministro da Educação, Milton Ribeiro, reafirmando o discurso do Presidente da República, Jair Bolsonaro, que o Enem 2021 terá “a cara do governo federal”, ou o próprio Presidente Bolsonaro criticando o Exame e dizendo que gostaria de questão sobre ditadura na prova⁵; e, por outro, o trabalho de investigação sendo atravessado pela Pandemia Mundial do Covid-19 que flagelou a população em geral, causando medo, perdas de parentes e amigos, fome, desemprego, tristeza, ansiedade e angústia⁶.

Dito isso, esta investigação perpassa a educação literária, a valorização da leitura de literatura com perspectiva integral e a formação humana com vistas à omnilateralidade do sujeito leitor. Tomamos a noção de educação literária não apenas voltada para a formação de leitores (como se a leitura fosse um fim em si mesma, autoevidente, abstraída dos processos e relações sociais); mas a

[...]”. Com isso, nossa seleção vocabular se dá a partir do princípio de coletividade, generalidade e universalidade, referindo a todo ser humano.

⁵ Essas notícias foram vinculadas nas mídias nacionais e tiveram grande repercussão (SANTOS, 2021; AZEVEDO, 2021).

⁶ O vírus do Covid-19, popularmente denominado Coronavírus, foi identificado em Wuhan na China, em dezembro de 2019. No Brasil, o primeiro caso foi notificado em 26 de fevereiro de 2020 e a primeira morte em 12 de março. Assim, a maior parte da pesquisa foi desenvolvida no contexto de isolamento social, longe do convívio com as pessoas que amamos, tendo amigos e familiares contaminados pela doença, e chorando a despedida de amigos tão próximos e leais que perderam a batalha pela vida. Sem contar as angústias de ver tantas pessoas em situação de miséria e fome que, com o isolamento social, ficaram totalmente desprovidas de qualquer assistência para enfrentar a pandemia. Até 09 de junho de 2021, foram 685.835 mortes no Brasil, de acordo com a publicação do governo no Painel do Coronavírus (BRASIL, 2022b).

pensamos em sua complexidade social, como explica Maria Amélia Dalvi (2018b),

Uma educação literária efetiva precisa ir além de ensinar a ler textos literários. É necessário defrontar o sujeito com a complexidade (cultural, social, histórica, econômica...) das práticas atinentes ao literário, para que o próprio sujeito possa entender que literatura não se reduz à escrita e à leitura de obras: há toda uma intrincada e sedutora teia de trabalho, filiação, valorização e escolhas que, se não vem à tona, fica esquecida, e não mobiliza e engaja os sujeitos que têm diferentes interesses, perfis, modos-de-ser no mundo. (DALVI, 2018b, p. 14)

Ou seja, educação literária compreende também as questões mais amplas relacionadas a objetos culturais complexos, de forma a desvelar, por exemplo: as questões ideológicas que, por sua vez, têm estreita vinculação com as questões econômicas; os interesses imbricados na chamada “indústria cultural” (e na “cadeira produtiva” do livro) e seu papel na formação do gosto literário e do mercado e na consolidação das práticas de consumo dos sujeitos.

O trabalho com a literatura na escola não se restringe nem à literatura, nem à escola e aos profissionais nela presentes; perpassa todos os demais contextos e sujeitos que constituem a intrincada vida humana, e mais notadamente aqueles contextos e sujeitos que deliberadamente se inserem no processo de educação (como sinônimo de formação) humana das novas gerações – desde os que gestam políticas públicas aos que têm algum tipo de intervenção no campo literário. Por isso, não é possível pensar a literatura em uma avaliação em larga escala aplicada pelo Estado brasileiro ao término da educação básica de modo desconectado da totalidade da vida social. Regina Zilberman (2017, p. 18) afirma:

Sendo o acesso à leitura o resultado de uma ação da escola em decorrência de motivações sociais e políticas, não podem ser ignorados os vínculos com a educação, o ensino, as metodologias de alfabetização e letramento, bem como os efeitos sobre a indústria e o comércio de livros e impressos em geral.

A valorização da leitura de literatura vai além da defesa do acesso ao texto literário e da liberdade de escolha do que se vai ler: há a necessidade de entender a sociedade na qual se escrevem, publicam, se divulgam e leem livros – e de se entender *quem*, nessa sociedade, escreve, publica, divulga, lê livros; há a necessidade de se apropriar criticamente de um conjunto de

conhecimentos conceituais constitutivos do campo – e de saber *quem*, nesses campos, elabora esses conhecimentos e com quais pressupostos e objetivos (conscientemente ou não); mas, sobretudo, há a necessidade de inserção, reconhecimento e debate do campo artístico-literário em correlação com outros campos do conhecimento humano e seus agentes: tudo isso, *ao mesmo tempo*, constitui e excede o escolar, ou mesmo o circuito autor-obra-leitor.

Entendida dessa forma, a educação literária coaduna com a formação humana do sujeito, visto não só como aquele que é capaz de ler o texto literário, mas como aquele que é (trans)formado pelo texto e preparado para intervir em uma sociedade marcada pelas desigualdades de modo ativo, consciente, intencional, responsável e crítico – mais do que isso: radical, no sentido de que vá à raiz dos problemas. Com isso, deparamo-nos com a questão: a literatura presente nas provas do Exame Nacional do Ensino Médio, levando em conta todo o contexto imbricado nessa avaliação em larga escala e seu papel como determinante do conteúdo programático em sala de aula, é capaz de promover o desenvolvimento do pensamento humano (já que a abstração medeia a passagem do empírico ao concreto), e, conseqüentemente, a formação humana de seus participantes, direta ou indiretamente?

Dessa forma, a partir do objetivo geral desta investigação, buscamos: a) pesquisar e identificar, a partir de documentos e avaliações do Enem, origem, objetivos, finalidades e pressupostos gnosiológicos que o constituem; b) mapear nas questões a partir de um tema da literatura a abordagem do literário; e c) identificar a relação entre conhecimentos de leitura e literatura presentes nas questões e como oportunizam (ou não) a formação total do indivíduo.

Estudar a literatura presente nas avaliações do Enem está voltado à necessidade de entender a relação literatura e educação, particularmente, na modalidade escolar, como mediadora da formação do sujeito. O processo de escolarização, na forma atual de organização social, no quadrante histórico que nos coube viver, deveria garantir a formação das novas gerações pela apropriação-objetivação de saberes elaborados, na forma de conhecimentos, que, por sua vez, se desdobram em conteúdos artísticos, científicos e

filosóficos devidamente historicizados. Isso porque se, *de um lado*, a escola tende a funcionar como “aparelho hegemônico” e como reprodutora da sociedade do capital, *de outro lado*, sua função social como guardiã e transmissora dos conhecimentos socialmente relevantes produzidos historicamente pelos seres humanos a constitui contraditoriamente: há, portanto, uma potência contra hegemônica que, todavia, só se realiza quando se socializam os elementos que permitem uma compreensão e intervenção objetiva (o que não quer dizer *neutra*) no real.

Ou seja, a educação escolar que se proponha a investir nessa natureza contraditória do processo educativo precisa garantir que os estudantes sejam capazes de compreender e transformar suas realidades, não apenas cumprindo papéis sociais definidos de antemão ou garantindo a manutenção da dominação. Para isso, precisam ter como ponto de partida que a realidade existe e que é possível explicá-la.

Nesse contexto, cabe-nos pensar sobre a necessidade de distribuição equitativa dos bens produzidos pelo trabalho humano, sejam *materiais* – alimentação, moradia, vestuário, entre outros – ou *imateriais* – acesso à cultura erudita (que normalmente é interdita para a maioria da população), à leitura de qualidade, aos clássicos. Nesta direção, é importante notar que os bens materiais e imateriais são inseparáveis: para ler literatura, por exemplo, é preciso não apenas ser alfabetizado e ter livros à mão; é preciso, também, ter tempo para dedicar à atividade, ter locais adequados à leitura, ter uma formação básica (*habitus*: experiência, disposições físicas, repertório...), ter domínio da língua materna em sua modalidade escrita, ter fluência em línguas estrangeiras (incluindo a possibilidade de consultar dicionários, comentadores etc.). Ou seja: pensar, sem mistificação, a questão da formação do leitor e do trabalho pedagógico com a literatura exige uma reflexão detida sobre questões mais abrangentes que a relação autor-texto-leitor em sentido estrito.

Zilberman (2017, p. 29-30) elucida o movimento entre o pessoal e o social nesta seara:

Independentemente da classe social, da formação escolar, do gênero, da etnia, da idade, do local onde vive, o ser humano [como ser genérico] está habilitado a decodificar o mundo [...]. Aceitar o

contrário significaria estabelecer fronteiras e discrepâncias que definem os limites e as possibilidades das pessoas, gerando políticas discriminatórias, mesmo quando bem intencionadas.

Cada pessoa, porém, não é apenas uma generalidade, mas um ente particular constituído por seu corpo, história, aspirações e desejos. Por sua vez, inscrevem-se sobre essa pessoa os traços da sociedade, da ideologia e da cultura, mutáveis ao longo do tempo e em virtude de circunstâncias individuais e coletivas. O vaivém entre o geral e o particular constrói a dialética do leitor, permitindo sua individuação. [...]

Os produtos culturais, a arte literária incluída, sabem lidar com o movimento entre o geral e o particular [...]. Porém, as teses relativas à leitura, ao leitor e aos tipos de discurso apresentam dificuldades de verbalizar o jogo dialético que pertence à natureza do leitor e reflete-se no tipo de leitura que ele procede. Mais difícil parece se apresentar a formulações de políticas públicas ou educacionais que levem em conta as peculiaridades de cada leitor, evitando simultaneamente resvalar para o impressionismo que legitima toda e qualquer reação a um objeto de leitura [...].

[...] [M]esmo a leitura mais pessoal dispõe de um componente coletivo ou comunitário, e é sobre esse patamar que se edifica o diálogo que embasa o funcionamento da sociedade e da cultura. Eis por que o reconhecimento do caráter dialético do leitor não impede o entendimento das formulações advindas da relação de um sujeito com um objeto de leitura, acionando os mecanismos da circulação do saber. [...]

Assim, se almejar a adoção de uma posição democrática, popular e bem-sucedida na sala de aula, a leitura de Literatura, tomada na amplitude do conceito tradicional, ou considerada desde os distintos objetos que se apresentam à decifração do leitor, não pode se ater à transmissão do cânone enquanto um monumento [...].

Como primeira culminância de todo o percurso desde a exposição da formulação do objeto de pesquisa até a síntese sobre a necessidade de uma compreensão dialética da literatura no Enem em seus vínculos com o processo de educação escolar, explicitamos que nosso trabalho se estrutura como sendo teórico, bibliográfico-documental e inspirado pelo Materialismo Histórico. Nesse sentido, esta pesquisa tem nas contribuições de autores materialistas históricos uma base para compreender a realidade histórica do Enem, para investigá-lo, sob inspiração do método dialético, como um todo, ou seja, em suas transformações, levando em conta as determinações e contradições que o constituem.

Isto posto, em que essa abordagem se diferencia de outras, mais presentes em nosso campo, área e tema de estudo? Dalvi (2017, p. 274-275) responde:

[...] os palestrantes mais célebres da área de educação literária e ensino de literatura são aqueles que vendem fórmulas, receitas,

traçam planos e roteiros mecânicos, atomizados, que reificam o processo de leitura e ignoram as diferentes práticas de leitores – como se todos se fizessem leitores igualmente e como se todos percorressem os mesmos caminhos. Gostaria de poder dizer que atentamos à lição de Regina Zilberman, quando nos pergunta: “Por que não aprender com a Literatura, em vez de apenas ensiná-la?”. Acho que [...] podemos dizer que, de alguma forma, estamos atentos à provocação da pensadora [...].

[I]mpõe-se, pois recuperar aspectos do trabalho crítico coligidos à discussão teórico-metodológica pertinente a pelo menos uma das tradições dialéticas. [...] É preciso lembrar, com Frigotto (2011), que há três grandes abordagens na produção do conhecimento:

- a) a **empírico-analítica** (o objeto já existe previamente e cabe ao homem identificá-lo e interpretá-lo; a investigação é do todo para as partes; e a primazia é do procedimental e do experimental). Essa crítica literária é aquela que decompõe o *texto* em categorias que não se articulam e que prescindem de uma discussão ideológica; ou o *gesto de leitura* em etapas, momentos ou estratégias – sucessivos ou não – claramente identificáveis; e desconsidera o texto e a leitura na totalidade orgânica da vida social, com sua historicidade e seus embates. Essa tradição crítica não pensa, por exemplo, as questões do ensino de literatura e leitura literária na perspectiva de questionamento macro e nem na perspectiva de transformação revolucionária e emancipatória das condições de vida. Embora muitas vezes use termos e nomenclaturas que mascarem sua natureza, nessa vertente a pergunta pelo *como fazer* (a crítica ou o ensino de literatura) suplanta o *por que fazer*, e mesmo o *para que fazer*;
- b) a **fenomenológica-hermenêutica** (o objeto passa a existir na interação com o sujeito que se debruça sobre ele; investe na compreensão e interpretação dos fenômenos em sua manifestação, mediados pela comunicação). Essa tradição crítica é, a seu modo, herdeira do idealismo, pois o conhecimento não está centrado no objeto em suas próprias determinações; [...] o sujeito *a priori* interpreta e explica o texto literário e seu processo de leitura [...]. A produção do conhecimento vai das partes para o todo e exige a aproximação do pesquisador em relação a seu objeto. Tal vertente tem sido muito explorada pelas tradições subjetivistas que põem o leitor e seus processos de leitura individuais e particulares acima do acúmulo histórico de conhecimento no campo, conferindo primazia a um “pessoal” idealizado [...]; e
- c) a **crítico-dialética** (reconhece a ciência como produto da história e da ação do homem inserido no movimento das transformações sociais; a produção do conhecimento é decorrente da relação sujeito-objeto em determinada realidade histórica). Essa tradição crítica não se presta apenas a descrever ou compreender: ela quer também transformar, pelo questionamento e para resistência. O processo metodológico vai do todo às partes e das partes ao novo todo.

Ou seja, caso ainda não esteja suficientemente claro: não temos o intuito nesta pesquisa de contribuir com os esforços de manter o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) em um lugar de perpetuação das preparações para a realização das provas a partir dos principais autores e conteúdos cobrados, o que pode

significar uma ideia imediatista de nosso trabalho. Muito pelo contrário. Buscamos romper com toda e qualquer concepção mercadológica, imediatista que o tema desta investigação, Literatura nas provas do Enem, possa sugerir. Nossa pesquisa é atravessada pela necessidade de se formar o indivíduo como homem completo, total, omnilateral, pelas contribuições dos conhecimentos clássicos (o que de modo algum quer dizer tradicionais ou canônicos) nessa formação, pela função humanizadora da literatura. O que quer dizer que esta investigação busca a compreensão do fenômeno Enem em sua processualidade e totalidade, busca compreender e articular a singularidade, particularidade e universalidade do fenômeno ao qual se dedica.

Lígia Márcia Martins (2006) especifica que todo fenômeno para ser compreendido precisa ser visto em sua processualidade e totalidade⁷, o que rompe com a ideia imediatista e empírica do real, com suas representações primárias e significações consensuais, e propõe uma visibilidade do fenômeno – em nosso caso o Enem – em sua complexidade, particularidade, universalidade, levando em consideração seu aspecto histórico-social de formação de sujeito e intervenção nas condições e instituições capazes de interferir nessa formação no espaço escolar. Martins (2006, p. 11) destaca que

[...] em sua expressão singular, o fenômeno revela o que é em sua imediaticidade (sendo o ponto de partida do conhecimento), em sua expressão universal revela suas complexidades, suas conexões internas, as leis de seu movimento e evolução enfim, a sua totalidade histórico-social.

Neste sentido, em termos históricos e sociais, o Enem se colocava (na aparência) como um avanço no que se referia às provas de ingresso ao ensino superior no Brasil que eram comuns até final do século XX, os temidos vestibulares. Essas avaliações foram marcadas ao longo da história por serem excludentes e segregacionistas e por serem conteudistas; faz parte da história dos vestibulares a indústria de cursinhos e apostilas preparatórios que oportunizavam, para quem tinha dinheiro para pagar, um bom desempenho na avaliação e uma oportunidade de entrada nas melhores universidades do país,

⁷ Konder (2008) explica que qualquer objeto é parte de um todo, que totalidade é um momento do processo de totalização; dessa maneira para se pensar em uma solução para os problemas ou mesmo para as ações em relação a esse objeto é necessário levar em consideração como o todo se conecta, em uma visão de conjunto e não de maneira isolada, individual e restrita.

realidades demonstradas por Andriola (2011), Santos (2011) e Franchetti (2021).

A instituição do vestibular – e a diversidade de formas que ele assumiu por regiões e segundo o escopo e a importância das universidades – teve uma consequência que importa considerar quando pensamos o lugar das humanidades na vida social. É que, por meio deles, as universidades de maior expressão exercem (ou exerciam) alguma influência sobre a organização do ensino médio, pautando questões e definindo repertórios de leituras ou assuntos que seriam por elas avaliados na seleção dos candidatos. (FRANCHETTI, 2021, p.57)

Essa prova revelava as carências e fragilidades da educação pública e punia, principalmente, os pobres, os pretos, os filhos das classes que viviam do trabalho, relegando-os, quando possível, o ensino superior em faculdades privadas, em cursos noturnos, visto a necessidade de se trabalhar durante o dia para custear seus estudos. A pesquisa de Gabriela Fernanda Cé Luft (2014, p. 139) – para garantir a fluidez de nosso texto e com intuito de demonstrar a produção investigativa sobre o Enem, apresentaremos no capítulo 2 um recorte com as pesquisas que se relacionam com este trabalho – aponta que desde a década de 1970, o vestibular transformou-se em critério informal de avaliação das escolas e dos alunos.

Esse contexto de desigualdade permite-nos compreender a singularidade proposta pelo Enem. Entretanto, com necessidades de avançar no que se refere às particularidades e à universalidade do exame, é necessário compreender as complexidades e conexões internas que constituem essa avaliação com a intenção de fazer com que todos sejam capazes de superar as condições de alienação e exploração que favorecem as ideologias dominantes. Superar realidades como a de 2021, ano em que o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) teve menor participação de candidatos com isenção de taxa de matrícula, ou seja, direito daqueles com renda familiar de até 1,5 salário mínimo (PALHARES, 2021) ou estudantes de escola pública – e isso não porque o índice de pobreza diminuiu no país, mas que os pobres são impedidos de participar do exame; o mesmo se deu com pretos, pardos e indígenas, já que, nesse mesmo ano (2021), o exame teve a menor proporção de inscritos assim denominados, dos últimos dez anos (PALHARES, 2021); negar que essas pessoas participem da prova é negar toda e qualquer

participação nas transformações sociais que lhe seriam oportunizadas a partir da continuidade dos estudos.

Dessa forma, buscamos nesta investigação a essencialidade do Enem, com vistas a compreender as interferências do Banco Mundial (BM), da Organização Mundial do Comércio (OMC) e do Fundo Monetário Internacional (FMI) em sua constituição, conforme demonstrou Berenice Corsetti (2012). Interferências essas que, desde as décadas de 1950 e 1960, são propostas e promovidas por esses organismos internacionais a países periféricos, em desenvolvimento, com a difusão da teoria do capital humano com intuito de internacionalizar o capital, reduzindo a educação a um fator de produção pautada nos interesses de mercado, como explicou Pacheco (2019). Partimos do real aparente, passando por análise e retornando à realidade concreta, que, de acordo com Martins (2006), “é o conhecimento calcado na superação da aparência, é a busca da essência e tensões imanentes na intervinculação e interdependência entre forma e conteúdo”. O que quer dizer que em todo fenômeno há relações historicamente construídas que são propositalmente ocultadas para demonstrar como externa e natural as categorias da economia política que sustentam o capitalismo e podem revelar os verdadeiros ideais de seus gestores e produtores, sem conhecê-las não há possibilidade de superação.

Dessa maneira, essa pesquisa justifica-se pela necessidade de buscar a apreensão do fenômeno Enem com vistas a romper com as manifestações aparentes e a entender as tensões imanentes da avaliação e as formas de superar toda e qualquer desigualdade sendo capaz de oportunizar a intervenção prática que possa transformar a realidade. O que a nosso ver só pode ser possível ao tomarmos educação como um trabalho voltado para a formação omnilateral do sujeito, desenvolvendo ser humano como um ser social, com sua humanidade construída a partir da relação com o outro e com o meio. Embora reconheçamos que o desenvolvimento da omnilateralidade dos indivíduos não se limita ao âmbito da educação escolar, salientamos o importante papel da educação escolar, do trabalho pedagógico e da educação literária como parte do desenvolvimento pleno do ser.

Com isso, esta pesquisa intenta compreender: como a Literatura nas provas do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) se relaciona com a formação humana do sujeito participante da avaliação? A literatura presente no Enem ao longo de sua história corrobora com a formação omnilateral do sujeito ou perpetua o processo de alienação? Nesse sentido, cabe-nos situar o Enem enquanto política pública para democratização e universalização da educação básica e acesso ao ensino superior; buscando os conhecimentos de leitura literária e literatura que são avaliados no exame e como se relacionam com a condição social e a formação humana do sujeito participante do exame.

Dentro da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes)⁸, no contexto do Programa de Pós-graduação em Letras (PPGL-Ufes), que se dedica à formação de excelência de pesquisadores e também de professores da educação básica e superior, esta investigação⁹ torna-se, ao lado das pesquisas de:

- a) Ferreira de Sousa (2015) que procurou entender como professores e alunos de uma escola estadual do Estado do Espírito Santo se apropriam do livro didático de Língua Portuguesa e Literatura, em particular no que se refere à literatura;
- b) Rubim (2016) que pesquisou práticas, representações e apropriações de leitura literária de um grupo específico de alunos do Ifes/Campus São Mateus a partir de leituras literárias frente a tecnologias de informação e comunicação contemporâneas;

⁸ Pesquisas desenvolvidas na Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes) sobre o Enem, a partir do Catálogo de Teses e Dissertações da Capes (verbetes Enem AND Literatura, com o filtro Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes)) temos apenas a pesquisa de Guilherme Brambila Manso, *A produção de texto na "Era Enem": subjetividade e autoria no contexto político-pedagógico brasileiro contemporâneo*, defendida em 08/12/2017, no curso de Mestrado em Linguística. No Anexo E, há um quadro com outros trabalhos realizados na Instituição sobre o Enem, entretanto nenhum investigou a relação Enem e Literatura.

⁹ Esta pesquisa e as pesquisas citadas se inserem em um contexto mais amplo de investigação, elas estão imbricadas às produções do grupo de pesquisa Literatura e Educação, da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). Essa organização tem se debruçado sobre as questões que se referem à leitura, literatura, educação e educação literária, e tem desempenhado papel fundamental na produção e difusão de conhecimentos a partir dos referenciais teóricos compartilhados com vistas à formação de professores, à propagação de conhecimentos científicos, à luta por um espaço educacional mais humano, justo e eficiente. Para saber mais sobre o grupo de pesquisa Literatura e Educação, acesse o site <<https://literaturaeeducacao.ufes.br>>.

- c) Valtão (2016) que investigou as práticas, representações e apropriações de leitura literária de estudantes do ensino médio em uma escola técnica, a partir das contribuições da Nova História Cultural;
- d) Vinter (2017) que investigou as relações entre livros e leitores a partir de três diferentes versões da obra *O cortiço* do autor Aluísio Azevedo (versão adaptada da coleção “É só o começo” (2009), adaptação em história em quadrinhos (2010) e versão com texto integral (2014 [1890])), a partir das contribuições teóricas e metodológicas da Nova História Cultural;
- e) Costa (2017) que investigou por meio de estudo de caso o ensino de literatura em uma escola pública de Ensino Médio tomando como base as contribuições de mediação de Vigotski;
- f) Sousa Silva (2017) que pesquisou a presença e o tratamento teórico-metodológico da Literatura em três coleções contemporâneas de livro didático de Língua Portuguesa destinados ao 6º e 7º anos do Ensino fundamental, a partir de um estudo de conteúdo,
- g) Sodré (2020) que investigou as práticas, representações e apropriações de leituras literárias de jovens concludentes do ensino médio de uma escola pública e como se configuravam as experiências de leituras literárias vivenciadas por eles durante as aulas de Língua Portuguesa e como foram significativas para esses sujeitos;
- h) Lourenço (2021) que apresentou uma proposta didática com temas para o trabalho com a literatura no ensino médio com vistas a proporcionar aos estudantes desse nível de ensino a apropriação do conjunto dos conhecimentos clássicos produzidos historicamente pela humanidade e essenciais para o desenvolvimento pleno do indivíduo; e
- i) Almeida (2021) que, por meio de uma pesquisa teórico-bibliográfica buscou apreender as contribuições teóricas da Pedagogia Histórico-Crítica para o ensino da Literatura, a partir de uma revisão bibliográfica integrativa;

uma desbravadora no sentido de pensar a literatura na sua relação com o leitor, com a educação escolar e a formação humana do sujeito, com os processos seletivos.

Para compreendermos então a relação entre literatura, formação do sujeito e Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), organizamos este trabalho em cinco

capítulos.

No primeiro capítulo, *Os pressupostos teórico-metodológicos: a base para a investigação*, apresentamos os resultados da pesquisa bibliográfica, os pressupostos teórico-metodológicos norteadores desta investigação. Nesse capítulo, buscamos estabelecer os sustentáculos desta pesquisa. Para isso, no item 1.1, *Situando o olhar: formação humana do indivíduo e relações entre humanidade, omnilateralidade, literatura e educação literária*, descrevemos, a partir das contribuições da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica, as noções e relações de literatura e formação humana total do indivíduo. No item 1.2, *Erigindo bases: arte literária, literatura e clássico*, delimitamos a noção de literatura que cerceia esta investigação a partir das contribuições de Candido (2004; 2012), Lukács (2009), Duarte (2016a), Corrêa e outros (2019) e Franchetti (2021); especificar essa noção se torna fundamental, já que reconhecemos toda instabilidade que cerca o termo, seja de origem histórica ou social.

No capítulo 2, *Exame Nacional do Ensino Médio (Enem): Avaliação escolar, Política pública, Qualidade na Educação, Formação do jovem estudante do Ensino Médio*, buscamos conhecer o Enem, sua relação com o trabalho pedagógico e formação humana dos estudantes. No item 2.1, *O Exame Nacional do Ensino Médio e a literatura nas pesquisas realizadas na última década*, mapeamos, por meio do Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, as pesquisas que se dedicaram a investigar o Enem e a literatura; e a partir disso, estabelecemos em como avançar em nossa investigação. Enquanto no item 2.2, *O Exame Nacional do Ensino Médio: tensões e intenções*, apresentamos publicações importantes que apresentaram o exame como política pública para educação e como ele está alicerçado nos Programas Educacionais Estadunidenses – como explicou Ravitch (2011) –, nos ideias neoliberais e nas interferências adotadas de organismos internacionais, como demonstraram Aprile e Barone (2009), Corsetti (2012) e Freitas (2018).

No capítulo 3, *O Exame Nacional do Ensino Médio: da gênese à aplicação das provas*, apresentamos um compilado do exame a partir de pesquisa bibliográfica-documental para traçar um perfil histórico do Enem. No item 3.1,

Textos e contextos que subsidiaram a criação do Enem: uma análise dos documentos governamentais, apresentamos um histórico do exame, buscando compreender e identificar origem, objetivos, finalidades e pressupostos gnosiológicos que o constituem. No item 3.2, *Sobre a Matriz de Referência e Modelo de Competências e Habilidades*, que ocupa o lugar de conteúdos que fazem parte do patrimônio histórico-cultural da humanidade e buscando o saber fazer, o aprender-aprender, analisamos as matrizes de referência do Enem, com vistas a compreender como a literatura é apresentada nesse documento, o que, de certa maneira, indicia como o literário se dá nas provas do exame. No item 3.3, *Sobre as provas do Exame Nacional do Ensino Médio*, apresentamos as formas como as questões objetivas das provas do Enem e as Provas de Redação são elaboradas; analisamos estrutura e regras de elaboração explicitadas nos documentos oficiais disponibilizados aos elaboradores de questões para o Banco Nacional de Itens (BNI).

No capítulo 4, *Entre textos e pretextos*: a literatura nas provas do Enem, apresentamos uma categorização das questões de literatura presentes nas provas do exame. Nesse capítulo, apontamos uma noção geral das questões de literatura que compõem as provas do exame aplicadas entre 1998 e 2020. Buscamos, com isso, ter uma ideia mais ampla da maneira sobre o que e como a literatura é tratada na avaliação e de que maneira ela se alia (ou não) à formação humana total do participante da avaliação.

Para visualizar de maneira mais sintética nosso *corpus*, sumarizamos e descrevemos sua constituição da seguinte forma: item 4.1 *A constituição do corpus desta investigação*, estabelecemos as noções quantitativas e qualitativas que sustentaram a produção dos dados sobre o Enem; item 4.2 *A presença dos textos literários nas questões do Enem*, demonstramos o desaparecimento da obra literária nas provas do exame; item 4.3 *Os gêneros literários que constituem o corpus desta pesquisa*, demonstramos os gêneros que constituem os textos-base das questões do exame; 4.3.1 *A abordagem da canção e do cordel nas questões que constituem o corpus da pesquisa*, apresentamos a forma em que os textos (letra de canção e literatura de cordel) são tomados no Enem; item 4.4 *A fragmentação dos textos nas questões que constituem o corpus desta pesquisa*, buscamos refletir sobre o uso de

fragmentos de textos na produção das questões do exame; item 4.5 *Os textos escritos por alunos nas questões que constituem o corpus da pesquisa*, apontamos sobre a presença de textos produzidos por estudantes na composição do Enem e a função da escola, e do exame, de proporcionar a apropriação de obras literárias clássicas; item 4.6 *Questões que repetem os mesmos textos-base no corpus da pesquisa*, demarcamos a repetição de textos na produção das questões nas questões do exame no espaço-tempo investigado, 1998-2020; e itens 4.7 *Grupos minoritários (mas que são quantitativamente majoritários) nas questões que constituem o corpus de pesquisa* e 4.8 *Os pobres e a pobreza nas questões que constituem o corpus de pesquisa*, apresentamos um recorte das temáticas presentes nas questões do Enem e sua relação com a realidade social.

No capítulo 5, *Leitor, leitura e literatura: o que as questões de literatura do Enem nos revelam?*, apresentamos como a literatura e as capacidades leitoras exigidos nas questões investigadas são dadas a ler. Nesse capítulo, buscamos nos aprofundar um pouco mais nessas questões, por isso, para organizar nossa investigação, encontramos em Silva (2013) e em Luft (2014) categorizações interessantes para análise das questões de literatura em suas pesquisas e que ora adotamos aqui, adaptados de acordo com o objetivo desta investigação. Assim, as questões em nossa investigação foram analisadas a partir de três blocos: 1) Questões que utilizam o texto literário: o texto de literatura é usado para análise linguística (questões de gramática, vocabulário, entre outras), por diferentes áreas do conhecimento, ou seja, questões que tomam o texto de forma utilitarista; 2) Questões que exploram conhecimentos clássicos do campo literário: a leitura literária se dá para avaliar conhecimentos historicistas, características de estilos literários, autores, ou obras, metaliteratura, e conhecimentos sobre gêneros e recursos literários; 3) Questões que propõem interpretação do texto literário: o sujeito participante da avaliação precisa construir sentido para o texto, a leitura e a questão proposta buscam pela formação humana do sujeito.

Vale ressaltar que as questões que fazem parte do *corpus* desta pesquisa são aquelas que foram elaboradas a partir de um gênero textual literário, ou um autor de texto literário ou algum conceito e/ou conhecimento de literatura, como

também textos informativos sobre esses temas, ou seja, tomamos as questões que apresentavam, em seus enunciados e/ou itens das alternativas, o literário. Compõem esta pesquisa, dentro do total de 422 questões objetivas de literatura e de 36 Provas de Redação, um recorte de 42 questões, que está organizado no Quadro 11 – Questões objetivas do Enem (1998-2020) que compõem o *corpus* desta pesquisa – (ANEXO A), e representa uma amostra da unidade sintática, questões de literatura, extraídas de uma unidade física (Enem). A escolha das questões para análise e composição dessa investigação se deu levando em consideração os objetivos da pesquisa e seu aspecto essencial em lugar do lateral. Assim, seguimos em busca de entender a relação entre Enem, literatura e formação humana.

1 OS PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS: A BASE PARA A INVESTIGAÇÃO

*Trago na palma das mãos,
não somente a alma,
mas um rubro calo,
viva cicatriz, do árduo
refazer de mim.*

*Trago na palma das mãos
A pedra retirada
do meio do caminho.
[...]*

Conceição Evaristo

A pesquisa *Formação humana e educação literária*: a literatura nas provas do Enem está inserida em uma sociedade marcada pelo capital, pela desigualdade, pela exploração, pela destituição dos valores humanos autênticos, pela distribuição desigual dos bens materiais e imateriais produzidos ao longo da história da humanidade, e pela alienação das classes proletárias, principalmente, como forma de manutenção do poder da classe dominante.

Nesse cenário, as escolas estão cada vez mais violentas, o ser humano cada vez menos humano, os profissionais da educação, sobretudo os professores, estão adoecendo (NASCIMENTO; SEIXAS, 2020), ou mesmo são vistos como vilões e bandidos (MARIZ; ALMEIDA, 2019); os jovens desesperançados com a realidade, não estudam e nem trabalham, estão sem perspectiva de vida (ESTADÃO CONTEÚDO, 2022); a escola não consegue dar conta da educação necessária, alunos saem da escola sem entender os rudimentos da sociedade, tudo isso no contexto das disputas pelo projeto de educação, sejam as disputas pelo *homeschooling* (SANTOS, 2022) e/ou as da dita escola sem partido (BATISTA, 2019). Ou seja, há uma crise na formação do ser humano e, conseqüentemente, perpetuação das desigualdades sociais e da mutilação das possibilidades de transformação dessas realidades.

Nesse contexto, buscamos por uma base teórico-metodológica para esta investigação que seja capaz de nos oportunizar compreender o papel da educação e seus componentes (política pública, avaliação em larga escala,

trabalho pedagógico, papel do professor, principalmente) como promotora e receptora das transformações da realidade social, pois, se compreendemos a necessidade de transformações sociais, a compreendemos pela via da transformação dos indivíduos por meio da escola, por isso é imprescindível refletir sobre o esvaziamento da escola, e o fazemos a partir da Pedagogia Histórico-Crítica e da Pedagogia Histórico-Cultural, ou seja, uma perspectiva teórica que faz relação com a prática. Alinhamos, com isso, nossa escolha de aporte teórico às necessidades de compreensão da realidade em que estamos inseridos.

Dito isso, como toda investigação é fundamentada em princípios teóricos e metodológicos que a sustentam, direcionam e garantem sua eficiência para o campo em que se insere; neste primeiro capítulo, estabelecemos os pressupostos teórico-metodológicos necessários para que esta pesquisa alcance seus objetivos e possa avançar nos estudos que se debruçam sobre as relações da literatura, formação humana e políticas públicas para transformação social.

No que se refere à metodologia, tomamos a pesquisa descritiva que, segundo Moreira e Caleffe (2008, p. 70), tem seu valor baseado na “premissa de que os problemas podem ser resolvidos e as práticas melhoradas por meio da observação objetiva e minuciosa, da análise e da descrição”. Ao dedicarmos-nos às questões de literatura nas provas do Enem, temos o intuito de investigar sobre como a avaliação, enquanto política pública de ingresso no ensino superior e avaliação da educação básica que incide no trabalho pedagógico em sala de aula do ensino médio, se relaciona com a formação humana total do sujeito participante. Entretanto, há necessidade de levar consideração que o exame se dá em um contexto maior e com objetivos e funções que se projetam para além do que especificam os discursos sobre ele; se faz necessário, então, tomar o Enem à luz da discussão sobre o projeto de formação humana encampado pelo Estado brasileiro e à luz daquele que interessa à classe que vive do trabalho.

Todavia, entendemos que a mera descrição do objeto não será capaz de corroborar com o objetivo desta pesquisa e nem com sua correlação com o

contexto do qual emerge. Por isso, o método dialético se faz necessário e imprescindível para que esta investigação cumpra seu propósito social e histórico. Konder (2008, p. 38) especifica a dialética, e o porquê ela se torna necessária para nosso trabalho.

[...] a dialética - maneira de pensar elaborada em função da necessidade de reconhecermos a constante emergência do novo na realidade humana — negar-se-ia a si mesma, caso cristalizasse ou coagulasse suas sínteses, recusando-se a revê-las, mesmo em face de situações modificadas.

Ao tomarmos o método dialético como base desta investigação, o fazemos, a partir de Martins e Lavoura (2018) e Konder (2008), por considerar que um objeto ou fenômeno:

- possui uma existência objetiva, mesmo que os indivíduos desconheçam elementos constitutivos de objetividade real;
- pode ser conhecido verdadeiramente em sua essência, saindo do empirismo, da pseudorealidade e chegar à realidade concreta, superando por incorporação e não por exclusão;
- é composto por contradições e mediações específicas concretas;
- precisa ser compreendido como uma realidade histórica constitutiva de tensões e contradições;
- é formado por um todo composto por partes que não podem ser negadas, e nem essas partes e especificidades serem abstraídas da totalidade;

Assim, buscamos ir além de descrições sobre o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), ou mesmo de sua realidade naturalizada e consensual, buscamos avançar da sua imediatez sensível em direção à descoberta das múltiplas determinações que o constituem enquanto política pública encampado pelo Estado brasileiro, das forças internas que condicionam as formas pelas quais ele tem se desenvolvido historicamente.

Nesse sentido, por se tratar de uma pesquisa que irá analisar as avaliações do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), esta investigação se estrutura em uma pesquisa teórica bibliográfico-documental, desenvolvida à luz do método dialético, com vistas à compreensão do objeto Enem. Os passos definidos por

Moreira e Caleffe (2008, p.75) para esse tipo de pesquisa se tornam fundamentais para nosso trabalho; os autores especificam os seguintes: i. determinar os objetivos da pesquisa; ii. escolher os documentos; iii. acessar os documentos; iv. analisar os documentos; e v. redigir o relatório.

Com isso, intentamos demonstrar em um primeiro momento as representações sobre o exame objetivadas em seus documentos oficiais. Os documentos avaliados nesta pesquisa foram: as legislações e outras produções governamentais sobre o exame, e as provas do Enem aplicadas em suas mais de duas décadas de realização, ou seja, no período de 1998 a 2020, pelo Ministério da Educação (Mec), por meio do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), aos alunos no último ano do ensino médio e egressos com vistas ao ingresso no ensino superior. Todos eles foram buscados no site oficial do Ministério da Educação e do Inep¹⁰. De certo, as ferramentas das novas tecnologias, com seus infortúnios e préstimos, são a base para produção do *corpus* desta investigação.

Dito isso, definimos, também, neste primeiro capítulo, o motivo pelo qual entendemos a necessidade de acesso, apropriação e consumo de bens imateriais, principalmente a literatura, para a formação do ser humano dentro da realidade concreta desta pesquisa. Para isso, houve necessidade de se situar o contexto social do qual ela emerge, seus percalços, entraves, e enfrentamentos, bem como as bases teóricas que fundamentaram e explicitaram a necessidade de se investigar a presença da literatura nas provas do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) ao longo de sua história e sua

¹⁰ O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) foi criado pela Lei n.º 378, de 13 de janeiro de 1937, todas as avaliações, documentos e informações governamentais sobre Enem foram buscados no site do Instituto (<http://portal.inep.gov.br>). Vale ressaltar que o Portal do Inep passou durante o espaço temporal desta investigação (2018 a 2022) por constantes reformulações: por inserção de informações relacionadas a tipos e quantitativos de cadernos de provas, ora por exclusão de arquivos de provas e gabaritos. Algumas constatações se fazem necessárias: em fevereiro de 2020, estavam disponibilizadas 27 provas referentes a 1998 a 2019 (sendo mais de um modelo por ano); em dezembro do mesmo ano, além do acréscimo das provas aplicadas em 2020, havia mais uma prova de 2011; em março de 2022, além das provas recentes, havia as provas referentes as segundas aplicações de 2014, 2016, 2017, 2018 e 2019; em 28 de junho de 2022, somou-se às últimas provas aplicadas, a terceira aplicação de 2014, nesse acesso não foi possível localizar o Caderno 6, Cinza, 2º dia, da segunda aplicação de 2014. Como essa prática foi se configurando ao longo da pesquisa desde seu início, foi criado um acervo digital pessoal com as provas e gabaritos acessados durante a investigação, para assegurar à pesquisa a continuidade do trabalho investigativo.

relação com a formação humana do sujeito participante dessa avaliação e o atendimento o alinhamento do Estado brasileiro aos ideais neoliberalistas e de internacionalização do capital.

Desse modo, é aqui que posicionamos o olhar do leitor para o desvelar da realidade que circunscreve a formação humana, a leitura de literatura, a educação literária e o trabalho educativo no cenário dessa avaliação em larga escala. Em seguida, dispomo-nos a entender as noções de literatura que imbricam nosso interesse de investigação.

1.1 SITUANDO O OLHAR: FORMAÇÃO HUMANA DO INDIVÍDUO E RELAÇÕES ENTRE HUMANIDADE, OMNILATERALIDADE, LITERATURA E EDUCAÇÃO LITERÁRIA

Partindo desse contexto histórico-social em que esta investigação se insere, precisamos olhar para alguns temas importantes para compreendê-lo um pouco melhor e, com isso, ultrapassar a realidade aparente e chegar à realidade sincrética. Entre eles, destacamos a constituição da sociedade capitalista pelo acúmulo de posses, da mercadoria, do dinheiro, do ter em vez de ser (DELLA FONTE, 2020, p.110) e da reconfiguração no conceito do trabalho – se o trabalho inicialmente transformava a natureza para satisfazer as necessidades do ser humano ao mesmo tempo transformava o ser humano, construindo sua consciência e historicidade, como destacou Sandra Soares Della Fonte (2020), a partir das obras de Marx; na sociedade capitalista, essa noção foi substituída pela capacidade de trabalhar do trabalhador, convertida em mercadoria, dando origem à exploração e à alienação. Konder (2008, p. 33 – 34) especifica que

O mercado capitalista vive em permanente expansão, o capital tende a ocupar todos os espaços que possam lhe proporcionar lucros. E as leis do mercado vão dominando a sociedade inteira: todos os valores humanos autênticos vão sendo destruídos pelo dinheiro, tudo vira mercadoria, tudo pode ser comercializado, todas as coisas podem ser vendidas ou compradas por um determinado preço. A força de trabalho do ser humano - é claro - não podia deixar de ser arrastada

nessa onda; ela também se transforma em mercadoria e seu preço passa a sofrer as pressões e flutuações do mercado.

Lukács (1920) amplia nosso entendimento, ao explicar que

A característica principal da organização social capitalista deveria ser buscada então no fato de que a vida econômica deixou de ser um instrumento para a função vital da sociedade e se colocou no centro: se converteu em fim em si mesmo, o objetivo de toda a atividade social. A primeira consequência, e a mais importante, é a transformação da vida social em uma grande relação de troca; a sociedade em seu conjunto tomou a forma de mercado. Nas distintas funções da vida, tal situação se expressa no fato de que cada produto da época capitalista, como também todas as energias dos produtores e dos criadores, reveste a forma de mercadoria. (LUKÁCS, 1920, s/p)

Corrêa e outros (2019) acrescentam que

A sociedade capitalista nos fez ver os fenômenos econômicos-sociais que determinam a vida cotidiana como se eles fossem o resultado de uma relação entre mercadorias. Dessa maneira, as mercadorias assumem para a consciência dos homens uma aparência reificada, abstrata e fantasmagórica, isto é, uma aparência desconectada de sua verdadeira essência, uma aparência que oculta o fato de que as formas reais das mercadorias derivam das relações sociais entre os homens e não das relações entre as coisas. (CORRÊA et al., 2019, p. 24)

Nesse cenário, o homem é “descolado da identidade de sujeito, o corpo ganha uma alma fantasmagórica” (DELLA FONTE, 2020, p. 110), para sustentar a ganância e o domínio instaurados pelos ideais burgueses. Vale ressaltar que, de acordo com Della Fonte (2020, p. 117), o ser humano é um ser corpóreo com uma existência visível e uma invisível, e é nessa existência invisível que estão toda as potências da vida (subjetividade, humanidade, entre outras). No contexto do capitalismo, para dar conta de sobreviver ou mesmo de satisfazer necessidades básicas, cabe ao homem negar-se como homem, negligenciar sua constituição anímica e formar-se para o trabalho e apenas isso, ou seja, “A produção da mais-valia consiste em um assalto às potências de vida que têm no corpo a sua moradia; é um ataque ao próprio humano que passa a relacionar-se consigo a partir da lógica da mercadoria.” (DELLA FONTE, 2020, p. 110). Mészáros (2016, p. 39) explica que “a pessoa viva, contudo, primeiro teve de ser reificada – convertida em coisa, em mera peça de propriedade – pela duração de seu contrato”.

Com isso, vemos a ascensão do ser humano unilateral, fraturado, dependente de um trabalho maquinal; sua formação é empobrecida, sua sensibilidade é deteriorada. Os conhecimentos científicos, filosóficos, artísticos e históricos são vistos como luxo e pertencentes a uma única classe da sociedade: a classe dominante; aos que vivem do trabalho resta apenas a busca pela sobrevivência.

Destarte, a humanidade é negada à maioria dos sujeitos, é como se a esses indivíduos – a nós! – restasse apenas fazer o mundo girar, reproduzir, sem pensar, questionar, sentir e viver, aviltando do homem a condição de expressão humana, e quaisquer essências humanas como sensibilidade, percepção, consciência. Em outras palavras, o ser humano é coisificado, a unilateralidade é estabelecida e tudo que intenta romper com tal noção é perseguido, censurado e atacado, tornando a formação integral, total, *omnilateral* do ser humano cada vez mais marginalizada¹¹.

Della Fonte (2020), em sua obra *Formação omnilateral e a dimensão estética em Marx*, rastreia na obra desse autor (Karl Marx) a categoria *omnilateralidade*. De acordo com a autora, o termo está nos vocábulos alemães *allseitig* e *totaler* (ser humano total). A autora explica que em muitas situações o termo possui sentido trivial, mas aparece pela primeira vez associado à formação humana na obra *Manuscritos econômico-filosóficos*, publicada em 1932; nesse contexto, o termo se refere ao ser humano total, rico – não detentor de bens materiais, mas de riqueza do ser –, desenvolvido em todas as suas potencialidades, tendo apropriando-se efetivamente da essência humana.

Della Fonte (2020, p. 30) explica, etimologicamente, que o termo *allseitig* é uma composição formada pela palavra *all* (todo/toda) e pela palavra *Seite* (lado, página, entre outros significados), podendo assim ser traduzido como polimórfico, universal, completo, geral. A autora (DELLA FONTE, 2020, p. 31) ainda explica a tradução do signo alemão para omnilateralidade em língua portuguesa explorando o sentido do prefixo *omni* ou *oni* que designa tudo, de toda espécie, todo ou inteiro, e da palavra lateralidade, domínio de um lado do corpo, assim, omnilateralidade denota todos os lados, completo.

¹¹ O termo '*marginalizada*' é tomado nesse contexto como aquilo que corre à margem, que não está dentro do curso do sistema.

Dessa maneira, compreendemos a formação omnilateral, total do sujeito, a partir dos fundamentos da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica, levando em consideração as dimensões que formam o ser humano. Ana Carolina Galvão, Tiago Nicola Lavoura e Lígia Márcia Martins (2019, p. 86) especificam, a partir de Dermeval Saviani, que a estrutura do ser humano é formada por *a priori*¹², são eles: a) *a priori* físico está relacionado ao corpo físico (humano) dentro de outro corpo físico (mundo), em que as ações daquele influenciam as condições climáticas, geográficas, topográficas e outras deste; b) *a priori* biológico especifica o ser humano como um organismo vivo, que tem seu funcionamento de forma complexa e que sofre influência de hábitos de higiene, saúde e alimentação; c) *a priori* psicológico se refere à subjetividade, às particularidades cognitivas e afetivas de cada ser humano; e d) *a priori* cultural é o contexto humano cultural e historicamente constituído.

Ou seja, esses *a priori* estabelecem o ser humano como um ser físico-biológico, psicológico (com atenção, emoção, percepção, consciência, vontade, fala, pensamento, formação de conceito), cultural e, de acordo com Saviani (2019, p. 95) histórico.

Os *a priori* constituem o aspecto empírico do ser humano, o que quer dizer que o indivíduo é um ser biológico (um corpo) e anímico (psicológico) situado, determinado; todavia, o homem possui a liberdade (quando lhe são dadas condições para compreender sua realidade) de aceitar, rejeitar ou transformar as situações que o formam, estabelecendo, com isso, seu aspecto pessoal. Galvão, Lavoura e Martins (2019, p. 87) explicam que Saviani aponta, ainda, para além desses dois aspectos, o aspecto intelectual do homem, que se refere à possibilidade de comunicação, à consciência – é nele que o trabalho educativo incide para transmitir conhecimentos, formar a consciência, a partir dos outros dois aspectos. Quando o aspecto intelectual não é desenvolvido, é negado ao homem compreender seu aspecto pessoal, tornando-o um objeto manipulado; o aniquilamento do aspecto pessoal acontece pela neutralidade do intelectual, e, conseqüentemente, o homem se compreende e é compreendido

¹² Saviani (2013b, p. 252) explica que *a priori* se refere às condições prévias e necessárias de possibilidades de existência humana, ou seja, sem essas condições o ser humano tem sua existência atrofiada e mutilada.

apenas como um ser empírico, com necessidades biológicas. Ou seja, é necessária a articulação entre os aspectos empírico, pessoal e intelectual para a humanização do homem. Retomando Della Fonte (2020), podemos dizer, então, que priorizar o desenvolvimento humano pelo princípio de valorização da omnilateralidade é compreender o homem como um todo, total, e que sua formação enquanto tal está imbricada em questões físicas, biológicas, psicológicas e culturais, é a formação integral do homem, buscando a dignidade do sensível junto com o racional; é oportunizar que o sujeito compreenda o lugar em que está inserido – construído histórica e dialeticamente –, para que tenha condições de transformar sua realidade social.

Assim, a formação omnilateral do ser humano deve permitir que ele

[...] tenha possibilidades concretas de produzir uma pessoa de pensamentos, com autonomia intelectual para analisar a realidade valendo-se de instrumentos conceituais em suas formas mais elaboradas; uma pessoa de sentimentos, que se forme sensível ao conjunto dos seres humanos e que possua senso de justiça, revoltando-se contra arbitrariedades que se pratique contra qualquer membro do gênero humano. Que culmine na produção de uma pessoa da práxis, que compreenda as contradições sociais existentes no processo de produção e reprodução da sociedade, que se engaje na luta pela implementação de uma sociedade livre da dominação e da opressão. (MARTINS, ABRANTES, FACCI, 2016, p. 3-4)

Conquanto, o homem não é formado em sua gênese como ser humano, completo, total. Savini (2019, p. 41) explica que “a natureza humana não é dada ao indivíduo humano com o seu nascimento”, em outras palavras, para se tornar homem o ser humano precisa produzir em si a humanidade historicamente produzida pelo conjunto de homens, só assim ele se faz homem, um ser social. Newton Duarte (2010, p. 102) especifica

[...] a existência de um processo histórico de construção da cultura humana entendida como a riqueza material e intelectual de todo o gênero humano. Essa riqueza humana ainda traz a marca de todas as profundas contradições da intensa luta de classes travada na história da sociedade capitalista.

Essa riqueza é reconhecida como as objetivações humanas, como patrimônio material e imaterial construído pela humanidade ao longo de sua existência. Della Fonte (2010, p. 136) acrescenta ao explicar que

[...] o ser humano aprende a se tornar humano, e isso só é possível ao se apropriar do patrimônio de objetivações humanas. Quando isso ocorre, o ser humano reproduz em si mesmo as funções aptidões criadas historicamente pela humanidade, convertendo-as em capacidades próprias e instaurando a possibilidade de produzir novas objetivações [...].

E acrescenta: “Os indivíduos não existem *a priori*, isolados e autossuficientes, fora de sua inserção social; pelo contrário, eles constroem sua condição de indivíduo em formas determinadas de sociabilidade” (DELLA FONTE, 2010, p. 58). A autora descreve que “Marx considera que a tessitura do humano dá-se por meio da sua atividade vital” (DELLA FONTE, 2010, p. 32), o trabalho; é por meio do trabalho que o ser humano transforma a natureza para satisfazer suas necessidades vitais, de carência imediata, ou não, mas, ao mesmo tempo ele também se transforma. O que quer dizer que o trabalho “é uma ação corporal intencional de transformação da natureza que, como tal, envolve vontade e consciência” (DELLA FONTE, 2020, p. 104), e “Pelo trabalho, o ser humano produz não só a si mesmo, mas se autoproduz como universalidade, como ser genérico, de tal forma que sua vida individual só se constitui como vida genérica”. (DELLA FONTE, 2020, p. 33). CORRÊA e outros (2019, p. 16) complementam nosso entendimento ao especificar que “o trabalho é a relação do homem com a natureza que resulta na modificação do mundo natural e na criação do homem como ser social”. Duarte (2016b, p. 111) explica que

No capitalismo a identificação entre trabalho e produção de mercadorias é tão grande que se naturalizou o uso da expressão “mercado de trabalho”, ou seja, o mercado onde o trabalho é vendido e comprado. Mas o trabalho não se identifica com a forma alienada de atividade realizada em troca de remuneração. Em sua essência o trabalho é a atividade que os seres humanos realizam para transformar o mundo, produzindo tudo aquilo de que é necessário à vida humana. Ocorre que a própria vida em sua forma especificamente humana é também produzida a partir do trabalho. É assim que o ser humano muda e conhece o mundo e a si mesmo.

Com o trabalho – não nessa visão capitalista de venda da força de trabalho, de exploração, de negação do eu, de fratura da omnilateralidade, inerentemente anti-humano, como destacou Mészáros (2016, p. 45) – é que a humanidade constitui sua existência (o ser humano cria seu mundo e cria a si mesmo (CORRÊA et al., 2019, p. 16)), se autoproduz como universalidade, pois as atividades sociais transcendem a seu tempo e, sendo apropriadas por gerações posteriores, possibilitam novas objetivações. Por isso, o ser humano

é entendido como ser universal, ou seja, o homem é universalmente desenvolvido ao apropriar-se das atividades sociais de gerações anteriores para produzir novas objetivações pelo processo de superação por incorporação.

Sob o capitalismo, o homem torna-se um ser carente de necessidades, um ser que reduz sua vida à necessidade de se sustentar, ou que renuncia às suas necessidades humanas em favor de apenas uma: a necessidade de dinheiro. (VÁZQUEZ, 1978, p. 54)

Sem o desenvolvimento da humanização e da subjetividade, sem sair da realidade imediata, empírica e sincrética, o homem se torna um ser passivo às condições do meio físico em que está inserido, explorado e incapaz de apropriar-se do resultado de seu trabalho, ou seja, seu trabalho se torna alienado, e, conseqüentemente, como destacou Della Fonte (2020, p. 34),

[...] o trabalho alienado envolve a danificação de todas as forças humanas essenciais (sensações, paixões, pensamentos), a sua degradação a um nível tacanho de miséria e penúria, a mera orientação para possuir o que é útil à existência física [...].

a favor do acúmulo de capital material de uma parte da sociedade; e complementa dizendo que “privado da experiência de apropriação da riqueza de objetivações produzidas histórica e socialmente, ‘O trabalhador se torna tanto mais pobre quanto mais riqueza produz [...]’ (MARX, 2004)”. (DELLA FONTE, 2020, p. 34). Essa riqueza produzida fica restrita a uma pequena parcela da sociedade, que ludibria, explora, extirpa a dignidade da maior parcela da humanidade; e a maneira para manutenção dessa ordem social se dá pela alienação do trabalho e, portanto, a própria humanidade do homem.

Konder (2008, p. 30) explica que:

As condições criadas pela divisão do trabalho e pela propriedade privada introduziram um “estranhamento” entre o trabalhador e o trabalho, uma vez que o produto do trabalho, antes mesmo de o trabalho se realizar, pertence a outra pessoa que não o trabalhador. Por isso, em lugar de realizar-se no seu trabalho, o ser humano se aliena nele; em lugar de reconhecer-se em suas próprias criações, o ser humano se sente ameaçado por elas; em lugar de libertar-se, acaba enrolado em novas opressões.

Pensar na noção de alienação é compreender que na organização da sociedade da forma que se instaurou com o capitalismo, o homem está alienado de bens materiais e imateriais que são fundamentais para sua

existência, visto que estar alienado é estar alienado de algo, de alguma coisa, nesse sentido, de tudo aquilo que é capaz de promover no indivíduo seu desenvolvimento corpóreo e de suas capacidades intelectuais e sensitivas. Mészáros (2016, p. 41) afirma que:

A alienação, por conseguinte, é caracterizada pela extensão universal da 'venalidade' (isto é, a transformação de tudo em mercadoria); pela conversão dos seres humanos em 'coisas', de modo que possam se apresentar como mercadorias no mercado (em outras palavras: a 'reificação' das relações humanas); e pela fragmentação do organismo social em 'indivíduos isolados' ('*vereinzelte Einzelnen*') que buscam seus próprios objetivos limitados, particulares na 'servidão da necessidade egoísta', transformando em virtude o seu egocentrismo no culto que prestam à privacidade.

Com efeito, a instauração do capitalismo e conseqüentemente a instituição da divisão social em classes promoveram e sustentam o processo de alienação do homem em relação às objetivações para si (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019, p. 91) consolidando, com isso, o trabalho de reprodução das desigualdades sociais em que a maioria produz para adensar a propriedade privada de uma minoria que detém o controle nas mãos, pois que detém os meios sociais de produção.

Mészáros (2016, p. 21) especifica, ainda, que “o conceito de alienação de Marx abrange as manifestações de ‘estranhamento do homem da natureza e de *si mesmo*’, por um lado, e as expressões desse processo na relação ser humano-*gênero humano e ser humano*, por outro.” O autor explica que: a) a alienação do homem em relação à natureza se dá quando ele não é capaz de usufruir do produto de seu trabalho, quando o que é produzido não permite que aquele que produz possa gozar de condições eminentes de sobrevivência; b) alienado de si mesmo, o ser humano satisfaz-se pela venalidade de sua condição para o trabalho, e não no trabalho em si e para si; c) alienado do seu ser genérico enquanto homem e em relação à humanidade, ocorre a degradação do ser no contexto capitalista; e d) a alienação do ser humano com relação aos outros seres humanos é um dos efeitos aviltantes do capitalismo, que faz definhar as relações entre os semelhantes.

A alienação do trabalho é a extração da mais-valia, é a adesão da dispersão dos sentidos. Newton Duarte (2016a, p. 44) explica que:

Uma das características do fenômeno social da alienação é, segundo a teoria marxista, a de que os seres humanos, em determinadas circunstâncias sociais, não sejam capazes de controlar os processos que eles mesmos colocaram em movimento.

O que quer dizer que,

A atividade produtiva é, então, *atividade alienada* quando se desvia da função que lhe é própria, a saber, a de *mediar* humanamente a relação sujeito-objeto entre ser humano e natureza, e, em vez disso, tende a fazer com que o indivíduo isolado e reificado seja reabsorvido pela 'natureza'. (MÉSZÁROS, 2016, p. 81)

Dessa maneira, o processo de alienação estriba a manutenção do poder capitalista, da estrutura social de desigualdade, da exploração, da degradação da humanidade do homem. Por isso, o modo alienado de existir e o processo de alienação são patrocinados pelas classes dominantes¹³ por meio, principalmente, de políticas públicas que negam ao indivíduo a compreensão da realidade, o desenvolvimento de sua parcela de humanidade, a apropriação de bens materiais e imateriais, a liberdade.

A classe dominante não coloca a escola a serviço da imposição da assim chamada cultura burguesa a toda a população porque, do mesmo modo que o capital é riqueza humana transformada em propriedade privada da burguesia, a assim chamada cultura burguesa é riqueza intelectual posta a serviço dos interesses de uma classe social. (DUARTE, 2016a, p. 26)

Para quem tem o domínio social em suas mãos, o saber elaborado, os conhecimentos historicamente produzidos pelo conjunto dos seres humanos – o patrimônio cultural imaterial, a riqueza que especificamos anteriormente a partir de Duarte (2010) –, convertidos em propriedade privada, passam a fazer parte de seu capital e asseguram sua estabilidade nesse lugar de domínio. Por isso, esse saber elaborado, esse conhecimento é negado aos demais – a nós! – como garantia de manutenção da sociedade como está.

Soares Júnior (2021, p. 18) explica a necessidade de se pensar sobre a categoria alienação dentro da educação escolar; segundo o pesquisador “esta categoria ganha relevo no que se refere à falta de pertencimento nas relações de produção de conhecimento sistematizado”. A pesquisa de mestrado de

¹³ Fácil compreender essa relação entre o processo de alienação e a dominação do capital, quando nos deparamos com notícias como a do crescimento do número de bilionários brasileiros, divulgada pela Revista Forbes (2021), ao lado de dados como os publicados a partir de pesquisa da Fundação Getúlio Vargas (2021), que revela que número de pessoas vivendo na pobreza saiu de 9,5 milhões, em agosto de 2020, para mais de 27 milhões, em fevereiro de 2021.

Eulálio Ramos Soares Júnior (2021), *Avaliação em escala para o ensino médio e o machado de bronze: reflexões à luz da pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural*, defendida no Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Federal de Rondônia – UNIR, sob a orientação da Profa. Dra. Marilsa Miranda de Souza, teve como objetivo investigar quais os pressupostos teóricos e o modo de operacionalização da avaliação em larga escala no Brasil e com que teorias se articulavam. O pesquisador buscou também estabelecer quais os pressupostos fundamentais da avaliação na perspectiva da pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural.

Assim, a transformação dessa realidade se torna eminente, já que “os indivíduos não poderão desenvolver plenamente sua personalidade e conduzir livremente suas próprias vidas numa sociedade que é comandada por forças que subjagam e oprimem a maior parte das pessoas como se fossem forças sobre-humanas” (DUARTE, 2016a, p. 39). Para isso, é necessário formar o sujeito em sua totalidade para enfrentar os dilemas de sua existência, e romper com os padrões dominantes da sociedade por meio da elevação da consciência. Esse processo de desenvolvimento do ser humano, salienta Duarte (2010, p 108), é visto na teoria de Marx como sendo uma mudança na maneira como os seres humanos se relacionam com as condições sociais de produção e reprodução da vida em sociedade.

Entretanto, só é possível compreender o estado de alienação vigente em uma sociedade se especificarmos a noção de ser humano que temos. Assim, compreender o indivíduo como o ser total que é formado biológica, cultural, psicológica e historicamente, como demonstramos anteriormente, é fundamental para concebermos como a sociedade do capital busca segregar e alienar a humanidade como forma de manutenção de seu domínio. Ou seja, reconhecer a alienação na sociedade está diretamente ligado à noção de homem que se tem; o processo de alienação acontece e se percebe a partir da concepção que se tem de ser humano; se não reconhecemos o homem como um todo, com direito e necessidade de apropriar-se dos bens materiais e imateriais historicamente construídos, jamais compreenderemos a sagacidade dos sistemas sociais em dado modo de produção, para alienar e manipular os sujeitos e se reproduzirem.

Não negligenciamos que o desenvolvimento da omnilateralidade é impossível em um sistema em que a forma básica de produção é a mercadoria; portanto, de partida sabemos que um projeto de formação humana omnilateral é incompatível com a manutenção do atual modo de produção e seus sistemas. Esse objetivo – o do desenvolvimento omnilateral do ser humano - é imbricado em processos de transformações sociais, nos modos de produção e, por conseguinte, nas políticas públicas que gestam a sociedade. Assim, tomamos a omnilateralidade como princípio para se tencionar as reformas necessárias, como demonstrou Della Fonte (2020, p. 132).

Com isso, queremos dizer que “o desenvolvimento universal do indivíduo é condição para superar a propriedade privada” (DELLA FONTE, 2020, p. 48); isso é possível por meio do trabalho educativo, do acesso aos bens culturais, da apropriação dos conteúdos clássicos científicos, filosóficos e artísticos produzidos ao longo da história da humanidade, da emancipação completa das qualidades e sentidos humanos – o que só é realizável com a superação do atual modelo social.

Por isso, compreendemos que, como destacou Della Fonte (2020, p. 33), a partir da observação de Marx, “é na relação com a riqueza objetivamente desdobrada da essência humana que se desenvolve a riqueza da sensibilidade humana subjetiva”, em outras palavras, é no contato com os conteúdos mais desenvolvidos que o homem terá a oportunidade de se desenvolver como homem. Nesse sentido, defendemos “o projeto conscientemente assumido de construção de uma sociedade na qual a produção e a reprodução da riqueza material e espiritual estejam direcionadas para a elevação qualitativa das necessidades de todos os seres humanos” (DUARTE, 2016a, p. 14).

Para alcançarmos essa elevação qualitativa das necessidades de todos os seres humanos, entendemos que um dos princípios é o acesso a obras de arte produzidas pela humanidade ao longo da história¹⁴, no caso particular de

¹⁴ Quando reivindicamos o acesso às obras de arte para o desenvolvimento e emancipação do ser humano em sua totalidade, não postulamos a simples distribuição e posse do objeto cultural, em nosso caso a obra literária, ou sua presença rarefeita nas aulas de língua materna, pelo contrário!, defendemos o acesso à potência existente na literatura, o que só é possível com educação literária, com mediação do professor, com conhecimentos formais e estilísticos,

interesse desta investigação, a literatura. Duarte (2016a, p. 44) explica, a partir de Vigotski, que:

[...] a arte é entendida como um recurso que a sociedade emprega para transformar a subjetividade dos indivíduos, levando-os a vivenciarem, na recepção das obras artísticas, a vida humana representada de maneira condensada, transcendendo-se assim os limites da superficialidade, do pragmatismo e do imediatismo que marcam a cotidianidade. A arte, a ciência e a filosofia sintetizam a experiência histórico-cultural, constituindo-se em mediações que aumentam as possibilidades de domínio, pelos seres humanos, das circunstâncias externas e internas a partir das quais eles fazem sua história.

Com isso, a arte, compreendida como reflexo da realidade, é tomada como caminho para superação da aparência fetichista do real, já que “na arte, a aparência é mostrada de outra forma, numa fusão com a essência, num processo que revela ao sujeito a realidade de maneira intensificada” (DUARTE, 2016a, p. 77), proporcionando a reflexão sobre si, sobre os outros e o mundo em que está inserido; por meio dela, o ser humano pode experimentar o descortinar da realidade e superar as intenções de alienação social:

[...] a obra de arte não é apenas uma maneira para o indivíduo saber da existência presente ou passada de fatos, eventos, dramas, mas sim de reviver tudo isso de uma maneira condensada e intensa, como se tudo isso fizesse parte de sua própria vida. Por meio de um personagem literário o indivíduo entra em contato com a síntese de muitas personalidades. (DUARTE, 2016a, p. 79)

Duarte (2016a, p. 81) complementa, a partir de Lukács, que:

[...] a obra de arte coloca diante do indivíduo, de forma confrontadora, a vida humana, mas não como uma cópia da vida cotidiana desse indivíduo e sim como um “mundo” construído de tal maneira que o indivíduo é levado a vivenciar as relações humanas de forma particularmente intensa e provocativa.

Duarte (2016b, p. 115) ainda acrescenta que:

As artes educam a subjetividade tornando-nos capazes de nos posicionarmos perante os fenômenos humanos de uma forma que ultrapasse o pragmatismo cotidiano. As artes trazem para a vida de cada pessoa a riqueza resultante da vida de muitas gerações de seres humanos, em formas condensadas, possibilitando que o indivíduo vivencie, de forma artística, aquilo que não seria possível viver com tal riqueza na sua cotidianidade individual.

É por meio das artes que os indivíduos são capazes de operar nas relações entre sua subjetividade e a realidade social por meio da vivência receptiva das

principalmente, tornando o texto literário “acessável” e acessível aos leitores, como destacou Dalvi (2013).

grandes obras de arte com o processo de catarse, como destacou Saviani. Saviani (2019, p. 258) explica sua inspiração em Gramsci para descrever a catarse no processo educativo, no desenvolvimento das bases da Pedagogia Histórico-Crítica; o autor explica que a catarse acontece quando o indivíduo incorpora em sua consciência os instrumentos culturais, os conhecimentos mais desenvolvidos historicamente produzidos pela humanidade, e transformá-los em elementos ativos que oportunizam a transformação social de sua realidade. Conquanto,

É preciso salientar que a arte não é um artifício automático de humanização do ser humano, mas pode ser um poderoso expediente simbólico no interior de um processo social contra a alienação e em benefício da humanização da sociedade. (FERREIRA, 2012, p. 54)

Nesse sentido, o acesso aos bens artístico-culturais deve garantir que o indivíduo se aproprie deles de tal maneira que seus conteúdos se incorporem como elementos integrantes de suas próprias vidas.

[...] a atividade humana objetivada na cultura integra-se ao ser do indivíduo, transforma-se em órgãos da sua individualidade, humaniza a subjetividade individual desde o nível dos cinco sentidos¹⁵ até o das formas mais ricas e complexas que assume o psiquismo humano¹⁶. (DUARTE, 2016a, p. 56)

Entendemos, com isso, que o trabalho de produção e mesmo de consumo das obras artísticas está relacionado a necessidades mais complexas do ser humano, e são buscadas a partir do momento que as necessidades básicas para sobrevivência são supridas. Della Fonte (2020, p. 90) explica que questões relacionadas à arte (estética) fazem parte dos escritos de Marx, e complementa que, para ele, o estético (arte) é uma dimensão humana essencial. É por meio da arte, da literatura que a sensibilidade humana pode ser desenvolvida; a dimensão estética faz parte da existência do ser humano, ou seja, ao lado da razão está a sensibilidade, a subjetividade sem hierarquização. Por isso, o acesso às obras de arte é uma forma de oportunizar a aquisição da dimensão estética para formação omnilateral, para refazer o ser

¹⁵ Duarte (2016a, p. 43) explica que os cinco sentidos são um produto da história social.

¹⁶ Duarte (2016a, p. 39) explica que o psiquismo humano é desenvolvido a partir da inserção do indivíduo na totalidade das relações existentes numa dada sociedade, o que permite afirmar que o psiquismo humano é histórico e cultural, que o avanço da personalidade terá seus limites dados pelo avanço da sociedade.

humano, torná-lo rico. Todavia, sabemos que, a partir de pesquisas produzidas anteriormente (VALTÃO, 2016; FERNANDES, 2018, por exemplo), grande parte da população, sobretudo aqueles que têm acesso à escola, estão nas salas de aula, consomem como obras literárias produtos da indústria cultural, e, muitas vezes, não têm acesso a obras premiadas por sua qualidade e aos clássicos da literatura.

Ao defender o acesso aos bens culturais (e a todo conteúdo científico e filosófico) produzidos historicamente pelos homens, defendemos aqueles que são considerados clássicos¹⁷. Isto é, acesso às obras que conservam seu valor ao longo do tempo, as que não perdem sua importância¹⁸. Por isso, a noção de clássico deve ser tomada como critério necessário na construção do currículo escolar e na seleção de obras literárias para o trabalho pedagógico, levando em conta o valor dos conhecimentos elaborados pela humanidade para a formação humana total do indivíduo, como esclarece Saviani (2019).

Saviani (2019, p. 41) ainda explica que “O clássico não se confunde com o tradicional e também não se opõe, necessariamente, ao moderno e muito menos ao atual. O clássico é aquilo que se firmou como fundamental, como essencial.” A noção que tomamos nesta investigação se relaciona com a defendida pela Pedagogia Histórico-Crítica, que é tomar a noção de clássico como forma de “superar tanto concepções relativistas quanto dogmáticas de

¹⁷ Galvão, Lavoura e Martins (2019, p. 108) apresentam uma cronologia do termo: “‘clássico’ deriva do termo ‘classe’, tendo inicialmente significado ‘de primeira ordem’ ou ‘de primeira classe’, referido-se mesmo à classe social (demarca-se essa utilização entre 578 e 535 a.n.e [antes da nossa era]). Posteriormente (século II e.c [era corrente]), passou-se a designar como ‘clássico’ ‘o escritor que, pela correção da linguagem, se constituía em autor de primeira ordem’ (SAVIANI; DUARTE, 2012, p. 30). A partir de então, o ‘clássico’ passa a reportar-se à ideia de referência, modelo, exemplo, etc.”. A dissertação de mestrado *Fundamentos histórico-filosóficos do conceito de clássico na Pedagogia Histórico-Crítica*, de Carolina Góis Ferreira (2019), descreve a noção de clássico de maneira mais profunda para aqueles leitores/pesquisadores que desejam ampliar seus estudos sobre o tema.

¹⁸ A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018), documento norteador para educação básica brasileira, ao tratar da obra literária (Campo artístico-literário), usa o termo clássico para se referir a obras significativas da literatura brasileira, legitimadas como elementos expressivos de sua época, perfiladas como canônicas (BRASIL, 2018, p. 513-516). Ao contrário da Pedagogia Histórico-Crítica – referencial teórica que sustenta esta investigação –, a publicação não estabelece a diferença entre os termos clássico e canônico (textos sancionados por instâncias sociais, que defendem seus próprios interesses); e nenhuma relação da obra clássica (ou canônica, em sua especificação) com a formação humana integral, global apresentada nas primeiras páginas do documento.

conhecimento”, como salientou Góis Ferreira e Duarte (2021). Marsiglia e Della Fonte (2016, p. 24) explicam que a obra clássica:

[...] supera sua temporalidade e seu espaço (sem deixar de trazer junto suas marcas históricas e locais) e carrega junto a si as leituras realizadas por cada geração de leitores. [...] [a obra clássica é então aquela] que passou a ter lugar de impacto na vida de uma sociedade ou de uma geração inteira, coloca em diálogo o nosso tempo (presente) e o tempo passado (tempo de criação da obra clássica), impactando os sujeitos, a pessoa e as gerações.

Galvão, Lavoura e Martins (2019, p. 107) complementam “Se a obra contém historicidade, mas supera sua situação temporal e se manifesta em uma estrutura objetiva-subjetiva que integra o singular ao universal, a ela se atribui um valor supratemporal, constituindo-se como uma obra clássica”. Nesse sentido, compreendemos a obra clássica como aquela constituída por conhecimentos produzidos pela humanidade, que foram objetivados da realidade e sintetizam momentos essenciais da história do gênero humano, como salientou Góis Ferreira e Duarte (2021, p. 4). Os pesquisadores esclarecem que “o ser humano, por meio de processos de objetivação e apropriação, objetiva produtos materiais e não-materiais; dentre estes últimos destacam-se algumas objetivações mais elaboradas ou elevadas, como são os casos da ciência, da arte e da filosofia” (GÓIS FERREIRA; DUARTE, 2021, p. 5).

É aqui que desagregamos a noção de clássico da de canônico, pois cânone está relacionado a:

[...] uma seleção (materializada numa lista) de textos e/ou indivíduos adoptados como lei por uma comunidade e que lhe permite a produção e reprodução de valores (normalmente ditos universais) e a imposição de critérios de medida que lhe possibilitem, num movimento de inclusão/exclusão, distinguir o legítimo do marginal, do heterodoxo, do herético ou do proibido (FERREIRA DUARTE, 2009, n. p.)

Nesse sentido, cânone se refere a textos selecionados e autorizados a serviço de interesses de classes, de instituições e de ideologias dominantes com intuito de representar seus interesses e valores; ou seja, o valor da produção não está em si, e sim em o que ela representa, sobre quem ela discursa, ou o que ela desvela.

Entretanto, como explicou Nathalia B. de Paula Ferreira (2012),

Sucedem que o mundo simbólico – representado sobremaneira pela cultura não material – também se subordina ao mesmo processo de alienação. Os expedientes simbólicos criados pelos seres humanos, tal qual o mundo material, lhes escapam ao controle e ganham substância de mercadoria fetichizada, estranha e hostil. Mas, assim como no trabalho material, também no caso da arte a objetivação é indispensável ao desenvolvimento humano. (FERREIRA, 2012, p. 54)

Por isso, defendemos a transmissão (apropriação e objetivação) dos conhecimentos clássicos por meio da Educação Literária e defendemos o papel fundamental do trabalho educativo, pois é na escola que a maior parte da população tem acesso aos conhecimentos sócio e historicamente produzidos e aos bens culturais, principalmente as obras clássicas de literatura. Saviani (1999, p. 22) afirma que as camadas populares “[...] muito frequentemente têm na escola o único meio de acesso ao conhecimento elaborado”. O autor ainda explica que é por meio da atividade educativa que o homem adquire as características especificamente humanas, já que elas não são genéticas e, logo, não são herdadas no nascimento (SAVIANI, 2019, p. 125). Com isso, ele (SAVIANI, 2019, p. 126) compreende educação como ação realizada de forma direta e intencional para produzir em cada indivíduo singular a humanidade que é construída ao longo da história e coletivamente pelo conjunto de seres humanos.

Em virtude disso, a educação escolar precisa ser compreendida como um direito inalienável do ser humano, para emancipação do homem, tornando-o contemporâneo à sua época, como destacou Saviani (2019), por meio da transmissão dos conhecimentos artísticos, filosóficos e científicos representativos das máximas conquistas humanas. Ou seja, educação como “projeção de um processo de escolarização a serviço da formação humana dos indivíduos aptos a procederem às transformações daquilo que precisa ser transformado” (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019, p. 1). Por isso, a defesa da educação de qualidade para todos, com todos e por todos, em que haja a apropriação dos conhecimentos necessários para promover a transformação do indivíduo em ser humano. Saviani (2020, p. 19) especifica sobre a necessidade de a educação, e conseqüente da escola, mediar a aprendizagem do aluno para que ele ultrapasse sua visão sincrética de mundo e consiga chegar a uma visão sintética, concreta da sociedade – o que seria afim à ideia de conhecimento objetivo da realidade; e, com isso, cada aluno e o conjunto da

classe que vive do trabalho poderia romper com a dominação de classe, a desigualdade social, a exploração.

Na sociedade capitalista em que vivemos, em que o ter é maior que o ser, em que a aptidão para o trabalho se transformou em uma mercadoria, em que ao ser humano é negado qualquer bem que extrapole a sobrevivência mísera, onde há perpetuação do “[...] indivíduo sem subjetividade, sem modo peculiar de se relacionar com o mundo, sem capacidade de algo próprio” (DELLA FONTE, 2020, p. 114), aniquilado pelo sistema do capital, estudar literatura é buscar refazer o homem, romper com seu caráter de mercadoria, é transformar essa realidade, dando ao “indivíduo a chance de cultivar seus traços subjetivos mais singulares em contato com a riqueza humana historicamente produzida”, como explicou Della Fonte (2020), permitindo que cada um tenha a oportunidade de desenvolver sua individualidade, sua personalidade.

1.2 ERIGINDO BASES: ARTE LITERÁRIA, LITERATURA E CLÁSSICO

Depois de contextualizarmos brevemente a realidade que engendra esta investigação, bem como de delinear as concepções de ser humano e sociedade que defendemos, ficou patente a necessidade de romper com o processo de alienação instaurado pelo capitalismo e de formar o indivíduo em sua totalidade. Uma via para isso é a apropriação dos saberes clássicos (no sentido de fundamentais) historicamente produzidos pela humanidade; buscaremos delinear muito sinteticamente o papel das artes, da estética, da literatura nesse processo.

Lukács descreve que:

Na consciência humana, o mundo aparece completamente diverso daquilo que na realidade é: aparece deformado em sua própria estrutura, separado de suas efetivas conexões. Torna-se necessário um peculiar trabalho mental para que o homem do capitalismo penetre nesta fetichização e descubra, por trás das categorias reificadas (mercadoria, dinheiro, preço etc.) que determinam a vida cotidiana dos homens, a sua verdadeira essência, isto é, a de relações sociais entre os homens. (LUKÁCS, 2009, p. 96)

Vemos, a partir de Lukács (2009), que a realidade objetiva não está dada ao ser humano, sua visão do real é imediata e fetichizada. Com isso, há necessidade de romper com essa representação empírica e de propalar a realidade concreta, sintética. Nesse intuito, a arte desempenha um papel fundamental por contribuir com esse desvelar, pois tomamos a produção artística como reflexo antropomórfico da realidade (LUKÁCS, 2009), o que quer dizer que por meio dela o homem traduz sua objetivação do real a partir de sua subjetividade. A obra de arte exprime a relação consciente do ser com a realidade em que está inserido; assim, a obra de arte é produzida pela pelas imagens captadas da realidade, sejam elas captadas por alguns dos sentidos humanos ou mediadas pela linguagem, como destacou Duarte (2016a, p. 77-78).

Dito isso, esta investigação se insere no campo da literatura e da educação literária, por isso torna imprescindível, antes de adentrarmos na pesquisa, delimitarmos nossa compreensão sobre o que é o literário, como a arte (literária) se manifesta e como ela suscita a formação humana do indivíduo.

O texto literário, entendido “como forma mediada e dialética de condensar nas formas estéticas o que está diluído na vida concreta” (CORRÊA et al., 2019, p. 30), para nós, professores e pesquisadores da área de Letras e, especificamente, da educação literária que acreditamos na importância de seu papel na formação humana do sujeito, tem sido alvo de preocupação e investigação, já que reconhecemos sua contribuição potencial na emancipação humana. Vale ressaltar que o termo “texto literário” será muitas vezes tomado aqui apenas como literatura, termo que foge neste contexto da noção de disciplina escolar, ou mesmo da noção de conjunto de obras de um país, de uma pessoa, como especificou Houaiss (2011, p.590); referimo-nos a texto literário como obra literária ou literatura.

Tomamos a literatura como uma forma artística produzida ao longo da história da humanidade para expressar, pelo trabalho artístico com as palavras, sentimentos e ações humanas, e, ainda, como uma forma de objetivação das forças humanas subjetivas na realidade objetiva, como demonstraram Corrêa e outros (2019, p. 13-16). Os autores explicam que o texto literário permite que o

indivíduo, ao ler literatura, possa se ver refletido nas atitudes e nos pensamentos das personagens e, ao mesmo tempo, a sociedade entranhada nas ações desses mesmos personagens; com isso, entender a relação entre ser humano, que agindo no mundo, constrói historicamente a vida social.

Tomando literatura como arte, precisamos entender o que Lukács (2009) explica sobre essa manifestação humana. Para ele,

A verdadeira arte visa ao maior aprofundamento e à máxima abrangência na captação da vida em sua totalidade onidirecional. A verdadeira arte, portanto, sempre se aprofunda na busca daqueles momentos mais essenciais que se acham ocultos sob a superfície dos fenômenos, mas não representa esses momentos essenciais de maneira abstrata, ou seja, suprimindo os fenômenos ou contrapondo-os à essência; ao contrário, ela apreende exatamente aquele processo dialético vital pelo qual a essência se transforma em fenômeno, se revela no fenômeno, mas figurando ao mesmo tempo o momento no qual o fenômeno manifesta, na sua mobilidade, a sua própria essência. Por outro lado, esses momentos singulares não só contêm neles mesmos um movimento dialético, que os leva a se superarem continuamente, mas se acham em relação uns aos outros numa permanente ação e reação mútuas, constituindo momentos de um processo que se reproduz sem interrupção. A verdadeira arte, portanto, fornece sempre um quadro de conjunto da vida humana, representando-a no seu movimento, na sua evolução e desenvolvimento. (LUKÁCS, 2009, p. 105)

A obra de arte, dessa forma, traz em si a captação do meio sócio-histórico do qual emerge, passado pelo filtro da subjetividade de quem a produz. A arte carrega em si, além da realidade concreta, as contradições e os sentimentos que estavam envolvidos no momento de sua criação, ou seja, ela nos permite entrar em contato com a totalidade da vida, tanto em sua aparência – o imediatismo, o empírico – quanto em sua essência – as contradições sociais e históricas que atuam nela –, como explicaram Corrêa e outros (2019, p. 14). Os autores ainda acrescentam que, por meio da produção artística, podemos aperceber o sentido dos fenômenos que vivemos no cotidiano; ou seja, a produção artística de natureza literária é, simultaneamente, expressão da subjetividade do indivíduo e recriação do mundo humano em formas artísticas, reconectando o objetivo e o subjetivo, o individual e o social, o singular e a totalidade.

Com isso, conforme Corrêa e outros (2019), as representações sociais de cada sociedade podem ser assinaladas a partir de suas manifestações artísticas – em nosso interesse as ficcionais, poéticas e dramáticas, por exemplo. Ao

serem lidas, as representações sociais constitutivas das manifestações artísticas podem ser apropriadas e reproduzidas pelos sujeitos. Por isso, vemos a necessidade de diversificar os materiais escritos presentes na sociedade, já que eles podem desvelar o que está velado, contribuindo assim tanto para sancionar como também para subverter o domínio social.

Os textos literários podem veicular noções da visão não convencionais de sociedade e de relações humanas, o que pode gerar (re)ações violentas contra o livro, desde incineração em praça pública a proibição em feiras literária e recolhimento de materiais de leitura em escolas (bibliotecas e salas de aula). Por exemplo, a dissertação de mestrado de Monnerat de Melo (2020) discute a censura e a interdição na contemporaneidade de obras artístico-literárias infantis por meio de ataques em postagens e comentários publicados por usuários em redes sociais.

Candido (2004) especifica a necessidade de se conhecer e legitimar diferentes manifestações culturais e literárias, a fim de se reconstruir a totalidade da qual cada uma das obras emerge. Ou seja, se por um lado toda produção ficcional pode ser considerada literatura (como descreveremos em seguida), por outro, Candido ainda explica a necessidade que todos, independente de classe social, tenham acesso às manifestações eruditas, clássicas de arte. O crítico explicou

A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas. Por isso é indispensável tanto a literatura sancionada quanto a literatura proscrita; a que os poderosos sugerem e a que nasce dos movimentos de negação do estado de coisas predominantes. (CANDIDO, 2004, p. 175)

Nessa citação, Candido (2004) deixa claro que o acesso aos bens do patrimônio cultural da humanidade (especificamente, aqui, a literatura) deve ultrapassar os limites do cânone, deve ser garantido ao sujeito o acesso aos clássicos, rompendo com a segregação imposta pela indústria cultural. Nesse sentido, Góis Ferreira e Duarte (2021, p. 5) explicam que “compreender o clássico enquanto um valor universal não significa desconsiderar os conhecimentos relativos a culturas específicas, ou mesmo a conhecimentos populares”.

Outrossim, cabe-nos aqui circunscrever a noção de literatura que baliza nossa investigação. Entendemos literatura como “reflexo artístico da realidade histórica e social” (CORRÊA et al., 2019, p. 13), como uma forma de o leitor poder sair do imediatismo da vida social, refletir sobre sua concretude, e voltar a ela com uma compreensão mais ampla e abrangente. Entendemos a partir de Candido (2004, p. 176), que a literatura apresenta três faces: i. Ela é uma construção de objetos autônomos com estrutura e significação; ii. É uma forma de expressão, isto é, manifesta emoções e a visão de mundo dos indivíduos e dos grupos; e iii. É uma forma de conhecimento, inclusive como incorporação difusa e inconsciente.

Assim, de acordo com o crítico, quanto à organização do texto literário, precisamos pensar que a estrutura e a forma em que o conteúdo do texto se dá a ler, a disposição do texto no suporte de escrita e os espaços em branco do papel também nos comunicam algo, por isso, não podem ser negligenciados. É necessário, então, compreender que o conteúdo só atua por causa de sua forma, e é essa relação intrínseca entre forma e conteúdo que teria a capacidade de humanizar o homem devido à coerência mental que pressupõe e que sugere; Candido (2004, p. 177) explica: “A forma como o texto é organizado organiza a nossa mente e automaticamente a visão que temos de mundo”.

Ao lado da estrutura do texto, há os conhecimentos expressos por meio da literatura. Candido (2004) afirma que há dois tipos de conhecimentos bem específicos nos textos literários: os conhecimentos latentes e os conhecimentos intencionais.

O autor define como intencional aqueles planejados pelo autor da obra literária, é nesse nível de conhecimento que o produtor do texto (em nosso caso específico o texto de literatura) insere suas crenças, ideologias, ou seja, suas representações e concepções de mundo; nele os sentidos pretendidos estão expostos e garantidos pela existência de protocolos de leitura – segundo Chartier (2011, p. 96), os protocolos de leitura são:

[...] senhas, explícitas ou implícitas, que um autor inscreve em sua obra a fim de produzir uma leitura correta dela, ou seja, aquela que estará de acordo com sua intenção. Essas instruções, dirigidas

claramente ou impostas inconscientemente ao leitor, visam a definir o que deve ser uma relação correta com o texto e impor seu sentido.

Dessa maneira, a escolha de determinadas obras e de autores específicos para configurar um cânone ou fazer parte de uma avaliação em larga escala pode revelar os interesses, as crenças, as ideologias e as representações sociais de seus produtores e, ao mesmo tempo, por contradição, desmascara a negligência com outras maneiras de ver o mundo além da do poder dominante.

Por outro lado, os conhecimentos latentes oportunizam a construção de sentidos para o texto que, muitas vezes, nem o próprio escritor pensou no momento de produção; são sentidos que emergem do texto a partir da leitura, do processo de produção com todo o conjunto de profissionais que o engendram, do contexto de leitura e das *ferramentas intelectuais* do leitor, principalmente. Chartier (1999, p. 13) especifica o domínio das ferramentas intelectuais como uma interferência na prática de leitura; essas ferramentas são entendidas como as técnicas de produção do texto escrito: paragrafação, noções de versificação, pontuação, entre outras, são os conteúdos historicamente produzidos pelos homens que garantirão aos seus detentores apropriar-se de outros conhecimentos produzidos pela humanidade, essenciais para a formação humana.

Dalvi (2020) explica que para haver a comunicação intersubjetiva tanto no processo de produção quanto no de recepção da obra literária:

[...] é necessário haver um corpo de conhecimentos, procedimentos e atitudes partilhado, a cada momento histórico: sejam de ordem científica/metalinguística (no nosso campo atinentes aos Estudos Linguísticos, Literários e Tradutológicos), sejam os de ordem procedimental (por exemplo, os modos de se inserir em um debate acadêmico, de organizar um *slam* poético), sejam os de ordem atitudinal (por exemplo, que é aceitável a apropriação, a paródia, o pastiche, mas não o plágio).

Com isso, compreendemos que a apropriação dos resultados das atividades humanas é necessária para o cumprimento da função da literatura na formação do indivíduo. Ao lado das ferramentas intelectuais, é necessária a apropriação e objetivação, por parte dos sujeitos em formação, de um corpo de conhecimentos, procedimentos e atitudes instituídos, transformados e consolidados ao longo da história, dentro do campo literário. Noutras palavras, a leitura literária, por si só, não é autossuficiente.

Duarte (2016a, p. 54) explica que:

[...] para que eles [os conhecimentos] se incorporem a novas atividades, não se reduz ao ato físico da posse (ato mecânico) [por exemplo, a memorização de um conceito], da mesma forma que não se reduz à propriedade privada, que é a forma capitalista de apropriação. Trata-se de algo muito mais rico e complexo: a atividade humana que existe no objeto como propriedade em repouso, como latência, é trazida novamente à vida ao se incorporar à atividade dos indivíduos.

Assim, esses conhecimentos apropriados são objetivados na hora de ler e/ou escutar e/ou assistir o literário, oportunizando a produção de sentido; e o conhecimento humano que foi objetivado na obra de arte, ao ser internalizado pelo sujeito, requalifica seu psiquismo, reorientando, pois, toda a sua subjetividade.

Com isso, a noção de literatura que circunscreve esta pesquisa se relaciona com a produção (objetivação) humana autônoma e significativa, que emerge de um contexto social historicamente situado, mas seu valor não está restrito a esse contexto, pois carrega em si qualidades universais, fruto das objetivações humanas anteriores, e oportuniza ao leitor pensar em sua realidade, percorrendo o processo de sair do imediatismo e chegar à concretude do real; é uma produção que não necessariamente nasceu como literatura, mas configurou-se como tal ao longo de seu processo histórico, que possui uma estrutura e conteúdo que configuram sua significação, dada pela relação dialética entre obra e leitor.

Desse modo, tomamos a literatura como um bem *incompressível*, a partir do que Candido (2004) especificou. O autor demonstrou que um bem incompressível é aquele que é imprescindível à existência do ser humano, trata-se de tudo aquilo que é indispensável à vida, como comida, água, vestuário, moradia, saúde e ficcionalização (CANDIDO, 2004, p. 174); ele defende a relevância de bens que garantam não apenas a sobrevivência física, como também a integridade espiritual, e neste escopo está a literatura, já que a ficcionalização é a responsável por contribuir para que o sujeito se organize em si por meio da reflexão proposta pelo literário.

Já Franchetti (2021) entende que:

Por meio da literatura aprendemos, sim, muitas coisas, sobretudo a relativizar certezas, a contemplar possibilidades (e limitações) de realização humana ao longo do eixo temporal ou espacial. A literatura ensina a historicidade das formas de sensibilidade, convocando o que ainda permanece e o que já não permanece vivo em nós; o que nos rege desde o mundo dos mortos porque ainda é vivo e o que nos rege desde lá sem nenhuma razão para isso. (FRANCHETTI, 2021, p. 33)

O texto literário é, então, responsável pela fabulação sem a qual nenhum indivíduo ou povo pode viver, é uma necessidade universal para o ser humano de todos os tempos e precisa ser pensado não apenas como um direito para uma classe de privilegiados, detentora de recursos econômicos, mas sim como um direito de todos e para todos. Nesse sentido, criva-se a necessidade de pensar em uma sociedade em que os direitos humanos sejam assegurados a todos os sujeitos, independente de classe, gênero, crença, opinião ou cor de pele, o que equivale dizer que “o que é indispensável para nós, também é indispensável para o próximo” (CANDIDO, 2004, p. 172).

Assim, ao imbricar a ficção às necessidades vitais do homem, Candido (2012) explica que todo indivíduo necessita da fabulação, da ficção, da fantasia diária para coexistir; ela oportuniza o contato com o outro (sujeito, concepção, imagem, constructo, mundo) e contribui com o equilíbrio social. O autor caracteriza essa particularidade como uma função psicológica da literatura que é capaz de responder a uma necessidade universal do sujeito. Por meio do texto literário – sejam as anedotas, os causos, as narrativas populares, as narrativas universais – o ser humano é capaz de pensar sobre a realidade concreta do mundo, organizar seus pensamentos e sua visão de mundo. O que quer dizer que a literatura “age com o impacto indiscriminado da própria vida e educa como ela – com altos e baixos, luzes e sombras” (CANDIDO, 2012, p. 84). Nesse sentido, salientamos a necessidade de superar por incorporação as obras mais próximas ao cotidiano imediato do sujeito pelo acesso às obras literárias clássicas que visam à totalidade e à universalidade do humano.

Desse modo, o autor alude à literatura como uma forma de inculcamento intencional como a educação familiar, grupal ou escolar (CANDIDO, 2004, p. 175), ele afirma: “quero dizer que as camadas profundas da nossa personalidade podem sofrer um bombardeio poderoso das obras que lemos e que atuam de maneira que não podemos avaliar” (CANDIDO, 2012, p. 84).

Segundo o autor, a literatura atua no subconsciente e no inconsciente, o que nos sugere com isso que a literatura tem importância semelhante a outras maneiras de formação/educação do indivíduo. Levando em conta essa característica da literatura, Franchetti (2021, p. 29) explica:

O processo de leitura promove um deslocamento de perspectiva, um entregar-se a tudo que se move no texto, o que faz da literatura uma arte e não uma ciência [...]. Esse deslocamento, esse mergulhar no texto, na vivência dos sentimentos e das paixões que ele expõe, faz da literatura uma forma eficaz de convencimento, de moldagem de opiniões – fato reconhecido por todos os governos autoritários, que veem (e com razão) na arte – e na literatura em particular – uma ameaça à vontade de dominação.

Com isso, muitas produções literárias são tomadas com o intuito de impor regras sociais; a classe dominante determina o que deve ser lido, age no sentido de controlar os sentidos que serão produzidos (ou seja, estabelece normas para orientar “como” se deve ler algo) e censura o que é incompatível com suas concepções e representações de mundo.

Eagleton (2006, p. 25) explica que o conceito de literatura na Inglaterra, no século XVIII e que se perpetua até os dias atuais, estava/está diretamente relacionado ao que uma determinada classe social dominante, com certeza, considerava/considera como literatura; os escritos que recebem essa denominação carregavam/carregam os valores ideológicos dessa classe (já que o modo de produção, para o materialismo histórico, é quem determina as ideias), suas crenças e seus gostos: era/é negado o estatuto de literária a tudo o que divergia/diverge disso e, em casos considerados perigosos, os exemplares ou cópias do texto ou obra eram/são condenados à fogueira (em sentido literal ou simbólico). O que nos permite perscrutar o que lastreia as escolhas que engendram as questões de literatura do Enem e como isso se relaciona com a formação do participante da prova, já que, como vimos, as práticas pedagógicas nas escolas de educação básica têm sido reorientadas pela pedagogia das competências (que está na base na matriz de referência da prova) e pela relação que se estabelece com o conhecimento humano, dada a lógica da avaliação (questões fechadas, com gabarito e distratores).

Entretanto, pensando por contradição, se as classes dominantes tentam fazer da literatura um instrumento privilegiado de inculcação dos seus próprios

valores e interesses, por outro lado, a literatura (como toda forma de arte) resiste a isso. Em função dessa possibilidade de tanto servir à reprodução social, quanto ao questionamento e à transformação da realidade, há necessidade de pensar na literatura não apenas a partir da ideia de que ela eleva o homem, faz um ser melhor, mais sensível; ela pode, pelo contrário, contribuir na direção de maior secularização e racionalidade. Candido (2004, p. 176) explica que ela não corrompe nem edifica, ela permite ao homem pensar, refletir; “trazendo livremente em si o que chamamos o bem e o que chamamos o mal, [a literatura] humaniza em sentido profundo, porque faz viver”.

Nesse sentido, Candido (2004) defende o caráter humanizador da literatura e define o processo de humanização como sendo capaz de imputar ao ser humano aqueles traços que reputamos essenciais no homem, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. Em outros termos, a literatura nos torna mais humanos quando nos oportuniza ser mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade e o semelhante, ela contribui, portanto, com a formação omnilateral (total) do ser humano.

Corrêa e outros (2019, p. 14) complementam esse entendimento ao afirmarem que:

ela [*a literatura*] é também forma artística que produz o autoconhecimento do homem como parte da humanidade, levando a um questionamento do mundo, pois o leitor, ao vivenciar, no mundo próprio da arte, a relação entre essência e aparência, volta para seu cotidiano mais consciente de sua inteira realidade. Assim, a literatura é uma crítica da vida e, simultaneamente, uma forma de descobrir o núcleo da vida.

E continuam “a literatura é, sobretudo, uma força humanizadora, na medida em que oferece ao homem a possibilidade de entrar em contato com contradições profundas, nas quais ele está mergulhado, mas para as quais não tem condições efetivas de olhar a ponto de compreendê-las na vida cotidiana” (CORRÊA et al., 2019, p. 32).

Tanto a possibilidade de ficcionalização quanto o processo de humanização favorecidos pela leitura da literatura estão diretamente ligados, no entendimento de Candido (2004), aos direitos humanos (ou seja, algo que, se suprimido, pode mutilar a humanidade do ser humano, ou embotar o processo de seu desenvolvimento); aquela ao responder a uma necessidade do homem como um bem incompressível, e este como forma de enriquecer nossa percepção e visão de mundo, que se amplia quando a literatura se dá como desmascaramento consciente dos problemas sociais que negam a dignidade do ser humano.

Nessa perspectiva, se entendemos a literatura, como Candido (2004), simultaneamente, como uma necessidade humana (e, portanto, como um bem incompressível), e como algo capaz de atuar sobre o sujeito de maneira poderosa, reorientando seu modo de viver, torna-se de suma importância investigar a presença do texto literário em uma avaliação em larga escala. Isso porque essa avaliação influencia fortemente o trabalho pedagógico em sala de aula e é um requisito para o acesso ao ensino superior e a continuidade dos estudos.

Como sugere Eagleton (2006, p. 10), “a ‘literatura’ pode ser tanto uma questão daquilo que as pessoas fazem com a escrita como daquilo que a escrita faz com as pessoas”; por isso vale pensar nas obras e autores que aparecem ou são negligenciados nas questões de literatura do Enem, já que tal escolha indicia uma maneira de trabalhar no consciente e inconsciente dos sujeitos participantes da avaliação, emancipar ou (de)formar o sujeito, desvelar a realidade concreta ou perpetuar o processo de alienação do indivíduo.

Noutras palavras, os textos literários (ou fragmentos de textos literários) presentes nas provas do Enem e a maneira de abordá-los nos revelam sobre o tipo de sociedade, sujeito e formação humana prescritos pelo Estado brasileiro (e, por extensão, pela burguesia que o controla). Por essa razão, para o tipo de investigação que fazemos, não bastaria analisar uma única prova ou uma ou outra questão isoladamente – razão pela qual tomamos um *corpus* amplo, do qual, nas singularidades ano a ano e questão a questão, extraímos aquilo que

se repete e se confirma, anunciando um dado projeto, afinado à reprodução do modo de produção capitalista.

Ou seja, retomando Franchetti (2021, p. 33), estudar literatura é criar condições para que o estudante, o leitor em formação, possa tornar-se também desse elemento principal da civilização, e, assim, compreender que quase nada de natural existe no comportamento e nas instituições, que quase tudo é cultural, ou seja, que quase tudo muda ou pode ser mudado de forma radical.

Depois de definirmos a concepção de sociedade que engendra esta pesquisa e a de ser humano que defendemos, e de destacarmos como a obra literária é capaz de contribuir com o acesso à realidade concreta e com a formação omnilateral do ser, cabe-nos agora avançar em busca de compreender o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) na totalidade que o constitui.

2 EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO (ENEM): AVALIAÇÃO ESCOLAR, POLÍTICA PÚBLICA, QUALIDADE NA EDUCAÇÃO, FORMAÇÃO DO JOVEM ESTUDANTE DO ENSINO MÉDIO

*O silêncio mordido
rebela e revela
nossos ais
e são tantos os gritos
que a alva cidade,
de seu imerecido sono,
desperta em pesadelos.*

Conceição Evaristo

Depois de refletirmos sobre a importância da literatura na formação integral do ser humano, o papel da educação para a transformação social, nossa investigação verte-se para o objeto da pesquisa: o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), para buscar compreender como a literatura presente nas provas desta avaliação em larga escala se alia (ou não) à formação humana (omnilateral) do sujeito participante.

O Enem foi criado pelo Ministério da Educação (Mec) por meio do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep), em 1998, pela Portaria 438, de 28 de maio de 1998 (BRASIL, 1998a), para ser aplicado anualmente aos alunos concludentes e aos egressos do ensino médio. O exame compõe o sistema nacional de avaliação em larga escala junto com o Saeb (Sistema de Avaliação da Educação Básica) e o Enade (Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes), e procurava e procura, de acordo com o discurso de seus gestores, avaliar o desempenho do aluno no final da última etapa da educação básica, com vistas a mensurar a qualidade da educação – ao longo de sua história essa figuração do exame vai sendo desfeita e revelando suas verdadeiras intenções, como veremos a diante.

Essa prática de avaliação foi especificada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) 9.394 (BRASIL, 1996, p. 4); o Art. 9º esclarece que:

A União incumbir-se-á de:

[...]

VI - assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os

sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino.

Ou seja, a constituição do sistema de avaliação de larga escala é de responsabilidade da União, com vistas, em tese, a melhorar a qualidade da educação pública oferecida à população brasileira. Dessa maneira, o Enem foi estruturado de forma a servir como: (i) autoavaliação, (ii) avaliação da educação básica, (iii) alternativa de acesso aos cursos profissionalizantes pós-médios e ao ensino superior, com vistas até mesmo a substituir ou complementar os vestibulares (BRASIL, 1998a), e atualmente (iv) forma de certificação do ensino médio para jovens e adultos (BRASIL, 2009).

Neste sentido, os resultados dos participantes nas provas do Enem podiam (e podem) ser usados como critério único ou complementar dos processos seletivos de acesso ao ensino superior, além de servirem de parâmetros para participação em projetos de auxílios do governo, como o patrocinado pelo Fundo de Financiamento Estudantil (Fies)¹⁹.

De acordo com o discurso dos gestores do exame, a avaliação realizada por meio do Enem tem o intuito de aferir o desenvolvimento de noções fundamentais ao exercício pleno da cidadania, ou seja, há um discurso de preocupação com a formação do aluno enquanto sujeito integrado a uma sociedade; “nas sucessivas edições do Exame, procura-se ampliar o entendimento sobre os limites e as possibilidades do jovem brasileiro por meio do aprofundamento da identificação de seus valores, opiniões e atitudes.” (BRASIL, 2002, p. 6). Vemos uma declaração em que a formação do aluno enquanto sujeito ao longo de sua escolaridade em nível médio se apresenta como o maior objetivo da avaliação. Entretanto, há necessidade de se pensar em alguns pontos importantes atinentes ao exame que circunscrevem a citação do documento do governo: Qual noção de sociedade é reconhecida? Qual noção de sujeito é defendida? Qual forma de integração à sociedade é recomendada aos participantes do Enem? É garantida a participação e o

¹⁹ O Fundo de Financiamento Estudantil (Fies) é um programa do Governo Federal, por meio do Ministério da Educação, que se destina a financiar os estudos na educação superior, de estudantes matriculados em graduações não gratuitas. O programa foi instituído pela Lei 10.260/2001 e, atualmente, é regulamentado pela Lei nº 13.530, de 7 de dezembro de 2017 (BRASIL, 2017).

acesso de todos no exame? Os resultados do exame podem contribuir com as transformações sociais na vida dos participantes?

A prática avaliativa em termos gerais “consiste numa atividade constitutiva do trabalho educativo e indispensável para a promoção da aprendizagem” (SOARES JUNIOR, 2021, p.12). Contudo, ao tratarmos de uma avaliação em larga escala que, ao menos discursivamente, assume tais compromissos, é necessário lembrar que: a) qualidade do processo de aprendizagem é determinada por muitos fatores e condições além dos resultados em uma prova; b) formação de mão de obra para a sociedade capitalista não é integrar o homem à sociedade; c) formar o homem enquanto sujeito vai além de “participar” da sociedade, é o ser humano completo, total (natural, biológico, psicológico, social, político e cultural-simbólico), capaz de compreender sua realidade concreta e transformá-la; d) manutenção da “ordem” social não pode ser a base do discurso do governo, mas a busca por uma sociedade mais justa e humana para todos. Além disso, é mister que a todos sejam garantidas condições de sobrevivência dignas, acesso aos bens culturais mais elaborados e relevantes socialmente construídos historicamente; enfim, plena humanidade.

O uso das avaliações em áreas da educação e das ciências humanas está associado, em geral, aos ideais da Pedagogia Tecnicista, vigente nas décadas de 1960 e 1970, permanecendo e se reconfigurando com novas nuances da década de 1990 ao presente, na forma de neotecnicismo, como destacou Saviani (2013a).

A aplicação desse tipo de avaliação em larga escala não é uma exclusividade brasileira; o quadro a seguir demonstra, resumidamente, a presença desse tipo de exame em outros países.

Quadro 01 – “Enem” em outros países no mundo²⁰

Nome do Exame	País	Notas importantes
Gaokao	China	Começou a ser aplicado em 1952. Acontece uma vez por ano. Além das provas de literatura chinesa, matemática e língua inglesa, os estudantes precisam optar por duas áreas específicas: ciências sociais e ciências naturais, e fazer as provas correspondentes. O resultado do exame é a única forma de ingresso nas universidades. O único sistema de cotas existente é em relação a regiões menos desenvolvidas e áreas rurais.
Scholastic Aptitude Test (SAT)	Estados Unidos da América	Acontece seis vezes ao ano. É aplicado fora dos Estados Unidos para estrangeiros interessados em estudar em universidades estadunidenses. Cartas de recomendação e histórico escolar se juntam a nota do exame para seleção nas universidades.
American College Testing (ACT)	Estados Unidos da América	Começou a ser aplicado em 1959. É aplicado sete vezes no ano nos Estados Unidos, Porto Rico e Canadá, e cinco vezes para outras regiões. Avalia conhecimentos em inglês, matemática, leitura, ciências (física, química e biologia) e redação, que é uma parte opcional do teste. Também pode ser usado para universidades no Canadá, Reino Unido e Austrália. Os resultados também podem ser utilizados para pedido de bolsa de estudos.
Prova de Seleção Universitária (PSU)	Chile	Acontece uma vez por ano, desde 2003. O exame é composto por duas provas obrigatórias: Linguagem e Comunicação, e Matemática. O candidato precisa também escolher ao menos uma das outras áreas: História, Geografia e Ciências Sociais; e Ciências, que inclui módulos específicos de Biologia, Química, Física e educação técnico-profissional.
Baccalauréat ou Bac	França	Começou a ser aplicado em 1808. É aplicado em dois momentos durante o Ensino Médio. As provas são baseadas na opção de especialidade de estudos dos alunos. Funciona como uma certificação para ingresso na graduação.
Concurso Nacional de Acesso	Portugal ²¹	É usado como forma de aprovação no ensino secundário e ingresso nas universidades. É aplicado duas vezes no ano. Para estrangeiro, é necessário ter cidadania ou residir no país a mais de dois anos. Exclusivo para universidades públicas (que são pagas). Para as universidades particulares, o exame se chama Concurso Local.
Ranque de Admissão do Ensino Superior (ATAR, do inglês <i>Australian Tertiary Admission Rank</i>)	Austrália	Começou a ser aplicado em 2009. A nota do exame compõe junto com o histórico escolar o processo de avaliação para entrada nas universidades do país. Há outro exame na Austrália, o Teste de Admissão em Ciências da Saúde e Medicina de Graduação (UMAT), que é específico para cursos na área da

²⁰ O quadro sobre os exames internacionais que são realizados em outros países foi produzido a partir das publicações da Uol Educação, do Blog Stoodi e do Sistema Coc de Ensino.

²¹ Vale ressaltar que, desde 2014, universidades de Portugal aceitam a nota do Enem substituindo o Concurso Nacional de Acesso para os brasileiros para todos os cursos, com exceção para o curso de medicina. Em 2021, havia cinquenta universidades que aceitavam a Enem.

		saúde. Vale ressaltar que para ingresso no ensino superior, o ensino médio precisa ser concluído em uma instituição reconhecida e aceita pelas universidades.
Abitur	Alemanha	Criado em 1788, acontece nos dois últimos anos do ensino médio. Os alunos devem escolher as disciplinas que serão avaliadas garantindo que, no mínimo, três áreas do conhecimento sejam contempladas. Não é obrigatório para todas as universidades, algumas possuem seus próprios exames admissionais, como ocorre no Brasil com os vestibulares. Entretanto, só pode ser prestado uma única vez pelos estudantes.
UTME (do inglês, <i>Unified Tertiary Matriculation Examination</i>)	Nigéria	Exame realizado usando computador desde 2014. A prova de inglês é obrigatória.
UCAS (do inglês, <i>Universities and College Admissions Service</i>)	Reino Unido	Criado em 1992, é um sistema único <i>online</i> , que avalia os conhecimentos gerais dos estudantes. Junto à prova, o histórico escolar, os projetos realizados durante o ensino médio e entrevistas formam o processo para entrada na universidade. Como é um sistema eletrônico, as datas para as inscrições são específicas para cada universidade.

Fonte: Elaborado pela autora

Vemos, com isso, que a prática de avaliação que seleciona o ingresso no ensino superior não é uma exclusividade brasileira, mas está presente em vários territórios mundiais. O contexto de avaliar, medir, responsabilizar e excluir reflete a políticas públicas educacionais capazes de alcançar todos os jovens e concludentes do ensino médio. É uma realidade a falta de oportunidades e a sonegação para todos de continuar os estudos e de melhorar suas condições de vida.

Diante dessa realidade, percebemos que política pública para educação, avaliação em larga escala e Enem configuram como *corpus* de muitas investigações levando em consideração seus papéis na sociedade e no processo educacional. Por isso, antes de se pensar no Enem em si, há necessidade de buscarmos compreender as pesquisas que já se desenvolveram a partir dele, e também de entendê-lo como política pública que representa os ideais de governantes em voga.

2.1 O EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO E A LITERATURA NAS PESQUISAS REALIZADAS NA ÚLTIMA DÉCADA

Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e literatura também fizeram e fazem parte das inquietações de muitos outros pesquisadores. Com intuito de compreender como outros pesquisadores entenderam essa relação e em que estado se encontra o tema desta investigação, buscamos pesquisas que investigaram a relação entre literatura e Enem.

Para isso, rastreamos por meio do Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), a partir dos descritores (palavras-chave) Enem *and* literatura, Enem *and* Leitura de Literatura, Enem *and* leitura literária.

Esse levantamento foi realizado em 21 de outubro de 2020, com descritores Enem *and* leitura de literatura e Enem *and* leitura literária a pesquisa não alcançou resultados. Por outro lado, com os descritores Enem *and* Literatura, foram encontrados 197 trabalhos; entretanto havia trabalhos de várias áreas do conhecimento, talvez pela polissemia do termo “literatura”, que pode significar, para além do sentido de obras de valor artístico, por exemplo, “bibliografia sobre determinado assunto”, de acordo Houaiss (2011).

Os trabalhos²² que mais se aproximam – a partir do título e de seus respectivos resumos – com esta investigação estão descritos no quadro abaixo:

Quadro 02 – Trabalhos sobre Enem e Literatura a partir do Catálogo de Teses e Dissertações da Capes²³

Título do trabalho	Autor	Informações relevantes	Data
Enem, livro didático e legislação educacional: a questão da literatura	Lucas Rodrigues Oliveira	Mestrado em Educação. Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul,	14/12/2018

²² Além das pesquisas descritas no Quadro 02, há outros trabalhos que se fizeram necessários para nossa investigação, destacamos o de Soares Júnior (2021) (descrito no item 1.1, do primeiro capítulo deste texto) e o de Pereira (2015) (apresentado no item 2.2, do capítulo 2). Foram trabalhos importantes para nossa compreensão sincrética do objeto em estudo, já que eles se debruçam sobre o sistema de avaliação em larga escala, entretanto, não compõem o quadro produzido por não estabelecerem a relação avaliação em larga escala e literatura e/ou a área de Estudos Literários.

²³ Tomamos o Catálogo de Teses e Dissertações da Capes por entendermos sua finalidade de organizar em um único banco de dados as pesquisas realizadas no país, bem como sua importância na divulgação desses trabalhos. Todavia, reconhecemos toda fragilidade que permeia o processo de captação dos trabalhos, dito isso, evidenciamos que os resultados ora apresentados podem não representar a totalidade das pesquisas sobre o tema no país.

		Paranaíba.	
Os efeitos retroativos do Exame Nacional do Ensino Médio e outros exames externos em uma escola pública estadual	Luiene da Silva Veloso	Mestrado em Letras. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.	18/09/2018
Enem e o percurso histórico do conceito de avaliação: implicações das e para as políticas educacionais	Maria Helena de Aguiar Bravo	Mestrado em Educação. Universidade de São Paulo, São Paulo.	29/06/2017
A história da disciplina literatura no ensino secundário brasileiro e as avaliações externas: o exame vestibular, o Enem e o Enade de letras	Patricia Elisabel Bento Tiunan	Doutorado em Letras. Universidade Estadual de Maringá, Maringá.	29/03/2017
A leitura da literatura escolarizada nos exames do baccalauréat e do Enem	Guilherme Rocha Duran	Doutorado em Linguística. Universidade Federal de São Carlos.	13/12/2016
Retrato de uma disciplina ameaçada: a literatura nos documentos oficiais e no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem)	Gabriela Fernanda Ce Luft	Doutorado em Letras. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.	26/03/2014
A literatura no ENEM: questionamentos, perspectivas e propostas	Aluska Silva	Mestrado em Linguagem e Ensino. Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande.	25/02/2013

Fonte: Elaborado pela autora.

A pesquisa de mestrado de Aluska Silva (2013), defendida na Universidade Federal de Campina Grande, investigou o que era proposto nas questões de literatura no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), entre os anos de 2009 e 2012, em relação à abordagem do texto literário.

A autora apresentou um levantamento bibliográfico sobre o Enem como avaliação do trabalho pedagógico e seus efeitos, principalmente no que se refere a mercado e responsabilização. Essa constatação da pesquisadora se entrelaça com esta investigação e será desenvolvida no próximo item deste capítulo a partir das contribuições de Diane Ravitch (2011), Luiz Carlos de Freitas (2018), principalmente. O trabalho de Aluska Silva (2013) descreve como a avaliação em larga escala determina o trabalho realizado em sala de aula, muitas vezes como uma prática de preparação e direcionamento dos alunos para realização do exame.

Para analisar a presença da literatura no exame, a pesquisadora apresentou um recorte da Matriz de Referência do Enem e dos documentos oficiais que

embasam o trabalho escolar, para, em seguida, passar ao *corpus* de investigação. A pesquisadora fez uma ressalva interessante sobre o exame e o literário ao ressaltar a ausência de indicação de obras literárias para realização da prova, como acontecia nos vestibulares. Para ela, a presença da lista de obras de alguma maneira contribuiria com a leitura literária na escola. Retomaremos esse tema, no capítulo 3 deste texto.

A análise da literatura no Enem feita por Silva (2013) aconteceu a partir de seis questões do exame que foram agrupadas em três categorias: 1) Leitura de poemas: procedimentos de construção do texto; 2) Leitura de poemas: tendências historicistas; e 3) Questões de Identidade e Cultura Nacional. Na constituição de sua argumentação, a pesquisadora dissecou literariamente os textos que faziam parte das questões, bem como o enunciado e as alternativas de cada uma, tanto as respostas dadas como certas quanto os distratores.

Depois desse trabalho, a autora concluiu que as questões de literatura muitas vezes ignoraram o texto literário, cobraram conhecimentos sobre estilos literários e autores consagrados e mantiveram a prática de fragmentação do texto literário, mesmo quando eram poemas (seu principal alvo, na pesquisa); e finalizou demonstrando a necessidade de se compreender a concepção de literatura no novo contexto do Enem. Aspectos esses que também aparecem nos resultados de nossa investigação como demonstraremos na análise das questões, nos capítulos 4 e 5.

A tese de doutorado de Gabriela Fernanda Cé Luft (2014), *Retrato de uma disciplina ameaçada: a literatura nos documentos oficiais e no Exame Nacional do Ensino Médio*, defendida na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, apresentou uma discussão de como aconteceu o processo de desvalorização da literatura a partir de documentos oficiais e de questões do Enem das avaliações aplicadas entre os anos de 1998 e 2013.

A pesquisa apresentou um panorama das pesquisas e dissertações sobre a disciplina de Literatura até 2012, e descreveu as premissas dos exames vestibulares. Luft (2014) destacou em sua investigação a excessiva valorização da leitura funcional do texto, a perda de espaço da literatura e do texto literário

no exame, o tratamento do conhecimento literário que prescinde o ensino formal de literatura; a consequência deste processo seria a desvalorização da literatura como disciplina escolar.

Esses resultados produzidos pela pesquisadora, a partir das avaliações do Enem entre os anos de 1998 e 2013, se perpetuam nas provas do exame até 2020, com demonstraremos nos capítulos seguintes. Contudo, vale ressaltar que o esvaziamento do corpo de conhecimentos especializados e, portanto, de conceitos específicos é próprio de certa hegemonia pedagógica – ou seja, não aconteceu apenas com a literatura, embora a literatura talvez tenha sentido de modo mais “pesado” esse impacto. Isso se deu a partir da pedagogia das competências, pois a tomada das “competências” tem como premissa que o saber-fazer é prioritário em relação ao conhecimento aparentemente desinteressado ou não imediatamente aplicável; no capítulo 3, deste texto, buscamos demonstrar a relação da Pedagogia das Competências com o contexto da sociedade do capital, e, por consequência, do Enem.

Dito isso, destacamos as conclusões de Luft (2014), que alia o Enem ao processo de formação humana unilateral; a pesquisadora concluiu que há interferência do exame no ensino de literatura; entre as principais consequências ela destacou: i) ensino pragmático do literário voltado para o caráter utilitarista da literatura; ii) disciplina ‘Literatura’ não mais como área de conhecimento, mas como uma categoria instrumental da língua portuguesa; e iii) negligência com a formação de leitores de literatura no ensino médio.

A pesquisa de doutorado em Linguística, pela Universidade Federal de São Carlos, intitulada *A leitura da literatura escolarizada nos exames do Baccalauréat e do Enem*, de Guilherme Rocha Duran (2016), foi realizada com período de estágio na França e financiamento parcial da Capes. A investigação teve como base teórica os fundamentos do Círculo de Bakhtin em relação ao signo, para investigar a leitura de literatura escolarizada no contexto dos exames Enem e *Baccalauréat*.

Duran (2016) demonstrou haver na França, e acreditamos em outros países também, um discurso docente quanto à diminuição do volume de leitura por

parte dos jovens, ao crescimento do consumo de cultura tecnológica de massa e ao investimento na produção de *best sellers* para os jovens – discutimos essas questões em pesquisa anterior (VALTÃO, 2016), quando investigamos as práticas de leitura de jovens estudantes do ensino médio de uma escola técnica. Naquele contexto de pesquisa, identificamos um discurso semelhante de ausência de leitores de literatura ao mesmo tempo reclamações por alunos liam durante as aulas de diferentes disciplinas. A partir disso, a pesquisa *Práticas e representações de leitura literária no Ifes/campus de Alegre: uma história com rosto e voz* (VALTÃO, 2016) verificou a presença significativa, em uma escola técnica de nível médio, de leitores de literatura, de mediadores de leitura literária e de consumidores dos produtores da indústria cultural. Nesse sentido, a pesquisa apontou para necessidade de um trabalho de mediação emancipatório e instrutivo capaz de conduzir o leitor (estudante de nível médio) a leituras mais densas, de mais difícil conhecimento, a obras que o acesso só é garantido, para a maioria, na escola; e isso, levando texto literários integrais para sala de aula, proporcionando a apropriação de ferramentas de leitura, considerando a leitura dos alunos em sala de aula, buscando pontos de contato entre o que os estudantes leem e a literatura necessária para sua formação enquanto sujeito, principalmente. Essas práticas podem contribuir para romper com o caráter utilitarista e imediatista que se faz do texto literário, como constamos nas questões de literatura do Enem e que demonstraremos a seguir.

Ainda sobre a leitura de literatura na escola e a relação com exames em larga escala, Duran (2016) considerou que:

[...] a literatura recebe uma atenção especial no espaço escolar e, apesar disso, não se trata de uma atenção para a formação de leitores, mas da formação de uma bagagem de conhecimentos técnicos sobre a literatura. (DURAN, 2016, p. 13-14)

O pesquisador afirmou que os exames analisados “regem determinadas práticas sociais, e em resposta, a sociedade se organiza a partir dessa realidade e vice-versa.” (DURAN, 2016, p.28)

Duran (2016) concluiu que o Enem não consegue abarcar a diversidade do Brasil, revelando a incapacidade de atingir todos os extratos sociais de modo

igualitário, isso também foi constatado em relação ao *Baccalauréat*, que o Enem é uma herança sígnica do vestibular ao deixar de ser uma avaliação da educação; e que, para a realização da prova do Enem, prevalece um saber de leitura específico, que é eleito pelo Estado, e isso é a manifestação do modo como o controle do Estado se dá.

Patrícia Elisabel Bento Tiunan (2017), por meio da pesquisa *A história da disciplina literatura no ensino secundário brasileiro e as avaliações externas: o exame vestibular, o Enem e o Enade de Letras*, realizada durante o Doutorado em Letras pela Universidade Estadual de Maringá, buscou investigar, por meio de pesquisa bibliográfica e documental, se a prescrição do literário como conteúdo de ensino no Enem, nas provas de vestibulares e nos documentos oficiais garantiriam que seu ensino ocorresse de maneira como descrito e a quem o conhecimento literário se destinava no contexto de produção da pesquisa.

Tiunan (2017) mapeou a inserção e o *status* dos conteúdos de Literatura nas legislações brasileiras até 2016, ao mesmo tempo em que demonstrou a constituição do ensino médio no Brasil, já que são esses documentos que orientam as avaliações externas: vestibular, Enem e Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade) de Letras Português.

Quanto ao Enade, a pesquisadora constatou que a ênfase na teoria, tanto na área de Linguística quanto na de Literatura. Essa avaliação pressupõe a leitura especializada de obras representativas da Literatura Brasileira e Universal, o domínio da didática, das teorias relacionadas ao ensino e da legislação educacional.

Quanto ao nosso interesse de pesquisa, o Enem, Tiunan (2017) fez uma análise comparativa entre o vestibular e esse exame. Ela constatou que há no Enem uma tendência à utilização dos textos literários, através de uma abordagem que não avalia o conhecimento do candidato sobre as especificidades do discurso estético ou da leitura integral dos textos literários; segunda a autora, as questões desconsideram as especificidades da prática de leitura literária e a igualam à leitura de textos não literários, ou seja, as

questões com o texto literário servem como verificação de leitura e limitam, algumas vezes, em compreensão do texto lido. Essa constatação tem se repetido nas pesquisas que compõem este recorte de teses e dissertações e também é afim aos resultados que demonstraremos nos últimos capítulos deste texto, mesmo sendo uma investigação que se realiza a meia década de diferença da pesquisa de Tiuman (2017).

Por outro lado, de acordo com Tiuman (2017), a prova de vestibular analisado (Vestibular da Universidade Estadual de Maringá) exigia do candidato a compreensão das especificidades do discurso estético e das características das escolas literárias (temas frequentes na disciplina escolar de Literatura); entretanto, a pesquisadora explicou que a prova, embora exigisse a leitura integral de textos literários, negligenciava aspectos mais profundos da leitura literária, como a desautomatização de hábitos, a formação crítica, a aculturação e a socialização do leitor. Esses conceitos são tomados pela pesquisadora a partir João Adolfo Hansen (2005); de acordo com a pesquisadora, aculturação está relacionado “à formação cultural ampla de conhecerem e de compreenderem os textos literários” (TIUMAN, 2017, p. 118). Os conceitos estão colocados como uma função da leitura de literatura e ao lado de outros como: formação de leitores críticos (p. 256), esclarecimento e consciência social e política (p. 264) e desenvolvimento do pensamento crítico dos estudantes (p. 268).

Outra pesquisa importante para nossa investigação é a desenvolvida pela pesquisadora Maria Helena de Aguiar Bravo (2017), durante o Mestrado em Educação, pela Universidade de São Paulo. A pesquisa *Enem e o percurso histórico do conceito de avaliação: implicações das e para as políticas educacionais*. Procurou expor e discutir acerca do conceito de avaliação subjacente ao Enem durante todo o seu percurso histórico. Bravo (2017) destacou a relevância e posição do exame nas decisões de políticas para educação. Portanto, a pesquisadora constatou que o Enem tornou-se:

[...] instrumento público e estatal de medição de proficiência, utilizado para embasar distintos programas e políticas de educação pautadas, de forma meritocrática, em resultados escolares, onde a prática da avaliação não é pensada de forma ortodoxa, considerando primeiramente as causas, os usuários e as finalidades pretendidas,

para posteriormente pensar nos objetos de avaliação e nas metodologias adequadas. (BRAVO, 2017, p.87)

A pesquisadora finalizou sua investigação deixando claro que o Enem enquanto avaliação em larga escala não permite apreender, em termos de qualidade na educação, toda diversidade que compõe a etapa do ensino médio. Bravo (2017) esclarece ainda que a maior relação entre o exame e essa etapa de ensino se dá nos mesmos termos dos vestibulares: prática pautada no ranqueamento de proficiências, seleção, exclusão e meritocracia.

Nossa pesquisa busca, com isso, avançar, de acordo com as propostas de Bravo (2017, p. 86), ao investigar o exame a partir de sua materialidade (questões e/ou itens, alternativas, principalmente), de sua(s) matriz(es) de referência, e sua relação com o contexto em que foi instituído e desenvolvido.

Passemos a outra investigação importante em nosso contexto de pesquisa. Luiene da Silva Veloso (2018), na pesquisa *Os efeitos retroativos do Exame Nacional do Ensino Médio e outros exames externos em uma escola pública estadual*, realizada durante o curso de Mestrado em Letras na Universidade Federal do Rio Grande Do Sul, buscou identificar, em uma turma de terceiro ano do Ensino Médio de uma escola pública estadual localizada na região metropolitana de Porto Alegre, durante as aulas de Língua Portuguesa, Redação e Literatura, a existência de efeitos retroativos dos principais exames de larga escala da região, do Enem e do vestibular da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). A investigação foi desenvolvida por meio de uma pesquisa etnográfica, com análise documental, observação participante, gravação de entrevistas em áudio, registros em diário de campo e registros fotográficos.

A pesquisadora destacou o papel de vestibulares – como o da UFRGS – e do Enem na elaboração do currículo para o ensino médio; ela apontou os efeitos negativos dessa interferência ao negligenciar, por exemplo, o trabalho com gêneros textuais além do argumentativo-dissertativo (exigidos pelos dois exames), e a ausência de exploração de conteúdos gramaticais por eles não serem o foco dos exames.

Essa constatação se alia a nossa investigação ao demonstrarmos como o Enem rege o trabalho pedagógico em sala de aula e, ao mesmo tempo, as conclusões de Ravitch (2011) e de Freitas (2018) ao demonstrarem a preparação para exames em larga escala como uma prática que toma o tempo escolar e, conseqüentemente, pode oportunizar a obtenção de melhores resultados nos ranques, sem necessariamente demonstrar apropriação de conhecimentos historicamente produzidos e imprescindíveis para o desenvolvimento humano.

Lucas Rodrigues Oliveira (2018) em *Enem, livro didático e legislação educacional: a questão da literatura*, pesquisa realizada durante o curso de Mestrado em Educação na Universidade Estadual de Mato Grosso Do Sul, por meio de uma pesquisa de revisão bibliográfica, objetivou verificar o enfoque dado à literatura no Enem – na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias – comparando com a abordagem feita pelos livros didáticos para essa área e com as normativas dos principais textos da legislação sobre a educação brasileira.

Oliveira (2018), a partir da comparação entre o Enem, o livro didático *Novas Palavras* e documentos norteadores da educação básica, identificou que o exame, de certa maneira, tem abandonado a cobrança por conhecimentos historiográficos, porém o mesmo não aconteceu com os demais itens analisados na pesquisa. O pesquisador identificou também o texto literário como pretexto para outras questões, ocasiões em que suas características artísticas foram colocadas em segundo plano, tais constatações também compõem nossa investigação, como demonstraremos nos capítulos seguintes.

As pesquisas analisadas enfatizaram, à unanimidade, independentemente do *corpus*, dos procedimentos de análise e do referencial teórico-metodológico, a redução dos conhecimentos específicos de literatura, redução do programa de leitura, do trabalho com leitura de literatura que prescinde a leitura de textos integrais. E, ainda, evidenciam as implicações do exame para a prática pedagógica, seja na definição dos materiais escolares, no modelo de questões que será aplicado em sala para fixação de conhecimentos, seja na destinação

de tempo para o tipo de prática leitura preconizado pela avaliação em larga escala. Nesse sentido, essas pesquisas buscaram analisar:

- i) a literatura especificamente nas questões objetivas do Enem, desvinculando o literário da prova de Redação (que compõe o exame e avalia o repertório dos alunos de outras áreas do conhecimento);
- ii) a prova do Enem e a literatura na prova, desvinculando os desdobramentos do Enem enquanto política pública para emancipação das condições de vida do homem;
- iii) o apagamento do literário no exame, porém sem explicitar as ideologias que sustentam essa prática no que se refere à negação do literário na formação humana;
- iv) o uso do literário de maneira utilitarista; e
- v) a relação entre Enem e a sala de aula, contudo sem desvelar como o tempo gasto para preparação para realização das provas nega aos estudantes a apropriação de conhecimentos para sua humanização.

Essas conclusões foram essenciais para nossa investigação e nos permitiram prosseguir no sentido de compreender as relações entre esses resultados já alcançados com os propósitos que constituem o Enem.

Face a esse primeiro diagnóstico parcial em diálogo com os estudos anteriores já dados a público sobre as relações entre literatura e Enem, esta pesquisa busca avançar no sentido de relacionar as concepções de educação escolar, avaliação, literatura e conhecimento literário que subsidiam as provas do Enem (1998-2020), à luz da discussão sobre o projeto de formação humana encampado pelo Estado brasileiro e à luz daquele que interessa à classe que vive do trabalho. Para tanto, terá no horizonte:

- a) Compreender o papel do literário na formação humana total, omnilateral, na medida em que articula o sensível e o inteligível;
- b) Reconhecer a função da literatura como forma de conhecimento elaborado capaz de romper com a representação imediata, empírica e fetichizada da realidade;

- c) Analisar as escolhas e modos de tratamento do literário pelos idealizadores do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) com vistas (ou não) à reprodução e/ou à transformação social;
- d) Investigar a relação da literatura no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) com a manutenção da alienação e das desigualdades sociais;
- e) Apreender a essência do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) a partir de sua imediatez sensível avançando em direção à descoberta das múltiplas determinações ontológicas que o configuram.

Se o Enem foi criado com vistas a, supostamente, avaliar a qualidade da educação, oportunizar igualdade no acesso ao ensino superior, ele se torna uma falácia, quando seus resultados são meramente excludentes, responsabilizam e punem alunos e professores pelo fracasso; e, como vimos, quando terminam por prescindir da leitura de obras literárias integrais, por reduzir e rebaixar o conhecimento especializado, por trabalhar com a leitura numa perspectiva utilitarista, reducionista e pragmática dos conhecimentos, conforme mostram os estudos de Oliveira (2018), Veloso (2018), Bravo (2017), Tiuman (2017), Duran (2016), Luft (2014) e Silva (2013).

A desconsideração de todo contexto imbricado no processo educativo de formação humana total pelo acesso ao conhecimento elaborado e historicamente produzido, revela o ideário de competição e propala a constante prática de preparação dos alunos para a prova; o que perpetua as desigualdades históricas e sociais e os déficits educacionais, e demonstra, ainda, a incapacidade do Estado de formar os alunos de forma humana integral para que sejam capazes de ter sucesso na avaliação. Ou seja, o processo educativo se transformou em uma preparação para atender os ideais mercadológicos da sociedade, vigentes a partir do século XX, com o aval, muitas vezes, da sociedade em geral pela propagação de uma visão empírica e sincrética da realidade, atuando como um aliado na formação do ser unilateral, fraturado.

De fato, essas avaliações, largamente disseminadas pela imprensa por intermédio de rankings comparativos entre os países, possui uma enorme influência nos fins da educação e no processo de formulação e execução de políticas para o setor, situação que pode contribuir para possíveis desvios de rumo e subtração de questões

fundamentais que são inerentes ao conceito de educação. A rigor, toda avaliação, seja ou não em larga escala, deve possuir uma dimensão ética e ser usada como procedimento diagnóstico, com o objetivo de reunir informações indispensáveis à melhoria do ensino. Ademais, as avaliações de desempenho escolar não podem ser conduzidas de forma indissociável do próprio conceito de educação, que precisa ser formulado a partir não somente de demandas emergenciais, como também no valioso acervo de reflexões sobre pensamento pedagógico de pensadores, filósofos, sociólogos (...) que ao longo da história dedicaram o melhor de suas energias espirituais para mostrar a relevância da educação na vida das pessoas e dos países. (CUNHA, 2018, p. 9)

Assim, a escola perpetua as desigualdades sociais e nega, além do acesso ao conhecimento elaborado, o alcance às problematizações e formulações filosóficas, às distintas manifestações da arte, ao estudo da política e da ética; fundamentos importantes no seio das lutas sociais para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

À luz dos estudos revisados e dessa reflexão de Cunha (2018), indagamos: a quem interessa – e por que – que a educação seja tratada a partir de índices estatísticos e desarticulada de uma concepção de sociedade presente e futura, de uma concepção de ser humano a ser formado pela sociedade presente para a sociedade que se quer construir? A quem interessa – e por que – que os professores em atividade conduzam seu trabalho guiados não pelos seres humanos que se deseja formar, mas por uma avaliação que, em vez de subsidiar a melhoria dos processos, termina por definir quem pode ou não prosseguir os estudos em nível superior?

2.2 O EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO: TENSÕES E INTENÇÕES

Ao tomarmos o Enem como política pública, o fazemos problematizando a distribuição dos bens materiais e imateriais na sociedade brasileira e reivindicando que essa distribuição se dê de modo equitativo. Para isso, questionamos algumas das premissas que estão na fundamentação, no modelo e nos usos do exame, que, em nossa análise, constatamos que atendem aos interesses do capital: entre elas, o *economicismo*, que tenta converter a tudo em mercadoria (inclusive a educação humana) e em dado

quantitativo/manipulável; esse *economicismo* encontra na pedagogia das competências um lastro para a redução do processo de educação básica a um rol de “saberes” demonstráveis e aplicáveis. Outra das premissas que questionamos é a conversão do Enem de instrumento avaliativo em orientador e norteador das práticas pedagógicas – que abdicam da função precípua da instituição escolar (como transmissora dos saberes elaborados produzidos historicamente pela humanidade) em favor de uma preparação para os interesses do mercado.

Soares Júnior (2021, p. 53) nos permite refletir sobre o Enem levando em consideração que:

O sentido político da avaliação da aprendizagem escolar pode ser identificado, em última análise, ao se desvelar o modo das relações entre a própria avaliação e os outros elementos do trabalho educativo, e entre estes e a sociedade. A avaliação da aprendizagem se vincula necessariamente a um determinado quadro epistemológico que responde por essas relações entre ciência e sociedade, mesmo que isso escape da percepção dos próprios professores. Logo, essa dimensão diz respeito a que tipo de homem a escola intenta formar e para qual sociedade.

Neste sentido, para subsidiar nossa discussão sobre o teste – o Exame Nacional para o Ensino Médio –, buscamos uma compreensão sobre educação e política pública para educação em duas obras: *Vida e morte do grande sistema escolar americano*²⁴, de Diane Ravitch, obra lançada em 2011, e *A reforma empresarial da Educação: nova direita, velhas ideias*, de Luiz Carlos de Freitas, lançada em 2018. Aquela faz um resgate histórico sobre o sistema escolar dos Estados Unidos da América e abre um horizonte para análise do processo de testagem que cerceia a avaliação dos estudantes egressos do ensino médio brasileiro, enquanto esta permite pensar os efeitos colaterais da política pública atual para educação; além disso, os trabalhos de Ravitch e Freitas nos permitem compreender outras (*des*)reformas da educação pública brasileira.

²⁴ Ravitch (2011) usa o termo americano como adjetivo pátrio de Estados Unidos da América (USA), nós, entretanto, com vistas à clareza sobre o país e a produção a que fazemos referência, optamos por usar estadunidense ao invés de americano, visto que o termo americano pode adjetivar qualquer país da América Latina, mesmo sendo comum o uso, quase que exclusivo, para os Estados Unidos.

Ravitch (2011) fez um resgate do sistema de educação estadunidense desde o início do século XX; entre os principais programas de governos para educação estão o Programa de Educação Compensatória (1990), a Descentralização das Escolas (fim da década de 1960), as Referências Curriculares Nacionais Voluntárias (1980), Programa de Isenção de Impostos (1990)²⁵, as Escolas Autônomas (início da década de 1990), Reforma Sistêmica (1990), Letramento Balanceado (final dos anos de 1990), Objetivos 2000, Nenhuma Criança fica para trás (2002), Escola de livre mercado (2007), Projeto Novos Professores, entre outros.

Uma das principais questões envolvendo as reformas apresentadas por Ravitch (2011) no sistema educacional estadunidense é a dos superintendentes educacionais, ou seja, aqueles que eram responsáveis por gerir os programas de governo para educação serem pessoas que não eram da área da educação; essas funções eram sempre desempenhadas por um administrador, um advogado ou outro profissional que havia conquistado destaque em sua profissão; sem contar que esses gestores ignoravam anseios, conhecimentos e opiniões de professores e famílias dos estudantes em relação às necessidades e mudanças que ocorriam. Trazer essa ressalva para nossa investigação nos faz compreender as origens e intensões que marcam e circunscrevem a educação brasileira nos dias atuais.

Segundo Ravitch (2011), as reformas de maneira geral determinavam como os professores deviam trabalhar em sala de aula; para isso havia um programa intensivo de formação de professores; delimitavam o tempo determinado para cada tipo de atividade, com representantes dos gestores nas escolas – era a figura do treinador (*coach*), que na verdade funcionava como um policial, um inspetor – garantindo que a reforma fosse aplicada à risca; ampliavam o horário das aulas – o ensino médio poderia ter até horário triplo – e o ano letivo, com programa de leitura de dia estendido e escola de verão.

²⁵ O Programa de Isenção de Imposto consistia, de acordo com Ravitch (2011, p.139-142), em permitir que estudantes usassem a isenção de imposto (oferta de bolsa de estudos) para se matricular em qualquer escola privada, secular ou religiosa; bem semelhante ao que acontece no ensino superior no Brasil com o Prouni.

Uma proposta estadunidense no sistema educacional que é importante para nossa reflexão sobre o Enem é a implantação das *Escolas autônomas*, proposta nitidamente marcada pela mentalidade empresarial. Nas *Escolas Autônomas*, de acordo com Ravitch (2011), toda avaliação da escola (alunos, professores e direção) se dava pelo resultado em testes padronizados; com isso, os professores cujos alunos não conseguiam bom desempenho eram tidos como incompetentes e eram eliminados, demitidos; para isso, priorizava-se o funcionamento das escolas sem a presença dos sindicatos dos professores.

A mentalidade empresarial que cerceava o sistema educacional estadunidense na década de 1990 – e se estende para terras brasileiras logo depois – ignorava os problemas enfrentados pelos alunos, professores e escola quando um resultado nos testes era baixo, o que acontecia era sempre uma busca para redesenhar a estrutura da escola e dos sistemas, com uso de incentivos e sanções, como forma de solucionar os problemas, de acordo com o que demonstrou o trabalho de Ravitch (2011, p. 26).

Outro programa que contextualiza nossa reflexão é o *Letramento Balanceado*, que foi uma estratégia do Distrito 2, de Nova York. Ele aconteceu no final dos anos de 1990, cujo pilar era um programa de leitura e a matemática construtiva, visando bons resultados nos testes nacionais que avaliavam apenas leitura e matemática. O programa *Letramento Balanceado* tinha como princípios oferecer aos alunos vários tipos de leitura, trabalhar com estratégias de leitura, tomar o professor como facilitador da aprendizagem, oportunizar aos alunos a aprendizagem sozinho ou em grupo, ter em todas as salas de aula o cantinho da leitura com tapete e cadeira de balaço, mural de palavras, bibliotecas padronizadas, tipos de cartazes obrigatórios, entre outras propostas metodológicas. Contudo, a proposta de educação tornava o distrito mais rico e mais branco, segundo a Ravitch (2011, p. 64), devido a questões de demografia e economia que sustentavam as melhorias do distrito; revelando que escolas com contextos raciais e étnicos diferentes tinham desempenho diferente.

O Programa *Nenhuma criança fica para trás* (*No Child Behind - NCLB*), instaurado por meio de uma Lei Federal Americana, de 2001, no governo de George W. Bush, é outro programa que particularmente nos interessa nesta investigação.

Essa lei subsidiou muitos estados, principalmente Nova York e San Diego, a reestruturarem o sistema educacional. A origem do programa de ensino estava diretamente ligada ao que foi executado no estado do Texas anos antes. O programa considerava os testes padronizados a melhor forma de medir a qualidade escolar, com isso, cada estado estadunidense determinava o que as crianças iriam aprender e como iam testar, ou seja, currículo e testes eram entrelaçados, entretanto a base de ambos era leitura e matemática. Ravitch (2011, p. 249) aponta para os estudos sobre o sistema educacional estadunidense que descrevem em detalhes “as lacunas alarmantes no conhecimento e compreensão dos americanos [estadunidenses] sobre questões políticas, fenômenos científicos, eventos históricos, alusões literárias e quase tudo o que alguém necessita saber para compreender o mundo”, ou seja, os estudantes que se graduam no ensino médio e, muitas vezes ingressam na universidade, “sabem” responder a testes nacionais, mas tendem a se tornar espectadores passivos nas grandes decisões de seu tempo.

São as principais características do Programa Estadunidense *Nenhuma criança fica para trás*:

- Todos os estudantes seriam testados no 3º e 9º do ensino fundamental;
- Escolas eram ranqueadas a partir dos resultados de testes padronizados que podiam ser nacional, estadual ou mesmo municipal;
- Famílias escolhiam a melhor escola para matricular seus filhos a partir dos resultados das escolas nos testes;
- Matrículas dos alunos podem gerar lucro para as escolas, como a redução de impostos e investimentos do governo;
- Resultados dos testes serviam para recompensar e punir gestores e professores das escolas. (RAVITCH, 2011, p. 113-132)

Era uma reforma escolar baseada em testagem – com um fim em si mesma –, responsabilização, escolha escolar, lógica de mercado, pagamento por mérito – bônus para gestores e professores das escolas que aumentavam os escores nos testes –, e exigência de desempenho, o que conseqüentemente

desconsiderava a substância do aprendizado, ou questões que engendram a materialidade do trabalho educativo; nenhuma semelhança com o que tem se instaurado no Brasil nos últimos anos é mera coincidência. A título de exemplificação, encontramos a mais recente premiação *Escola que Colabora*, prêmio dado pela Secretaria de Educação, do Governo do Estado do Espírito Santo, a escolas públicas (estaduais e municipais) que alcançaram os melhores resultados de “aprendizagem”, expressos pelo Índice de Resultado da Escola (IRE), calculado a partir do Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo (Paebes) (ESPÍRITO SANTO, 2022).

O programa deu origem aos ideais de governo de *responsabilização e escolha escolar*. A ideia de responsabilização colocava nas mãos de diretores, professores e alunos toda responsabilidade de desempenho nos testes; a queda ou ascensão dos escores isentava o governo e suas responsabilidades no que se referia à qualidade de ensino. Mensurar a aprendizagem dos alunos servia para duas funções basicamente: punir e recompensar, o que gerava medo e obediência nos educadores; as escolas que não atingiam os objetivos estavam sujeitas a sanções. Por outro lado, a escolha escolar era incentivada pelo governo para que pais e responsáveis transferissem seus filhos para as escolhas com melhor desempenho nos testes.

Silva (2013) constatou em sua pesquisa, apresentada anteriormente no capítulo de revisão bibliográfica, que, no Brasil, há um efeito social e de responsabilização no processo avaliativo em larga escala como o Enem. Segundo a pesquisadora, o Estado avalia tanto alunos quanto professores por meio desse exame, ela afirma que:

Os professores são avaliados através do desempenho dos alunos nos processos de avaliação e, normalmente, responsabilizados pelo fracasso destes. O professor se percebe limitado à atividade de preparar os alunos para a realização de testes. (SILVA, 2013, p. 42)

Esses princípios são basicamente a aplicação da lógica de mercado: pagamento por mérito, punição para as baixas performances. Soares Júnior (2021, p. 24) explicou que

Os bônus aos quais nos referimos tomam a forma mercadológica de progressão/classificação, no caso dos alunos, e de maiores investimentos, quando se tratam das instituições. Já o ônus sofrido

pelas instituições, ou até mesmo por estados e municípios, recai na responsabilização e descrença na capacidade de gestão, resultando para as escolas uma espécie de condenação ao ostracismo, cumprindo o mesmo princípio capitalista do abandono das escolas com as piores notas, a escolha pelas famílias e o direcionamento de recursos pelo poder público às escolas com melhor colocação nas avaliações em larga escala. Esse comportamento social é enfatizado, sobretudo, no que se refere às escolas particulares, onde a concorrência é aumentada ou diminuída a depender dos índices obtidos nos exames, cujos resultados funcionam como “moeda de troca”.

Essa base empresarial foi responsável pelas reformas educacionais, sobretudo no estado de Nova York, como demonstrou Ravitch (2011).

Nesse sentido, Freitas (2018, p. 143-144) adiciona ao nosso entendimento que avaliações em larga escala – como o Enem –, que geralmente se dão baseadas em um processo de padronização da educação, eliminam o indivíduo do processo educacional e avaliativo, impõem padrões culturais, segregam os que são diferentes, e destroem as especificidades de culturas locais. Savini (1999, p. 24) acrescenta que essa busca pela padronização está atrelada aos princípios da Pedagogia Tecnicista, que, segundo ele,

Buscou-se planejar a educação de modo a dotá-la de uma organização racional capaz de minimizar as interferências subjetivas que pudessem por em risco sua eficiência. Para tanto, era mister operacionalizar os objetivos e, pelo menos em certos aspectos, mecanizar o processo.

Freitas (2018, p. 102) ainda acrescenta, ao discutir sobre a padronização estadunidense dos conteúdos e compará-la ao documento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) desenvolvida no Brasil, em 2018, que a padronização cultural surge como um efeito colateral negativo e instaura mais segregação. Vale aqui pensar nos autores de literatura e nas obras literárias que são cobrados nas questões do Enem, quando se seleciona um perfil de escritor e excluem-se outros acaba “criando padrões cognitivos e morais que passam a ser objetos de avaliação nacional, a diversidade cultural e histórica – ainda que admitida – não é reconhecida, já que os processos de avaliação são conduzidos a partir da “cultura oficial” das bases nacionais curriculares” (FREITAS, 2018, p. 113).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) se tornou o documento norteador para educação básica brasileira. Ele estabelece o conjunto orgânico e

progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades de ensino básico. Embora, haja logo na apresentação do documento o compromisso com a educação humana e global dos estudantes, não há muitas referências que desenvolvam esse comprometimento. Esse material é organizado a partir da noção de competências e habilidades; segundo a publicação “competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho.” (BRASIL, 2018a, p. 8). Enquanto “as habilidades expressam as aprendizagens essenciais que devem ser asseguradas aos alunos nos diferentes contextos escolares.” (BRASIL, 2018a, p. 31).

A BNCC também estabelece seu papel de nortear a formatação do Enem, ao especificar que “além dos currículos, influenciará a formação inicial e continuada dos educadores, a produção de materiais didáticos, as matrizes de avaliações e os exames nacionais que serão revistos à luz do texto homologado da Base” (BRASIL, 2018a, p. 5). Sobre literatura, o documento organiza as competências e habilidades no Campo artístico-literário e prescreve o trabalho com o texto literário voltado para fruição, para apreensão do que o texto tem a dizer, desde intenções dos autores a realidades apresentadas. O documento (BRASIL, 2018a, p. 31) ainda aponta para o uso da obra literária como forma de ampliar o repertório linguístico dos alunos e oportunizar novas potencialidade e experimentações de uso da língua.

Ravitch (2011) explica que os programas de governo estadunidense para educação que não deram certo lá (mas ao que tudo indica foram importados e implementados aqui na forma da Base Nacional Comum Curricular!), são eles *Referências Curriculares Nacionais Voluntárias* (1989 a 1999), *Objetivos 2000* e *Reforma Sistêmica*. Eles buscavam estabelecer referências de conteúdos para todos os estudantes, especificando o que cada um deveria dominar ao final de cada série. O que mais se diferenciava entre eles era o *Objetivos 2000* que dava aos estados estadunidenses dinheiro federal para escrever suas

próprias referências acadêmicas, escolher seus próprios testes e, ao mesmo tempo, ser responsável pelos resultados.

Sobre os resultados de testes como o Enem, Ravitch (2011) salienta:

O público pensa que os testes possuem validade científica, como um termômetro ou um barômetro, e que eles são objetivos, não sendo enviesados por um juízo humano falível. Mas os escores dos testes não são comparáveis a pesos e medidas padronizadas; eles não têm precisão de uma balança ou régua. (RAVITCH, 2011, p. 174)

Ravitch (2011, p. 47) ainda explica que o objetivo da testagem é o escore, os testes estadunidenses eram de habilidades básicas, sem explorar conhecimentos mais profundos de história, ciências, literatura. Na verdade, havia uma busca em “superficializar” os testes, pois a testagem se tornava a preocupação central das escolas, gerando ranques e competição. Sem contar o investimento de tempo para aprender a fazer a prova, para desvendar os truques necessários para responder às questões com êxito, burlando os resultados, no lugar de uma formação consciente e crítica. Pois, as escolas que não atingiam os objetivos da testagem estavam sujeitas a sanções – desde intervenção governamental, demissão de professores, transferência de gestores a fechamento das unidades –, enquanto aquelas que alcançavam as metas eram recompensadas; ou seja, a testagem era aplicada não visando propriamente à melhoria da qualidade e da profundidade da formação humana em curso, mas para mensurar, visando a punir ou a recompensar. Os criadores do programa acreditavam que os testes padronizados eram a melhor forma de medir a qualidade escolar.

Entretanto, a autora afirma que “[...] os professores não são responsáveis sozinhos por tudo quanto é aprendido em sala de aula, e nem tudo de valor que um professor transmite ao seu estudante pode ser apreendido em um teste padronizado” (RAVITCH, 2011, p. 211), ou seja, a responsabilização acaba se tornando uma falácia estatal para isentar o governo de suas responsabilidades com a educação e para restringir e legitimar o processo de formação humana a um rol de elementos verificáveis por meio de questões de múltipla escolha. Em um cenário de testes, escolhas e responsabilização, demitir um professor devido ao escore baixo de seus alunos é negligenciar os fatores que intervieram nos resultados, sem contar a forma como o processo de avaliação

para demissão se dava; tal regime totalitário não permitia que os professores questionassem as estratégias da liderança e ainda punia quem não repetisse seu discurso; conseqüentemente, o número de professores doentes com depressão, ansiedade e estresse cresceu assustadoramente nos Estados Unidos – uma realidade semelhante a dos professores brasileiros, conforme descrevemos nas páginas iniciais deste texto.

Ravitch (2011) define que, quando os escores dos testes se tornam os delimitadores de que uma escola é boa ou ruim, ou de quem merece receber bônus e de quem deve ser punido, ou evidenciar que os estudantes não conseguem bons resultados em testes que não foram preparados, os escores das avaliações aplicadas pelo governo perdem o sentido proclamado, já que os resultados podem facilmente ser manipulados²⁶.

Freitas (2018, p. 89) afirma que há várias razões que justificam o aumento das pontuações em testes padronizados, segundo o autor isso pode acontecer podendo:

[...] refletir ganhos de aprendizado do aluno naqueles aspectos testados; podem refletir uma maior familiaridade desenvolvida pelo aluno a esse tipo de avaliação, sem refletir de fato uma maior aprendizagem; podem refletir uma maior ênfase das escolas e professores na preparação dos alunos para a realização de testes e/ou ensino de estratégias para maximizar seu desempenho neles; e finalmente, pode ser que a melhoria nos testes seja produto de manipulação baseada em fraudes de vários tipos.

Freitas (2018, p. 135) exemplifica um caso bem atual no Brasil sobre os problemas da testagem em larga escala, o da rede municipal de Sobral, no Ceará. O repórter Villas-Bôas (2017), em reportagem para o Jornal GGN, descreveu o caso do Ideb²⁷ de Sobral, que em 2005 era de 4,0 pontos, passou para 8,8 pontos, em 2015. Entretanto, o repórter apresentou algumas

²⁶ Reconhecemos a defesa dessa pesquisadora no sentido de repensar a política de avaliação em larga escala; entretanto, nosso entendimento refuta essa política, levando em conta os interesses que ela representa (lógica de mercado, atendimento a interesses de organismos internacionais, negação dos fundamentos da educação escolar, primazia do utilitarismo para os conhecimentos elaborados, pragmatismo neoliberal, principalmente), e propõe a superação da lógica que a legitima.

²⁷ O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), criado em 2007, durante o segundo mandato do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, pelo então ministro da Educação, Fernando Haddad; os resultados do Ideb são utilizados como o único parâmetro tanto pelos governantes – municipais, estaduais e federal – como pelas escolas, e por que não comunidade em geral?, para medição da qualidade da educação.

informações levantadas no município sobre a realização das avaliações do Ideb²⁸. Primeiro, entrevistas com professores e diretores revelaram que o trabalho em sala de aula se relacionava exclusivamente ao trabalho com português e matemática (disciplinas cobradas na avaliação), ou seja, havia uma preparação para realizar a prova e uma redução curricular; que havia renda variável, em torno de 500 reais a mais no salário para os professores, quando a nota no Ideb era boa. Villas-Bôas (2017) destaca ainda que foi informado pela prefeitura da cidade que os alunos de Sobral seriam preparados para participação na avaliação do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa²⁹). Essas são informações que devem ser levadas em consideração quando analisamos os resultados de provas em larga escala.

A preocupação em preparar os alunos para realização de avaliações em larga escala faz parte do cotidiano das salas de aula brasileiras; anteriormente, sintetizamos a pesquisa de Aluska Silva (2013), dedicada ao Enem, na qual esse aspecto foi evidenciado. Acrescentamos ao rol de estudos que constatarem essa cultura preparatória e seus efeitos deletérios sobre as práticas pedagógicas na educação básica o trabalho de Selma L. de A. Pereira³⁰ (2015) que investigou modos, formas e diálogos a partir dos usos dos resultados em Língua Portuguesa de uma avaliação externa do Estado do Espírito Santo, o Paebes. A pesquisadora identificou em sua pesquisa com

²⁸O autor explica que seu texto é fruto de depoimentos de diferentes agentes envolvidos na educação de Sobral (CE).

²⁹ De acordo com o site do Inep, o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa), tradução de *Programme for International Student Assessment*, é um programa internacional que busca avaliar, a cada três anos, os conhecimentos de estudantes de 15 anos em diferentes países; é organizado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OECD). Os domínios avaliados são leitura, matemática e ciências (BRASIL, 2022a).

³⁰ A pesquisa de mestrado de Selma L. de A. Pereira (2015), defendida na Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), investigou modos, formas e diálogos a partir dos usos dos resultados obtidos pelos alunos nas provas de Língua Portuguesa de uma avaliação externa estadual (Paebes). A pesquisadora identificou em sua pesquisa com profissionais da educação do Estado do Espírito Santo a prática de se trabalhar o que vai cair na prova (avaliação em larga escala estadual), pois, como a autora expõe, há um discurso de responsabilização dos professores e da escola pelo desempenho dos alunos. Com isso, Pereira (2015) destaca que surgem as táticas empregadas para realização da Prova que vão desde incentivar alguns alunos a não participarem da avaliação, ou não avisar as turmas sobre a data da prova, a pontuar os alunos que participam da avaliação com pontos-extra, por exemplo. Sem contar o Bônus Desempenho oferecido aos profissionais das escolas que alcançam êxito nos scores.

profissionais da educação do Estado do Espírito Santo a prática de se trabalhar o que vai cair na prova (avaliação em larga escala estadual), pois, como a autora expõe, há um discurso de responsabilização dos professores e da escola pelo desempenho dos alunos. Com isso, Pereira (2015) destaca que surgem as táticas empregadas para realização da Prova que vão desde incentivar alguns alunos a não participarem da avaliação, ou não avisar as turmas sobre a data da prova, a pontuar os alunos que participam da avaliação com pontos-extra, por exemplo. Sem contar o Bônus Desempenho oferecido aos profissionais das escolas que alcançam êxito nos escores. Soares Junior (2021, p. 35), por sua vez, já mencionado anteriormente, afirma que “Os resultados do rendimento acabam por se configurar no principal objetivo das escolas, esvaziando o ensino das suas reais finalidades, quais sejam, o desenvolvimento das potencialidades máximas dos seres humanos e a garantia do seu usufruto a todos os entes sociais”.

Hoffmann (2008, p. 47) chama nossa atenção para o que tem acontecido em nosso país seja com os resultados do Ibed ou do Enem; embora discordemos da postura construtivista/escolanovista (conhecimento não objetivado, professor estimulador da aprendizagem, predominância do aluno no processo de ensino, entre outras) defendida por ela, a autora apresenta uma postura interessante para nossa investigação ao definir que quando os testes são aplicados simplesmente para constatar resultados e expressar tais resultados em valor numérico, a avaliação se dá em uma concepção sentenciosa (como uma sentença, uma determinação, uma punição) e classificatória, e ainda compara essa prática de testagem com a realização dos exames solicitados por médicos a seus pacientes, ou seja, seus resultados não devem ser mascarados para descoberta dos reais problemas, bem devem servir de base para tomadas de atitudes.

Dessa forma, o processo de avaliação não pode estar desvinculado do processo educativo e nem pode se configurar como um fim em si mesmo, para punir ou premiar. É necessário pensar o processo de avaliação aliado a formação do sujeito total para formar intelectuais por meio da catarse – noção que descrevemos no capítulo 1, elevando suas consciências, construindo uma nova ideia de mundo, formando um bloco histórico de concepção capaz de

romper com a concepção burguesa, formando forças sociais; entretanto, reconhecemos que isso não é possível em uma avaliação configurada nos moldes e nos princípios concretos do Enem.

Tomando as considerações dos autores analisados até aqui, podemos pensar no Exame Nacional para o Ensino Médio (Enem) como uma avaliação em larga escala cujos resultados, além de decisivos para a vida dos estudantes, têm se tornado decisivos para as escolas e para professores também. O exame que acontece há mais de 20 anos, mesmo com as indicações do Inep³¹, ao longo desse período, sempre oportunizou ranquear as escolas e, conseqüentemente, usar esse ranque para incentivar a escolha escolar entre pais e responsáveis, principalmente para a elite brasileira, já que, para a maioria da classe dos que vivem do trabalho e com a falta de políticas públicas para a vida e para a educação, a escolha escolar resulta da necessidade de equalizar os estudos com emprego, o número de vagas existentes no sistema educacional, ou mesmo a localização geográfica da escola.

Lançamos mão do ranque produzido pelo jornal *Folha de S. Paulo* (2018) para exemplificar como o formato do teste no Brasil oportuniza mais segregação, escolha e responsabilização. Vale ressaltar que nosso objetivo, nesta parte do relatório da pesquisa, é mostrar a questão do trabalho desenvolvido na preparação para o exame que pode mascarar os resultados das provas do Enem, de maneira alguma há a intenção ardilosa e medíocre de incentivar qualquer tipo de escolha escolar. O ranque apresentado abaixo nos faz pensar nos investimentos pesados para a obtenção dos resultados nos testes, na segregação que os testes confirmam e no que acontece com os estudantes cujos resultados não os oportunizam ingressar nas universidades públicas. Vejamos:

³¹ O site do Inep salienta sobre ranque que: “é contra qualquer tipo de ranque construído a partir dos microdados. É inadequada a comparação e a exposição pública de escolas que, uma vez ranqueadas, não têm como evitar rótulos que não contribuem para o aprimoramento pedagógico ou melhoria da qualidade do ensino. A persistência no uso inadequado dos resultados divulgados, e sua judicialização, foram os responsáveis pelo encerramento da divulgação dos resultados do Enem por Escola.” (BRASIL, 2018).

Tabela 1 – Ranque dos 10 melhores colégios do Brasil no Enem 2018³²

Posição	UF	Escola	Privada ou Pública (federal, estadual, municipal)?	Porte da escola	Nível sócio-econômico
1º	Fortaleza (CE)	Farias Brito – Colégio de Aplicação	Privada	De 31 a 60 alunos	Não disponível
2º	São Paulo (SP)	Objetivo Colégio Integrado	Privada	De 31 a 60 alunos	Muito alto
3º	Fortaleza (CE)	Ari de Sá Cavalcante – Major Facundo	Privada	De 31 a 60 alunos	Alto
4º	Teresina (PI)	Instituto Dom Barreto	Privada	Maior que 90 alunos	Muito alto
5º	Belo Horizonte (MG)	Colégio Bernoulli	Privada	Maior que 90 alunos	Muito alto
6º	Ipatinga (MG)	Colégio Fibonacci	Privada	De 61 a 90 alunos	Muito alto
7º	Belo Horizonte (MG)	Colegium	Privada	De 1 a 30 alunos	Muito alto
8º	Rio de Janeiro (RJ)	Colégio Ipiranga	Privada	De 31 a 60 alunos	Muito alto
9º	Belém (PA)	Sistema de Ensino Equipe	Privada	De 31 a 60 alunos	Não disponível
10º	Rio de Janeiro (RJ)	Colégio de São Bento	Privada	De 61 a 90 alunos	Muito alto

Fonte: Jornal *Folha de S. Paulo* (2018)

A partir da tabela acima, observamos que 90% das escolas possuem menos de 90 alunos fazendo a prova, todas são escolas privadas e com nível social econômico alto ou muito alto; o que nos permite pensar como isso influencia a escolha escolar dessas famílias com boas condições econômicas.

No Brasil, o resultado do Enem, que desde 2008, com a criação do Sistema de Seleção Unificado (Sisu), passou a ser a principal forma de ingresso nas universidades públicas, tem se tornado fundamental para escolas, alunos e famílias. Freitas (2018), a partir de trabalhos sobre a política educacional dos Estados Unidos da América, chama nossa atenção, quando investiga o período de testes e a *accountability* (modelo avaliativo fundamentado na Teoria da Responsabilização) no sistema educacional estadunidense; o autor deixa claro,

³² Ano de início desta pesquisa (2018), entretanto os resultados foram publicados em junho de 2019.

como já vimos, que o aumento da pontuação em avaliações não significa melhora nas médias de aprendizagem dos estudantes, mas nos diz muito sobre o Enem no Brasil: são aulas preparatórias, cursos e simulados para ensinar e familiarizar os alunos com as provas; o que aniquila o tempo e espaço escolar para transmissão e assimilação dos conhecimentos necessários para a formação do estudante como um ser humano total. É necessário destacar aqui que essa prática muitas vezes irrompe com o querer dos educadores, mas se alça por determinações sociais e de Estado.

Quando o Enem passa a ser a principal forma de acesso às universidades públicas e quando se fundamenta na teoria pedagógica das competências, a educação é pensada por um viés neoliberalista, colocando os indivíduos em um cenário de competição entre seus pares, em uma “seleção natural” em que “os mais fortes sobrevivem”, desconsiderando todo contexto que perpassa a aplicação dos testes; Freire (2018, p. 114) afirma que “ao colocarmos os testes padronizados como o foco da escola, transformando a escola em um mundo que gira em torno de testes e pontuações de testes, dia após dia e mês após mês [...], instalamos essa predisposição à concorrência e à competição”.

Silva (2013, p. 45) afirma que:

O Estado avaliador, pensado nessa lógica de mercado, quantifica o sistema educacional com o objetivo de torná-lo competitivo no cenário mundial, de fazer com que a própria população venha a cobrar aumento nos índices; estas são medidas tomadas sempre do topo da pirâmide para sua base, com o produto sendo mais importante do que o processo.

O Brasil, a cada ano, investe em propagandas que apresentam rankings educacionais em todos os níveis escolares. Essa estratégia não é nova e, além de muitas vezes maquiar os resultados, incentiva a competição entre escolas e manipula a sociedade no sentido de induzir à cobrança de melhores índices. A pressão exercida por esse mecanismo de coerção estará sempre recaindo sobre as equipes pedagógicas das escolas, precisamente sobre os professores [...].

Sobre o fato de acontecer a preparação intensa para a avaliação em larga escala nas escolas, inclusive com o incentivo de gestores e do governo, Ravitch (2011, p. 253) explica que isso se aproxima de “trapaça institucionalizada” e continua

As escolas certamente serão um fracasso se os estudantes se formarem sabendo como escolher a opção correta dentre quatro [ou cinco] afirmações em um teste de múltipla escolha, mas não

estiverem preparados para viver vidas plenas, ser cidadãos responsáveis e realizar boas escolhas para si mesmos, suas famílias e para nossa sociedade. (RAVITCH, 2011, p. 250)

As contribuições de Ravitch (2011, p. 250-252) sobre as escolas estadunidenses contribuem com nossa reflexão, já que, como apresentamos anteriormente, a prática de preparação para o exame produz alunos capazes de realizar a provas, mas nos faz pensar no aniquilamento do processo educacional, tomando trabalho educativo como o apresentado pela Pedagogia Histórico-Crítica, e conseqüentemente, sobre a formação desses jovens no que diz respeito a responsabilidades enquanto sujeitos sócio-históricos determinados inseridos em uma democracia e à capacidade tomar decisões baseadas em conhecimento, reflexão, debate e razão. A autora conclui que “as nossas escolhas não melhorarão se nós valorizarmos apenas o que os testes mensuram” (RAVITCH, 2011, p. 252).

Ao longo de sua obra, Ravitch (2011) defende que os elementos essenciais para uma boa educação são:

- Currículo forte, coerente e explícito, enraizado nas artes e ciências;
- Crianças engajadas em atividades e projetos que tornem o aprendizado vivido;
- Estudantes com conhecimentos que precisam para compreender debates políticos, fenômenos científicos e o mundo em que vivem;
- Estudantes preparados para a cidadania democrática;
- Professores bem educados (formados) e não apenas bem treinados;
- Escolas capazes de manter não só padrões de aprendizagem quanto os de comportamento. (RAVITCH, 2011, p. 130).

Embora, não concordemos com toda a argumentação de Ravitch (2011), por outro lado, seu trabalho corrobora com nossa investigação ao salientar que quando se analisa os resultados (escores) de testes em massa, há necessidade de se considerar alguns fatores, tais como:

- Motivação dos alunos e dos pais durante o período escolar;
- Habilidades intelectuais dos estudantes – o que, muitas vezes, é reflexo do contexto sócio-cultural em que está inserido;
- Estudantes e famílias têm responsabilidade pela performance acadêmica dos alunos, seja a frequência e a disciplina daqueles quanto a presença e o incentivo destes;
- Condições da escola, e por isso entendemos em condições de investimentos materiais e humanos, investimentos nos professores, números de alunos em sala de aula, participação dos professores na construção do currículo;
- Políticas públicas;

- Condições sócio-econômicas do estudante, de sua família e de seu meio social;
- Fatores sociais e demográficos – a vulnerabilidade dos estudantes;
- Qualidade dos testes;
- Estímulo dos pares dos estudantes pode influenciar em sua postura em sala de aula.

Ou seja, para que o Enem realmente pudesse cumprir seu propósito enunciado deveria pensar em “igualdade de condições”:

A maneira mais geral de definir igualdade de condições é simplesmente dizer que é a crença de que as pessoas devem ser tão iguais quanto possível em relação às condições centrais de suas vidas. A igualdade de condições não se refere a tornar as desigualdades mais justas, ou de dar às pessoas uma oportunidade mais igualitária de se tornarem desiguais, mas de garantir que todos tenham perspectivas praticamente iguais de uma vida boa. (LINCH & BARKER, 2005, p. 131, *apud* FREITAS, 2018, p. 115)

Dito isso, investigar a literatura ao longo da história do Exame Nacional do Ensino Médio – o Enem – pode parecer algo supérfluo ou fútil para alguns. Porém, nos embasamos nos estudos de Antonio Candido (1999) ao defender o caráter humanizador da literatura, e, portanto, sua incompressibilidade, sob pena de mutilação da personalidade humana, o que inclui a oportunidade de, por meio do texto literário, o sujeito ser capaz de refletir sobre si, sobre sua relação com o outro e com a sociedade em que está inserido. Como Ravitch (2011, p. 254), entendemos e fundamentamos nossa investigação levando em consideração que o objetivo da educação não pode ser produzir bons resultados em avaliações, mas educar os estudantes para que se tornem pessoas responsáveis com mentes bem desenvolvidas e um bom caráter, o que quer dizer que a educação precisa formar sujeitos sócio-históricos conscientes, críticos e participativos.

Vemos, com isso, que o trabalho com a literatura deve ultrapassar o nível do imediatismo e do pragmatismo, que a natureza do literário não se enquadra nos engessamentos de uma avaliação em larga escala, e que as aulas Língua Portuguesa e Literatura no ensino médio devem ser pensadas para, de alguma maneira, oportunizar o desvelar da realidade concreta, e a formação humana dos estudantes, ou seja,

Nós queremos que eles sejam capazes de pensar por si mesmos quando eles estiverem lá fora no mundo por conta própria. Nós queremos que eles tenham um bom caráter e que tomem decisões sãs sobre a sua vida, seu trabalho e sua saúde. Nós queremos que

eles enfrentem os prazeres e dificuldades da vida com coragem e humor. Nós esperamos que eles sejam amáveis e compassivos em suas relações com os outros. Nós queremos que eles tenham um senso de justiça e igualdade. Nós queremos que eles compreendam o nosso país e o nosso mundo e os desafios que nós enfrentamos. Nós queremos que eles sejam cidadãos ativos e responsáveis, preparados para pensar questões cuidadosamente e até o fim, a escutar diferentes visões e a chegar a conclusões racionalmente. Nós queremos que eles aprendam ciências e matemática para que eles compreendam os problemas da vida moderna e participem da busca por soluções. Nós queremos que eles desfrutem da rica herança artística e cultural de nossa e das outras sociedades. (RAVITCH, 2011, p. 257)

Defendemos, nesse sentido, um modelo de educação escolar que contribua com a formação do sujeito por meio da apreensão dos saberes historicamente produzidos, que ele seja capaz de objetivar a realidade para transformá-la, que possa refletir sobre seu processo de aprendizagem, que ele seja capaz de provocar grandes transformações políticas e sociais em seu tempo, de modo a superar o modelo social de exploração.

3 O EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO: DA GÊNESE À APLICAÇÃO DAS PROVAS

*O pião entrou na roda
e tombou
sozinho sem par
pós ali o pezinho
preso como escravo de caxangá
olhou pra si
olhou pro chão
morto-vivo
cabra-cega
serra-serra
serra
a dor
sua vida
já serrou
já serrou
já serrou...*

Conceição Evaristo.

Neste capítulo, serão apresentados os resultados da pesquisa bibliográfico-documental sobre Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), a partir dos documentos oficiais que engendraram sua criação e aplicação. No Anexo D, resumizamos, de maneira resumida, as principais legislações que circunscrevem o exame dentro do recorte temporal estabelecido nesta investigação. Foi possível perceber por meio desses documentos como o exame foi se delineando ao longo do tempo e como as transformações pelas quais passou buscavam alinhá-lo aos ideais do Estado capitalista.

No processo de pesquisa, foi possível identificar os fundamentos, os objetivos da avaliação de origem do exame, suas finalidades sociais (basear programas de governo, permitir acesso à continuidade dos estudos em nível superior, principalmente) e pressupostos gnosiológicos que o constituíram nas duas primeiras décadas de existência. Este momento da pesquisa se tornou essencial para compreender o *corpus* de investigação e nos oportunizou construir um contexto para compreensão das questões e da literatura na avaliação.

3.1 TEXTOS E CONTEXTOS QUE SUBSIDIARAM A CRIAÇÃO DO ENEM: UMA ANÁLISE DOS DOCUMENTOS GOVERNAMENTAIS

Maria Helena Guimarães de Castro e Sergio Tiezzi (2005), no artigo “A reforma do Ensino Médio e a implantação do Enem no Brasil”, explicam o que aconteceu com a educação brasileira nas últimas décadas do século XX; como apresentamos anteriormente, as mudanças aqui reverberam os acontecimentos no sistema educacional estadunidense, com vimos em Ravitch (2011) e Freitas (2018).

Os autores destacam que, entre as principais mudanças promovidas nesse período no Brasil, está a expansão do ensino superior, entretanto, é necessário ressaltar que essa política estava atrelada à promoção da teoria do capital humano, proposta e promovida por organismos internacionais, como o Banco Mundial, a países periféricos, conforme anunciamos nas palavras iniciais deste texto, com vistas a suprir as necessidades do mercado marcado pela industrialização, pelo aumento da instalação de empresas multinacionais, formatando, com isso, a internacionalização da economia brasileira.

Seguindo essa política de expansão do ensino superior, o Exame Vestibular para ingresso nas universidades brasileiras começou a acontecer por volta de 1968, em resposta aos intensos movimentos estudantis. Ele tomava como critério de seleção dos futuros alunos a mensuração do grau de conhecimento acumulado ao longo dos anos da escolarização em áreas do conhecimento humano, como demonstrou Wagner Bandeira Andriola (2011), bem aos moldes de uma educação depositária, cumulativa e excludente, já que aqueles que tinham menos condições – sejam físicas, emocionais, econômicas e sociais de se dedicar ao acúmulo de conhecimentos necessários à avaliação – eram eliminados e impedidos de avançar para o ensino superior.

Santos (2011), uma década antes de este texto vir a público, explicou que:

[...] é preciso afirmar que o vestibular (o grande vilão) não existe para excluir, ele exclui para existir: é o instrumento que possibilita colocar uns para dentro e manter outros de fora. [...] A verdade é que não há vagas para quem não pode pagar (sejam as universidades ou as

escolas básicas). É a exclusão que faz existir o vestibular. Ele se faz necessário pela função que o Brasil ocupa na atual ordem capitalista. A prioridade da política econômica é o pagamento das dívidas internas e externas, do investimento no agronegócio, do sucateamento da educação pública, das privatizações das estatais. É inerente ao sistema educacional do capitalismo subdesenvolvido a exclusão.

Já na década de 1990, de acordo com o panorama apresentado por Castro e Tiezzi (2005), um novo cenário para a educação no Brasil é inaugurado, em que as principais ações tinham como alvo, em tese, a democratização de acesso ao Ensino Fundamental e a expansão do Ensino Médio, com vistas a romper com o alto índice de reprovação e de evasão escolar nos primeiros anos da Educação Básica; isso, conseqüentemente, negava o Ensino Médio à maioria da população e o tornava quase que exclusivo às camadas médias e às elites brasileiras. Dessa maneira, o acesso ao ensino superior, marcado pelo sistema de ingresso com o vestibular, se tornava ainda mais longe da classe proletária, dos menos abastados, era assegurado aos mais ricos, e sustentado por um mercado voltado para lucro, para rentabilidade dos cursinhos e materiais didáticos produzidos para desvendar os enigmas das provas e ensinar a realizá-las. Um contexto que nos permite pensar sobre a realidade de ingresso nas instituições públicas de ensino superior.

Com vistas a romper com esse cenário e avançar, em tese, em busca de igualdade no cenário da educação, ainda que a passos extremamente lentos, a década de 1990 se tornou um marco no contexto brasileiro. Ao mesmo tempo, a “sociedade da informação” – como foi denominada – especificava para os profissionais e automaticamente para as universidades que os formavam o desenvolvimento de *novas competências* para vida social e para o mundo do trabalho. Parecia que, na nova sociedade, com acesso quase imediato às informações por meio da Internet, os conteúdos eram dispensáveis: mais valia o “aprender a aprender” – não à toa, a Unesco propõe para a educação do século XXI 4 pilares, por meio do relatório Jacques Delors, de 1999: “aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser” (DELORS, 2010, p. 31).

Entretanto, vale ressaltar que as mudanças estabelecidas pelo Estado brasileiro, a partir de 1990, estão vinculadas aos ideários de mercado

propostos por instituições financeiras internacionais; fundindo, com isso, Estado e mercado nas mesmas esferas. Pacheco (2019, p. 229 - 230) explica que:

Nos anos 1990, o conceito de qualidade, concebido em ambientes empresariais, começa a migrar para o pensamento educacional, transformando o cidadão portador de direitos em cliente. A qualidade inclusive é mencionada em diversos trechos do texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), assim como a necessidade de aferi-la passa a fazer parte da agenda de agências de financiamento multilaterais, como o Banco Mundial.

Com essas necessidades impostas para a educação, várias ações foram implementadas com intuito de atendê-las, entre as principais ações estavam: publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) – Lei nº 9.394, em 1996, citada por Pacheco (2019) como já aliada ao processo de mercantilização da educação; publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), em 1997; instauração do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), pela Portaria nº 438, de 28 de maio de 1998; e publicação das Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio, em 1998. Ou seja, não havia uma busca pelo indivíduo, sujeito do processo educativo, por sua formação humana imprescindível, como apresentamos no capítulo anterior, mas para corresponder a um ideal, a uma necessidade do mercado – na fase de desenvolvimento imperialista do capitalismo, dentro da macropolítica neoliberal em processo de expansão pelo mundo (em particular, na América Latina).

Saviani (2013a), ao caracterizar as últimas décadas do século XX, explica que:

Estamos, pois, diante de um neotecnicismo: o controle decisivo desloca-se do processo para os resultados. É pela avaliação dos resultados que se buscará garantir a eficiência e produtividade. E a avaliação pela criação das agências reguladoras, seja diretamente, como vem ocorrendo no caso da educação. Eis por que a nova LDB (Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996) enfeixou no âmbito da União a responsabilidade de avaliar o ensino em todos os níveis, compondo um verdadeiro sistema nacional de avaliação. E para desincumbir-se dessa tarefa o governo federal vem instituindo exames e provas de diferentes tipos. Trata-se de avaliar os alunos, as escolas, os professores e, a partir dos resultados obtidos, condicionar a distribuição de verbas e a alocação dos recursos conforme os critérios de eficiência e produtividade. (SAVIANI, 2013a, p. 439)

Nesse sentido, o Exame Nacional para Ensino Médio (Enem) – uma avaliação em larga escala, com todas as intenções de política pública apresentadas anteriormente – funcionava como uma engrenagem nesse cenário de

mudanças e vislumbrava corresponder às exigências da sociedade da época que avançava com as novas tecnologias, principalmente nos conhecimentos técnicos aplicados no processo de trabalho, como salientaram Castro e Tiezzi (2005). Buscamos, com isso, demonstrar o que Duran (2016, p. 24) descreveu ao cotejar Enem e *Baccalauréat*,

Trata-se de eventos discursivos e enunciativos, devidamente inseridos em uma cadeia da atividade humana. Eles são resultado de um processo histórico pautado na necessidade social que tais exames visam suprir. Não estão alienados do contexto do qual emergem. Assim, um olhar que considera suas origens históricas se faz necessário neste trabalho.

O Enem, então, se consolidava como parte de um conjunto de políticas públicas em que se baseava a reforma do ensino médio, destacando-se entre elas: a expansão do sistema de ingresso e permanência no ensino médio, a redefinição do papel da escola, a melhoria das condições de oferta e da qualidade de ensino. Não se pode negar que esse conjunto de políticas públicas, em um primeiro instante, urdia como um avanço no cenário educacional da nação: era um mesmo exame para todos os estudantes – dando a ideia de que se todos se preparassem, todos teriam a mesma oportunidade –, havia uma junção de vagas disponibilizadas no país, e a possibilidade de se candidatar a qualquer uma delas; ou seja, o Enem circunscrevia, e, em algumas situações, circunscreve, a oportunidade de acesso ao ensino superior, principalmente para aqueles que não podiam, e não podem, arcar com despesas para participação nas provas de diferentes vestibulares; ou ainda, como uma expectativa para candidatar-se a vagas em instituições privadas, principalmente.

Conquanto, é necessário ressaltar que aparência não é essência, ou seja, o Enem estava, desde sua origem, diretamente atrelado às exigências do mercado de trabalho e de desenvolvimento nacional (especialmente, no sentido de o país ocupar um lugar não-central no capitalismo mundial, se não como fornecedor de *commodities*), e não do ser humano sócio-histórico contextualizado; nem se tratava de pensar em qualquer horizonte de questionamento e transformação daquilo que estava posto – mas tão-somente de traçar ações para atender ao momento histórico, em face da posição dependente da economia nacional.

Soares Júnior (2021, p. 29) contribui com nosso entendimento ao explicitar que “o sistema educacional gerido e formulado pelo poder público [...] não foge à regra e cumpre a função de manter sob o seu controle a formação dos indivíduos para um mercado de trabalho que atenda às necessidades e interesses do capital.”

O Enem foi instituído pela Portaria nº 438, de 28 de maio de 1998 (BRASIL, 1998a). Em sua primeira edição, de acordo com publicação do governo federal (BRASIL, 2002), foi aplicado em 184 municípios brasileiros a 115.575 participantes, no dia 25 de agosto de 1998. Nessa época, apenas duas universidades públicas aproveitaram a nota do Enem para ingresso dos estudantes. Desde 2008, com a criação do Sistema de Seleção Unificada (Sisu)³³, o resultado do exame se tornou a principal forma de ingresso nas Instituições de Ensino Superior Públicas; o que era, inicialmente, apenas um processo de avaliação em larga escala para avaliar o desempenho dos estudantes ao longo do Ensino Médio (EM), tornou-se a principal forma de acesso ao ensino superior e à possibilidade de continuidade dos estudos, que era uma orientação da Lei de Diretrizes e Bases para Educação (LDB) para o trabalho no ensino médio (BRASIL, 1996). Essa finalidade do Enem foi calcada no Parecer nº 95, de 1998, que regulamentou as possíveis formas de ingresso no nível superior. O documento legitimava a permanência do vestibular como processo válido para ingresso no ensino superior; porém, deixava 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, 1998b, p. 2).

A finalidade de ser uma “ferramenta” para o ingresso ao ensino superior foi dando ao Enem um novo caráter: avaliação sistemática não para conhecer a qualidade (que, em tese, seria sua função), mas de permitir ou não o ingresso na universidade, ou seja, o exame passou a selecionar, crivar e excluir quem poderia ou não cursar o ensino superior, um status bem semelhante ao do

³³ Sistema de Seleção Unificada (Sisu) é o sistema informatizado do Ministério da Educação (Mec), no qual as instituições públicas de ensino superior disponibilizam suas vagas para os candidatos do Enem. O Sisu foi instituído pela Portaria Normativa nº 21, de 5 de novembro de 2012, e, atualmente, é regido pela Portaria Normativa nº 1.117, de 01 de novembro de 2018.

vestibular, mas sem as especificidades regionais determinadas pelas universidades em seus processos seletivos. Luft (2014, p. 144), em sua tese de doutorado, explica que:

Assim, ainda que considerando a autonomia das universidades públicas federais, o MEC ofereceu, a partir de uma proposta de reformulação, possibilidades de utilização do novo exame nos processos seletivos das instituições de ensino. 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.

Com isso, nos últimos anos, o Enem se tornou a principal preocupação das escolas e dos jovens; essa avaliação, além de movimentar todo o mercado educacional ao seu redor, como cursinhos preparatórios e comércio de materiais didáticos, por exemplo, tem direcionado o trabalho realizado em salas de aula durante a última etapa da educação básica, já que o número de vagas ofertadas sempre foi menor que o número de inscritos. Dessa forma, a busca pelo resultado transforma a natureza da prova, como destacou Ravitch (2011, p. 177), “quando o propósito da testagem é informativo e diagnóstico, não há motivo para os professores e diretores alterarem os resultados, exceto através de um ensino melhor”. Luckesi (2011, p. 431) complementa ao afirmar que a função da avaliação em larga escala “[...] não é apenas criar um ranking das instituições avaliadas. Seu objetivo fundamental é diagnosticar a qualidade da educação no país e orientar intervenções para sua melhoria”.

Todavia, um contraponto aos discursos de Luft (2014), Ravitch (2011) e Luckesi (2011) faz-se necessário neste momento: a despeito de reconhecermos os avanços seja do Enem, seja do Sisu, e de comemorarmos a possibilidade de que mais jovens possam dar continuidade a seus estudos de nível superior, é necessário refletirmos sobre o que estava e está em jogo. O Enem foi pensado e tem sido “aprimorado” ao longo dos anos com vistas à inserção do Brasil na lógica ditada pelos organismos internacionais, alinhados à hegemonia das pedagogias do neoprodutivismo, do neoescolanovismo e do

neoconstrutivismo (SAVIANI, 2019, p. 50-51), que, por sua vez, respondem às demandas contemporâneas do capital.

Não é possível endossarmos, sem ressalvas, o ponto de vista de Ravitch (2011) ou de Luckesi (2011), para quem a testagem em massa com vistas apenas ao diagnóstico seria o ideal. Nossa defesa é por uma educação – e, portanto, um currículo, um sistema de avaliação, uma prática pedagógica: enfim, um projeto de formação humana – que tenha a emancipação humana como guia para a construção de uma nova sociedade e de um novo ser humano, e como instrumento de luta contra a constituição social de exploração e de fratura do indivíduo.

Na primeira década de existência, o exame se constituía de uma prova com 63 questões de múltipla escolha das diferentes áreas de conhecimento e de uma prova de redação; o Enem avaliava:

[...] as competências e as habilidades desenvolvidas pelos examinandos ao longo do ensino fundamental e médio, imprescindíveis à vida acadêmica, ao mundo do trabalho e ao exercício da cidadania, tendo como base a matriz de competências especialmente definida para o exame. (BRASIL, 1998a)

Uma nova redação desse documento, estabelecida pela Portaria 807, de 18 de junho de 2010, definia a prova “como procedimento de avaliação cujo objetivo é aferir se o participante do Exame, ao final do ensino médio, demonstra domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna e conhecimento das formas contemporâneas de linguagem” (BRASIL, 2010a).

O Exame Nacional do Ensino Médio, de acordo com a Portaria nº 109³⁴, de 27 de maio de 2009, no Art. 2º, tem os seguintes objetivos:

I - oferecer uma referência para que cada cidadão possa proceder à sua auto-avaliação com vistas às suas escolhas futuras, tanto em relação ao mundo do trabalho quanto em relação à continuidade de estudos; II - estruturar uma avaliação ao final da educação básica que sirva como modalidade alternativa ou complementar aos processos de seleção nos diferentes setores do mundo do trabalho; III -

³⁴ Embora a Portaria nº 438, de 28 de maio de 1998 seja o primeiro documento sobre o Enem, tomaremos outros textos publicados ao longo dos 20 anos do Enem para melhor compreendê-lo dentro dos moldes em vigor.

estruturar uma avaliação ao final da educação básica que sirva como modalidade alternativa ou complementar aos exames de acesso aos cursos profissionalizantes, pós-médios e à Educação Superior; IV - possibilitar a participação e criar condições de acesso a programas governamentais; V - promover a certificação de jovens e adultos no nível de conclusão do ensino médio nos termos do artigo 38, §§ 1º - e 2º - da Lei nº 9.394/96 - Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB); VI - promover avaliação do desempenho acadêmico das escolas de ensino médio, de forma que cada unidade escolar receba o resultado global; VII - promover avaliação do desempenho acadêmico dos estudantes ingressantes nas Instituições de Educação Superior [...]. (BRASIL, 2009)

O exame traz, desde a Portaria nº 438, de 28 de maio de 1998, sua intenção de avaliar as instituições de ensino e os estudantes com vistas ao mercado de trabalho e/ou à continuidade aos estudos. Isso significa que a constituição de uma avaliação que buscasse diagnosticar a qualidade da educação pública com vistas à superação das desigualdades não foi suplementada pelas legislações que o engendraram desde sua criação.

No segundo ano de aplicação do Enem, 1999, subiu para 93 o número de instituições de ensino superior que passaram a usar os resultados da prova no processo de seleção de seus estudantes. Vale ressaltar que, ao longo da história do Enem, mesmo quando uma instituição pública de ensino superior não o reconhecia como única forma de ingresso, os resultados do exame pontuavam ou eram uma etapa da seleção no vestibular da instituição. Vejamos o Edital n.º 03/2010-CCV da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES, 2010), que além da obrigatoriedade de realização do Enem, especificava que:

O Processo Seletivo 2011 será realizado em duas etapas, sendo a 1ª Etapa constituída das Provas Objetivas do ENEM que servirá exclusivamente, para habilitar os candidatos à 2ª Etapa, constituída de uma prova de Redação e de duas provas discursivas, distribuídas de acordo com as matérias específicas de cada curso.

Em 2004, com a criação do Programa Universidade para Todos (ProUni)³⁵, houve a possibilidade do uso da nota do Enem para concessão de bolsa de estudos integral ou parcial em instituições particulares de nível superior.

³⁵ O ProUni é um programa do Governo Federal, instituído por meio do Ministério da Educação, pela Medida Provisória 2013, de 10 de setembro de 2004 (atualmente é regulamentado pela Lei nº 14.350, de 25 de maio de 2022), que oferece bolsas de estudo, integrais e parciais (50%), em instituições particulares de educação superior, em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, a estudantes brasileiros sem diploma de nível superior; e, ao mesmo tempo, isenta de contribuições e impostos essas instituições, de acordo com a

Ao longo da história do Enem, o exame passou por grandes transformações, entre elas, a aplicação em dois dias consecutivos, a organização das questões objetivas por área do conhecimento (formatando quatro provas), o número de questões objetivas (antes de 63, a partir de 2009, totalizaram 180, sendo 45 para cada área do conhecimento, como demonstraremos a seguir) e a prova de Redação – permanecendo um texto dissertativo-argumentativo com uma proposta de intervenção – que compõe a área de Linguagens, códigos e suas tecnologias³⁶. Com essas mudanças, o tempo para realização da prova também foi alterado: até 2008, a Prova com questões objetivas e com redação tinha duração de 4 horas; a partir de 2009, as Provas I e II passaram a ter 5 horas e 30 minutos de duração, enquanto as Provas III e IV 4 horas e 30 minutos.

O quadro abaixo explicita as áreas de conhecimento de cada prova do exame e os componentes curriculares correspondentes:

Quadro 03 – Áreas do conhecimento do Enem, Componentes Curriculares e Caderno de Provas

Áreas do Conhecimento do Enem	Componentes Curriculares	Caderno de Provas
Linguagens, códigos e suas tecnologias e Redação	Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Artes e Educação Física	Prova I ³⁷
Matemática e suas tecnologias	Matemática	Prova II
Ciências Humanas e suas Tecnologias	História, Geografia, Filosofia e Sociologia	Prova III
Ciências da Natureza e suas Tecnologias	Química, Física e Biologia	Prova IV

Fonte: Elaborado pela autora

Nota: Produzido a partir da Portaria 109, de 27 de maio de 2009 (BRASIL, 2009)

legislação que o regula (BRASIL, 2022). O ProUni reproduz a prática do Programa Educacional Estadunidense de Isenção de Impostos, contido no movimento da Escolha Escolar, da década de 1990 (RAVITCH, 2011), como demonstramos no capítulo anterior.

³⁶ Embora, haja nos próprios documentos do Inep variação quanto a grafia da área de conhecimento que é foco desta investigação, manteremos a grafia Linguagens, códigos e suas tecnologias neste texto, como especificou a Portaria nº 109, de 27 de maio de 2009 (BRASIL, 2009).

³⁷ A prova de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias e Redação era aplicada entre os anos de 2009 e 2016 no segundo dia da prova. A partir de 2017, passou a ser aplicada no primeiro dia.

Em 2009, também acontece a reformulação da Matriz de Referência do Enem – desenvolveremos um pouco mais sobre as matrizes do exame no item 3.2 – com base nas Matrizes de Referência do Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja), que estabelece uma forma de certificação de conclusão do ensino médio para estudantes maiores de 18 anos que não concluíram essa etapa da educação básica; ou seja, os que buscavam apenas o “diploma” do ensino médio podiam usar a nota do exame para solicitar a certificação – essa prática foi regulamentada pela Portaria nº 109, de 27 de maio de 2009 (BRASIL, 2009).

Reconhecemos, é claro, a necessidade de muitos brasileiros recorrem à prática de certificação do ensino médio por meio dos resultados do Enem; todavia, consideramos que outras ações seriam mais relevantes se houvesse interesse governamental para formação do indivíduo como um todo, para garantir seu acesso aos conteúdos clássicos, para contribuir com o desvelar da realidade pelo participante do processo educacional, para inserir todos os brasileiros como sujeitos ativos nas transformações sociais. Enfim, a busca por certificar sem se preocupar com o formar (muito menos emancipar!) é mesmo satisfazer apenas às necessidades da sociedade capitalista, reproduzindo seus valores e exigências.

Atrelado à criação do Sistema de Seleção Unificado (Sisu), o Enem passou a ser o processo nacional de seleção para ingresso na educação superior e, também, em 2010, passou a ser requisito para se usar o Financiamento Estudantil (Fies).

Em parceria do Inep com o Ministério da Justiça e Segurança Pública, por meio do Departamento Penitenciário Nacional (Depen), o exame passou, nesse ano, a ser aplicado a adultos privados de liberdade e a jovens sob medida socioeducativa que incluísse a privação de liberdade (Enem PPL) (BRASIL, 2010a). Com isso, a partir de 2010, as provas do Enem passaram a ter duas aplicações, uma regular destinada ao público geral e uma reaplicação/PPL. Nesta pesquisa, identificamos as Reaplicações/PPL com o ano da prova e o número 2, por exemplo, 2010-2, especificando que se refere à segunda

aplicação. Uma exceção aconteceu em 2016 e 2020, quando foram aplicadas três provas.

Em 2013, a maior parte das instituições federais de ensino adotou o Enem como critério de seleção; nesse ano, a nota do exame foi utilizada na concessão de bolsas de estudos do programa Ciências sem Fronteiras³⁸ e passou a ser divulgada por escola com estratificação nos níveis socioeconômicos.

Em 2014, iniciou-se a parceria internacional entre instituições de ensino superior: em Portugal³⁹, as Universidades de Coimbra e Algarve passaram a aceitar as notas do Enem em seus processos seletivos. Nesse mesmo ano, ao participante foi permitido o uso do nome social⁴⁰.

Em 2015, os cadernos seguiram uma sequência numérica estabelecida pelo quantitativo de provas aplicadas, assim foram numerados 16 cadernos; diferentemente do que acontecia antes, pois, depois de 2010, com a nova formatação das provas, a numeração dos cadernos era de 1 a 7 e reiniciada a contagem na reaplicação. Nos anos seguintes, há uma variação na forma de

³⁸ Ciência sem Fronteiras é um programa desenvolvido em conjunto pelos Ministérios da Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI) e pelo Ministério da Educação (MEC), que busca promover a consolidação, expansão e internacionalização da ciência e tecnologia, da inovação e da competitividade brasileira por meio do intercâmbio e da mobilidade internacional. Foi instituído pelo Decreto 7.642, de 13 de dezembro de 2011 (BRASIL, 2011a).

³⁹ O Enem Portugal, como é chamado o programa de acordos interinstitucionais entre o Inep e as instituições de educação superior portuguesas, foi criado em 2014, quando algumas instituições de Portugal aceitavam os resultados individuais do Enem em seus processos seletivos. Para simplificar o acesso a instituições de candidatos interessados no ensino superior português, o Inep passou a realizar os acordos interinstitucionais de cooperação. Essa troca de informação possibilitou a ampliação de possibilidades de intercâmbio educacional. O programa se tornou possível com uma mudança na legislação portuguesa. Portugal, por meio do Decreto-Lei nº 36, de 10 de março de 2014, regulamentou o estatuto do estudante internacional no país europeu. Em março do mesmo ano, o Ministério da Educação de Portugal permitiu às suas instituições definirem a forma de ingresso de estudantes internacionais. A Universidade de Coimbra foi a primeira a assinar o convênio interinstitucional com o Inep, em 26 de maio de 2004. Atualmente, 41 instituições estão participando do Enem Portugal. O programa do Inep completou cinco anos em maio de 2019, de acordo com site do Inep. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/36030>. Acesso em 10 jun. 2022.

⁴⁰ Nome social é designação pela qual a pessoa travesti ou transexual se identifica e é socialmente reconhecida, uma vez que o seu nome civil, isto é, seu nome de registro não reflete a sua identidade de gênero (BRASIL, 2016). O uso do nome social foi regulamentado pelo Decreto nº 8.727, de 28 de abril de 2016.

enumerar os cadernos de prova seguindo a numeração sequencial pelo quantitativo de provas, como em 2015, ou seguindo o modelo de 2010.

Em 2016, muitas escolas que seriam usadas para aplicação do exame foram ocupadas pelos secundaristas no período; os secundaristas protestavam, inicialmente, contra a reorganização e o fechamento de escolas da rede estadual paulista; depois, o movimento ganhou o país, com estudantes organizados e acampados no interior das instituições de ensino, lutando em prol da qualidade da educação, diante dos cortes orçamentários que seriam estabelecidos pelo teto de gastos do governo federal, (Medida Provisória 746, que, depois, tornou-se a Lei nº 13.415, aprovada em de 16 de fevereiro de 2017). Em função disso, houve a necessidade de uma segunda aplicação; com isso, além da Reaplicação/PPL, aconteceu também a reaplicação para os estudantes que não fizeram a prova na aplicação regular.

O site do Inep explica que, depois de consulta pública, o Enem sofreu algumas mudanças em 2017. Entre elas: a aplicação da prova em dois domingos consecutivos, a criação do site do Enem e o novo logotipo. Em relação ao atendimento às diferentes necessidades dos participantes surdos e deficientes auditivos⁴¹, foi em 2017 que o Inep começou a ofertar a vídeo-prova em Libras.

A partir de 2017, o site do Inep disponibiliza, além dos cadernos de aplicação regular e reaplicação/PPL, os cadernos de prova para as duas aplicações do exame nas versões Ampliada, Super-ampliada, em Braile e para o Ledor, e em Libras – que se configura como um caderno de prova como os outros.

Em 2018, o ano comemorativo dos 20 anos do Enem foi marcado pelo lançamento de um documento histórico do exame e de seu novo logotipo. Foi lançada a Plataforma Enem em Libras, que disponibilizou todo o conteúdo em Língua Brasileira de Sinais e onde também havia uma demonstração da vídeo-prova nos mesmos moldes da prova, que podia ser acessada pelo participante com o intuito de preparação para participação no Enem. Nesse ano, subiu para 35 o número de instituições de ensino superior de Portugal que usam as notas do Enem em seus processos de ingresso.

⁴¹Com intuito de promover o debate sobre diferentes necessidades, o Inep propôs o tema “Desafios para a formação educacional de surdos no Brasil” para a redação de 2017.

Em 2020, além da aplicação regular e da reaplicação/PPL, aconteceu a aplicação Digital do Enem, que especificamos como 2020-D, nesta pesquisa. Essa modalidade de aplicação do exame se deu em consequência da Pandemia Mundial do Covid-19. Contudo, vale ressaltar que essa ação representa o ideal do governo atual de realizar o exame somente dessa maneira no futuro.

Vale ressaltar que análise dos resultados do Enem era feita pela Teoria Clássica dos Testes (TCT) até 2008 e a partir de 2009 é usada a Teoria da Resposta ao Item (TRI). Enquanto, na TCT, o resultado não leva em consideração o nível de dificuldade dos itens em relação ao nível de conhecimento dos candidatos, ele representa o número de acertos dentro da quantidade de questões que compõe a prova; a TRI, de acordo com Ministério da Educação (BRASIL, 2011b), não contabiliza apenas o número total de acertos na prova; o resultado do candidato é avaliado a partir de suas habilidades e das características da questão. Com isso, as questões são qualificadas a partir de três parâmetros: i. poder de discriminação, ii. grau de dificuldade, e iii. possibilidade de acerto ao acaso. Dessa forma, candidatos que tiveram a mesma quantidade de questões certas, sendo elas diferentes entre eles, poderão ter uma pontuação final diferente devido ao grau de dificuldade da questão.

Para subsidiar essa avaliação em larga escala, foi criada a Matriz de Referência a partir de documentos como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica (LDB 9.394/96), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), a Matriz de Referência para o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), entre outros. Para entendermos o que é avaliado nas provas do Enem, apresentaremos no próximo tópico a Matriz de Referência criada para produção da avaliação. Vale ressaltar que, dentro do espaço temporal investigado nesta pesquisa (1998 a 2020), o exame já contou com duas matrizes regendo suas provas.

3.2 A MATRIZ DE REFERÊNCIA DO ENEM E O MODELO DE COMPETÊNCIAS E HABILIDADES: O RETORNO À PEDAGOGIA DAS COMPETÊNCIAS

Ao longo de duas décadas foram criadas duas matrizes para o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), uma que cobriu o espaço de tempo de 1998 a 2008 (Matriz de Referência 1 (ANEXO B) e a atual instituída a partir de 2009, que será reproduzida adiante. O intuito de criação desse documento foi balizar as competências e habilidades que seriam avaliadas nas provas. Gontijo, Costa e Perovano explicam que essa definição:

[...] remete, então, à ideia de que a escola básica deve tornar os indivíduos capazes de utilizar conhecimentos, habilidades, atitudes e valores na solução de demandas da vida cotidiana, promover o exercício da cidadania e o ingresso no mundo do trabalho. Dessa forma, o aprendido na escola precisa ter uma aplicabilidade ou utilidade prática e, portanto, a escola deverá estar a serviço da sociedade, respondendo às suas demandas, sem questioná-las, passando a ideia de que é justa, igualitária e fundada na valorização de todos os seres humanos. (GONTIJO; COSTA; PEROVANO, 2020, p. 21)

A defesa por competências e habilidades explicita a formação de sujeitos empregáveis, flexíveis, resilientes e úteis; perpassa pelo domínio da ação com vistas ao produto final; destacando, dessa maneira, a evidente perspectiva de mercado, o papel da escola em perpetuar o modo de produção capitalista, uma prática claramente seguindo os ideais imperialistas estadunidenses, conforme evidenciado pelo modelo discutido anteriormente, a partir do trabalho de Ravitch (2011). Duarte (2016a, p.16) afirma que:

Esse tipo de imediatismo [na relação trabalho pedagógico e prática social] é aceitável nas pedagogias do aprender a aprender como, por exemplo, a pedagogia das competências, que postula uma relação imediata entre as atividades escolares e as demandas da vida cotidiana dos alunos.

Marise Nogueira Ramos (2009, p. 299-305) descreve a “Pedagogia das Competências” no *Dicionário da Educação Profissional em Saúde*, produzido pela Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz), ela explica que:

[...] Ao ser utilizada no âmbito do trabalho, essa noção [competência] torna-se plural – ‘competências’ –, buscando designar os conteúdos particulares de cada função em uma organização de trabalho. A transferência desses conteúdos para a formação orientada pelas

competências que se pretende desenvolver nos educandos dá origem ao que chamamos de 'pedagogia das competências', isto é, uma pedagogia definida por seus objetivos e validada pelas competências que produz.

A emergência da 'pedagogia das competências' é acompanhada de um fenômeno observado no mundo produtivo – a eliminação de postos de trabalho e redefinição dos conteúdos de trabalho à luz do avanço tecnológico [...]. Este reordenamento levanta dúvidas sobre a capacidade de sobrevivência de profissões bem delimitadas, ao mesmo tempo em que fica diminuída a expectativa da construção de uma biografia profissional linear, do ponto de vista do conteúdo, e ascendente, do ponto de vista da renda e da mobilidade social. [...] Isso quer dizer que uma gestão fundada nas competências encerra a ideia de que um assalariado deve se submeter a uma validação permanente, dando constantemente provas de sua adequação ao posto de trabalho e de seu direito a uma promoção. [...]

Esse deslocamento da qualificação para as competências no plano do trabalho produziu, no plano pedagógico, outro deslocamento, a saber: do ensino centrado em saberes disciplinares para um ensino definido pela produção de competências verificáveis em situações e tarefas específicas [...]. A 'pedagogia das competências' passa a exigir, então, tanto no ensino geral quanto no ensino profissionalizante, que as noções associadas (saber, saber-fazer, objetivos) sejam acompanhadas de uma explicitação das atividades (ou tarefas) em que elas podem se materializar e se fazer compreender, explicitação esta que revela a impossibilidade de dar uma definição a essas noções separadamente das tarefas nas quais elas se materializam.

[...] Além disso, espera-se que seus agentes (professores, gestores, estudantes) não mantenham a mesma relação com o saber que os professores de disciplinas academicamente constituídas, de modo que a validade dos conhecimentos transmitidos seja aprovada por sua aplicabilidade ao exercício de atividades [...]. Essa redefinição pedagógica somente ganha sentido mediante o estabelecimento de uma correspondência entre escola e empresa. [...]

Além de atender o propósito de reordenar a relação entre escola e emprego, a 'pedagogia das competências' visa também a institucionalizar novas formas de educar os trabalhadores no contexto político-econômico neoliberal [...]. Nesse contexto, a noção de competência vem compor o conjunto de novos signos e significados talhados na cultura expressiva do estágio de acumulação flexível do capital, desempenhando um papel específico na representação dos processos de formação e de comportamento [...].

Assim, o desenvolvimento de uma pedagogia centrada nessa noção possui validade econômico-social e também cultural, posto que à educação se confere a função de adequar psicologicamente os trabalhadores aos novos padrões de produção. O novo senso comum, de caráter conservador e liberal, compreende que as relações de trabalho atuais e os mecanismos de inclusão social se pautam pela competência individual.

Ou seja, é a educação servindo aos ideais do mercado, formando o indivíduo a partir do imediatismo, da aplicabilidade prática do que transmitido na escola. Saviani (2019, p. 55) destaca a relação entre a pedagogia das competências e a do aprender a aprender (Escolanovismo) e explica que o objetivo dessa

pedagogia “é dotar os indivíduos de comportamentos flexíveis que lhes permitam ajustar-se às condições de uma sociedade em que as próprias necessidades de sobrevivência não estão garantidas”.

Basear-se na noção de competência e habilidade é esperar que o aluno coloque em prática aquilo que ele “aprendeu” ao longo do período escolar; a prova é, pois, a busca dos resultados que possam ser demonstráveis em situações previamente definidas ou formatadas, com uma expectativa de horizontes limitados de ação /intervenção.

O uso de competências e habilidades desconsidera a noção de conhecimento⁴² e valoriza o “saber fazer”. Duarte (2016b, p. 113) descreve essa prática como uma vertente das pedagogias que buscam atender os ideais do imediatismo, ele afirma que “várias pedagogias hegemônicas na atualidade preconizam que a melhor educação escolar é a que atenda às demandas espontâneas dessa cotidianidade assumida de forma naturalizada”. Nesse sentido, Galvão, Lavoura e Martins (2019, p. 56) explicam que o desenvolvimento do conhecimento se dá pela transposição do desconhecido ao conhecido, do conhecimento parcial, unilateral, superficial ao conhecimento profundo, o que é oposto aos pressupostos da pedagogia das competências. A noção de competência e habilidades enfatiza a sociedade de desigualdade, sem buscar pelo trabalho didático voltado para a humanização do sujeito, para a difusão dos conhecimentos do saber elaborado, e para o desvelar da realidade concreta – que, necessariamente, implica em intervenção e transformação dessa mesma realidade.

Maria Amélia Dalvi (2019) esclarece que:

Na lógica da educação neoliberal, em vez de desenvolver a consciência crítica que supera as hegemonias momentâneas, competiria à educação escolar a responsabilidade de preparar os indivíduos para as exigências mercadológicas do momento contemporâneo, autorregulando o próprio processo (ou seja,

⁴² A partir das contribuições da Pedagogia Histórico Crítica – e de referências como Saviani, Duarte, Galvão, Lavoura, Martins, já citados diversas vezes neste trabalho – consideramos conhecimento como resultado do processo humano de domínio, apropriação e transformação da natureza; como processo histórico que sintetiza o movimento do pensamento em busca da realidade objetiva das coisas; conjunto dos bens materiais e imateriais produzidos pela humanidade ao longo da história.

internalizando a lógica do “aprender a aprender”). (DALVI, 2019, p. 2850)

Dito isso, partamos para as matrizes. A primeira matriz, vigente de 1998 a 2008 (Matriz de Referência 1 (ANEXO B)), possui 05 competências e 21 habilidades sem separar as áreas do conhecimento. Em 2009, a Portaria 109, de 27 de maio de 2009 (BRASIL, 2009, p. 60-61) estabeleceu a Nova Matriz de Referência (Matriz de Referência 2, em vigor no contexto desta pesquisa), que possui 05 eixos cognitivos comuns a todas as áreas do conhecimento (ver Quadro 04), 30 competências divididas por área, 120 habilidades e 36 objetos de conhecimento. Em relação à língua portuguesa / leitura / literatura (eixo da área Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, ao lado de Artes, Língua Estrangeira Moderna, Educação Física e Informática), são 09 competências e 30 habilidades.

De acordo com a publicação do Inep (BRASIL, 2002, p. 11), “competências são as modalidades estruturais da inteligência, ou melhor, ações e operações que utilizamos para estabelecer relações com e entre objetos, situações, fenômenos e pessoas que desejamos conhecer”; e define habilidades como decorrentes “[...] das competências adquiridas e referem-se ao plano imediato do ‘saber fazer’. Por meio das ações e operações, as habilidades aperfeiçoam-se e articulam-se, possibilitando nova reorganização das competências” (BRASIL, 2002, p. 11)

Vejamos o quadro dos eixos cognitivos do Enem que são comuns a todas as áreas do conhecimento:

Quadro 04 – Eixos Cognitivos do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem)

- I. Dominar linguagens (DL):** Dominar a norma culta da Língua Portuguesa e fazer uso das linguagens matemática, artística e científica.
- II. Compreender fenômenos (CF):** Construir e aplicar conceitos das várias áreas do conhecimento para a compreensão de fenômenos naturais, de processos histórico-geográficos, 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.

Fonte: Portaria 109, de 27 de maio de 2009 (BRASIL, 2009, p. 60)

Vemos que, no que se refere à literatura, não há nenhuma especificação clara além de “construir e aplicar conceitos das várias áreas do conhecimento para a compreensão das manifestações artísticas” e “fazer uso da linguagem artística”, o que nos aponta para a necessidade de investigar com se dá a presença da Literatura nas provas do Enem; o que refletirá sobre o interesse dos idealizadores para o tipo de sujeito estudante e/ou egresso do ensino médio que se estima formar.

São as Competências dentro da área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias:

Quadro 05 – Competências e habilidades para área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (Enem)

Competência de área 1 - Aplicar as tecnologias da comunicação e da informação na escola, no trabalho e em outros contextos relevantes para sua vida.	<p>H1 – Identificar as diferentes linguagens e seus recursos expressivos como elementos de caracterização dos sistemas de comunicação.</p> <p>H2 – Recorrer aos conhecimentos sobre as linguagens dos sistemas de comunicação e informação para resolver problemas sociais.</p> <p>H3 – Relacionar informações geradas nos sistemas de comunicação e informação, considerando a função social desses sistemas.</p> <p>H4 – Reconhecer posições críticas aos usos sociais que são feitos das linguagens e dos sistemas de comunicação e informação.</p>
Competência de área 2 - Conhecer e usar língua(s) estrangeira(s) moderna(s) [LEM] como instrumento de acesso a informações e a outras culturas e grupos sociais*.	<p>H5 – Associar vocábulos e expressões de um texto em LEM ao seu tema.</p> <p>H6 – Utilizar os conhecimentos da LEM e de seus mecanismos como meio de ampliar as possibilidades de acesso a informações, tecnologias e culturas.</p> <p>H7 – Relacionar um texto em LEM, às estruturas linguísticas, sua função e seu uso social.</p> <p>H8 – Reconhecer a importância da produção cultural em LEM como representação da diversidade cultural e linguística.</p>
Competência de área 3 - Compreender e usar a linguagem corporal como relevante para a própria vida, integradora social e formadora da identidade.	<p>H9 – Reconhecer as manifestações corporais de movimento como originárias de necessidades cotidianas de um grupo social.</p> <p>H10 – Reconhecer a necessidade de transformação de hábitos corporais em função das necessidades cinestésicas.</p> <p>H11 – Reconhecer a linguagem corporal como meio de interação social, considerando os limites de desempenho e as alternativas de adaptação para diferentes indivíduos.</p>
Competência de área 4 - Compreender a	H12 – Reconhecer diferentes funções da

<p>arte como saber cultural e estético gerador de significação e integrador da organização do mundo e da própria identidade.</p>	<p>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.</p>
<p>Competência de área 5 - Analisar, interpretar e aplicar recursos expressivos das linguagens, relacionando textos com seus contextos, mediante a natureza, função, organização, estrutura das manifestações, de acordo com as condições de produção e recepção.</p>	<p>H15 – Estabelecer relações entre o texto literário e o momento de sua produção, situando aspectos do contexto histórico, social e político. H16 – Relacionar informações sobre concepções artísticas e procedimentos de construção do texto literário. H17 – Reconhecer a presença de valores sociais e humanos atualizáveis e permanentes no patrimônio literário nacional.</p>
<p>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.</p>	<p>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.</p>
<p>Competência de área 7 – Confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes linguagens e suas manifestações específicas.</p>	<p>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.</p>
<p>Competência de área 8 – Compreender e usar a língua portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria identidade.</p>	<p>H25 – Identificar, em textos de diferentes gêneros, as marcas linguísticas que singularizam as variedades linguísticas sociais, regionais e de registro. H26 – Relacionar as variedades linguísticas a situações específicas de uso social. H27 – Reconhecer os usos da norma padrão da língua portuguesa nas diferentes situações de comunicação.</p>
<p>Competência de área 9 – Entender os princípios, a natureza, a função e o impacto das tecnologias da comunicação e da informação na sua vida pessoal e social, no desenvolvimento do conhecimento, associando-o aos conhecimentos científicos,</p>	<p>H28 – Reconhecer a função e o impacto social das diferentes tecnologias da comunicação e informação. H29 – Identificar pela análise de suas linguagens, as tecnologias da comunicação e informação.</p>

às linguagens que lhes dão suporte, às demais tecnologias, aos processos de produção e aos problemas que se propõem solucionar.	H30 – Relacionar as tecnologias de comunicação e informação ao desenvolvimento das sociedades e ao conhecimento que elas produzem.
---	--

Fonte: Matriz de Referência do Enem (BRASIL, 2009).

As habilidades voltadas para o texto literário aparecem nas seguintes competências⁴³: a) na competência da área 1 – explora-se o conhecimento sobre o sistema de comunicação e informação, sua linguagem, função social, recursos expressivos, posições críticas, informações geradas e usos sociais da linguagem; b) na competência da área 4 – específica para Artes, ou seja, engloba literatura – propõe habilidades voltadas para funções da arte, do trabalho e da produção dos artistas em seus meios culturais, análise das produções artísticas como meio de explicar diferentes culturas, padrões de beleza e preconceito, reconhecendo o valor da diversidade e das inter-relações; c) na competência da área 5 – o texto literário é mais explorado a partir da busca pelas relações entre o texto literário e o momento de sua produção (contexto histórico, social e político), pelas informações sobre concepções artísticas e procedimentos de construção do texto pela presença de valores sociais e humanos atualizáveis e permanentes no patrimônio literário nacional; e d) na competência da área 6 – embora não especifique o texto literário como uma das materialidades de patrimônio linguístico, entendemos que a literatura compõe esse patrimônio e vemos, na habilidade 20, a avaliação do candidato em relação ao reconhecimento desse patrimônio para preservação da memória e da identidade nacional; nessa habilidade, destacamos o que Razzini (2000) e Leahy-Dios (1996) descreveram em suas pesquisas como a definição de um cânone literário escolar participou do processo de constituição de uma identidade nacional, após a independência brasileira de Portugal, parece haver na Matriz de Referência do Enem a reprodução desse mesmo ideário.

Há ainda no Anexo IV do documento (BRASIL, 2009, p. 61-62) a descrição dos objetos de conhecimento associados à Matriz de Referência. Para área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, temos:

⁴³ Vemos que essas habilidades se referem diretamente ao literário, entretanto reconhecemos que outras habilidades podem ser avaliadas por meio do texto literário, quando ele é tomado de forma utilitária e para contextualizar conhecimentos de outras áreas.

Quadro 06 – Objetos de conhecimento associados às Matrizes de Referência: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias

- Estudo do texto: as sequências discursivas e os gêneros textuais no sistema de comunicação e informação – modos de organização da composição textual; atividades de produção escrita e de leitura de textos gerados nas diferentes esferas sociais – públicas e privadas.
- Estudo das práticas corporais: a linguagem corporal como integradora social e formadora de identidade – *performance* corporal e identidades juvenis; possibilidades de vivência crítica e emancipada do lazer; mitos e verdades sobre os corpos masculinos e feminino na sociedade atual; exercício físico e saúde; o corpo e a expressão artística e cultural; o corpo no mundo dos símbolos e como produção da cultura; práticas corporais e autonomia; condicionamentos e esforços físicos; o esporte; a dança; as lutas; os jogos; as brincadeira.
- Produção e recepção de textos artísticos: interpretação e representação do mundo para o fortalecimento dos processos de identidade e cidadania – Artes Visuais: estrutura morfológica, sintática, o contexto da obra artística, o contexto da comunidade. Teatro: estrutura morfológica, sintática, o contexto da obra artística, o contexto da comunidade, as fontes de criação. Dança: estrutura morfológica, sintática, o contexto da obra artística, o contexto da comunidade, as fontes de criação. Conteúdos estruturantes das linguagens artísticas (Artes Visuais, Dança, Música, Teatro), elaborados a partir de suas estruturas morfológicas e sintéticas; inclusão, diversidade e multiculturalidade: avalorização da pluralidade expressada nas produções estéticas e artísticas das minorias sociais e dos portadores de necessidades especiais educacionais.
- 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.
- Estudo dos aspectos linguísticos em diferentes textos: recursos expressivos da língua, procedimentos de construção e recepção de textos – organização da macroestrutura semântica e a articulação entre ideias e proposições (relações lógico-semânticas).
- Estudo do texto argumentativo, seus gêneros e recursos linguísticos: argumentação: tipo, gêneros e usos em língua portuguesa – formas de apresentação de diferentes pontos de vista; organização e progressão textual; papéis sociais e comunicativos dos interlocutores, relação entre usos e propósitos comunicativos, função sociocomunicativa dos gênero, aspectos da dimensão espaço-temporal em que se produz o texto.
- Estudo dos aspectos linguísticos da língua portuguesa: usos da língua: norma culta e variação linguística – uso dos recursos linguísticos em relação ao contexto em que o texto é constituído: elementos de referência pessoal, temporal, espacial, registro linguístico, grau de formalidade, seleção lexical, tempos e modos verbais; uso dos recursos linguísticos em processo de coesão textual: elementos de articulação das sequências dos textos ou à construção da micro estrutura do texto.
- Estudo dos gêneros digitais: tecnologia da comunicação e informação: impacto e função social – o texto literário típico da cultura de massa: o suporte textual em gêneros digitais; a caracterização dos interlocutores na comunicação tecnológica; os recursos linguísticos e os gêneros digitais; a função social das novas tecnologias.

Fonte: Anexo da Matriz de Referência do Enem (BRASIL, 2009)

De acordo com o quadro acima, a literatura está associada aos itens Produção e recepção de textos artísticos e Estudo do texto literário. No primeiro, ela se dá exclusivamente na forma do Teatro, em que se busca interpretação e representação de mundo com vistas ao fortalecimento dos processos de identidade e cidadania. No segundo, a literatura se estende para outras produções literárias, com intuito de avaliar as relações entre produção literária, processo social, concepções artísticas, procedimentos de construção e recepção de textos.

Vemos, com isso, que não há especificação de conhecimentos de literatura constituindo os objetos de conhecimento descritos no documento que estrutura o exame, isto é, os conceitos do campo da teoria literária não parecem constituir objeto privilegiado; há um apagamento do literário, uma presença fantasmagórica para literatura, como descreveu Ginzburg (2012) ao analisar o ensino de literatura na contemporaneidade.

Outro aspecto relevante na lista de objetos de conhecimento descritos acima, se dá ao separar em dois itens diferentes aspectos linguísticos do texto e da língua (itens Estudo dos aspectos linguísticos em diferentes textos e Estudo dos aspectos linguísticos da língua portuguesa: usos da língua), parece haver uma concepção dicotômica ou essencialista, como se pudesse haver língua fora das manifestações enunciativo/discursivas/textuais, e como se a língua pudesse ser analisada prescindindo-se de suas manifestações concretas.

Outra consideração se dá na ausência de paralelismo construído entre texto artístico / texto literário e todas as suas manifestações, enquanto a um item específico para o texto argumentativo, como se as competências voltadas para este excedesse qualquer outro tipo ou gênero textual.

Após análise da Matriz de Referência do Enem e do Anexo IV do documento, chama nossa atenção o uso dos termos norma culta (eixo cognitivo I e item 7 dos objetos de conhecimento) e norma padrão (habilidade 27). Parece haver no documento uma tomada imprecisa para os termos: em primeiro momento busca-se avaliar o domínio da norma culta e suas situações de uso, depois o

reconhecimento da norma padrão em situações de comunicação em língua portuguesa. Bagno (2012, p. 25) explica que:

A norma-padrão *não é um modo de falar*: como o próprio termo *padrão* implica, trata-se de um modelo de língua, um ideal a ser alcançado, um construto sociocultural que não corresponde de fato a nenhuma das muitas variedades sociolinguísticas existentes em território brasileiro. Por ser uma *forma ideal*, no sentido platônico do termo, a norma-padrão não pertence ao mundo dos fenômenos, mas exclusivamente ao mundo das ideias, sendo, portanto, um *ser de razão*. A *norma culta*, por sua vez, abriga um conjunto de variedades sociolinguísticas empiricamente coletáveis, expressão da atividade linguageira das cidadãs e dos cidadãos de vivência urbana e elevado grau de letramento. Ela é composta do que preferimos chamar de *variedades urbanas de prestígio*, que comportam diferenças entre si [...]. (destaques do autor)

Não há uma especificação do que os produtores do documento reconhecem como norma culta e norma padrão, o uso dos termos se estabelece como se os dois fizessem referência ao mesmo conceito.

Uma ressalva interessante a se fazer sobre o Enem é a ausência das listas de obras literárias sobre as quais versam as questões de literatura, prática que era e é comum nos vestibulares. Franchetti (2021, p. 58) demonstra, ao tratar da crise na área das humanidades, que a lista de autores instituída por algumas universidades que ainda realizam vestibular ou a ausência delas é uma consequência do declínio da área da literatura.

Arnon Tragino⁴⁴ (2015), ao pesquisar sobre as obras literárias capixabas no vestibular da Universidade Federal do Espírito Santo, aponta que a presença da literatura do Espírito Santo nas listas de obras obrigatórias para a prova oportunizou a divulgação, acesso e conhecimento das produções, bem como a mobilização dos setores que promovem a literatura. Tragino (2015, p. 135) explicou que esse processo “relaciona-se [...] à produção, à difusão e à venda dos livros, à formação de leitores, aos apontamentos da crítica,

⁴⁴ A pesquisa de Mestrado (Universidade Federal do Espírito Santo – Ufes) de Arnon Tragino, realizada no bojo do grupo de pesquisa Literatura e Educação, investigou a presença da literatura do Estado do Espírito Santo no Vestibular da Ufes, entre os anos de 2005 e 2014. A pesquisa se baseou nas contribuições da Estética da Recepção e da História Cultural e analisou os editais do processo seletivo, as listas com as obras literárias, as questões que avaliavam a leitura das indicações e as respostas esperadas para as questões. Tragino conclui em sua pesquisa que, mesmo acontecendo toda uma movimentação para a literatura capixaba a partir das provas do vestibular, o exame em si sozinho não seria capaz de sustentar um trabalho sólido com a literatura.

aos estudos dos cursos de Letras, ao ensino nas escolas, aos acervos das bibliotecas e à influência para futuros escritores”. Nesse mesmo sentido, Galvão, Lavoura e Martins (2019) questionam a ausência dessas indicações e nos fazem refletir sobre como essa inexistência contribui para o silenciamento de grandes autores, obras, editoras, e para a promoção da indústria cultural do *best-seller*⁴⁵.

A tendência em voga, nas discussões mais recentes sobre a formação do leitor, de valorização da leitura dos jovens se põe, para os profissionais de nosso campo, sem um correspondente esforço por buscar entender como esse gosto é formado e como superá-lo para obras mais densas. É preciso retomar desde uma perspectiva dialética a questão da valorização das experiências de leitura literária dos jovens, diferenciando as leituras dos jovens (espontâneas) como ponto de partida do trabalho pedagógico ou como critério de seleção das obras que serão trabalhadas no ensino médio. Reconhecemos a incapacidade de uma avaliação em larga escala em encerrar em si um compêndio literário representativo da diversidade literária brasileira, entretanto, salientamos para a necessidade de romper com a prática de leitura de fragmentos e para a imprescindibilidade de valorizar a integralidade dos textos literários em si.

3.3 AS PROVAS DO EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO: AS CONFIGURAÇÕES DAS QUESTÕES OBJETIVAS E DA PROVA DE REDAÇÃO

As provas do Enem têm passado por grandes mudanças ao longo de sua história. Quando foi criado em 1998, as provas do Exame Nacional do Ensino Médio eram constituídas de 63 questões de múltipla escolha de diversas áreas de conhecimento e uma Prova de Redação. As questões objetivas de literatura – nosso *corpus* de investigação – não estavam separadas das outras

⁴⁵ A BNCC (BRASIL, 2018, p. 514) estabelece os *best-sellers* como uma das produções que devem ser lidas para aproximar os estudantes de culturas que subjazem na formação da identidade de grupos de diferentes regiões do Brasil.

disciplinas. O conjunto de questões era denominado apenas de Prova e a ordem das questões e/ou alternativas era diferenciada por cores (amarela, azul, branca, cinza e rosa).

Em 2009, as questões foram organizadas por área do conhecimento (formatando quatro provas); o número de questões objetivas passou de 63 para 180 questões (45 para cada área do conhecimento); mais a Prova de Redação – que permaneceu um texto dissertativo-argumentativo com uma proposta de intervenção. As questões de Literatura passaram a fazer parte da área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, como demonstramos anteriormente. De 2009 a 2016, a prova de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias era aplicada no segundo dia de prova; dessa maneira, as questões que mais diretamente nos concernem estavam distribuídas de 91 a 135. De 2017 em diante, o bloco das questões de Linguagens, Códigos e suas tecnologias passou a ser aplicado no primeiro dia de prova, correspondendo às questões de 1 a 45.

Em 2020, aconteceu a primeira edição do exame de forma digital, como demonstramos no item 3.1. Na prova analisada⁴⁶, que compõe o *corpus* o *corpus* desta pesquisa, cada questão estava isolada em única lauda e formatada nos moldes das questões de anos anteriores.

3.3.1 Sobre as questões objetivas do Enem

Para analisarmos os conteúdos de literatura presentes nas provas do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), tomaremos questões objetivas de múltipla escolha, para isso, é importante compreendermos como essas questões que compõem o exame são construídas. A Diretoria de Avaliação da Educação Básica (Daeb), órgão que compõem o Inep, é responsável pela construção do

⁴⁶ A prova do Enem digital aplicada em 2020 foi analisada a partir do Banco de provas disponíveis em PDF no site do Inep como as outras provas. Dessa maneira, ficamos impossibilitados de nos aprofundar em questões relacionadas ao suporte digital que cercearam a aplicação desse modelo do exame.

Banco Nacional de Itens (BNI), que “define-se, portanto, como uma coleção de itens de testes de natureza específica – organizada segundo determinados critérios – disponíveis para a construção de instrumentos de avaliação” (BRASIL, 2010b, p. 5). Esse banco é composto por questões objetivas com comprovada qualidade técnico-pedagógica e psicométrica produzidas a convite por pesquisadores e educadores para comporem os testes das avaliações em larga escala. As questões que compõem o BNI usadas no Enem são elaboradas tomando como parâmetro a matriz de referência do exame.

No Enem, as questões objetivas ou itens são compostos por texto-base (que pode ser verbal ou não-verbal, produzido pelo autor do item ou referenciados por publicações de apropriação pública), enunciado (uma instrução clara e objetiva da tarefa a ser realizada pelo participante do teste) e cinco alternativas (quatro distratores, que devem ser plausíveis, podendo apresentar hipóteses de raciocínio utilizadas na busca da solução da situação-problema apresentada, e uma resposta correta – o gabarito), devem formar uma unidade de proposição e contemplar apenas uma habilidade da Matriz de Referência, apresentadas no item 3.2.

As questões formatam uma situação-problema que “reporta o participante do teste a um contexto reflexivo e instigam-no a tomar decisões, o que requer um trabalho intelectual capaz de mobilizar seus recursos cognitivos e operações mentais” (BRASIL, 2010b, p. 8) – em consonância com a lógica que subjaz à teoria pedagógica das competências, na qual o conhecimento só é legítimo se puder ser “aplicado”.

Vejamos um exemplo de questão do Enem⁴⁷:

Figura 01 – Questão 15 – Enem de 2018-1

⁴⁷ Conforme já salientamos neste texto, a seleção da composição do *corpus* de análise desta pesquisa se deu pelo crivo da atividade docente, pela relevância para a prática social e pertinência de conteúdo, de acordo com nosso entendimento, para formação omnilateral do sujeito.

QUESTÃO 15

Eu sobrevivi do nada, do nada
 Eu não existia
 Não tinha uma existência
 Não tinha uma matéria
 Comecei existir com quinhentos milhões
 e quinhentos mil anos

Logo de uma vez, já velha
 Eu não nasci criança, nasci já velha
 Depois é que eu virei criança
 E agora continuei velha
Me transformei novamente numa velha
 Voltei ao que eu era, uma velha

PATROCÍNIO, S. In: MOSÉ, V. (Org.). Reino dos bichos e dos animais é meu nome. Rio de Janeiro: Azougue, 2009.

Nesse poema de Stela do Patrocínio, a singularidade da expressão lírica manifesta-se na

- A** representação da infância, redimensionada no resgate da memória.
- B** associação de imagens desconexas, articuladas por uma fala delirante.
- C** expressão autobiográfica, fundada no relato de experiências de alteridade.
- D** incorporação de elementos fantásticos, explicitada por versos incoerentes.
- E** transgressão à razão, ecoada na desconstrução de referências temporais.

Textos-base

Enunciado

Alternativas

Fonte: Inep, Enem, 2018-1, Caderno 6, Amarelo, p. 8.

Com intuito de orientar o leitor, organizamos um quadro com todas as questões objetivas do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) aplicadas no interstício 1998 a 2020 analisadas nesta pesquisa (ANEXO A). Seguimos a ordem em que elas aparecem neste texto. Todas as questões foram extraídas da versão digitalizada das provas disponibilizadas no site do Inep.

Seguindo o modelo acima, as questões do Enem se iniciam diretamente com o texto-base, geralmente um fragmento de texto, sem situar o participante do exame para leitura. A contextualização do texto-base, quando acontece, aparece no enunciado da questão, entretanto de maneira simplista, sem retomar ou ampliar os conhecimentos sobre a totalidade que engendra a produção ali tomada.

Voltemos à questão apresentada anteriormente; ela foi organizada com as alternativas A, B, C e D como distratores e a alternativa E como resposta, de acordo com o gabarito. A questão propõe a leitura e interpretação do texto-base, que é de Stella do Patrocínio; autora que resguarda e revela em sua

história marcas da realidade que suplantam seus problemas individuais (diagnóstico de sujeito psiquiatrizado, trinta anos vivendo em ambiente manicomial, abandono da família, entre outros) e revelam as limitações do ser humano frente à realidade.

O objetivo da questão é avaliar se o participante é capaz de identificar como “a singularidade da expressão lírica” acontece no texto, ou seja, ele precisa ler e reconhecer o que há de diferente na maneira como o eu se manifesta na produção, sem necessidade de considerar as relações que marcam esse ser subjetivo, apresentado como: quem sobreviveu do nada, que não existia, que começou a existir velha, depois virou criança e voltou a ser velha.

O Enem buscou , com isso, fazer a literatura caber em seu formato de questão objetiva com uma única resposta correta; para isso, negligenciou as características e provocações para pensar sobre o real a partir da literatura. O exame, orientado por uma matriz baseada em competências e habilidades, toma a literatura como um conteúdo unívoco (produção de sentido); o que parece revelar um interesse em não levar o participante e, conseqüentemente, o estudante de educação básica (isso visto a partir dos dados demonstrados no capítulo 2), a pensar e refletir sobre sua condição no mundo e sobre a realidade concreta em que está inserido.

Vejamos um exemplo de questão do Enem Digital, aplicado pela primeira em 2020:

Figura 02 – Questão 09 – Enem Digital 2020

Questão 09 - Linguagens, Códigos e suas Tecnologias

Seixas era homem honesto; mas ao atrito da secretaria e ao calor das salas, sua honestidade havia tomado essa têmpera flexível da cera que se molda às fantasias da vaidade e aos reclamos da ambição.

Era incapaz de apropriar-se do alheio, ou de praticar um abuso de confiança; mas professava a moral fácil e cômoda, tão cultivada atualmente em nossa sociedade.

Segundo essa doutrina, tudo é permitido em matéria de amor; e o interesse próprio tem plena liberdade, desde que se transija com a lei e evite o escândalo.

ALENCAR, J. *Senhora*. Disponível em: www.dominiopublico.gov.br. Acesso em: 7 out. 2015.

A literatura romântica reproduziu valores sociais em sintonia com seu contexto de mudanças. No fragmento de *Senhora*, as concepções românticas do narrador repercutem a

- (A) resistência à relativização dos parâmetros éticos.
- (B) idealização de personagens pela nobreza de atitudes.
- (C) crítica aos modelos de austeridade dos espaços coletivos.
- (D) defesa da importância da família na formação moral do indivíduo.
- (E) representação do amor como fator de aperfeiçoamento do espírito.

Fonte: Inep, Enem Digital, 2020, Caderno 2, Amarelo, p. 13.

Essa questão, mesmo compondo um prova aplicada em formato digital, segue a estrutura prescrita pelo Guia de Elaboração e Revisão de Itens (BRASIL, 2010b), como a anterior.

A questão, embora faça alusão à literatura romântica e seu contexto, avalia habilidade de leitura e interpretação e não de conceitos propriamente do campo literário. Mesmo se referindo a narrador e a Romantismo, o participante não precisa saber nada específico nem sobre o Romantismo, nem sobre Alencar, nem sobre a obra da qual foi extraído o trecho.

Algumas considerações prescritas pelo documento do Inep para elaboração do item que chamam nossa atenção neste contexto de pesquisa: a) Evite a utilização de textos muito extensos, levando em consideração o tempo de leitura do item durante a realização do exame; b) Elabore, sempre que possível, até três itens abordando o(s) mesmo(s) texto(s)-base, desde que os itens contemplem diferentes habilidades (BRASIL, 2010b, p. 12). São

Texto-base

Enunciado

Alternativas

recomendações dadas àqueles que produzirão itens para as provas e podem ser facilmente identificadas nos exemplos demonstrados.

Além da questão elaborada, seu criador deve enviar junto as justificativas para as alternativas (distratores e gabarito), que permitirão compreender o acerto ou o equívoco implícito na resolução da situação-problema abordada na questão. Essas justificativas passarão pela revisão junto com o item (questão) elaborado (a).

Depois de produzida e enviada ao Inep, a questão segue um processo de revisão: passa por um revisor-técnico que fará duas leituras, preencherá uma ficha de avaliação com 35 critérios divididos em cinco blocos: o primeiro avalia os aspectos formais; o segundo, o texto-base; o terceiro, a estrutura textual do enunciado; o quarto, o texto das alternativas e justificativas; e o quinto, o aspecto global da questão.

Além das questões objetivas, o Enem é constituído de uma Prova de Redação, aplicada junto com a da área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, sobre a qual nos deteremos a seguir.

3.3.2 Sobre a Prova de Redação do Enem

Como nosso foco de investigação é a presença da literatura nas provas do Enem e sua relação com a formação humana total, vale ressaltar que o literário pode não se limitar às questões objetivas; a literatura também pode aparecer nas Provas de Redação. A presença da literatura nessa prova, a partir do *corpus* de nossa investigação, pode ser reconhecida quando o literário faz parte da coletânea de textos disponibilizada no caderno de provas para “contextualizar” o tema da redação.

Nesta pesquisa, não nos voltaremos para a literatura nas redações produzidas pelos alunos, embora essa investigação pudesse nos revelar como o literário é

apropriado pelos estudantes ao longo de sua escolaridade e passa a fazer parte (ou não) de sua maneira de entender a realidade.

A Prova de Redação, desde a criação do exame, se constitui na produção de um texto dissertativo-argumentativo com uma proposta de intervenção. A escrita dos participantes do Enem é avaliada a partir da seguinte matriz:

Quadro 07: Matriz de Referência para Redação do Enem

Competência 1:	Demonstrar domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa ⁴⁸ .
Competência 2:	Compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas do conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo em prosa.
Competência 3:	Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista.
Competência 4:	Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação.
Competência 5:	Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos.

Fonte: A redação no Enem 2020: cartilha do participante (BRASIL 2020).

Entre essas competências, a competência 2 suscita algumas reflexões, já que ela abarca três eixos principais: i. a compreensão do tema (considerando o recorte específico do assunto); ii. adequação do tipo textual (texto em prosa do tipo dissertativo-argumentativo); e iii. aplicação de conceitos de várias áreas do conhecimento, ou seja, explora-se o uso de repertório sociocultural relacionado ao tema.

Nesse sentido, além de avaliar as habilidades integradas à leitura e à escrita, o candidato deve demonstrar seu repertório sociocultural, que se configura como uma informação, um fato, uma citação de obras diversas ou uma experiência vivida que, de alguma forma, pode contribuir com a argumentação proposta para defender sua tese. Dito isso, com base em nossa experiência docente, parece-nos que muitos candidatos usam os textos literários (e muitas vezes são compelidos a isso) como demonstração desse repertório sociocultural em sua escrita, pois sabem que serão avaliados nesse quesito. Exceto pelo uso desse repertório sociocultural, percebemos não haver nenhuma outra alusão

⁴⁸ Conforme demonstramos anteriormente, há nos documentos que normatizam o Enem uma incongruência em relação aos termos norma culta e norma padrão.

clara ao literário na Matriz de Referência da Redação do Enem. Todavia, é importante acrescentar que nem sempre essas citações literárias advêm da experiência de leitura integral de obras; é relativamente comum que cursinhos preparatórios ou professores, no afã de instrumentalizarem seus estudantes, apresentem para memorização (e posterior uso) citações de autores e obras muito conhecidos e que podem ser convocadas para validar pontos de vista (muitas vezes, desconsiderando o sentido real daquelas citações na integralidade do texto do qual foram recortadas).

Para a produção da Redação, é ofertada aos participantes uma coletânea de textos que sugestivamente evoca (e direciona) a escrita sobre o tema proposto. O que significa que toda Prova de Redação, além das exigências descritas no Edital e reproduzidas no exame, possui uma coletânea de textos e um tema proposto. A coletânea possui quantitativo variado de textos em cada edição do exame, podendo variar de 1 a 5. Ao longo do tempo, o número mais recorrente de textos permaneceu em 4; entretanto, esse quantitativo é adaptado ao espaço da página da prova destinada à coletânea e ao tamanho do texto usado para compor esse conjunto, quanto maior o texto, menos quantidade.

Vejamos uma prova de redação:

Figura 03 – Prova de Redação – Enem 2020-1

INSTRUÇÕES PARA A REDAÇÃO

1. O rascunho da redação deve ser feito no espaço apropriado.
 2. O texto definitivo deve ser escrito à tinta, na folha própria, em até 30 linhas.
 3. A redação que apresentar cópia dos textos da Proposta de Redação ou do Caderno de Questões terá o número de linhas copiadas desconsiderado para efeito de correção.
 4. **Receberá nota zero, em qualquer das situações expressas a seguir, a redação que:**
 - 4.1. tiver até 7 (sete) linhas escritas, sendo considerada "texto insuficiente".
 - 4.2. fugir ao tema ou que não atender ao tipo dissertativo-argumentativo.
 - 4.3. apresentar parte do texto deliberadamente desconectada do tema proposto.
-

TEXTOS MOTIVADORES

TEXTO I

A maior parte das pessoas, quando ouve falar em "saúde mental", pensa em "doença mental". Mas a saúde mental implica muito mais que a ausência de doenças mentais. Pessoas mentalmente saudáveis compreendem que ninguém é perfeito, que todos possuem limites e que não se pode ser tudo para todos. Elas vivenciam diariamente uma série de emoções como alegria, amor, satisfação, tristeza, raiva e frustração. São capazes de enfrentar os desafios e as mudanças da vida cotidiana com equilíbrio e sabem procurar ajuda quando têm dificuldade em lidar com conflitos, perturbações, traumas ou transições importantes nos diferentes ciclos da vida. A saúde mental de uma pessoa está relacionada à forma como ela reage às exigências da vida e ao modo como harmoniza seus desejos, capacidades, ambições, ideias e emoções. Todas as pessoas podem apresentar sinais de sofrimento psíquico em alguma fase da vida.

Disponível em: <http://www.saude.pr.gov.br>. Acesso em: 27 jul. 2020 (adaptado).

TEXTO II

A origem da palavra "estigma" aponta para marcas ou cicatrizes deixadas por feridas. Por extensão, em um período que remonta à Grécia Antiga, passou a designar também as marcas feitas com ferro em brasa em criminosos, escravos e outras pessoas que se desejava separar da sociedade "correta" e "honrada". Essa mesma palavra muitas vezes está presente no universo das doenças psiquiátricas. No lugar da marca de ferro, relegamos preconceito, falta de informação e tratamentos precários a pessoas que sofrem de depressão, ansiedade, transtorno bipolar e outros transtornos mentais graves.

Achar que a manifestação de um transtorno mental é "frescura" está relacionado a um ideal de felicidade que não é igual para todo mundo. A tentativa de se encaixar nesse modelo cria distância dos sentimentos reais, e quem os demonstra é rotulado, o que progressivamente dificulta a interação social. É aqui que redes sociais de enorme popularidade mostram uma face cruel, desempenhando um papel de validação da vida perfeita e criando um ambiente em que tudo deve ser mostrado em seu melhor ângulo. Fora dos holofotes da internet, porém, transtornos mentais mostram-se mais presentes do que se imagina.

<http://www.abrta.org.br>. Acesso em: 27 jul. 2020 (adaptado).

TEXTO III



PROPOSTA DE REDAÇÃO

A partir da leitura dos textos motivadores e com base nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação, redija um texto dissertativo-argumentativo em modalidade escrita formal da língua portuguesa sobre o tema "O estigma associado às doenças mentais na sociedade brasileira", apresentando proposta de intervenção que respeite os direitos humanos. Selecione, organize e relacione, de forma coerente e coesa, argumentos e fatos para defesa de seu ponto de vista.

Fonte: Inep, Enem, 2020-1, Caderno 2, Amarelo, p. 19

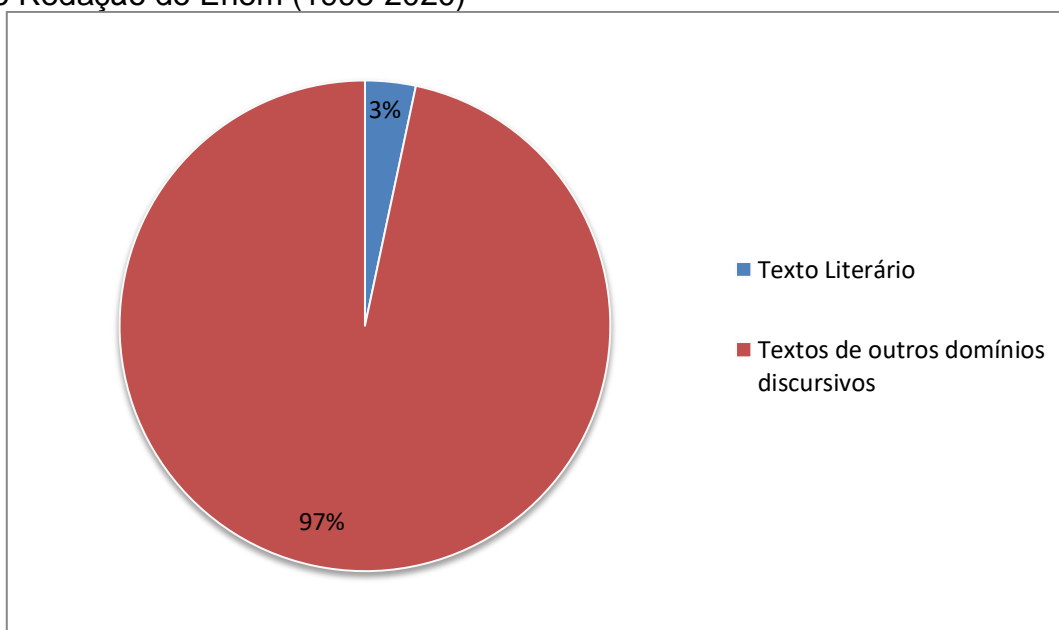
A Prova de Redação, nessa configuração dada depois de 2009, é composta por: descrição das instruções para a produção textual, coletânea de textos motivadores, e a proposta de redação em si determinando o gênero discursivo, a modalidade da língua privilegiada, o tema, além de imperativos direcionando a escrita.

Em relação as coletâneas das Provas do Enem entre 1998 e 2020, verificamos a presença de 116 textos e/ou fragmentos de texto. Dentre eles apenas 04 são do campo artístico/literário: são as letras de música *O que é o que é*, de Luiz Gonzaga Junior (Gonzaguinha) (Enem, 1998); *Ninguém = ninguém*, de

Engenheiros do Hawaií; e *Uns iguais aos outros*, dos Titãs (Enem, 2007); e *O poder das letras*, Moacyr Scliar (Enem, 2006).

Vale ressaltar, ainda, a citação de “Canção do Exílio”, de Gonçalves Dias, por meio do cartum de Caulos (Enem, 2001) e a de *Grande sertão: veredas*, de Guimarães Rosa, “O sertão é o do tamanho do mundo”, na letra de música de os *Titãs* (Enem, 2007). Os outros textos que compõem as coletâneas são, por exemplo, fragmentos da Constituição Federal e de outras leis; textos de autoria governamental – como os do Senado; citações de artigos jornalísticos ou acadêmicos, gráficos, infográficos, charges, cartum, tirinhas, principalmente. O gráfico abaixo resume esse contexto:

Gráfico 01 – Texto literário e outros textos nas coletâneas textuais das Provas de Redação do Enem (1998-2020)



Fonte: Elaborado pela própria autora

A Matriz da Prova de Redação indica a necessidade de o participante usar textos de outros domínios, demonstrando seu repertório cultural; o documento afirma que “não deve se esquecer de utilizar informações de outras áreas do conhecimento (repertório sociocultural)” (Edital do Enem, 2020, p. 16). Porém, identificamos a negligência com o campo literário na composição das coletâneas de texto; há toda desconsideração do papel da literatura na formação humana do sujeito, em seu potencial para a transformação do pensamento e, conseqüente, transformação social.

Se nos atentarmos para os temas das provas de redação, como especificaremos abaixo, veremos que muitos textos clássicos da literatura poderiam contribuir com o desenvolvimento do psiquismo e, por conseguinte, poderiam ter sido lembrados nas coletâneas-base para a produção textual com vistas à transformação da prática social.

Quadro 08 – Temas das Provas de Redação – 1998 a 2020

Ano	Tema
1998	Viver e aprender
1999	Cidadania e participação social
2000	Direitos da criança e do adolescente: como enfrentar esse desafio nacional?
2001	Desenvolvimento e preservação ambiental: como conciliar os interesses em conflito?
2002	O direito de votar: como fazer dessa conquista um meio para promover as transformações sociais de que o Brasil necessita?
2003	A violência na sociedade brasileira: como mudar as regras desse jogo?/
2004	Como garantir a liberdade de informação e evitar abusos nos meios de comunicação?
2005	O trabalho infantil na realidade brasileira
2006	O poder de transformação da leitura
2007	O desafio de viver com a diferença
2008	A máquina de chuva da Amazônia*
2009	O indivíduo frente à ética nacional
2010	O trabalho na construção da dignidade
2010-2	Ajuda humanitária
2011	Viver em rede no século XXI: os limites entre o público e o privado
2011-2	Cultura e mudança social
2012	O movimento imigratório para o Brasil no século XXI
2012-2	O grupo fortalece o indivíduo?
2013	Os efeitos da implantação da Lei Seca no Brasil
2013-2	Cooperativismo como alternativa social
2014	Publicidade infantil em questão no Brasil
2014-2	O que o fenômeno social dos 'rolezinhos' representa?
2015	A persistência da violência contra a mulher na sociedade brasileira
2015-2	O histórico desafio de se valorizar o professor
2016	Caminhos para combater a intolerância religiosa no Brasil
2016-2	Caminhos para combater o racismo no Brasil
2016-3	Alternativas para diminuição do desperdício de alimentos no Brasil
2017	Desafios para formação educacional dos surdos no Brasil
2017-2	Consequências da busca por padrões de beleza idealizados
2018	Manipulação do comportamento do usuário pelo controle de dados da Internet
2018-2	Formas de organização da sociedade para o enfrentamento de problemas econômicos no Brasil
2019	Democratização do acesso ao cinema no Brasil
2019-2	Combate ao uso indiscriminado das tecnologias digitais de informação por crianças
2020	O estigma associado às doenças mentais na sociedade brasileira
2020-D	O desafio de reduzir as desigualdades entre as regiões do Brasil
2020-2	A falta de empatia nas relações sociais no Brasil

Fonte: Elaborado pela própria autora

Entre esses temas, o de 2006, *O poder de transformação da leitura*, embora sugira a noção salvacionista para leitura⁴⁹, poderia ter ampliado a coletânea com textos literários sobre leitura. Todavia, há apenas um fragmento bem conciso do texto “O poder das letras”, de Moacyr Scliar. Vejamos:

Figura 04 – Coletânea de texto – Prova de Redação do Enem - 2006

Uma vez que nos tornamos leitores da palavra, invariavelmente estaremos lendo o mundo sob a influência dela, tenhamos consciência disso ou não. A partir de então, mundo e palavra permearão constantemente nossa leitura e inevitáveis serão as correlações, de modo intertextual, simbiótico, entre realidade e ficção.

Lemos porque a necessidade de desvendar caracteres, letreiros, números faz com que passemos a olhar, a questionar, a buscar decifrar o desconhecido. Antes mesmo de ler a palavra, já lemos o universo que nos permeia: um cartaz, uma imagem, um som, um olhar, um gesto.

São muitas as razões para a leitura. Cada leitor tem a sua maneira de perceber e de atribuir significado ao que lê.

Inajá Martins de Almeida. *O ato de ler*.

Internet: <www.amigosdolivro.com.br> (com adaptações).



Internet: <paicos.org>

Minha mãe muito cedo me introduziu aos livros. Embora nos faltassem móveis e roupas, livros não poderiam faltar. E estava absolutamente certa. Entrei na universidade e tornei-me escritor. Posso garantir: todo escritor é, antes de tudo, um leitor.

Moacyr Scliar. *O poder das letras*. In: *TAM Magazine*,

jul./2006, p. 70 (com adaptações).

Existem inúmeros universos coexistindo com o nosso, neste exato instante, e todos bem perto de nós. Eles são bidimensionais e, em geral, neles imperam o branco e o negro.

Estes universos bidimensionais que nos rodeiam guardam surpresas incríveis e inimagináveis! Viajamos instantaneamente aos mais remotos pontos da Terra ou do Universo; ficamos sabendo os segredos mais ocultos de vidas humanas e da natureza; atravessamos eras num piscar de olhos; conhecemos civilizações desaparecidas e outras que nunca foram vistas por olhos humanos.

Estou falando dos universos a que chamamos de livros. Por uns poucos reais podemos nos transportar a esses universos e sair deles muito mais ricos do que quando entramos.

Internet: <www.amigosdolivro.com.br> (com adaptações).

Fonte: Inep, Enem, Prova 1, Amarela, p. 1, 2006.

É uma Prova de Redação que verbera a ideia de consumo do texto literário por si só, a literatura como transformadora do ser e da realidade, o que desconsidera toda a realidade social de desigualdade em que texto e leitor (enquanto sujeito, ser humano, estudante) estão imbricados. É um tipo de postura que reflete o contexto em que o modelo de avaliação do Enem emerge, como destacou Ramalhete (2015, p. 38):

[...] num contexto neoliberal, o livro é cogitado como um produto que deve ser consumido, para que o mercado seja mantido e expandido.

⁴⁹ Mariana P. Ramalhete (2015), em sua pesquisa de mestrado defendida no Programa de Pós-graduação em Educação (PPG-E) da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), utilizou essa expressão desvelando a postura do neoliberalismo em torno da ideia de leitura, literatura e educação como salvacionistas para as mazelas sociais. Ramalhete (2015) explica que o papel da Educação literária é atravessado tanto pelo professor em espaço escolar como por políticas públicas para transformação social.

Isso requer propagandas, políticas, que, muitas vezes, para omitir essa vertente, assumem um discurso virtuoso e, quiçá, salvacionista do livro para as desigualdades da sociedade.

A pesquisadora ainda esclarece que:

[...] a leitura, a literatura, a educação de modo geral não podem ser conjecturadas unicamente como salvacionistas das mazelas sociais e fonte uníssona de amadurecimento. É preciso que deixemos essas máscaras caírem, para que, despidos, entendamos quais são os papéis de cada instância e dos sujeitos nesta sociedade, que carrega índices de desigualdades tão sólidos e igualmente alarmantes. (RAMALHETE, 2015, p. 144)

Com isso, vemos que as Provas de Redação do Enem, mesmo sendo componente do exame e parte da área Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, não encerram em si a presença da Literatura de forma expressiva capaz de subsidiar nossa investigação em relação à formação humana omnilateral; por isso, nosso *corpus* de investigação se detém nas questões objetivas, para as quais passaremos a seguir.

4 ENTRE TEXTOS E PRETEXTOS: A LITERATURA NAS PROVAS DO ENEM

*Da língua cortada,
digo tudo,
amasso o silêncio
e no farfalhar do meio som
solto o grito do grito do grito
e encontro a fala anterior,
aquela que, emudecida,
conservou a voz e os sentidos
nos labirintos da lembrança
[...]*

Conceição Evaristo

Neste capítulo, propomo-nos a apresentar um panorama geral das questões que compõem o Exame Nacional do Ensino Médio aplicadas entre 1998 e 2020. Buscamos, com isso, ter uma ideia mais ampla sobre o que e como as questões abordam algum tema e/ou autor e/ou estilo de época da literatura no exame.

4.1 A CONSTITUIÇÃO DO *CORPUS* DESTA INVESTIGAÇÃO

Todas as questões analisadas nesta pesquisa (ANEXO D) foram extraídas das provas do Enem disponibilizadas no endereço eletrônico do Governo Federal, no site do Inep⁵⁰. A seguir, há um quadro com os respectivos cadernos e cores das provas que compõem o *corpus* desta pesquisa.

Quadro 09 – Provas do Enem 1998-2020 que fazem parte do *corpus* desta investigação

Ano	Prova/Caderno	Cor
-----	---------------	-----

⁵⁰ O endereço eletrônico usado para acesso às provas e gabaritos do Enem foi <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/enem/provas-e-gabaritos>. Como explicamos nas palavras iniciais desse texto, o site do Inep passa por constantes mudanças, por isso, demarcamos e resumimos nosso *corpus* de investigação a partir dos materiais disponíveis no ato de acesso ao endereço eletrônico. Rompemos, dessa maneira, com qualquer forma de obnubilação dos dados produzidos nesta pesquisa.

1998	Prova 1	Amarelo
1999	Prova 1	Amarelo
2000	Prova 1	Amarelo
2001	Prova 1	Amarelo
2002	Prova 1	Amarelo
2003	Prova 1	Amarelo
2004	Prova 1	Amarelo
2005	Prova 1	Amarelo
2006	Prova 1	Amarelo
2007	Prova 1	Amarelo
2008	Prova 1	Amarelo
2009	Caderno 7	Azul
2010	Caderno 7	Azul
2010-2	Caderno 7	Azul
2011	Caderno 6	Cinza
2011-2	Caderno 6	Cinza
2012	Caderno 7	Azul
2012-2	Caderno 6	Cinza
2013	Caderno 7	Azul
2013-2	Caderno 6	Cinza
2014	Caderno 7	Azul
2014-2	Caderno 6	Cinza
2015	Caderno 7	Azul
2015-2	Caderno 13	Cinza
2016	Caderno 7	Azul
2016-2	Caderno 7	Azul
2016-3	Caderno 14	Cinza
2017	Caderno 1	Azul
2017-2	Caderno 1	Azul
2018	Caderno 2	Amarelo
2018-2	Caderno 14	Amarelo
2019	Caderno 2	Amarelo
2019-2	Caderno 2	Amarelo
2020	Caderno 2	Amarelo
2020-D	Caderno 2	Amarelo
2020-2	Caderno 2	Amarelo

Fonte: Elaborado pela própria autora

As questões que fazem parte do *corpus* desta pesquisa são aquelas que foram elaboradas a partir de um gênero literário, ou de um autor, ou de um texto literário ou de algum conhecimento e/ou conceito da área de Estudos Literários. Foram incluídas também questões que se referem a textos informativos e/ou críticos sobre esses temas (gêneros, autores, textos, conhecimentos, conceitos, práticas de leitura literária), ou questões que citavam autores ou obras literárias. Isso quer dizer que, em síntese, tomamos as questões que apresentavam, em seus textos-base, enunciados e/ou itens (gabarito e descritores) alguma coisa explicitamente relacionada ao universo literário.

Tomamos o literário como explicitamos no capítulo anterior e como salientou Eagleton (2006, p. 13):

[...] podemos pensar na literatura menos como uma qualidade inerente, ou como um conjunto de qualidades evidenciadas por certos tipos de escritos que vão desde Beowulf até Virgínia Woolf, do que como as várias maneiras pelas quais as pessoas se relacionam com a escrita. Não seria fácil isolar, entre tudo o que se chamou de “literatura”, um conjunto constante de características inerentes. Na verdade, seria tão impossível quanto tentar isolar uma única característica comum que identificasse todos os tipos de jogos. Não existe uma “essência” da literatura.

Em confluência com o comentário de Eagleton (2006), reconhecemos a instabilidade da noção de literatura e a influência e o dinamismo sócio-históricos nesse tema.

Vale ressaltar que, como apresentamos no capítulo anterior, de 1998 a 2008, todas as questões compunham uma única prova, sem nenhuma separação quanto às áreas do conhecimento. Por esse motivo, tivemos acesso a todas as questões da prova e selecionamos aquelas que faziam parte do escopo desta investigação. Sendo possível identificar questões que usaram o texto literário como base para avaliar conhecimentos de outras áreas, como a Questão 58, de 1999, que usou um fragmento de Carlos Drummond de Andrade para avaliar conhecimentos sobre evaporação da água. Vejamos:

Figura 05 – Questão 58 – Enem 1999

- 58 Segundo o poeta Carlos Drummond de Andrade, a "água é um projeto de viver". Nada mais correto, se levamos em conta que toda água com que convivemos carrega, além do puro e simples H₂O, muitas outras substâncias nela dissolvidas ou em suspensão. Assim, o ciclo da água, além da própria água, também promove o transporte e a redistribuição de um grande conjunto de substâncias relacionadas à dinâmica da vida.

No ciclo da água, a evaporação é um processo muito especial, já que apenas moléculas de H₂O passam para o estado gasoso. Desse ponto de vista, uma das conseqüências da evaporação pode ser

- (A) a formação da chuva ácida, em regiões poluídas, a partir de quantidades muito pequenas de substâncias ácidas evaporadas juntamente com a água.
- (B) a perda de sais minerais, no solo, que são evaporados juntamente com a água.
- (C) o aumento, nos campos irrigados, da concentração de sais minerais na água presente no solo.
- (D) a perda, nas plantas, de substâncias indispensáveis à manutenção da vida vegetal, por meio da respiração.
- (E) a diminuição, nos oceanos, da salinidade das camadas de água mais próximas da superfície.

Fonte: INEP, Enem, 1999, Prova 1, Amarela, p. 19.

Com a separação em cadernos de provas a partir de 2009, o conjunto de questões objetivas passou a ser organizado por área do conhecimento; concentramo-nos, então, apenas nas questões que faziam parte da área Linguagens, Códigos e suas Tecnologias.

Dito isso, apresentamos em primeiro momento uma visão das questões objetivas das provas analisadas do Enem sob uma perspectiva quantitativa, a progressão numérica das questões em cada edição do exame, os gêneros que mais aparecem, entre outros fatos importantes para construção de uma representação mais ampla da totalidade do material.

4.2 A PRESENÇA DOS TEXTOS LITERÁRIOS NAS QUESTÕES DO ENEM

A tabela abaixo apresenta o quantitativo geral das questões nas provas do Enem desde sua primeira edição, em 1998, a 2020. Incluímos nesse demonstrativo a prova aplicada em 2020 de forma digital (2020-D). Por meio desse instrumento, podemos observar a variação da quantidade de questões que usam a literatura como base de sua produção em relação ao todo do exame. Vejamos a tabela para tentar entender esse contexto:

Tabela 02 – Número de questões X Percentual no total de questões do Enem

Ano de aplicação	Número de questão	Percentual no total	Total de questões
1998	7	11%	63

1999	6	9,5%	63
2000	8	12,7%	63
2001	8	12,7%	63
2002	8	12,7%	63
2003	9	14,3%	63
2004	8	12,7%	63
2005	12	19%	63
2006	9	14,3%	63
2007	9	14,3%	63
2008	4	6,4%	63
2009	16	9%	180
2010-1	8	4,5%	180
2010-2	11	6,2%	180
2011	9	5%	180
2011-2	12	6,7%	180
2012-1	20	11,2%	180
2012-2	12	6,7%	180
2013-1	11	6,2%	180
2013-2	11	6,2%	180
2014-1	17	9,5%	180
2014-2	14	7,8%	180
2015-1	15	8,5%	180
2015-2	12	6,7%	180
2016-1	20	11,2%	180
2016-2	11	6,2%	180
2016-3	13	7,3%	180
2017-1	18	10%	180
2017-2	11	6,2%	180
2018-1	14	7,8%	180
2018-2	14	7,8%	180
2019-1	15	8,5%	180
2019-2	15	8,5%	180
2020-1	17	9,5%	180
2020-D	12	6,7%	180
2020-2	6	3,4%	180
Total	422	8,1%	5193

Fonte: Elaborado pela própria autora

Ao observar a tabela acima, parece-nos haver um crescimento no quantitativo das questões objetivas, 12 em 2005 (maior quantidade de questões na primeira década da aplicação do exame) e 20 em 2012-1 e 2016-1. Na verdade, esses números, quando comparados ao quantitativo de questões do exame, representam um retrocesso, um apagamento da literatura, em termos de quantidade, ao longo do tempo nas provas do Enem.

Podemos observar a partir da tabela apresentada que, depois da primeira década de aplicação, temas em torno do literário somam, na maioria das provas, menos de 10% do total de questões, evidenciando uma crescente desimportância do conhecimento literário na formação dos jovens concluintes

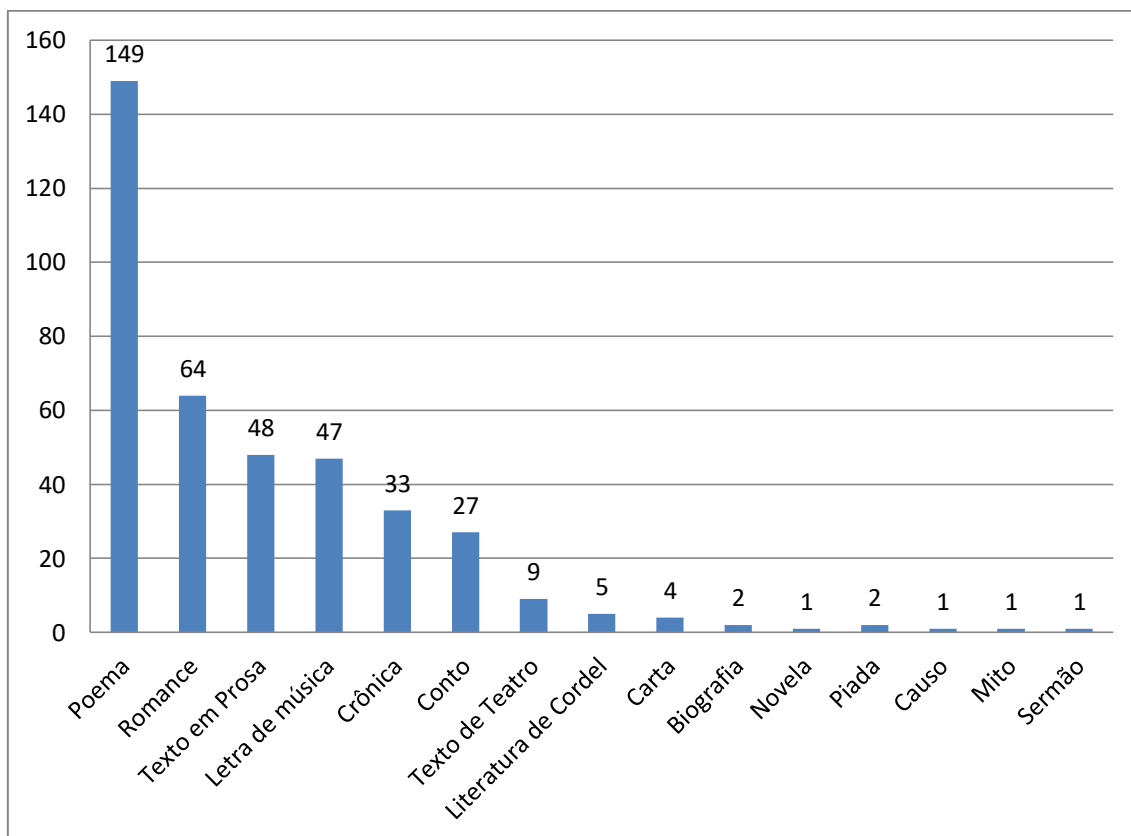
da educação básica; ou seja, uma possível sonegação aos participantes do exame de acesso ao texto literário. Tentando pensar dialeticamente: tanto o exame pode evidenciar que a literatura tem progressivamente desaparecido das salas de aula (e por isso não é exigida daqueles que têm concluído o nível médio); quanto pode induzir, com a perda da presença dos conhecimentos literários na prova, a uma redução de sua abordagem no tempo escolar. Adiante retomaremos essa questão da presença/ausência da literatura no Enem em termos proporcionais.

Esse apagamento em torno da produção artística literária não pode ser desconsiderado de suas verdadeiras intenções. A literatura, como demonstramos no primeiro capítulo deste texto, está atrelada à necessidade humana e também é uma aliada à sua formação humana omnilateral – Duarte (2016a, p. 84) esclarece que a relação entre o sujeito e as grandes obras de arte é um caminho de aproximação à omnilateralidade do ser humano –, sendo uma oportunidade (como arte) de participar do processo de desfetichizar a realidade, oportunizando ao sujeito o desvelamento do real. Duarte (2016a), explica ainda, a partir de Lukács, que o “conhecimento desfetichizador” é uma mudança na relação entre a consciência e a realidade social, que permite à consciência a superação da aparência dos fenômenos dessa realidade, desmascarando a aparência falseadora e recuperando o papel dos seres humanos na história.

4.3 OS GÊNEROS LITERÁRIOS NAS QUESTÕES QUE CONSTITUEM O *CORPUS* DA PESQUISA

A partir dos textos que aparecem nas questões objetivas do Enem das provas que compuseram o *corpus* preliminar desta pesquisa, fizemos um levantamento quantitativo, distribuindo esses textos pelos gêneros do discurso da esfera literária pelos quais poderiam ser reconhecidos:

Gráfico 02 – Gêneros literários presentes nas questões objetivas de literatura do Enem (1998 - 2020)



Fonte: Elaborado pela própria autora

Não fazem parte desse gráfico as questões que exploram a linguagem verbal e não-verbal em sua produção como os gêneros História em Quadrinho (HQ), Tira, Charge e Cartum⁵¹. A única exceção é a Questão 10, do caderno amarelo, de 2018, pois é uma HQ produzida a partir da obra *Grande sertão: veredas*, de Guimarães Rosa. A questão foi elaborada a partir de um fragmento da proposta de transformação de obras do cânone escolar em histórias em quadrinhos⁵².

Vale ressaltar que há questões objetivas que foram elaboradas utilizando mais de um gênero como texto-base, e também, há mais de uma questão elaborada a partir de um mesmo texto, o que demonstra a observância da prescrição estabelecida nas orientações para produção das questões, como demonstramos no item 3.3.1, do capítulo anterior.

⁵¹ No Anexo C, há uma demonstração da presença desses gêneros nas provas do exame.

⁵² A transformação de obras literárias de grande circulação no contexto escolar em histórias em quadrinhos tem feito parte dos catálogos das grandes editoras. Ravena Brazil Vinter (2017) investigou como esse processo acontece com a obra *O cortiço*, Aluísio de Azevedo, a partir da teoria da tradução. A pesquisa de mestrado de Vinter (2017) faz parte da produção do grupo de pesquisa Literatura e Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes).

Relacionamos como textos em prosa aqueles que o próprio elaborador da questão categorizou no comando da questão como narrativa, prosa poética ou memória – pois tomamos essa forma de expressão não como um gênero do discurso específico, mas como um recurso que pode ser usado dentro de outros gêneros. Não elencamos no gráfico acima as questões elaboradas partir de gêneros referenciais (textos teóricos, reportagens, textos informativos), mesmo que citassem algum tema literário – nosso foco eram os textos propriamente literários.

4.3.1 A abordagem da canção e do cordel nas questões que constituem o *corpus* da pesquisa

Ao investigar os gêneros literários nas questões objetivas, incluímos como texto literário as letras de música ou letras de canção que apareceram nas provas (de 1998 a 2008, tomamo-las sem especificar a área de conhecimento abordada na questão, pois analisamos as questões reunidas em uma única prova; a partir de 2009, tomamos as letras de música ou de canção apenas das provas do eixo Linguagens, Códigos e suas Tecnologias); de acordo com o Gráfico 02, são 47 letras de música que aparecem nas provas que configuram nosso *corpus* investigativo.

Não negligenciamos as particularidades dessa modalidade de produção artística que envolve ritmo, melodia, arranjos, harmonia, principalmente, mas as tomamos levando em consideração a abordagem feita pelos produtores do exame, ou seja, as questões elaboradas a partir das letras de música exploram apenas o texto escrito, à semelhança de um poema, qualquer outro componente da produção foi ignorado na prova.

Vale ressaltar que a prova aplicada em 2019 foi a que mais trouxe letra de música em sua composição. Vejamos um exemplo de questão elaborada a partir desse gênero:

Figura 06 – Questão produzida a partir de uma Letra de Música – Enem 2008

QUESTÃO 105
TEXTO I

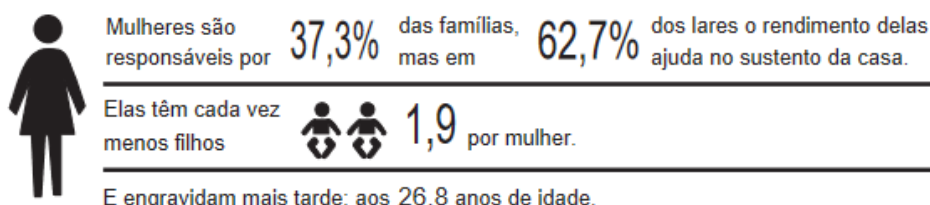
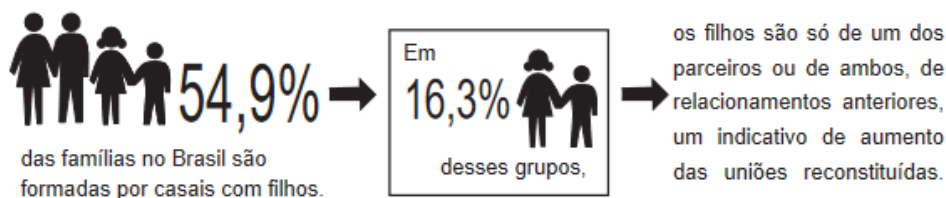
Mama África

Mama África (a minha mãe)
é mãe solteira
e tem que fazer
mamadeira todo dia
além de trabalhar
como empacotadeira
nas Caças Bahia
Mama África tem tanto o que fazer
além de cuidar neném
além de fazer dengüim
filhinho tem que entender
Mama África vai e vem
mas não se afasta de você
quando Mama sai de casa
seus filhos se olodunzam
rola o maior jazz
Mama tem calos nos pés
Mama precisa de paz
Mama não quer brincar mais
filhinho dá um tempo
é tanto contratempo
no ritmo de vida de Mama

CHICO CÉSAR. *Mama África*. São Paulo: MZA Music, 19

TEXTO II

FAMÍLIAS



Fonte: IBGE

A nova família brasileira. Disponível em: <http://veja.abril.com.br>. Acesso em: 17 dez. 2012 (adaptado).

A pesquisa, realizada pelo IBGE, evidencia características das famílias brasileiras, também tematizadas pela canção *Mama África*. Ambos os textos destacam o(a)

- A preocupação das mulheres com o mercado de trabalho.
- B responsabilidade das mulheres no sustento das famílias.
- C comprometimento das mulheres na reconstituição do casamento.
- D dedicação das mulheres no cuidado com os filhos.
- E importância das mulheres nas tarefas diárias.

Fonte: Inep, Enem, Caderno 2, Amarelo, p. 6, 2008.

O tratamento da canção no exame desconsidera qualquer relação do texto com o gênero musical *reggae*, com sua cadência musical de sonoridade especificadamente africana, caracterizado por cortes rítmicos regulares sobre a música, a marca no terceiro tempo de cada compasso; em outras palavras, é desconsiderada a marca da identidade de um povo, sua cultura, suas raízes, em franca desconsideração à lei 10.639/2003, que, a despeito de suas possíveis limitações, estabelece como obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena. Essa abordagem parcial ou mutilada da música de Chico César impacta, certamente, na produção de sentidos e, conseqüentemente, na tônica da formação humana consignada pelo exame – que reforça uma lógica que prescinde da totalidade do conhecimento, enfatizando a unilateralidade que caracteriza a teoria pedagógica que sustenta uma matriz de referências estruturada a partir de competências e habilidades.

Outra peculiaridade também se dá com a Literatura de Cordel, apresentada separada do poema no Gráfico 02 - Gêneros literários presentes nas questões de literatura do Enem (1998 – 2020), mesmo sendo tomada no exame descontextualizada de suas marcas originais como ritmo, rima, entre outras, e explorada como um poema, apenas. Esse gênero discursivo aparece nas seguintes questões: Questões 109, 120 e 128 (Inep – Caderno 6 – Cinza – 2013-2 – p. 10, 14 e 16), Questão 115 (Inep – Caderno 13 – Cinza – 2015-2 – p. 13) e Questão 28 (Inep – Caderno 2 – Amarelo – 2020 – p. 12)⁵³. Vejamos um exemplo de abordagem com o gênero:

Figura 07 – Questão produzida a partir de Literatura de Cordel – Enem 2013

⁵³ A investigação nas questões do Enem identificou ainda duas questões com textos informativos sobre Literatura de Cordel, são as questões 07, Caderno Amarelo (2003) e 117, Caderno Azul (2014).

QUESTÃO 109**TEXTO I****Dois quadros**

Na seca inclemente do nosso Nordeste,
O sol é mais quente e o céu mais azul
E o povo se achando sem pão e sem veste,
Viaja à procura das terras do Sul.
De nuvem no espaço, não há um farrapo,
Se acaba a esperança da gente roceira,
Na mesma lagoa da festa do sapo,
Agita-se o vento levando a poeira.

TEXTO II**ABC do Nordeste flagelado**

O – Outro tem opinião
de deixar mãe, deixar pai,
porém para o Sul não vai,
procura outra direção.
Vai bater no Maranhão
onde nunca falta inverno;
outro com grande consterno
deixa o casebre e a mobília
e leva a sua família
pra construção do governo.

Disponível em: www.revista.agulha.com.br. Acesso em: 23 abr. 2010 (fragmento).

Os Textos I e II são de autoria do escritor nordestino Patativa do Assaré, que, em sua obra, retrata de forma bastante peculiar os problemas de sua região. Esses textos têm em comum o fato de abordarem

- A** a falta de esperança do povo nordestino, que se deixa vencer pela seca.
- B** a dúvida de que a ajuda do governo chegará ao povo nordestino.
- C** o êxodo do homem nordestino à procura de melhores condições de vida.
- D** o sentimento de tristeza do povo nordestino devido à falta de chuva.
- E** o sofrimento dos animais durante os longos períodos de estiagem.

Fonte: Inep, Enem, Caderno 6, Cinza, p. 10, 2013-2.

Interessante perceber que a própria Matriz de Referência do exame – na competência da área 4 que é específica para Artes (o que engloba a arte literária) – propõe habilidades voltadas para reconhecer diferentes funções da arte e do trabalho da produção dos artistas em seus meios culturais; analisar produções artísticas como meio de explicar diferentes culturas, padrões de

beleza e preconceito; reconhecer o valor da diversidade e das inter-relações. Com isso, a questão acima deveria ter explorado de maneira mais peculiar a literatura de cordel – que foi tratada como um gênero qualquer, haja vista que a ênfase da questão está tão-somente na capacidade de compreensão textual, sem exploração das especificidades artísticas e culturais dessa modalidade de arte (inclusive a dimensão performática própria à literatura de cordel). Esse gênero foi tomado desconsiderando todo contexto cultural que constitui sua produção.

Hélder Pinheiro (2018) narra sua experiência e inserção no universo literário por meio da Literatura de Cordel, uma modalidade artística multissemiótica (linguagens verbal, musical, performática) clássica da cultura sertaneja. Ao analisar a obra de Patativa do Assaré, Pinheiro (2018, p. 104-105) descreve-a como marcada pela força social da poesia, pelo telurismo, combatividade e humanismo, temas que foram desconsiderados na elaboração da questão e que, se tomados como conteúdo relevante a ser explorado, poderiam contribuir com a reflexão e formação humana do estudante, pois a apropriação desse relevante conteúdo social e do conhecimento sobre o mundo elaborado nas obras de cordelistas da estirpe de Patativa do Assaré certamente teria muito a contribuir para o desenvolvimento amplo do psiquismo dos concluintes da educação básica.

4.4 A FRAGMENTAÇÃO DOS TEXTOS NAS QUESTÕES QUE CONSTITUEM O *CORPUS* DA PESQUISA

Depois de identificarmos os principais gêneros do discurso da esfera literária presentes nas provas analisadas do Enem, vale destacar que, frequentemente, os textos usados na elaboração das questões objetivas de literatura e nas coletâneas que compõem as Provas de Redação do Enem são fragmentos de textos; muitas vezes limitando-se em duas linhas, uma frase ou mesmo dois versos, quando se trata de poemas, letra de música ou literatura de cordel. O que nos faz pensar como textos fragmentados, explorados em questões

utilitaristas poderiam dar conta de avaliar a riqueza da sensibilidade e da inteligência humanas consignadas em obras literárias?

Os fragmentos utilizados nas provas também são geralmente tomados à semelhança da abordagem estereotipada presente em grande parte dos livros didáticos, ou seja, ainda que se trate de textos de qualidade estética, são submetidos a um tratamento que os insere na lógica do cânone escolar⁵⁴, recortados ao interesse do elaborador da questão e usados de modo acrítico para avaliar algum conhecimento de estilística, gênero discursivo e até outras áreas do saber, mas muito pouco dentro daquilo que é propriamente literário. Vejamos a questão abaixo:

Figura 08 – Questão 100 – Enem 2014

QUESTÃO 100 

O correr da vida embrulha tudo. A vida é assim: esquenta e esfria, aperta e daí afrouxa, sossega e depois desinquieta. O que ela quer da gente é coragem.

ROSA, J. G. *Grande sertão: veredas*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

No romance *Grande sertão: veredas*, o protagonista Riobaldo narra sua trajetória de jagunço. A leitura do trecho permite identificar que o desabafo de Riobaldo se aproxima de um(a)

- A diário, por trazer lembranças pessoais.
- B fábula, por apresentar uma lição de moral.
- C notícia, por informar sobre um acontecimento.
- D aforismo, por expor uma máxima em poucas palavras.
- E crônica, por tratar de fatos do cotidiano.

Fonte: Inep, Enem, Caderno 7, Amarelo, p. 9, 2014.

Nessa questão, a preocupação está centrada na maneira como o texto se organiza, no gênero discursivo a que se aproxima; negligenciando, com isso, os sentidos produzidos pelo texto, desconfigurando a força do literário na questão. Alfredo Bosi (2017, p. 458) explica que Guimarães Rosa em sua obra articula a palavra como um feixe de significações, e especifica que “além de referente semântico, o signo estético é portador de sons e de formas que desvendam, fenomenicamente, as relações íntimas entre o significante e o significado”.

⁵⁴ Canônico no sentido apresentado no primeiro capítulo.

No fragmento usado na questão, podemos perceber que conhecimentos, como ritmo, métrica, aliterações e assonâncias, antítese e significações tão representativas da produção *rosiana* são desprezados. De igual modo, a leitura do fragmento é pensada desconectadamente da totalidade da obra – o Enem privilegia fragmentos e não sugere um rol de leituras obrigatórias. A leitura deste trecho fora da integralidade do discurso *rosiano* mutila o alcance do aforismo de Riobaldo: seria fundamental entender o sentido de “coragem” na boca de um jagunço aposentado, que narra as peripécias de sua vida a um homem douto, das letras (o “senhor”, a quem ele se dirige). O próprio movimento entre esquenta/esfria, aperta/afrouxa e sossega/desinquieta, enfatizado pelo uso de verbos com sentido contrário (e não de nomes substantivos), encontra eco no movimento da jagunçagem (que alterna longos trechos de deslocamento a cavalo e batalhas sangrentas) e no ritmo da própria narrativa (que alterna descrições minudentes e ação).

4.5 OS TEXTOS ESCRITOS POR ALUNOS NAS QUESTÕES QUE CONSTITUEM O *CORPUS* DA PESQUISA

Outro fato interessante identificado nas provas do Enem é o uso de textos escritos por alunos na composição das questões. São produções literárias discentes, algumas do Ensino Fundamental, que são colocados como texto-base para realização da questão. Vejamos um exemplo⁵⁵:

Figura 09 – Questão 15 – Enem 2017-1

⁵⁵ Além dessa questão, há em 2012-2 a questão 120 (Caderno 6 – Cinza – Enem – p.14 – 2012-2) também elaborada a partir da produção de uma aluna.

QUESTÃO 15

Sítio Gerimum
 Este é o meu lugar [...]
 Meu Gerimum é com g
 Você pode ter estranhado
 Gerimum em abundância
 Aqui era plantado
 E com a letra g
 Meu lugar foi registrado.

OLIVEIRA, H. D. *Língua Portuguesa*, n. 88, fev. 2013 (fragmento).

Nos versos de um menino de 12 anos, o emprego da palavra “Gerimum” grafada com a letra “g” tem por objetivo

- A** valorizar usos informais caracterizadores da norma nacional.
- B** confirmar o uso da norma-padrão em contexto da linguagem poética.
- C** enfatizar um processo recorrente na transformação da língua portuguesa.
- D** registrar a diversidade étnica e linguística presente no território brasileiro.
- E** reafirmar discursivamente a forte relação do falante com seu lugar de origem.

Fonte: Inep, Enem, Caderno 1, Azul, p. 6, 2017-1.

Não desconsideramos a necessidade e o valor do trabalho com a escrita literária em sala de aula⁵⁶, também não ignoramos que os textos espontâneos de alunos do ensino fundamental sejam um material valioso tanto para a pesquisa linguística, quanto para a identificação dos conhecimentos e processos mentais já dominados pelos sujeitos-autores. Entretanto, não se trata aqui de discutir materiais que seriam levados à sala de aula com o fito de ensinar escrita literária ou de realizar análise e reflexão linguística; estamos tratando de um texto selecionado pela equipe responsável pelo Enem para a avaliação de competências e habilidades atinentes à Língua Portuguesa (e, em seu interior, na atual estrutura da educação básica brasileira, à Literatura) em sujeitos concluintes do ensino médio.

⁵⁶ Defendemos o trabalho com a escrita literária em sala de aula, reconhecemos seu valor e importância na apropriação de conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade; no artigo (VALTÃO; ELISBON, 2020) sobre produção de textos literários a partir de contos de Marina Colasantiessa questão é melhor detalhada.

A escola e o próprio exame, na estrutura social brasileira de profunda desigualdade socioeconômica e de privação de acesso a materiais impressos de qualidade, se fundam como alguns dos principais, senão os únicos, espaços onde a maior parte da população brasileira tem acesso a obras clássicas da literatura (retomando aqui o conceito de clássico e sua importância na possibilidade de formação omnilateral do ser humano, como discutimos no primeiro capítulo deste texto). Precisamos destacar que, ao defendermos o acesso ao texto literário de qualidade, não o fazemos pela via de mero contato com o objeto cultural, defendemos o acesso pelas vias da educação literária, pela apropriação e construção de sentido do texto, o que só é possível por meio de um trabalho de mediação eficaz que seja capaz de conduzir o aluno-leitor a pensar a partir da obra literária sobre suas condições de ser inserido em um contexto social, ou seja, um acesso ao texto para além da simples posse e da mera decifração do código escrito, como já salientamos anteriormente (vide nota 14).

Assim, essa prática de trazer textos de alunos para a prova nos faz pensar: o texto escolhido está entre as produções mais interessantes, em termos linguísticos e literários, sobre a subversão à norma ortográfica com finalidade expressiva, no que concerne à relação entre discurso e origem geográfica dos falantes do português brasileiro? Parece-nos que, estamos legitimando uma concepção de trabalho pedagógico com o texto literário que se exime de levar o aluno a avançar, a superar a própria realidade imediata, e isso porque não se toma como finalidade educativa a apropriação de textos mais densos.

O próprio cerne do texto escolhido não é mais amplamente explorado, ficando na superfície do tema tratado pelo estudante em sua produção poética. O sujeito lírico dirige-se ao leitor, pressupondo seu estranhamento em relação à grafia do sítio ao qual se refere (Sítio Gerimum) – ou seja, o sujeito lírico delinea um leitor familiarizado com as normas e convenções ortográficas. O sujeito poético, também, evidencia uma compreensão da força dos registros oficiais (e, portanto, do poder do Estado), pois afirma que “E com a letra g / Meu lugar foi registrado”, e assim dá por completa a explicação para a manutenção da subversão ortográfica. Mas o texto do estudante não para por aí: mesmo ciente de que a grafia oficial da palavra “jerimum” é com J, ele

afirma que “Gerimum em abundância / Aqui era plantado” – ou seja, ao *não* usar “*Jerimum* em abundância”, optando conscientemente por adotar a mesma grafia do nome próprio do sítio em que vive (*Gerimum*), concede a primazia à própria experiência de vida, e dá a ver uma identificação com a atitude questionadora face à cultura hegemônica (aquela que pressupõe no leitor do poema). Ao reduzir a análise do texto poético a apenas identificar o “objetivo” de seu autor – “o emprego da palavra ‘Gerimum’, grafada com a letra ‘g’, tem por objetivo:” – a questão prescinde dos elementos-chave do literário. Do ponto de vista da formação humana, reduz-se e invisibiliza-se o traço questionador do texto do estudante, e valoriza-se a dimensão utilitária no uso das formas literárias (a ênfase recai em identificar um único objetivo).

4.6 QUESTÕES QUE REPETEM OS MESMOS TEXTOS-BASE NO *CORPUS* DA PESQUISA

Precisamos destacar ainda dentro do *corpus* desta pesquisa a presença de questões objetivas que foram produzidas usando um mesmo texto ou que são muito similares entre si; essa prática também chamou nossa atenção. Vejamos:

Figura 10 – Questão 111 – Enem 2013-2

QUESTÃO 111

O rio que fazia uma volta atrás de nossa casa era a imagem de um vidro mole que fazia uma volta atrás de casa. Passou um homem depois e disse: Essa volta que o rio faz por trás de sua casa se chama enseada. Não era mais a imagem de uma cobra de vidro que fazia uma volta atrás da casa. Era uma enseada. Acho que o nome empobreceu a imagem.

BARROS, M. O livro das ignoranças. Rio de Janeiro: Record, 2001.

Manoel de Barros desenvolve uma poética singular, marcada por “narrativas alegóricas”, que transparecem nas imagens construídas ao longo do texto. No poema, essa característica aparece representada pelo uso do recurso de

- A** resgate de uma imagem da infância, com a cobra de vidro.
- B** apropriação do universo poético pelo olhar objetivo.
- C** transfiguração do rio em um vidro mole e cobra de vidro.
- D** rejeição da imagem de vidro e de cobra no imaginário poético.
- E** recorte de elementos como a casa e o rio no subconsciente.

Fonte: Inep – Enem, Caderno 6, Cinza, p. 11, 2013-2.

E a outra questão semelhante é esta:

Figura 11 – Questão 25 – Enem 2018-1

QUESTÃO 27

O rio que fazia uma volta atrás de nossa casa era a imagem de um vidro mole que fazia uma volta atrás de casa. Passou um homem e disse: Essa volta que o rio faz por trás de sua casa se chama enseada. Não era mais a imagem de uma cobra de vidro que fazia uma volta atrás de casa. Era uma enseada. Acho que o nome empobreceu a imagem.

BARROS, M. O livro das ignoranças. Rio de Janeiro: Best Seller, 2008.

O sujeito poético questiona o uso do vocábulo “enseada” porque a

- A** terminologia mencionada é incorreta.
- B** nomeação minimiza a percepção subjetiva.
- C** palavra é aplicada a outro espaço geográfico.
- D** designação atribuída ao termo é desconhecida.
- E** definição modifica o significado do termo no dicionário.

Fonte: Inep, Enem, Caderno 2, Amarelo, p. 12, 2018-1.

Embora haja um espaço de 5 anos entre as provas, reconhecemos que essa prática estabelece uma preferência por certos tipos de textos, autores e questões. A questão de 2013 explora o recurso da alegoria; já a questão de 2018 praticamente restringe-se à interpretação textual. Sequer a quebra e a disposição física dos versos na página é respeitada pela prova, induzindo a um trato com a forma poética pouco rigoroso e mesmo desrespeitoso em relação à decisão autoral e editorial.

Em nenhuma das duas questões a construção propriamente poética é explorada: por exemplo, na alternância entre versos curtos e longos; a métrica irregular e a mimetização de um discurso infantil (portanto, supostamente, mais livre); o movimento entre verbos no passado e no presente que cria um dinamismo entre a situação anterior (de encanto – da criança) e a presente (de desencanto – do homem adulto); a exploração da forma narrativa pelo discurso lírico; a visão de que o tratamento conceitual das coisas empobrece a realidade (como se o nome geográfico tivesse feito a imagem poética desaparecer) em comparação com o pensamento anímico; a contraposição entre linguagem verbal e visual etc.

4.7 GRUPOS MINORITÁRIOS (MAS QUE SÃO QUANTITATIVAMENTE MAJORITÁRIOS) NAS QUESTÕES QUE CONSTITUEM O *CORPUS* DE PESQUISA

Ainda sobre os textos literários presentes nas provas do Enem (1998 a 2020), outro fato interessante se dá por apenas duas obras de autoria feminina aparecerem na primeira década de aplicação das questões (1998-2008), a saber, das escritoras Adélia Prado e Marina Colasanti⁵⁷. A partir de 2009, a

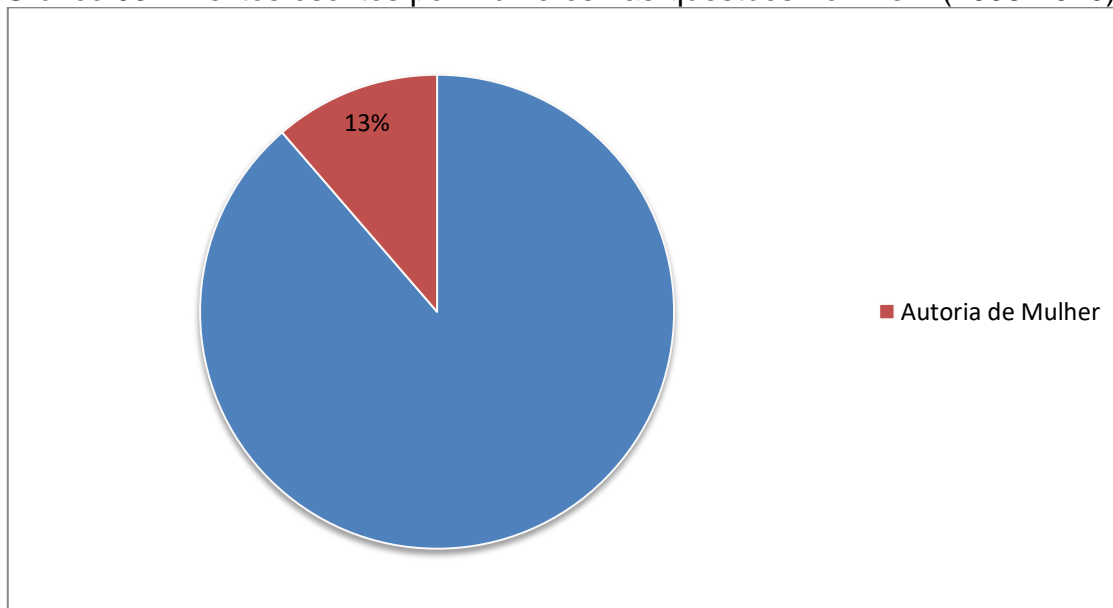
⁵⁷ Há um erro de grafia do nome da autora Marina Colasanti, na questão 54 da prova amarela, de 2002. É um dado interessante para se mencionar por algumas razões: a) se trata de uma literatura historicamente discriminada, a literatura escrita por mulheres; b) a avaliação em questão representa um órgão governamental, que passa por sucessivas etapas de revisão; c) indicia a possibilidade de outros problemas que podem passar na elaboração e revisão das questões.

situação muda um pouco, outros nomes aparecem nas provas, Hilda Hilst, Clarice Lispector, Cecília Meireles, Rachel de Queirós, Ana Cristina César, Stela do Patrocínio, Angélica Freitas, entre outras; são 24 questões em que há menção às escritoras, sendo que uma questão se refere ao texto de uma aluna (Questão 120, Caderno Cinza, 2012-2) e outra usa um texto informativo sobre a obra infantil de Flávia Maria (*Maurício, o leão de menino*) (Questão 122, Caderno Amarelo, 2010-2) para avaliar conhecimentos sobre variação linguística empregada no texto informativo.

Evidenciar a produção literária de mulheres se faz necessário diante de alguns indicadores; entre eles, destacamos que elas correspondiam, em 2019, a 52,2% (109,4 milhões) da população do Brasil, de acordo com a Agência Brasil (2019) e, ainda, porque elas foram vitimadas pelo aumento de casos de feminicídios Brasil no primeiro semestre de 2021 em 0,5%, quando comparados ao mesmo período de 2020, sendo que, nesse ano, já havia um aumento em relação ao ano anterior (2019), como apontaram os dados do Fórum Brasileiro de Segurança Pública (2021).

O gráfico a seguir nos traz uma noção sobre a representação da escrita feminina nas questões do Enem⁵⁸:

Gráfico 03 – Textos escritos por mulheres nas questões no Enem (1998-2020)



⁵⁸ A aluna-autora do texto usado na questão 120 (Caderno 6, Cinza, p. 14, 2012-2) faz parte do quantitativo de questões demonstrado no gráfico, o que não acontece com a autora aludida na Questão 122 (Caderno 6, Azul, 2010-2).

Fonte: Elaborado pela própria autora

O gráfico demonstra que, no montante de 172 escritores identificados nas provas do Enem (1998-2020), há percentual aproximado de 13% de mulheres compondo esse conjunto.

Não dá para desarticular essa tendência do exame da realidade concreta do país. É inequívoco que a baixa frequência de literatura escrita por mulheres no exame – mesmo que elas sejam a maioria da população, produzindo literatura em todos os tempos, como demonstrou Guimarães (2018) – pode ser analisada, no contemporâneo (quando fácil acesso a um vasto material tanto literário, quanto teórico, crítico e historiográfico), como mais uma forma de silenciamento, apagamento, em síntese, como mais uma forma de violência política de gênero. É preciso perguntar: quais as causas, as intenções e as consequências disso para o processo de formação humana encampado pelo Estado brasileiro por meio de suas políticas de educação nas últimas décadas?

Galvão, Henrique e Melim (2019, p. 47) demonstram que essa realidade é confirmada pela

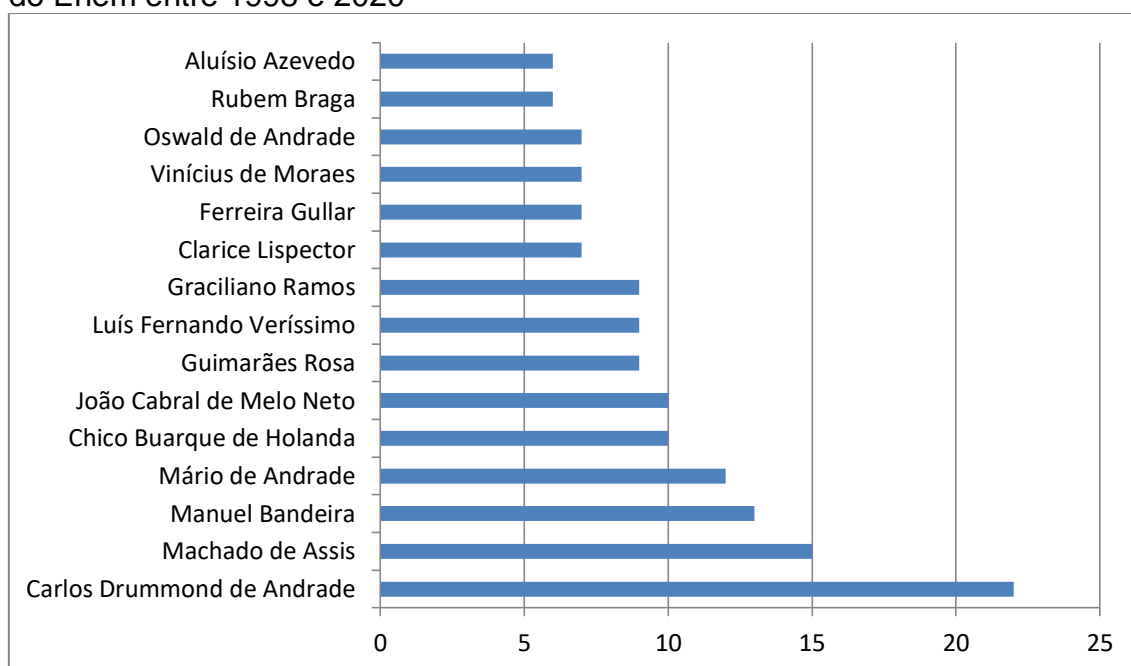
[...] forte desigualdade entre os sexos na sociedade capitalista; as ideologias dominantes que buscam justificar essas desigualdades; a educação enquanto mediação necessária para a reprodução social; e a relação entre a exploração capitalista e a opressão machista em uma sociedade que se estrutura pela divisão de classe, pelas desigualdades de gênero e pelo racismo.

Ainda no tocante aos grupos minoritários (embora, quantitativamente majoritários), segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), os autodeclarados pretos e pardos (conforme a nomenclatura usada pelo órgão oficial atualmente) representavam, em 2019, 56,2% da população do país, ou seja, são 117,9 milhões de pessoas (ao lado de 89,4 milhões de pessoas autodeclaradas brancas). Face a este dado, precisamos refletir sobre a autoria de pessoas pretas e pardas, ou mesmo sobre a abordagem temática de corte étnico-racial nas obras que constituem (ou que não constituem) o *corpus* bibliográfico de que o exame em estudo lança mão. É importante salientar que 2021 foi o ano com menor número de inscritos autodeclarados pretos, pardos e indígenas, conforme matéria jornalística citada anteriormente, nas primeiras páginas deste estudo. O preconceito e a discriminação parecem também

circunscrever a formatação do Enem, desde a inscrição até a formulação das questões.

Embora tenhamos destacado a (anti)presença da literatura produzida por mulheres e também de autores pretos, pardos e indígenas, reconhecemos que o silenciamento acontece com todas as demais minorias, o que revela uma predominância de autores que representam o perfil e o ideal burguês do ser. O quadro a seguir demonstra essa postura dos órgãos que comandam a produção do Enem; podemos perceber que os autores de literatura nas provas estabelecem os ideais do exame:

Gráfico 04 – Autores que mais aparecem nas questões objetivas de literatura do Enem entre 1998 e 2020



Fonte: Elaborado pela autora.

Claro que o Enem não existe por si e em si, ele é articulado ao funcionamento social amplo e aos valores decorrentes do modo como os seres humanos se relacionam entre si no processo produtivo capitalista. Logo, essa constatação do apagamento de grupos minoritários (que, todavia, quantitativamente são majoritários) nas provas em análise tão-somente reforça aquilo que é encontrado para além delas.

O dado analítico mais interessante, portanto, não é o espelhamento em si; é o fato de não se aproveitar das possibilidades abertas por uma política pública de tamanha envergadura para induzir mudanças substanciais na forma como a

cultura produzida por cidadãos não pertencentes às camadas dominantes é valorada. Ou seja, o Estado, como aparelho da hegemonia burguesa, cumpre seu papel na reprodução social da sociedade do capital.

Se, como sugere Eagleton (2006, p. 10), “a ‘literatura’ pode ser tanto uma questão daquilo que as pessoas fazem com a escrita como daquilo que a escrita faz com as pessoas”, referência explicitada no capítulo 1, precisamos refletir o que a ausência dessas produções significa em um exame nacional, já que entendemos que uma das formas de desvalorizar uma manifestação artística (seu produtor e o contexto do qual a obra emerge) é negar sua existência.

4.8 OS POBRES E A POBREZA NAS QUESTÕES QUE CONSTITUEM O *CORPUS* DE PESQUISA

Seguindo essa tentativa de apagamento, destacamos a questão abaixo, que se torna essencial para nossa reflexão sobre a hegemonia ideológica burguesa, em contraposição aos interesses da maioria da população brasileira, constituída, como sabemos, por miseráveis, pobres e pela classe média baixa:

Figura 12 – Questão 53 – Enem 1999

- 53 *Viam-se de cima as casas acavaladas umas pelas outras, formando ruas, contomando praças. As chaminés principiavam a fumar; deslizavam as carrocinhas multicores dos padeiros; as vacas de leite caminhavam com o seu passo vagaroso, parando à porta dos fregueses, tilintando o chocalho; os quiosques vendiam café a homens de jaqueta e chapéu desabado; cruzavam-se na rua os libertinos retardios com os operários que se levantavam para a obrigação; ouvia-se o ruído estalado dos carros de água, o rodar monótono dos bondes.*

(AZEVEDO, Aluisio de. *Casa de Pensão*. São Paulo: Martins, 1973)

O trecho, retirado de romance escrito em 1884, descreve o cotidiano de uma cidade, no seguinte contexto:

- (A) a convivência entre elementos de uma economia agrária e os de uma economia industrial indicam o início da industrialização no Brasil, no século XIX.
- (B) desde o século XVIII, a principal atividade da economia brasileira era industrial, como se observa no cotidiano descrito.
- (C) apesar de a industrialização ter-se iniciado no século XIX, ela continuou a ser uma atividade pouco desenvolvida no Brasil.
- (D) apesar da industrialização, muitos operários levantavam cedo, porque iam diariamente para o campo desenvolver atividades rurais.
- (E) a vida urbana, caracterizada pelo cotidiano apresentado no texto, ignora a industrialização existente na época.

Fonte: Inep – Enem, 1999, Prova 1, Amarela, p. 17.

No espírito do final do séc. XIX, a obra de Aluísio de Azevedo, *Casa de Pensão*, pretende realizar uma descrição minuciosa do espaço, alçando-o a primeiro plano na economia da construção narrativa. As condições de moradia (casas acavaladas), as atividades laborais, os animais, os instrumentos de trabalho, os meios de transporte, os ruídos da vida citadina e os seres humanos comparecem quase em um mesmo plano, sem diferenciação de importância – o que é explicado pela dinâmica muito própria da sociedade capitalista em que a força de trabalho humana é rebaixada à condição de mercadoria, e as mercadorias são humanizadas.

Como se nota, no fragmento escolhido pela prova, o espaço público é ocupado por figuras humanas masculinas: o padeiro, os homens de jaqueta e chapéu desabado, os libertinos, os operários – as mulheres, historicamente confinadas ao espaço doméstico, só comparecem pelo negativo da imagem: ou seja, pela fumaça que se escapa das chaminés das casas.

Embora os trabalhadores estejam presentes na descrição do movimento citadino, não há qualquer diferenciação significativa entre eles, as carrocinhas de leite, os carros de água, os bondes. As alternativas que constituem a questão (seja na resposta correta, seja nos distratores), por sua vez, enfatizam

o processo de industrialização e não os seres humanos que permitiram que ele acontecesse. Ou seja, em vez de a análise do fragmento permitir uma maior elucidação do processo social, ela repete aquilo que a obra literária flagra na realidade e reproduz esteticamente.

Esse diagnóstico encontra eco nos apontamentos de Dalvi (2020) sobre o apagamento da discussão sobre democracia e pobreza nas pesquisas brasileiras sobre educação literária e ensino de literatura. A autora, depois de constituir um *corpus* de pesquisas de doutorado dedicadas a esse escopo, conclui seu trabalho nos seguintes termos:

A quem ou a que interessa que os pobres e a pobreza, bem como a desigualdade, neste país não sejam questões-chave no processo de constituição do campo da Educação Literária? A quem ou a que interessa que não tenham acesso ao que de mais elaborado a humanidade produziu em termos de conhecimento, procedimento e atitude literárias – debatendo, questionando e transformando isso, como forma de preparação para uma transformação social mais ampla e de mais radicais proporções?

O apagamento das condições materiais concretas da vida da maior parte da população em nossas pesquisas talvez, involuntariamente, esteja a participar da perpetuação de uma situação em que os seres humanos não se entendem como participantes de um rico caudal de relações nas quais têm o direito e o dever de se inserir ativamente para fazer as conquistas sociais civilizatórias e cidadãs não retrocederem.

Uma discussão consistente sobre a educação literária, que se atente à sua realidade coetânea, no âmbito da comunidade acadêmica requer, pois, um processo de desfeticização. E esse processo – que nunca é fácil – talvez possa ser iniciado com o exercício arriscado de olhar para nós mesmos, nosso lugar no mundo e o que estamos fazendo; por isso, o convite ao exercício meta-intelectual proposto neste trabalho, que constatou que a tematização da singularidade, da individualidade e da particularidade é muito mais recorrente que a da indagação pelos pobres, pela pobreza e pela democracia, na atualidade de um campo nascente (DALVI, 2020, p. 42-43).

O mesmo tipo de trabalho meta-intelectual para o qual a estudiosa nos convoca precisa ser feito quando nos deslocamos para do lugar de pesquisadores para o de professores ou mesmo de agentes das políticas públicas educacionais de Estado. Donde decorre a necessidade do tipo de análise que esta tese vem fazendo.

Antes de concluir este capítulo e seguir ao capítulo final de nosso estudo, vale ressaltar que obras que abordam o regionalismo são uma constante no exame (pensando regionalismo, principalmente, como sinônimo de “aquilo que não está no eixo Rio de Janeiro e São Paulo”). O contexto do proletariado, da

pobreza na cidade, da desigualdade urbana, que geralmente está associado a questões étnico-raciais, tem uso restrito no Enem. Assim, como acontece com a literatura de autoria das minorias (embora quantitativamente majoritárias), o pobre da cidade é apagado das questões, ou mesmo da própria realização do exame: os números do Enem 2021 provaram, a partir da menor quantitativo de participantes com taxa de inscrição, que aquela política pública é dirigida principalmente às classes médias e à burguesia, excluindo, se possível, miseráveis e pobres. Vale lembrar que os índices da pobreza no país têm sido recorde, de acordo com os dados apresentados anteriormente.

Porém, não nos interessa uma instrumentalização rasa e panfletária do literário, como pretexto para outra coisa (ainda que essa outra coisa possa ser pensar os problemas brasileiros). Marisa Lajolo (1982), em reflexão já bastante distante temporalmente, lembra que o ensino de literatura no Brasil frequentemente tem servido como pretexto para a inculcação de regras gramaticais, de valores patrióticos, dogmas comportamentais, bem como para a memorização de listas de vocabulário e para a socialização de informações. Tratada desse modo, ainda conforme a estudiosa, as finalidades são reducionistas, em termos éticos; os textos e fragmentos são descontextualizados, em termos teóricos; os conhecimentos são segmentados, em termos pedagógicos; e o ato de leitura é puramente mecânico, transformado num fim em si mesmo, contribuindo para a formação de sujeitos alienados e passivos, com conhecimentos compartimentalizados e superficiais, em termos políticos.

Como vimos em Candido (2004, p. 175), no primeiro capítulo, “é indispensável tanto a literatura sancionada quanto a literatura proscrita; a que os poderosos sugerem e a que nasce dos movimentos de negação do estado de coisas predominantes.” Compete-nos mostrar que literatura tem sido sancionada ou proscrita; qual tem sido sugerida e qual tem sido negada – e desvelar como esses movimentos se relacionam com o plano socioeconômico e histórico em sentido amplo.

5 LEITOR, LEITURA E LITERATURA: O QUE AS QUESTÕES DE LITERATURA DO ENEM NOS REVELAM?

*“No meio do caminhão tinha uma pedra,
mas a ousada esperança
de quem marcha cordilheiras
triturando todas as pedras
da primeira à derradeira
de quem banha a vida toda
no unguento da coragem
e de luta cotidiana
faz do sumo beberagem
topa a pedra-pesadelo
é ali que faz parada
para o salto e não o recuo
não estanca os seus sonhos
lá no fundo da memória,
pedra, pau, espinho e grade
são da vida desafio.
E se cai, nunca se perdem
os seus sonhos esparramados
adubam a vida, multiplicam
são motivos de viagem.*

Conceição Evaristo

Nesta investigação, buscamos compreender o papel da literatura enquanto um recurso para transformar a subjetividade dos indivíduos, a partir da objetividade da obra, como explicou Duarte (2016, p. 44), ao descrever sobre o papel da obra de arte, pois “é essa parcela de ordem artística que confere à literatura certa liberdade capaz de nos fazer repensar o mundo e nossa própria vida dentro dele” (CORRÊA et al., 2019, p. 33). Levamos em consideração que, com isso, oportuniza-se ao indivíduo o desvelar de si, do outro e da realidade – ou seja, a passagem de uma condição de sujeito em si à de sujeito para si. Nesse sentido, a literatura e a abordagem do texto literário realizada pelo Enem, a partir do que apresentamos nos capítulos 3 e 4, podem demonstrar, por meio das questões de literatura presentes nessa avaliação em larga escala, as concepções de mundo, os interesses e as ideologias que o circunscrevem.

Buscaremos neste capítulo perscrutar as questões por um viés qualitativo, já que, como vimos no capítulo anterior, há um quantitativo significativo de questões produzidas tomando um tema de literatura como base, sem, contudo, aprofundar no processo de compreensão da obra ou do fragmento focalizado.

Cabe-nos agora compreender como a abordagem do literário nas questões em que ele se faz presente oportuniza (ou não) ao participante do Enem refletir sobre sua condição humana no contexto em que está inserido, pensar sobre a realidade concreta, instigar sua sensibilidade, ponderar sua relação com o outro, manifestar seus conhecimentos sobre procedimentos estéticos para construção de sentido do texto.

Com intuito, então, de compreender como a literatura aparece nas questões do Enem e sua relação com a formação humana omnilateral do indivíduo, analisaremos um recorte de questões da Prova de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias do período de 1998 a 2020. Para análise das questões, seguiremos a seguinte organização: I. Questões que utilizam o texto literário; II. Questões que exploram conhecimentos clássicos do campo literário; e III. Questões que propõem interpretação do texto literário. Ou seja, a ênfase não está, como no capítulo anterior, no conteúdo singular de cada questão; mas naquilo que um dado conjunto de questões categorizadas a partir dos itens I, II e III mostra sobre a exploração do conteúdo específico atinente à disciplina escolar de Língua Portuguesa e suas respectivas literaturas.

Precisamos aclarar que, embora busquemos organizar nossa análise em três categorias de questão, entendemos que as provas do Enem buscam avaliar a leitura e o entendimento dos participantes em relação ao texto ou fragmento reproduzido na própria prova. Com isso, nosso intuito de organização procura de alguma maneira traçar o perfil de preferências do exame em relação aos conhecimentos avaliados nas questões a partir da relação leitura e texto ou fragmento literário.

Vale ressaltar, ainda, no que se refere à análise das questões, que a faremos com o olhar voltado para o literário com vistas ao papel humanizador da literatura, à formação integral do ser humano e à contribuição da literatura para o desvelamento da realidade, em coerência com a fundamentação teórica sistematizada nos capítulos iniciais. Dito isso, nos distanciaremos do olhar acurado do crítico literário e de sua função histórico-social enquanto tal. Nosso esforço se deterá em buscar nas questões que constituem o *corpus* da pesquisa a relação da literatura com o objetivo de formação humana total, e,

assim, a relação da literatura com os conhecimentos clássicos necessários para a formação do indivíduo, em face de uma realidade concreta.

5.1 QUESTÕES QUE UTILIZAM O TEXTO LITERÁRIO NAS PROVAS DO ENEM

Neste item, apresentamos um recorte de questões do Enem que usam algum texto ou fragmento literário para realizar análise linguística, avaliar fundamentos gramaticais ou conteúdos de outras áreas do conhecimento – ou seja, não são os conhecimentos propriamente literários que estão em foco, mesmo que o material de base o seja. São questões que desconsideram o potencial do texto literário como recurso para transformar a subjetividade do leitor – como explicamos a partir de Duarte (2016); que negligenciam as necessidades humanas às quais a literatura atende – como vimos nas contribuições de Candido (2004); e que negligenciam a arte como oportunidade de acesso à realidade concreta – de acordo com o que apresentamos a partir de Lukács (1978).

Ou seja, as questões foram produzidas utilizando o texto literário, que poderia ser substituído por qualquer outro domínio discursivo (jurídico, publicitário, jornalístico, entre outros), e a questão atingiria mesmo assim seu objetivo, pois o produtor abdica da dimensão artística que configura os textos escolhidos como base da questão.

Vejamos a questão proposta no Enem de 2010:

Figura 13 – Questão 133 – Enem 2010-1

Questão 113

Os filhos de Ana eram bons, uma coisa verdadeira e sumarenta. Cresciam, tomavam banho, exigiam para si, malcriados, instantes cada vez mais completos. A cozinha era enfim espaçosa, o fogão enguiçado dava estouros. O calor era forte no apartamento que estavam aos poucos pagando. **Mas** o vento batendo nas cortinas que ela mesma cortara lembrava-lhe que se quisesse podia parar e enxugar a testa, olhando o calmo horizonte. Como um lavrador. Ela plantara as sementes que tinha na mão, não outras, **mas** essas apenas.

LISPECTOR, C. *Laços de família*. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

A autora emprega por duas vezes o conectivo **mas** no fragmento apresentado. Observando aspectos da organização, estruturação e funcionalidade dos elementos que articulam o texto, o conectivo **mas**

- A expressa o mesmo conteúdo nas duas situações em que aparece no texto.
- B quebra a fluidez do texto e prejudica a compreensão, se usado no início da frase.
- C ocupa posição fixa, sendo inadequado seu uso na abertura da frase.
- D contém uma ideia de sequência temporal que direciona a conclusão do leitor.
- E assume funções discursivas distintas nos dois contextos de uso.

Fonte: Inep, Enem, Caderno 7, Azul – p. 12 – 2010-1

A questão acima se beneficia do texto literário para avaliar o conhecimento do participante do exame em relação ao valor semântico do conectivo MAS. Nessa questão, não há nenhuma alusão ao estilo *clariceano* (em geral, de frases curtas e enoveladas, rica em enumerações que criam pseudoparalelismos, mudanças aparentemente bruscas de foco, sondagem psicológica dos personagens com quebra da linearidade temporal) e aos temas e personagens de sua predileção (mulheres de classe média em situações corriqueiras da vida que, por força de algo fortuito, parecem ter algum tipo de revelação não disponível aos demais personagens da trama). Ou seja, o estudante não precisa saber sobre a autora, sobre seus textos, ou sobre a miríade de estudos clássicos sobre sua produção literária, tampouco – e isso é mais significativo – precisa ter lido a obra da qual o fragmento foi extraído. E isso mesmo se tratando de uma mulher escritora plenamente reconhecida no campo literário. A questão se dá negligenciando as lutas sociais e o êxito parcial das mulheres para se integrarem no espaço de produção e circulação

da literatura brasileira.

Ademais, ao desprezar o literário, a questão despreza também o olhar meticuloso e sensível de Clarice Lispector para a realidade. Alfredo Bosi (2017, p. 452) aponta a obra de Lispector como uma produção de educação existencial e ainda explica que:

Há na gênese dos seus [de Clarice Lispector] contos e romances tal exacerbação do momento interior que, a certa altura do seu itinerário, a própria subjetividade entra em crise. O espírito, perdido no labirinto da memória e da autoanálise, reclama um novo equilíbrio.

Bosi (2017, p. 454) demonstra que Clarice Lispector articula muitas vezes a experiência metafísica com “construções sintáticas anômalas que obrigam o leitor a repensar as relações convencionais praticadas pela sua própria linguagem”. Com isso, tomar o texto da autora e desejar analisá-lo de acordo com as regras da gramática normativa ou mesmo da pesquisa linguística torna-se uma demonstração de desconsideração pela capacidade intelectual do leitor, além de um reducionismo da escrita *clariceana*.

Para resolver a questão, o participante precisaria de uma rápida leitura do fragmento e de imediato já desconsideraria as alternativas B e C, pois as duas são respondidas pelo próprio trecho reproduzido na questão, já que a escritora usa o conectivo em posições diferentes. Por outro lado, as alternativas A e D poderiam ser respondidas facilmente com conhecimentos mínimos sobre valores semânticos das conjunções. Assim, a alternativa correta de acordo com o gabarito, alternativa E, despreza qualquer reflexão ou acuidade do indivíduo diante da prova.

Outra questão que segue essa vertente é a questão da Prova de 2015:

Figura 14 – Questão 96 – Enem 2015-2

QUESTÃO 96

Da timidez

Ser um tímido notório é uma contradição. O tímido tem horror a ser notado, quanto mais a ser notório. Se ficou notório por ser tímido, então tem que se explicar. Afinal, que retumbante timidez é essa, que atrai tanta atenção? Se ficou notório apesar de ser tímido, talvez estivesse se enganando junto com os outros e sua timidez seja apenas um stratagema para ser notado. Tão secreto que nem ele sabe. É como no paradoxo psicanalítico, só alguém que se acha muito superior procura o analista para tratar um complexo de inferioridade, porque só ele acha que se sentir inferior é doença.

[...]

O tímido tenta se convencer de que só tem problemas com multidões, mas isto não é vantagem. Para o tímido, duas pessoas são uma multidão. Quando não consegue escapar e se vê diante de uma plateia, o tímido não pensa nos membros da plateia como indivíduos. Multiplica-os por quatro, pois cada indivíduo tem dois olhos e dois ouvidos. Quatro vias, portanto, para receber suas gafes. Não adianta pedir para a plateia fechar os olhos, ou tapar um olho e um ouvido para cortar o desconforto do tímido pela metade. Nada adianta. O tímido, em suma, é uma pessoa convencida de que é o centro do Universo, e que seu vexame ainda será lembrado quando as estrelas virarem pó.

VERÍSSIMO, L. F. *Comédias para se ler na escola*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

Entre as estratégias de progressão textual presentes nesse trecho, identifica-se o emprego de elementos conectores. Os elementos que evidenciam noções semelhantes estão destacados em:

- A "Se ficou notório por ser tímido" e "[...] então tem que se explicar".
- B "[...] então tem que se explicar" e "[...] quando as estrelas virarem pó".
- C "[...] ficou notório apesar de ser tímido [...]" e "[...] mas isto não é vantagem [...]".
- D "[...] um stratagema para ser notado [...]" e "Tão secreto que nem ele sabe".
- E "[...] como no paradoxo psicanalítico [...]" e "[...] porque só ele acha [...]".

Fonte: Inep, Enem, Caderno 15, Cinza, p. 6, 2015-2.

A questão acima tem como texto-base um fragmento extraído de um quase *best-seller* (no melhor sentido da expressão!) entre os jovens e adolescentes, *Comédias para se ler na escola* (VERÍSSIMO, 2001) – que, por sua vez, é uma adaptação do célebre título *Comédias da vida privada*, que inclusive se tornou uma série televisiva. Entretanto, o item explora apenas conhecimentos semânticos e/ou funcionais dos conectores usados pelo escritor gaúcho Luis Fernando Veríssimo em seu texto.

Com o gabarito na alternativa C, a leitura do fragmento recortado do texto literário se tornou desnecessária para realização da questão, já que a única alternativa que traz dois conectores com noções semânticas semelhantes são *apesar de* e *mas* – contradição; nas outras alternativas os sentidos dos conectores são bem diferentes: na alternativa A, vemos uma conjunção condicional (*se*) e um pronome pessoal oblíquo (*se*), que nos parece não funcionar como conectivo no período recortado, exercendo função gramatical diversa; na alternativa B, a conjunção *quando* e sua marca temporal se diferencia facilmente da conjunção conclusiva *então*; o mesmo acontece nas alternativas D e E, que selecionam conjunções em contextos marcados por valores semânticos distintos.

A questão, embora traga a presença de fragmento literário em sua constituição, de acordo com os critérios de especificação das questões que formam o *corpus* desta investigação descritos anteriormente, poderia ser realizada sem a presença do fragmento, ou mesmo com o uso de qualquer outro tipo de texto, desde que houvesse conectivos.

Veríssimo, que em sua escrita demonstra um olhar atento para o cotidiano do ser humano e seus dramas pessoais, explora no texto as contradições da condição daquele que se autocalifica como tímido (e, secundariamente, daquele que procura tratar um complexo de inferioridade, como se ele fosse errado ou doentio). Temas como a preocupação com o julgamento das pessoas, o respeito às individualidades, as contradições humanas, ou mesmo técnicas retóricas e estilísticas como o uso de figuras de linguagem ou de construção, por exemplo, são ignorados pelo elaborador da questão. Noutras palavras, o produtor do item ignorou o humor, a sutileza e a originalidade tão presentes na produção do autor como um todo e também neste fragmento; ao fazer incidir sua ênfase sobre um conhecimento linguístico-gramatical, o Enem evidencia o que considera como central em relação à capacidade de leitura de um concluinte ou egresso do ensino médio.

Passemos a mais uma questão em que o literário é desconsiderado e o texto é usado com fins utilitarista. Esta compõe a primeira aplicação do Enem em 2016:

Figura 15 – Questão 135 – Enem 2016-1

QUESTÃO 135 **L.J.C.**

- 5 tiros?
- É.
- Brincando de pegador?
- É. O PM pensou que...
- Hoje?
- Cedinho.

COELHO, M. In: FREIRE, M. (Org.). *Os cem menores contos brasileiros do século*.
São Paulo: Ateliê Editorial, 2004.

Os sinais de pontuação são elementos com importantes funções para a progressão temática. Nesse miniconto, as reticências foram utilizadas para indicar

- A** uma fala hesitante.
- B** uma informação implícita.
- C** uma situação incoerente.
- D** a eliminação de uma ideia.
- E** a interrupção de uma ação.

Fonte: Inep, Enem, Caderno 7, Azul, p. 16, 2016-1.

Essa questão de 2016, 1ª aplicação, diferenciando da maioria das questões que são produzidas a partir de textos literários no Enem, toma um texto completo em sua elaboração. Embora não seja considerado seu suporte material, o miniconto permite ao leitor o acesso a um texto integral (ainda que retirado da totalidade da qual faz parte) e a possibilidade de interlocução com a produção.

Mesmo sendo elaborada com um texto integral, a questão refutou ampliar discussões sobre o conteúdo exposto pelo autor (sensacionalismo do noticiário, violência, desumanização e indiferença etc.). O produtor do item poderia ter abordado questões como as letras (ou sigla) que compõem o título, o que indicia que a vítima seria uma pessoa menor de 18 anos cuja identidade teria que ser preservada, ou mesmo poderia ter abordado os desvios de conduta de policiais brasileiros. Entretanto, o produtor optou por avaliar a compreensão do leitor para o uso do sinal de pontuação (reticências). Não é que a compreensão do uso dos sinais de pontuação seja dispensável para uma análise efetiva do material literário; mas quando a exigência do exame se restringe a isso e não movimenta a reflexão crítica do avaliado perde-se uma oportunidade importante de informar sobre como os textos literários devem ser trabalhados na escolarização básica.

Com o gabarito oficial sendo a alternativa B, há uma dubiedade na resposta. Levando em consideração que as reticências são usadas para demonstrar interrupção da frase; indicar dúvidas, hesitação ou interrupção do pensamento; ou para sugerir que o leitor complete o sentido; há, então, a possibilidade de se interpretar a interrupção da fala do locutor 2 pela euforia em saber dos fatos pelo locutor 1. Com isso, tanto a alternativa A – uma fala hesitante –, quanto a alternativa E – a interrupção de uma ação – parecem-nos respostas coerentes com a leitura do texto. Ou seja, não está claro, a nosso ver, o uso da pontuação com fim de indicar uma informação implícita.

A questão seguinte é da Prova aplicada em 2017:

Figura 16 – Questão 10 – Enem 2017-1

QUESTÃO 10

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: Inep, Enem, Caderno 1, Azul, p. 6, 2017-1.

A obra *Infância*, de Graciliano Ramos, é um romance memorialístico que seria capaz de demonstrar questões relacionadas à “tensão entre o eu do escritor e a sociedade que o formou”, como explicou Bosi (2017, p. 428); e, a partir disso, problematizar a relação indivíduo e sociedade, as tensões entre o eu e o mundo. O crítico (BOSI, 2017, p. 429) afirma que a grande conquista de

Graciliano Ramos é “superar na montagem do protagonista (verdadeiro “primeiro lutador”) o estágio do qual seguem caminhos opostos o painel da sociedade e a sondagem moral”. *Infância* é a obra de Ramos de interpretação existencial marcada pela ideia da rejeição, tema claro no fragmento acima.

Entretanto, o autor do item da prova do Enem desconsiderou qualquer valor do texto literário, qualquer trabalho artístico de Graciliano Ramos para se deter a avaliar se o candidato do exame conseguiria identificar qual expressão introduz um novo tema no fragmento. Ou seja, a totalidade da obra é ignorada, a brutalidade da linguagem que degrada o protagonista é desconsiderada, a autoanálise da personagem principal e seu esforço em compreender e em dizer algo à própria consciência não logrou interesse ao produtor da questão.

A questão seguinte foi produzida a partir do texto poético de um dos principais nomes da literatura da brasileira, Carlos Drummond de Andrade.

Figura 17 – Questão 34 – Enem 2017-2

QUESTÃO 34

Fazer 70 anos

Fazer 70 anos não é simples.
A vida exige, para o conseguirmos,
perdas e perdas no íntimo do ser,
como, em volta do ser, mil outras perdas.
[...]
Ó José Carlos, irmão-em-Escorpião!
Nós o conseguimos...
E sorrimos
de uma vitória comprada por que preço?
Quem jamais o saberá?

ANDRADE, C. D. *Amar se aprende amando*. São Paulo: Círculo do Livro, 1992 (fragmento).

O pronome oblíquo “o”, nos versos “A vida exige, para o conseguirmos” e “Nós o conseguimos”, garante a progressão temática e o encadeamento textual, recuperando o segmento

- A “Ó José Carlos”.
- B “perdas e perdas”.
- C “A vida exige”.
- D “Fazer 70 anos”.
- E “irmão-em-Escorpião”.

Fonte: Inep, Enem, Caderno 1, Azul, p. 7, 2017-2.

A questão acima foi estruturada com vistas a avaliar conhecimentos sobre

remissão textual gramatical anafórica a partir do uso do pronome pessoal oblíquo. Buscou-se o conhecimento gramatical para o uso do pronome.

O texto de Drummond revela, coerentemente com a totalidade de sua obra, o “sentimento do mundo do poeta, também negativo na medida em que se ensombra com os tons cinzentos da acídia, do desprezo e do tédio, que tudo resulta na irrisão da existência” (BOSI, 2017, p. 470). “Fazer 70 anos” demonstra uma escavação do real mediante o processo de questionamento e uma reflexão sobre a vida.

A questão desconsidera a visão de mundo do poema em relação ao envelhecimento, logo, em relação a uma realidade bastante concreta.

O poema ainda revela outra marca do poeta, que é o processo estrutural de seus textos e a exploração intencional do ritmo e da sonoridade. No poema da questão, vemos aliteração /s/ e assonâncias /e/ e /o/, que são sugestivos da conjunção condicional se e da aditiva e, presentes também na expressão nominal “setenta anos”: ou seja, a idade problematizada pela reflexão poética (setenta anos) se dilui na própria camada material sonora do texto. Se nos primeiros versos o fonema /i/ é recorrente, produzindo uma tensão; nos versos finais o fonema /o/ está mais marcado, trazendo tanto uma sonoridade mais fechada, marcando o tom melancólico do poema.

Outra questão capaz de demonstrar o uso do texto literário como mero pretexto segue abaixo:

Figura 18 – Questão 125 – Enem 2016-1

QUESTÃO 125**Receita**

Tome-se um poeta não cansado,
 Uma nuvem de sonho e uma flor,
 Três gotas de tristeza, um tom dourado,
 Uma veia sangrando de pavor.
 Quando a massa já ferve e se retorce
 Deita-se a luz dum corpo de mulher,
 Duma pitada de morte se reforce,
 Que um amor de poeta assim requer.

SARAMAGO, J. *Os poemas possíveis*. Alfragide: Caminho, 1997.

Os gêneros textuais caracterizam-se por serem relativamente estáveis e podem reconfigurar-se em função do propósito comunicativo. Esse texto constitui uma mescla de gêneros, pois

- A** introduz procedimentos prescritivos na composição do poema.
- B** explicita as etapas essenciais à preparação de uma receita.
- C** explora elementos temáticos presentes em uma receita.
- D** apresenta organização estrutural típica de um poema.
- E** utiliza linguagem figurada na construção do poema.

Fonte: Inep, Enem, Caderno 7, Azul, p. 14, 2016-1.

Para responder à questão, o leitor deve dominar conhecimentos sobre a tipologia textual clássica – narração, argumentação, exposição, descrição e injunção – e sobre os gêneros poema e receita. Entretanto, conteúdos do texto são ignorados, tais como a relação da construção poética com situações da realidade, com sentimentos que engendram o ser humano ao longo de sua história. Também é ignorada a possibilidade de uma leitura crítica: pois é possível que o autor do texto, José Saramago, estivesse brincando com elementos caricaturalmente associados aos poetas e à poesia, principalmente na chave do romantismo (nuvem de sonho, flor, tristeza, veia sangrando, corpo de mulher, etc.).

Dessa maneira, a questão que, aparentemente, sugere o trabalho com os gêneros textuais tão frequentes nos documentos oficiais e nos discursos de vanguarda pedagógica negligencia e esvazia o aspecto discursivo e literário. Há uma abordagem com os gêneros receita e poema de maneira bem similar ao que se faz no trabalho com a gramática normativa (converte-se a teoria bakhtiniana dos gêneros do discurso em um rol de prescrições e definições que prescinde de uma análise caso a caso). Com isso, o conteúdo do texto é ignorado, o objeto enunciativo é visto como algo desnecessário para a

realização da questão.

A seguinte questão tem como texto-base também um fragmento de Saramago:

Figura 19 – Questão 44 – Enem 2017-1

QUESTÃO 44

O homem disse, Está a chover, e depois, Quem é você, Não sou daqui, Anda à procura de comida, Sim, há quatro dias que não comemos, E como sabe que são quatro dias, É um cálculo, Está sozinha, Estou com o meu marido e uns companheiros, Quantos são, Ao todo, sete, Se estão a pensar em ficar conosco, tirem daí o sentido, já somos muitos, Só estamos de passagem, Onde vêm, Estivemos internados desde que a cegueira começou, Ah, sim, a quarentena, não serviu de nada, Por que diz isso, Deixaram-nos sair, Houve um incêndio e nesse momento percebemos que os soldados que nos vigiavam tinham desaparecido, E saíram, Sim, Os vossos soldados devem ter sido dos últimos a cegar, toda a gente está cega, Toda a gente, a cidade toda, o país,

SARAMAGO, J. *Ensaio sobre a cegueira*. São Paulo: Cia. das Letras, 1995.

A cena retrata as experiências das personagens em um país atingido por uma epidemia. No diálogo, a violação de determinadas regras de pontuação

- A) revela uma incompatibilidade entre o sistema de pontuação convencional e a produção do gênero romance.
- B) provoca uma leitura equivocada das frases interrogativas e prejudica a verossimilhança.
- C) singulariza o estilo do autor e auxilia na representação do ambiente caótico.
- D) representa uma exceção às regras do sistema de pontuação canônica.
- E) colabora para a construção da identidade do narrador pouco escolarizado.

Fonte: Inep, Enem, Caderno 1, Azul, p.18, 2017-1.

Embora o produtor da questão explore a forma de escrita e as técnicas do autor com o conteúdo da obra, vemos que as demais alternativas facilitariam a escolha da alternativa C (de acordo com o gabarito oficial) como resposta correta. As alternativas A, B e D são baseadas nas prescrições da gramática padrão para uso de pontuação, porém sem avançar muito nos conhecimentos dessas prescrições; enquanto a alternativa E nos pareceu um distrator que não se configura nem como passível do fragmento proposto.

Assim, há, na questão, uma investida em meramente cumprir a prescrição da Habilidade 22 – Relacionar, em diferentes textos, opiniões, temas, assuntos e recursos linguísticos (BRASIL, 2009, p. 60); enquanto o elaborador da questão busca apenas o reconhecimento do recurso linguístico usado pelo autor (o uso peculiar da pontuação), ele ignora a historicidade do texto e sua relação com o mundo.

A obra de José Saramago – grande escritor português – poderia ter sido tomada a partir de temas importantes que revelam a capacidade da arte de

expressar o ser humano em toda sua plenitude, como explicou Vázquez (1978, p. 71): a animalização dos seres humanos, a ausência de solidariedade entre pessoas vitimadas pela situação, a indiferença, a violência, a negligência com os seres humanos diante da epidemia de cegueira. A produção de Saramago fragmentada acima permitiria ainda ao participante da avaliação superar o imediatismo e o pragmatismo da cotidianidade – como explicou Duarte (2010, p. 147) –, se ele fosse levado a pensar nas condições precárias da vida humana, na denúncia social à indiferença e ao papel do Estado frente aos problemas sociais, no sentido figurado da cegueira no contexto da obra, na repressão dos guardas como representantes do Estado, enfim, em temas que expõem a realidade concreta e são revelados pela obra.

Passemos a uma questão mais recente, que compõe a prova presencial do Enem, em 2020:

Figura 20 – Questão 41 – Enem 2020-1

Questão 41 

Caminhando contra o vento,
Sem lenço e sem documento
No sol de quase dezembro
Eu vou

O sol se reparte em crimes
Espaçonaves, guerrilhas
Em cardinales bonitas
Eu vou

Em caras de presidentes
Em grandes beijos de amor
Em dentes, pernas, bandeiras
Bombas e Brigitte Bardot
O sol nas bancas de revista
Me enche de alegria e preguiça
Quem lê tanta notícia
Eu vou

VELOSO, C. Alegria, alegria. In: **Caetano Veloso**.
São Paulo: Phillips, 1967 (fragmento).

É comum coexistirem sequências tipológicas em um mesmo gênero textual. Nesse fragmento, os tipos textuais que se destacam na organização temática são

- Ⓐ descritivo e argumentativo, pois o enunciador detalha cada lugar por onde passa, argumentando contra a violência urbana.
- Ⓑ dissertativo e argumentativo, pois o enunciador apresenta seu ponto de vista sobre as notícias relativas à cidade.
- Ⓒ expositivo e injuntivo, pois o enunciador fala de seus estados físicos e psicológicos e interage com a mulher amada.
- Ⓓ narrativo e descritivo, pois o enunciador conta sobre suas andanças pelas ruas da cidade ao mesmo tempo que a descreve.
- Ⓔ narrativo e injuntivo, pois o enunciador ensina o interlocutor como andar pelas ruas da cidade contando sobre sua própria experiência.

Fonte: Inep, Enem, Caderno 2, Amarelo, p. 17, 2020-1

Embora se trate de uma letra de canção, o exame desconsidera a obra para além da letra escrita, analisando-a à maneira de um poema, como demonstramos no capítulo anterior, por essa razão, esse fragmento constitui nosso *corpus* de análise.

Essa questão buscou avaliar conhecimentos sobre a estrutura do texto a partir dos estudos de tipos textuais. O produtor da questão se propôs a avaliar conhecimentos sobre sequências tipológicas em si mesmas, sem considerar o conteúdo do texto e seu o contexto de produção. A dimensão alegórica e plurissignificativa é reduzida, em favor de uma leitura quase literal, pois o conjunto entre comando e alternativas esvazia os temas e tópicos abordados obliquamente na letra canção.

Só seria possível recuperar essa dimensão alegórica e plurissignificativa (e, assim, compreender a dimensão crítica do material em exame) lendo a letra da canção para além do explicitado textualmente e identificando relações intertextuais (como, por exemplo, a citação indireta a Camus); na contramão disso, o texto é tomado sem a devida contextualização histórica, estética e estilística. Também há uma desconsideração da dimensão performática da clássica apresentação de Caetano Veloso dessa canção em um dos festivais musicais televisionados no período histórico da ditadura civil-militar brasileira

(1964-1985), que alçou diversos cantores e compositores identificados com a resistência ao estrelato.

Fica evidente o uso do fragmento do texto literário para fins utilitaristas, priorizando a análise linguístico-formal do texto, desconsiderando a voz poética em seu contexto de produção: um contexto marcado pela brutalidade, violência, ditadura, censura e morte. Parece-nos que o uso do texto artístico aqui quer anular a mediação possível, pela arte, entre o indivíduo e a vida concreta marcante na obra de Caetano Veloso; o aceso à realidade brasileira – metaforizada em *Caminhando contra o vento / Sem lenço e sem documento / O sol se reparte em crimes / Espaçonaves, guerrilhas / Em caras de presidentes* – não se constitui como prioridade para o produtor da questão; esse não pensar sobre a realidade concreta parece uma postura de reprodução da alienação na sociedade do capital.

Na questão, que tem como gabarito oficial a alternativa D, o conteúdo expressivo da produção do compositor foi desconsiderado, mesmo face ao inequívoco valor da obra de Caetano Veloso para compreensão do Brasil, valor devidamente reconhecido por inúmeros estudos. Não que acreditemos que a natureza do tipo de prova que é o Enem seja capaz de avaliar saberes apropriados a partir da obra literária; entretanto, vale destacar que nem mesmo o que a Matriz de Referência do Enem se propõe a fazer é tratado pelo autor da questão: a habilidade 15 – Estabelecer relações entre o texto literário e o momento de sua produção, situando aspectos do contexto histórico, social e político (BRASIL, 2009, p. 60) –, que poderia oportunizar pensar sobre a produção situada histórica e socialmente, parece não configurar como parte da elaboração da questão.

O próximo item não só utiliza o texto para avaliar um conteúdo não-literário, como negligencia sua leitura. Vejamos:

Figura 21 – Questão 131 – Enem 2016-3

QUESTÃO 131**Um menino aprende a ler**

Minha mãe sentava-se a coser e retinha-me de livro na mão, ao lado dela, ao pé da máquina de costura. O livro tinha numa página a figura de um bicho carcunda ao lado da qual, em letras graúdas, destacava-se esta palavra: ESTÔMAGO. Depois de soletrar “es-to-ma-go”, pronunciei “estomágo”. Eu havia pronunciado bem as duas primeiras palavras que li, camelo e dromedário. Mas estômago, pronunciei estomágo. Minha mãe, bonita como só pode ser mãe jovem para filho pequeno, o rosto alvíssimo, os cabelos enrolados no pescoço, parou a costura e me fitou de fazer medo: “Gilberto!”. Estremeci. “Estomágo? Leia de novo, solete”. Soletrei, repeti: “Estomágo”. Foi o diabo.

Jamais tinha ouvido, ao que me lembrasse então, a palavra estômago. A cozinheira, o estribeiro, os criados, Bernarda, diziam “estambo”. “Estou com uma dor na boca do estambo...”, “Meu estambo está tinindo...”. Meus pais teriam pronunciado direito na minha presença, mas eu não me lembrava. E criança, como o povo, sempre que pode repele proparoxítono.

AMADO, G. *História da minha infância*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1958.

No trecho, em que o narrador relembra um episódio de sua infância, revela-se a possibilidade de a língua se realizar de formas diferentes. Com base no texto, a passagem em que se constata uma marca de variedade linguística pouco prestigiada é:

- A** “O livro tinha numa página a figura de um bicho carcunda ao lado da qual, em letras graúdas, destacava-se esta palavra: ESTÔMAGO”.
- B** “‘Gilberto!’. Estremeci. ‘Estomágo? Leia de novo, solete’. Soletrei, repeti: ‘Estomágo’”.
- C** “Eu havia pronunciado bem as duas primeiras palavras que li, camelo e dromedário”.
- D** “Jamais tinha ouvido, ao que me lembrasse então, a palavra estômago”.
- E** “A cozinheira, o estribeiro, os criados, Bernarda, diziam ‘estambo’”.

Fonte: Inep, Enem, Caderno 14, Cinza, p. 16, 2016-3.

O elaborador da questão buscou avaliar conhecimentos sobre variações linguísticas – como prescrito pela habilidade 25 da Matriz de Referência do Enem (Identificar, em textos de diferentes gêneros, as marcas linguísticas que singularizam as variedades linguísticas sociais, regionais e de registro (BRASIL, 2009, p. 60) –, contudo, o fragmento do texto literário produzido por Gilberto Amado, texto-base para a realização da questão, pode ser ignorado totalmente para resolução, já que a única alternativa em que há uma variação

linguística pouco prestigiada é a representada na alternativa E, o gabarito oficial da questão.

Com isso, o texto *Histórias da minha infância* é totalmente desconsiderado; a obra que serviria de base para levar o leitor a refletir sobre as pessoas que usam “variedade linguística pouco prestigiada”, qual a relação com o prestígio social de uma ou outra variação, em que isso se relaciona com a distribuição de bens materiais e imateriais, são temas desprezados. O produtor do item ignorou em sua elaboração o contexto do qual emerge a fala das personagens e toda a construção social ao redor delas: o protagonista retido com livro na mão, a mãe com “o rosto alvíssimo, cabelos enrolados no pescoço”, enquanto as demais personagens, com exceção de Bernarda, são descritas por suas ocupações na casa, pelos serviços prestados (cozinheira, estribeiro). Ao deter-se em identificar tão somente a presença de uma variação linguística em um fragmento de texto literário, há uma negação do poder da arte de romper com a superficialidade que marca o olhar para cotidiano e de colocar diante do indivíduo as relações humanas de maneira intensa e provocativa, como explicou Duarte (2016a, p. 81).

Vemos na questão o silenciamento das diferenças sócio-históricas produzidas na sociedade (consequências do processo de colonização e escravização, de desigualdade social, de distribuição desigual de bens) e a representação da forma como essas desigualdades são encaradas na sociedade. O texto tomado para a questão poderia ser facilmente analisado a partir do universo social que evoca, desmascarando as desigualdades latentes no contexto descrito: a mãe sentada a cozer, o filho com livro na mão, a família detentora de criados e empregados. Qual é a formação humana, portanto, preconizada por esse tipo de abordagem da literatura, no principal exame de avaliação da qualidade da educação básica e de acesso ao ensino superior?

A questão seguinte é outro exemplo de uso do texto literário para avaliar conhecimento sobre os conteúdos de Variação Linguística, habilidade descrita anteriormente:

Figura 22 – Questão 39 – Enem 2017-1

QUESTÃO 39

Zé Araújo começou a cantar num tom triste, dizendo aos curiosos que começaram a chegar que uma mulher tinha se ajoelhado aos pés da santa cruz e jurado em nome de Jesus um grande amor, mas jurou e não cumpriu, fingiu e me enganou, pra mim você mentiu, pra Deus você pecou, o coração tem razões que a própria razão desconhece, faz promessas e juras, depois esquece.

O caboclo estava triste e inspirado. Depois dessa canção que arrepiou os cabelos da Neusa, emendou com uma valsa mais arretada ainda, cheia de palavras difíceis, mas bonita que só a gota serena. Era a história de uma boneca encantadora vista numa vitrine de cristal sobre o soberbo pedestal. Zé Araújo fechava os olhos e soltava a voz:

*Seus cabelos tinham a cor/ Do sol a irradiar/
Fulvos raios de amor./ Seus olhos eram circúnvagos/
Do romantismo azul dos lagos/ Mãos líriais, uns
braços divinais,/ Um corpo alvo sem par/ E os pés
muito pequenos./ Enfim eu vi nesta boneca/ Uma perfeita
Vênus.*

CASTRO, N. L. *As pelejas de Ojuara: o homem que desafiou o diabo*. São Paulo: Arx, 2006 (adaptado).

O comentário do narrador do romance “[...] emendou com uma valsa mais arretada ainda, cheia de palavras difíceis, mas bonita que só a gota serena” relaciona-se ao fato de que essa valsa é representativa de uma variedade linguística

- A** detentora de grande prestígio social.
- B** específica da modalidade oral da língua.
- C** previsível para o contexto social da narrativa.
- D** constituída de construções sintáticas complexas.
- E** valorizadora do conteúdo em detrimento da forma.

Fonte: Inep, Enem, Caderno 1, Azul, p. 17, 2017-1.

O produtor da questão acima não só ignorou a integralidade do texto literário, como ignorou o próprio fragmento recortado do texto integral para produzi-la, já que, para respondê-la, o participante do Enem não precisaria do texto-base, apenas o conhecimento mínimo de variação linguística para associar “uma valsa mais arretada ainda, cheia de palavras difíceis” à “variação detentora de grande prestígio social”. Ninguém se pergunta em momento algum por que razão haveria variações de maior ou menor prestígio; a intertextualidade com as canções da cultura popular brasileira são ignoradas; a própria expressão “gota serena” – e sua multiplicidade interpretativa, no contexto – é ignorada.

A obra de Nei Leandro Castro, *As pelejas de Ojuara: o homem que desafiou o diabo*, publicada em 2006, foi premiada pela União Brasileira de Escritores e é uma obra que articula representações culturais populares sertanejas. Entretanto, o produtor da questão negligenciou os temas regionais e sociais presentes na obra. Da forma como foi produzida, a questão descola o contexto

de produção e a realidade concreta da qual emerge a literatura dada. Dessa maneira, o uso do fragmento de um texto literário na construção da questão poderia ser substituído por períodos soltos, que o procedimento não traria prejuízo algum para se alcançar seu objetivo avaliativo.

Um fato peculiar nas provas do Enem é prática de referenciar os texto-base apenas com o sobrenome do autor por extenso, como ocorreu na questão acima: CASTRO, N.L para indicar autoria de Nei Leandro Castro. Embora essa seja uma técnica acadêmica para referências, é necessário salientar que essa maneira dificulta o reconhecimento de autores, podendo gerar equívocos e conduzir o participante ao erro; principalmente quando reconhecemos o exame em um contexto de preparação marcado pelo treinamento e não de formação do sujeito.

Abaixo há outra questão que segue o mesmo padrão:

Figura 23 – Questão 12 – Enem 2017-2

QUESTAO 12

Entrei numa lida muito dificultosa. Martirio sem fim o de não entender nadinha do que vinha nos livros e do que o mestre Frederico falava. Estranheza colosso me cegava e me punha tonto. Acho bem que foi desse tempo o mal que me acompanha até hoje de ser recanteado e meio mcorongo. Com os meus, em casa, conversava por trinta, tinha ladineza e entendimento. Na rua e na escola — nada; era completamente afrásico. As pessoas eram bichos do outro mundo que temperavam um palavreado grego de tudo.

Já sabia ajuntar as sílabas e ler por cima toda coisa, mas descrencei e perdi a influência de ir à escola, porque diante dos escritos que o mestre me passava e das lições marcadas nos livros, fiquei sendo um quarta-feira de marca maior. Alívio bom era quando chegava em casa.

BERNARDES, C. *Rememórias dois*. Goiânia: Leal, 1969.

O narrador relata suas experiências na primeira escola que frequentou e utiliza construções linguísticas próprias de determinada região, constatadas pelo

- A registro de palavras como “estranheza” e “cegava”.
- B emprego de regência não padrão em “chegar em casa”.
- C uso de dupla negação em “não entender nadinha”.
- D emprego de palavras como “descrencei” e “ladineza”.
- E uso do substantivo “bichos” para retomar “pessoas”.

Fonte: Inep, Enem, Caderno 1, Azul, p. 7, 2017-2.

O texto *Rememórias dois*, de Carmo Bernardes, possui um trabalho estético peculiar com a linguagem e com a seleção vocabular (processos construídos pela humanidade ao longo da história); esses temas poderiam ser tomados para levar o participante a refletir sobre julgamento social, timidez em público, acesso a bens culturais pela via escolar, entre outros.

Todavia, para responder a essa questão, assim como à anterior, não há necessidade do participante realizar a leitura da obra integral e nem mesmo do fragmento disponibilizado como texto-base. A alternativa D (resposta correta de acordo com o gabarito) é a única em que há construções linguísticas típicas de variação regional da língua, “descrencei” e “ladineza”, nas outras alternativas, as construções são típicas da variação coloquial, comumente empregadas em situações não-formais da língua, mas sem marcas de regionalismo.

A próxima questão foi produzida buscando avaliar, além da habilidade 25, as habilidades 26 (Relacionar as variedades linguísticas a situações específicas de uso social) e 27 (Reconhecer os usos da norma padrão da língua portuguesa nas diferentes situações de comunicação):

Figura 24 – Questão 44 – Enem 2018-1

QUESTÃO 44

- Famigerado? [...]
 — Famigerado é “inóxico”, é “célebre”, “notório”, “notável”...
 — Vosmecê mal não veja em minha grossaria no não entender. Mais me diga: é desaforado? É caçoável? É de arrenegar? Farsância? Nome de ofensa?
 — Vilita nenhuma, nenhum doesto. São expressões neutras, de outros usos...
 — Pois... e o que é que é, em fala de pobre, linguagem de em dia de semana?
 — Famigerado? Bem. É: “importante”, que merece louvor, respeito...

ROSA, G. Famigerado. In: *Primeiras estórias*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

Nesse texto, a associação de vocábulos da língua portuguesa a determinados dias da semana remete ao

- A** local de origem dos interlocutores.
- B** estado emocional dos interlocutores.
- C** grau de coloquialidade da comunicação.
- D** nível de intimidade entre os interlocutores.
- E** conhecimento compartilhado na comunicação.

Fonte: Inep, Enem, Caderno 2, Amarelo, p.18, 2018-1.

Conforme já demonstramos em análise anterior, uma das maiores marcas da produção *rosiana* é a reprodução ou transcrição da linguagem do sertanejo, do trabalho com a palavra, entretanto, o produtor da questão buscou avaliar conhecimentos sobre variação linguística (com ênfase no nível de escolarização e no grau de formalidade situacional) e desconsiderou as marcas

do autor em sua obra. Bosi (2017, p. 458) destacou que a escrita de Guimarães Rosa “vinha de uma alteração profunda no modo de enfrentar a palavra. [...], a palavra é sempre um feixe de significações”. E complementa que “além de referente semântico, o signo estético é portador de sons e de formas que desvendam, fenomenicamente, as relações íntimas entre o significante e o significado.” (BOSI, 2017, p. 458), postura essa que poderia ser tomada para permitir ao leitor do texto literário integral acessar, de maneira confrontadora, à vida concreta do sertanejo marcada pela desigualdade, pela dificuldade de acesso à cultura letrada, pela violência, pela inconstância da lei, e refletir sobre sua realidade.

O que escapa a esse enquadramento dado pela questão ao fragmento, ignorando-se a totalidade do texto do qual foi retirado, é justamente a ironia da situação em que um bandido temido se vê premido por suas dúvidas e inseguranças no domínio cultural (haja vista sua formação escolar precária). O humor do trecho advém da necessidade que o interlocutor – um homem culto – desse temido bandido precisar lançar mão de sua erudição para evitar dar uma resposta que desagradasse o bandido, fazendo-o reagir violentamente: ou seja, ao ser instado a esclarecer o sentido de uma palavra, precisa obnubilá-lo ainda mais.

Vimos que os elaboradores dessas quatro últimas questões analisadas desconsideraram a variação linguística como um fenômeno histórico próprio da língua, bem ao gosto das Competências de área 8 (“Compreender e usar a língua portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria identidade”) e das Habilidades 25, 26 e 27. Não há nas questões nenhuma alusão à desigualdade, às causas da pobreza ou à temática de variação linguística e sua relação com classes sociais, com a falta de acesso às riquezas imateriais da humanidade e à escola, que a grande parcela da população brasileira tem sido negado. O prejuízo que esse modelo de prova produz se dá na formação humana do sujeito, que tem a obrigatoriedade de identificar as variações linguísticas, mas sem reconhecer as causas e marcas histórico-sociais que lhes dão razão de ser e as constituem.

Vale a pena perguntar a que se presta essa presença-fantasmagórica da literatura nas questões do Enem. A literatura *está*, mas *não está* – ou a dimensão linguística dos textos é explorada, mas até o limite inferior àquele em que o texto literário tem algo de relevante a dizer sobre o mundo. A literatura não está nas diferentes questões como modalidade de conhecimento sobre a realidade, ela não está como regime discursivo com normas específicas (que não necessariamente contrariam os usos ordinários, mas cujas construções requerem muitas vezes uma leitura não literal e um conhecimento alargado da totalidade de onde os fragmentos foram extraídos). Por que a literatura não pode estar presente, mas precisa estar “presente” como *fantasma*, para que não se diga que ela foi abolida?

A maneira como as questões que compõem o *corpus* deste item (e constituem a maior parte do Enem) foram elaboradas (tomando o texto literário fragmentado, em sua maioria, como pretexto para avaliar competências e habilidades) desconsidera a natureza, o conhecimento e o conteúdo literário – ou seja, embota as potencialidades formativas da literatura. Há uma busca pelas “categorias” dentro do texto, uma escavação em busca da palavra, da expressão, da sequência ou do recurso – mas sem situar a obra, sem permitir que, por meio dela, a realidade concreta seja desvelada: na contramão da concepção de literatura que expusemos no item 1.2 de nosso trabalho. Com isso, vemos uma prática utilitarista e pragmática a partir da literatura, que não viabiliza a formação e emancipação da consciência do participante do exame.

Correndo o risco de soarmos repetitivos: não porque as questões sejam, em si, ruins ou porque, se fossem mais bem formuladas, poderiam não apresentar esses problemas; antes porque a lógica de competências e habilidades, coerentemente com o estágio atual de desenvolvimento do capitalismo, requer a formação de sujeitos mutilados, com uma concepção do saber humano que não serve à emancipação humana, mas à reprodução do estado atual de coisas: o ser humano reduzido a sua força de trabalho, o trabalhador separado do resultado do processo de trabalho, o mercado como grande mediador das relações humanas, a ocultação da totalidade pela parcialidade. Em suma, a forma e o conteúdo da abordagem da literatura nas provas do Enem dá a ver, em sua essência, aquilo que já desvelado e conceitualizado pelos seres

humanos, por meio da tradição materialista histórica: propriedade privada, forma-mercadoria, alienação, fetichismo, ideologia.

5.2 QUESTÕES QUE EXPLORAM CONHECIMENTOS CLÁSSICOS DO CAMPO LITERÁRIO

Neste item, buscamos organizar as questões que avaliam conhecimentos sobre a literatura, conhecimentos historicistas e características de estilos literários, de autores ou de obras. Fazem parte de nossa análise aqui questões que relacionam Literatura e metaliteratura, conhecimentos sobre gêneros e recursos literários a partir do texto literário.

A primeira questão é de 2015 – 1ª aplicação:

Figura 25 – Questão 104 – Enem 2015-1

QUESTÃO 104 ◆◆◆◆◆

da sua memória

mil
e
mui
tos
out
ros
ros
tos
sol
tos
pou
coa
pou
coa
pag
amo
meu

ANTUNES, A. 2 ou + corpos no mesmo espaço. São Paulo: Perspectiva, 1998.

Trabalhando com recursos formais inspirados no Concretismo, o poema atinge uma expressividade que se caracteriza pela

- Ⓐ interrupção da fluência verbal, para testar os limites da lógica racional.
- Ⓑ reestruturação formal da palavra, para provocar o estranhamento no leitor.
- Ⓒ dispersão das unidades verbais, para questionar o sentido das lembranças.
- Ⓓ fragmentação da palavra, para representar o estreitamento das lembranças.
- Ⓔ renovação das formas tradicionais, para propor uma nova vanguarda poética.

Fonte: Inep, Enem, Caderno 7, Azul, p. 9, 2015-1.

Essa questão tem como texto-base o poema “da sua memória”, de Arnaldo Antunes, que evidencia as influências da estética concretista em sua composição. Contudo, o produtor da questão desvalorizou tanto as tendências do estilo Concretista: valorização do signo como um todo (*verbivocovisual*), exploração de assonância, de aliterações e de ritmo; como também a produção poética, cultural e revolucionária de Arnaldo Antunes em sua especialidade.

É ignorado pelo produtor da questão que o texto, como literatura, é capaz de condensar em sua forma estética o que está diluído na vida concreta, de acordo com o que explicaram Corrêa e outros (2019): noutras palavras, que a

natureza da memória (mesmo quando pessoal - pois “pouco a pouco apagam o *meu*”) é relacionada à alteridade (“mil e muitos *outros* rostos soltos”).

Essa seria uma boa questão para considerar a relação forma e conteúdo, já que, como explicitou Candido (1998), a forma do texto precisa ser tomada como um produtor de sentido para a obra literária, entretanto, não há muita profundidade no tratamento dado ao literário, consequência da proposta de avaliação do Enem que, para fazer a literatura caber na prova, reduz, minimiza e desconsidera a natureza do literário. Ou seja, o fato de o poema mimetizar o processo de que fala (a fragmentação de um rosto específico em mil outros rostos, pouco a pouco) não é devidamente explorado. A alternativa oferecida como gabarito “o poema atinge uma expressividade que se caracteriza pela fragmentação da palavra, para representar o estreitamento das lembranças” realiza uma leitura parcial do próprio processo de fragmentação que analisa, denominando-o como um estreitamento.

A questão seguinte é do mesmo ano, todavia foi aplicada na segunda prova de 2015 (Enem-PPL):

Figura 26 – Questão 118 – Enem 2015-2

QUESTÃO 118

Quem não se recorda de Aurélia Camargo, que atravessou o firmamento da corte como brilhante meteoro, e apagou-se de repente no meio do deslumbramento que produzira seu fulgor? Tinha ela dezoito anos quando apareceu a primeira vez na sociedade. Não a conheciam; e logo buscaram todos com avidéz informações acerca da grande novidade do dia. Dizia-se muita coisa que não repetirei agora, pois a seu tempo saberemos a verdade, sem os comentários malévolos de que usam vesti-la os noveleiros. Aurélia era órfã; tinha em sua companhia uma velha parenta, viúva, D. Firmina Mascarenhas, que sempre a acompanhava na sociedade. Mas essa parenta não passava de mãe de encomenda, para condescender com os escrúpulos da sociedade brasileira, que naquele tempo não tinha admitido ainda certa emancipação feminina. Guardando com a viúva as deferências devidas à idade, a moça não declinava um instante do firme propósito de governar sua casa e dirigir suas ações como entendesse. Constava também que Aurélia tinha um tutor; mas essa entidade era desconhecida, a julgar pelo caráter da pupila, não devia exercer maior influência em sua vontade, do que a velha parenta.

ALENCAR, J. *Senhora*. São Paulo: Ática, 2006.

O romance *Senhora*, de José de Alencar, foi publicado em 1875. No fragmento transcrito, a presença de D. Firmina Mascarenhas como “parenta” de Aurélia Camargo assimila práticas e convenções sociais inseridas no contexto do Romantismo, pois

- A** o trabalho ficcional do narrador desvaloriza a mulher ao retratar a condição feminina na sociedade brasileira da época.
- B** o trabalho ficcional do narrador mascara os hábitos sociais no enredo de seu romance.
- C** as características da sociedade em que Aurélia vivia são remodeladas na imaginação do narrador romântico.
- D** o narrador evidencia o cerceamento sexista à autoridade da mulher, financeiramente independente.
- E** o narrador incorporou em sua ficção hábitos muito avançados para a sociedade daquele período histórico.

Fonte: Inep, Enem, Caderno 15, Cinza, p. 13, 2015-2.

Essa questão, construída a partir do fragmento de um texto literário conhecido do cânone escolar referente à literatura produzida no Brasil em meados do século XIX, busca avaliar conhecimentos voltados para um estilo literário específico – o Romantismo. Para respondê-la, o participante do exame necessitaria de conhecimentos das características do estilo de época, especificadamente sobre a prosa romântica.

A questão explora um costume da época e que poderia ser facilmente evidenciado como uma expressão das tendências históricas, sociais e

humanas em curso durante a produção do texto – transformação da posição social da mulher, na sociedade brasileira, à luz de sua relação com a posse ou não de capital –, como afirmaram Corrêa e outros (2019), ao especificar sobre a obra literária; entretanto, o produtor da questão preferiu negligenciar esse fato.

O gabarito na alternativa D faz das outras alternativas um caso à parte, já que facilitam a resposta da questão: as alternativas A, B e E explicitam tendências que divergem do contexto identificado como o chamado “estilo de época: o Romantismo”, enquanto escola literária marcada pela ascensão da burguesia, é, por um lado, a representação de seus ideais (patriarcado, patrimonialismo, principalmente) e, por outro, uma crítica a seus costumes, o que a obra de Alencar faz apontando para o romance de análise social, de acordo com Bosi (2017, p. 147).

Vemos na obra de José de Alencar uma possibilidade latente de se ampliar a crítica a um costume específico (de a jovem solteira fazer-se acompanhar de uma mulher mais velha, de boa reputação, em suas aparições sociais) para uma crítica a todo um funcionamento social patriarcal que extrapola a especificidade romântica. Todavia, o gabarito da questão evidencia como se fosse problemático o cerceamento à mulher *financeiramente independente*; de modo que aparece em negativo – independentemente da consciência ou não do elaborador do item – que, se a mulher for *dependente financeiramente*, esse costume social passa a ser aceitável ou compreensível. Do ponto de vista da formação humana decantada do Exame, explicita-se e reforça-se a vinculação entre autonomia e capital: só tem direito ao governo de si aquele que detém independência financeira.

O Romantismo é um dos estilos literários frequentes nas provas do Enem. Vejamos a próxima questão:

Figura 27 – Questão 98 – Enem 2014-2

QUESTÃO 98
Soneto

Oh! Páginas da vida que eu amava,
 Rompei-vos! nunca mais! tão desgraçado!...
 Ardei, lembranças doces do passado!
 Quero rir-me de tudo que eu amava!

E que doido que eu fui! como eu pensava
 Em mãe, amor de irmã! em sossegado
 Adormecer na vida acalentado
 Pelos lábios que eu tímido beijava!

Embora — é meu destino. Em treva densa
 Dentro do peito a existência finda
 Pressinto a morte na fatal doença!

A mim a solidão da noite infinda!
 Possa dormir o trovador sem crença.
 Perdoa minha mãe — eu te amo ainda!

AZEVEDO, A. *Lira dos vinte anos*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

A produção de Álvares de Azevedo situa-se na década de 1850, período conhecido na literatura brasileira como Ultrarromantismo. Nesse poema, a força expressiva da exacerbação romântica identifica-se com o(a)

- A** amor materno, que surge como possibilidade de salvação para o eu lírico.
- B** saudosismo da infância, indicado pela menção às figuras da mãe e da irmã.
- C** construção de versos irônicos e sarcásticos, apenas com aparência melancólica.
- D** presença do tédio sentido pelo eu lírico, indicado pelo seu desejo de dormir.
- E** fixação do eu lírico pela ideia da morte, o que o leva a sentir um tormento constante.

Fonte: Inep, Enem, Caderno 6, Cinza, p. 7, 2014-2.

Um autor multifacetado como Álvares de Azevedo – como nos mostra Ginzburg (2000), por exemplo – é reduzido ao rótulo do “ultrarromântico”. O crítico gaúcho, todavia, defende, por exemplo, que nas representações do amor (como aparece, por exemplo, neste poema incorporado pela questão do Enem) em Álvares de Azevedo há a formulação de uma ambivalência diante de figuras femininas:

A ideia central é de que em Azevedo encontramos referências a diferentes perfis de mulher – tanto a mulher digna, socialmente valorizada, como a mulher vulgar, marginalizada – e a presença dessas diferentes figuras corrói, ironicamente, o substrato idealista, comum no romantismo. As ilusões são submetidas a estranhamento e choque, sinalizando incongruências que [...] [poderiam ser] marcas da experiência do autoritarismo brasileiro do período imperial. (GINZBURG, 2000, p. 147-148)

Esse tipo de redução da amplitude da obra de um autor para fazê-lo caber em

um das chamadas “escolas literárias”, lançando mão do texto literário apenas como ilustração e confirmação de características listadas *a priori*, é criticado por Durão (2016), quando postula que é tarefa da crítica literária, na sua interface com o ensino, o questionamento de uma concepção histórica da literatura incompatível com o desenvolvimento teórico-prático do campo.

Sigamos para outra questão:

Figura 28 – Questão 99 – Enem 2016-3

QUESTÃO 99

Estas palavras ecoavam docemente pelos atentos ouvidos de Guaraciaba, e lhe ressoavam n'alma como um hino celestial. Ela sentia-se ao mesmo tempo enternecida e ufana por ouvir aquele altivo e indômito guerreiro pronunciar a seus pés palavras do mais submisso e mavioso amor, e respondeu-lhe cheia de emoção: — Itajiba, tuas falas são mais doces para minha alma que os favos da jataí, ou o suco delicioso do abacaxi. Elas fazem-me palpitar o coração como a flor que estremece ao bafejo perfumado das brisas da manhã. Tu me amas, bem o sei, e o amor que te consagro também não é para ti nenhum segredo, embora meus lábios não o tenham revelado. A flor, mesmo nas trevas, se trai pelo seu perfume; a fonte do deserto, escondida entre os rochedos, se revela por seu murmúrio ao caminhante sequioso. Desde os primeiros momentos tu viste meu coração abrir-se para ti, como a flor do manacá aos primeiros raios do sol.

GUIMARÃES, B. *O ermitão de Muquém*. Disponível em: www.dominiopublico.gov.br. Acesso em: 7 out. 2015.

O texto de Bernardo Guimarães é representativo da estética romântica. Entre as marcas textuais que evidenciam a filiação a esse movimento literário está em destaque a

- A** referência a elementos da natureza local.
- B** exaltação de Itajiba como nobre guerreiro.
- C** cumplicidade entre o narrador e a paisagem.
- D** representação idealizada do cenário descrito.
- E** expressão da desilusão amorosa de Guaraciaba.

Fonte: Inep, Enem, Caderno 14, Cinza, p. 5, 2016-3.

Temos outra questão em que o Romantismo, enquanto estilo de época, é tomado como conteúdo avaliativo – na contramão das advertências de Durão (2016). Nela há necessidade da leitura do fragmento de Bernardo Guimarães, para chegar resolução do que é proposto. O recorte da obra original que compõe essa questão enuncia as aspirações do produtor em avaliar se o candidato reconhece as características da “escola literária”.

Não há nenhuma menção a como o Romantismo se atrela ao contexto, como a literatura emerge histórica e socialmente de sua realidade concreta, marcada principalmente por transições políticas, econômicas e ideológicas. Embora, a realidade social não esteja explícita no fragmento acima, a obra se configura e se formata no plano estético que lhe dá existência justamente por comportar em si as influências desse contexto histórico-social. Candido (2004, p. 180-181) explica que, independente da literatura ser considerada literatura empenhada que visa a descrever e tomar posição em face das iniquidades sociais, toda literatura cumpre sua função de satisfazer à necessidade humana de conhecer os sentimentos e a sociedade.

Além disso, as alternativas geram dúvida na resposta; a única alternativa facilmente descartável é a alternativa E; as demais alternativas, a nosso ver, são marcas que evidenciam o ideário do “estilo”; para nós, a alternativa B, resposta correta de acordo com o gabarito oficial, coaduna com as alternativas A, C e D na formatação de uma síntese escolar do chamado “estilo de época”.

Vejamos a seguinte questão, da mesma prova de 2016:

Figura 29 – Questão 108 – Enem 2016-3

QUESTÃO 108**Quinze de Novembro**

Deodoro todo nos trinques
 Bate na porta de Dão Pedro Segundo.
 — Seu imperadô, dê o fora
 que nós queremos tomar conta desta bugiganga.
 Mande vir os músicos.
 O imperador bocejando responde:
 — Pois não meus filhos não se vexem
 me deixem calçar as chinelas
 podem entrar à vontade:
 só peço que não me bulam nas obras completas de
 [Victor Hugo.

MENDES, M. *Poesia completa e prosa*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994.

A poesia de Murilo Mendes dialoga com o ideário poético dos primeiros modernistas. No poema, essa atitude manifesta-se na

- A** releitura irônica de um fato histórico.
- B** visão ufanista de um episódio nacional.
- C** denúncia implícita de atitudes autoritárias.
- D** isenção ideológica do discurso do eu lírico.
- E** representação saudosista do regime monárquico.

Fonte: Inep, Enem, Caderno 14, Cinza, p. 8, 2016-3.

Essa questão foi produzida a partir de um texto poético integral, entretanto, o elaborador da questão não se preocupa em explicitar a totalidade da obra literária da qual o poema foi recortado; parece-nos uma diretriz comum nas provas do Enem: tomar a obra literária solta, como se ela não integrasse um objeto, como se as partes da obra não configurassem o seu todo e o todo o sentido das partes.

A questão acima, embora pergunte sobre “o ideário poético dos primeiros modernistas”, assume a atitude de reduzi-los a uma busca por conhecimentos sobre dada “escola literária”. O produtor da questão se propôs a avaliar conhecimentos sobre quem sejam “os primeiros modernistas” brasileiros, sobre seu “ideário” e sobre como isso se manifesta em textos poéticos – isso, pelo menos, na versão escolar da questão. O senão que se pode fazer é que a questão não aprofunda o debate sobre se o modernismo brasileiro foi ou não efetivamente um movimento artístico organizado e programático para a história da arte brasileira e tampouco atenta aos estudos mais recentes, que problematizam a hegemonia paulista na história oficial do processo.

A partir das contribuições de Candido (2004) sobre os conhecimentos presentes em uma obra literária, como explicamos no primeiro capítulo, há no texto de Murilo Mendes conhecimentos agenciados pelo autor que são fundamentais para situar o poema em seu tempo sócio histórico enquanto literatura crítica que incorpora as contradições do real (a coloquialidade nos hipotéticos diálogos entre um “Deodoro todos nos trinques” e um imperador bocejando de chinelas; a informalidade face a um acontecimento histórico da magnitude da proclamação da república; o desinteresse pelo país, tratado como bugiganga, em contraponto ao interesse pelas obras literárias de um escritor francês etc.). Ademais, o tom jocoso que o poema exala, dada a indiferença do imperador ante à questão, deixa ver que a proclamação da República no Brasil foi um pacto entre as elites, sem qualquer relação com um processo revolucionário de luta popular.

O poeta intencionalmente inseriu em sua produção marcas da oralidade e de musicalidade, incorporou vocábulos irônicos e signos que permitem compreender o sentido do texto, tais como: *Quinze de Novembro, bugiganga, músicos, bocejando*, principalmente, e aludiu, ainda, às obras completas de Victor Hugo, que deveriam ser poupadas de um eventual “bulfício”. Todavia, esses elementos foram apenas parcialmente considerados pelo elaborador do item para a produção de sentido do texto, para compreensão da obra, e, também, para levar o leitor a refletir sobre a realidade concreta – considerando que o ano de 2016, em que esta prova foi aplicada, é justamente aquele do mais recente Golpe contra a democracia brasileira. Ou seja, o plano estético da obra em sua dimensão formativa foi ignorado pela alternativa A, dada como resposta correta, em favor de se atender a uma habilidade proposta na Matriz de Referência do exame – habilidade 16: “Relacionar informações sobre concepções artísticas e procedimentos de construção do texto literário”.

A questão seguinte também usa um texto de Murilo Mendes, essa repetição contribui para demonstrar a proposta de formatar um perfil de autor presente no exame, como descrevemos anteriormente:

Figura 30 – Questão 13 – Enem 2017-1

QUESTÃO 13

O farrista

Quando o almirante Cabral
 Pôs as patas no Brasil
 O anjo da guarda dos índios
 Estava passeando em Paris.
 Quando ele voltou de viagem
 O holandês já está aqui.
 O anjo respira alegre:
 “Não faz mal, isto é boa gente,
 Vou arejar outra vez.”
 O anjo transpôs a barra,
 Diz adeus a Pernambuco,
 Faz barulho, vuco-vuco,
 Tal e qual o zepelim
 Mas deu um vento no anjo,
 Ele perdeu a memória...
 E não voltou nunca mais.

MENDES, M. *História do Brasil*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1992.

A obra de Murilo Mendes situa-se na fase inicial do Modernismo, cujas propostas estéticas transparecem, no poema, por um eu lírico que

- A** configura um ideal de nacionalidade pela integração regional.
- B** remonta ao colonialismo assente sob um viés iconoclasta.
- C** repercute as manifestações do sincretismo religioso.
- D** descreve a gênese da formação do povo brasileiro.
- E** promove inovações no repertório linguístico.

Fonte: Inep, Enem, Caderno 1, Azul, p. 7, 2017-1.

O gabarito oficial da prova determinou a alternativa B como resposta correta, seguindo o mesmo padrão de questão e resposta esperada da questão anterior. O texto do poeta presente nessa questão revela um traço da primeira fase de sua produção: firmeza em sua ânsia libertária partilhada com os companheiros que despontaram em 1922, como explica Bosi (2017, p. 478).

Murilo Mendes lança mão, como no texto da questão analisada anteriormente, da ironia, da passado histórico, da coloquialidade; contudo, quando a questão foca no eu-lírico, reduz o caráter profundamente crítico da obra do poeta sobre a realidade da colonização europeia no Brasil. Murilo Mendes explicitou, com agudeza, em seu poema o processo visceral de dominação dos povos originários brasileiros, diante do colonizador. Desde o início, pareamentos entre expressões como “almirante Cabral” e “pôs as patas no Brasil” mostram já nos

primeiros versos a condição profundamente contraditória da constituição histórico-social de nosso país, confirmada, na fatura poemática, por um anjo da guarda farrista, que rima Pernambuco (palco de grandes lutas coloniais) com vuco-vuco, preguiçoso (por querer “arejar”) e desmemoriado.

Interessante perceber, ainda, no que se refere ao poeta Murilo Mendes, que, em todas as questões nas quais ele aparece nas provas do Enem entre 1998 e 2020 (Q.12, 2001 (Prova 1, Amarela); Q.99, 2010-2 (Caderno 7, Azul); Q. 108, 2016-3 (Caderno 14, Cinza); Q. 13, 2017-1 (Caderno 1, Azul)), há uma marcação de sua obra fixada em textos de sua primeira fase, enquanto obras de uma fase mais madura do autor e de temática distinta da crítica modernista de primeira hora são ignoradas, como se houvesse a reprodução de uma representação formatada do poeta e a construção limitada da representação de um escritor – bem ao estilo do que demonstrou Dalvi (2011) em relação à construção de uma representação estereotipada de Carlos Drummond de Andrade, formatada pelo livro didático, e consoante aos interesses estatais e mercadológicos, entendidos como estratégia de dominação de classe.

Passemos a outra questão. Esta é da Prova de 2018, segunda aplicação:

Figura 31 – Questão 35 – Enem 2018-2

QUESTÃO 35

Quanto às mulheres de vida alegre, detestava-as; tinha gasto muito dinheiro, precisava casar, mas casar com uma menina ingênua e pobre, porque é nas classes pobres que se encontra mais vergonha e menos bandalheira. Ora, Maria do Carmo parecia-lhe uma criatura simples, sem essa tendência fatal das mulheres modernas para o adultério, uma menina que até chorava na aula simplesmente por não ter respondido a uma pergunta do professor! Uma rapariga assim era um caso esporádico, uma verdadeira exceção no meio de uma sociedade roída por quanto vício há no mundo. Ia concluir o curso, e, quando voltasse ao Ceará, pensaria seriamente no caso. A Maria do Carmo estava mesmo a calhar: pobrezinha, mas inocente...

CAMINHA, A. *A normalista*. Disponível em: www.dominiopublico.gov.br. Acesso em: 16 maio 2016.

Alinhado às concepções do Naturalismo, o fragmento do romance de Adolfo Caminha, de 1893, identifica e destaca nos personagens um(a)

- A** compleição moral condicionada ao poder aquisitivo.
- B** temperamento inconstante incompatível com a vida conjugal.
- C** formação intelectual escassa relacionada a desvios de conduta.
- D** laço de dependência ao projeto de reeducação de inspiração positivista.
- E** sujeição a modelos representados por estratificações sociais e de gênero.

Fonte: Inep, Enem, Caderno 14, Amarelo, p.15, 2018-2.

O fragmento recortado para construção dessa questão é um dos poucos que discorre sobre a pobreza na cidade, como já pontuamos em outros momentos. A obra de Adolfo Caminha é marcada tanto no conteúdo quanto no plano estético pelas denúncias sociais do contexto do qual emerge – “[...] *uma sociedade roída por quanto vício há no mundo*”; temas como preconceito de classe, opressão, abusos e violências são frequentes em sua produção. Nesse fragmento, o participante da avaliação poderia ser levado a refletir sobre as condições sócio-históricas que engendram a necessidade de casar; sobre a objetivação do casamento para homens, principalmente de classes mais altas, e para mulheres, principalmente as das classes mais baixas; sobre os estereótipos de gênero (o personagem central havia gasto muito dinheiro com “as mulheres de vida alegre”, mas são as “mulheres modernas” que têm tendência fatal ao adultério e devem ser evitadas).

O fragmento do texto literário faz parte de uma obra que intenta, em consonância com a voga realista-naturalista, demonstrar o ser humano condenado por suas condições sociais e vícios. A crítica assume o cunho de verdadeira investigação moralmente orientada da sociedade que, nesse sentido, se destaca como uma literatura empenhada, que se atém, em alguma medida, ao combate pelos direitos humanos, como descreveu Candido (2004).

Com gabarito na alternativa E – “sujeição a modelos representados por estratificações sociais e de gênero” –, a questão exigiu apenas uma leitura atenta do fragmento, sem se atentar para a integralidade do romance de Adolfo Caminha ou mesmo para o período histórico em foco.

A seguinte questão também foi produzida a partir de um cânone escolar, vejamos:

Figura 32 – Questão 125 – Enem 2014-2

QUESTÃO 125

O mulato

Ana Rosa cresceu; aprendera de cor a gramática do Sotero dos Reis; lera alguma coisa; sabia rudimentos de francês e tocava modinhas sentimentais ao violão e ao piano. Não era estúpida; tinha a intuição perfeita da virtude, um modo bonito, e por vezes lamentara não ser mais instruída. Conhecia muitos trabalhos de agulha; bordava como poucas, e dispunha de uma gargantazinha de contralto que fazia gosto de ouvir.

Uma só palavra boiava à superfície dos seus pensamentos: "Mulato". E crescia, crescia, transformando-se em tenebrosa nuvem, que escondia todo o seu passado. Ideia parasita, que estrangulava todas as outras ideias.

— Mulato!

Esta só palavra explicava-lhe agora todos os mesquinhos escrúpulos, que a sociedade do Maranhão usara para com ele. Explicava tudo: a frieza de certas famílias a quem visitara; as reticências dos que lhe falavam de seus antepassados; a reserva e a cautela dos que, em sua presença, discutiam questões de raça e de sangue.

AZEVEDO, A. *O Mulato*. São Paulo: Ática, 1996 (fragmento).

O texto de Aluísio Azevedo é representativo do Naturalismo, vigente no final do século XIX. Nesse fragmento, o narrador expressa fidelidade ao discurso naturalista, pois

- A** relaciona a posição social a padrões de comportamento e à condição de raça.
- B** apresenta os homens e as mulheres melhores do que eram no século XIX.
- C** mostra a pouca cultura feminina e a distribuição de saberes entre homens e mulheres.
- D** ilustra os diferentes modos que um indivíduo tinha de ascender socialmente.
- E** critica a educação oferecida às mulheres e os maus-tratos dispensados aos negros.

Fonte: Inep, Enem, Caderno 6, Cinza, p.15, 2014-2.

A questão produzida a partir de um fragmento de *O mulato*, de Aluísio Azevedo, teve como foco avaliar se o candidato era capaz de identificar, a partir da leitura do fragmento e da noção escolarizada de estudos sobre “escolas literárias”, o viés naturalista na configuração do romance. Essa proposta corresponde à prescrição da habilidade 16 da Matriz de Referência do Enem – “Relacionar informações sobre concepções artísticas e procedimentos de construção do texto literário” (BRASIL, 2009, p. 60).

O fragmento do texto é tomado desconsiderando a totalidade da obra no contexto de produção (lutas antiescavidão, preconceito étnico e racial, estrutura familiar com base no modelo burguês e no patriarcado) e a

possibilidade de permitir ao leitor pensar sobre a realidade. Os conhecimentos sobre a realidade presentes no romance, inseridos pelo autor a partir da objetivação do real, são fundamentais para situar *O mulato* dentro de seu tempo sócio-histórico e dentro da literatura crítica que incorpora as contradições do real, conforme explicamos a partir de Candido (2004).

Mais um exemplo de questão construída em torno de algum conhecimento do campo literário:

Figura 33 – Questão 29 – Enem 2019-1

Questão 29

Inverno! inverno! inverno!

Tristes nevoeiros, frios negrumes da longa treva boreal, descampados de gelo cujo limite escapa-nos sempre, desesperadamente, para lá do horizonte, perpétua solidão inóspita, onde apenas se ouve a voz do vento que passa uivando como uma legião de lobos, através da cidade de catedrais e túmulos de cristal na planície, fantasmas que a miragem povoam e animam, tudo isto: decepções, obscuridade, solidão, desespero e a hora invisível que passa como o vento, tudo isto é o frio inverno da vida.

Há no espírito o luto profundo daquele céu de bruma dos lugares onde a natureza dorme por meses, à espera do sol avaro que não vem.

POMPEIA, R. *Canções sem metro*. Campinas: Unicamp, 2013.

Reconhecido pela linguagem impressionista, Raul Pompeia desenvolveu-a na prosa poética, em que se observa a

- A** imprecisão no sentido dos vocábulos.
- B** dramaticidade como elemento expressivo.
- C** subjetividade em oposição à verossimilhança.
- D** valorização da imagem com efeito persuasivo.
- E** plasticidade verbal vinculada à cadência melódica.

Fonte: Inep, Enem, Caderno 2, Amarelo, p.13, 2019-1.

Há, como se nota, nas alternativas da questão, o uso de conceitos próprios ao campo literário (como dramaticidade, elemento expressivo, verossimilhança, plasticidade verbal, cadência melódica etc.); porém, estão a serviço de um enquadramento estilístico como “impressionista”.

O fragmento é marcado por um ritmo compassado e um tom de eloquência (*Inverno! Inverno! Inverno!*) que especificam o sentimento de desalento, angústia e tristeza (*Há no espírito o luto profundo daquele céu de bruma dos*

lugares onde a natureza dorme por meses, à espera do sol avaro que não vem), de medo e ansiedade do eu-poético. De acordo com o Bosi (2017, p. 195), a obra *Canções sem metro* (POMPEIA, 1883) é um ensaio estetizante de prosa poética que revela o extremo cuidado do poeta no traço das formas; o crítico ainda afirma que “[a obra de Raul Pompeia] vai além da projeção: tematiza os escuros desvãos da memória em torno de ambientes, cenas, personagens, e molda as estruturas obtidas no nível da palavra descritiva, narrativa, dialogada”.

Raul Pompeia usa a estação do ano – inverno – para representar o estado da alma, as emoções, os sentimentos (*Tristes nevoeiros, frios negrumes da longa treva boreal, descampados de gelo cujo limite escapa-nos sempre, desesperadamente, para lá do horizonte, perpétua solidão inóspita, onde apenas se ouve a voz do vento que passa uivando como uma legião de lobos [...]*), e faz isso com maestria.

Ao perscrutar sobre essa obra, Ferreira e Silva (2020, p. 6) explica que:

Pompeia apresenta sua cosmogonia, a maneira como concebe e representa sentimentos e estados de espírito humanos; apregoa uma maior interligação entre o homem e o ritmo do cosmo, e critica a ruptura em curso perpetrada por aquele quando do advento da sociedade industrial e da luta desenfreada pelo lucro, cobiça e poder.

O escritor insere em sua obra conhecimentos latentes que, segundo Candido (2004), provêm da organização das emoções e da visão de mundo, com isso, sua prosa poética precisaria ser lida com vistas à gênese sensível das figuras que o compõem e que participam do trabalho intelectual de compreensão e intervenção no mundo. Por exemplo, mencionamos a mimetização fonético-fonológica no plano linguístico do conteúdo semântico e, portanto, a inseparabilidade forma-conteúdo; como exemplo, em “*se ouve a voz do vento que passa uivando*”, o vento que uiva seria materializado pela aliteração do fonema /v/, e essa dimensão é pouco explorada, especialmente porque esse passar do vento é aproximado, no fragmento literário, do som produzido por lobos, presentes na “cidade de catedrais e túmulos” – onde se vislumbra, sob linguagem alegórica, uma inequívoca crítica social.

A questão tem a alternativa E como gabarito oficial, entretanto tanto as

alternativas A – imprecisão no sentido dos vocábulos, como em “*frio inverno da vida*” – e C – subjetividade em oposição à verossimilhança (tendência do Impressionismo de valorizar a emoção, memória no lugar da realidade) – parecem-nos respostas plausíveis para o que a questão desejava como resposta a partir do fragmento do texto; isto é, há mais uma questão em que existe dúvida entre as respostas.

Vejamos a próxima questão:

Figura 34 – Questão 18 – Enem 2019-2

Questão 18

A

Esbraseia o Ocidente na agonia
O sol... Aves em bandos destacados,
Por céus de ouro e púrpura raiados,
Fogem... Fecha-se a pálpebra do dia...

Delineiam-se além da serrania
Os vértices de chamas aureolados,
E em tudo, em torno, esbatem derramados
Uns tons suaves de melancolia.

Um mundo de vapores no ar flutua...
Como uma informe nódoa avulta e cresce
A sombra à proporção que a luz recua.

A natureza apática esmaece...
Pouco a pouco, entre as árvores, a lua
Surge trêmula, trêmula... Anoitece.

CORRÊA, R. Disponível em: www.brasiliana.usp.br.
Acesso em: 13 ago. 2017.

Composição de formato fixo, o soneto tornou-se um modelo particularmente ajustado à poesia parnasiana. No poema de Raimundo Corrêa, remete(m) a essa estética

- A** as metáforas inspiradas na visão da natureza.
- B** a ausência de emotividade pelo eu lírico.
- C** a retórica ornamental desvinculada da realidade.
- D** o uso da descrição como meio de expressividade.
- E** o vínculo a temas comuns à Antiguidade Clássica.

Fonte: Inep, Enem, Caderno 2, Amarelo, p. 10, 2019-2.

Essa questão também sugere conhecimentos ligados aos chamados “estilos literários” ou “de época”, nesse caso sobre o Parnasianismo. Entretanto, para realizar a questão, o participante do Enem não precisaria de conhecimentos muito profundos sobre o estilo, e sim de ler o fragmento do texto literário disponibilizado como texto-base e se atentar ao trabalho literário do poeta.

A obra de Raimundo Correia “esbateu os tons demasiado claros do Parnasianismo e deu exemplo de uma poesia de sombras e luares”, de acordo com Bosi (2017, p. 237), como em “*Pouco a pouco, entre as árvores, a lua / Surge trêmula, trêmula... Anoitece.*”. Esse poema é marcado por versos com poder de transmitir sensações raras e complexas, o que o distancia da suposta objetividade recorrente do estilo parnasiano – “*E em tudo, em torno, esbatem derramados/ Uns tons suaves de melancolia*”. Ou seja, há, mais uma vez, uma tentativa de encarcerar a produção do escritor em um estilo específico, formatada unicamente por uma “escola literária”, bem ao gosto do cânone escolar e da simplificação esquemática de dado conjunto de autores e obras.

Vale pensar ainda que as produções de Correia se distanciam da denúncia social, o que para um leitor desatento pode significar que a leitura de sua obra seja desnecessária para o desvelamento da realidade concreta ou para a formação humana omnilateral do indivíduo, conforme explicitamos repetidamente como potencialidades do conhecimento literário; porém, sua forma de existência enquanto objeto cultural propicia ao leitor o desenvolvimento do pensamento, da subjetividade, e a reflexão sobre si, sobre o outro e sobre o meio, ou seja, humaniza o ser humano, como explicou Candido (2004). Ou seja, um texto ou obra literários não têm que ter compromisso político explícito ou assumir um tom de denúncia (menos ainda panfletária) para constituírem o conjunto de saberes elaborados necessários à educação integral.

Ademais, o que nos chama atenção é que, embora o gabarito oficial aponte a alternativa D como a única correta, a questão também possui dubiedade na resposta, já que somente as alternativas que não se estabelecem no poema são as alternativas B – ausência de emotividade pelo eu-lírico – e E – o vínculo a temas comuns à Antiguidade Clássica; todas as outras são possíveis a partir da leitura do texto: há no texto metáforas inspiradas na visão da natureza, “*Por céus de ouro e púrpura raiados*”, “*Fogem... Fecha-se a pálpebra do dia*”; o autor, embora descreva a passagem do tempo (por do sol e anoitecer), não se vincula explicitamente à realidade, escolha atenuada nas produções poéticas pós 1890.

Percebemos nas análises desse tópico uma preferência pelo cânone escolar, ou seja, os textos e/ou fragmentos de texto literários e autores que constituem o *corpus* deste item são aqueles que, em tese, figuram nas aulas de literatura do ensino médio como exemplos da estética de determinados estilos de época; os textos, quando aparecem, são os representativos de um perfil do autor constituído para atender a necessidades de uma educação escolar fragmentária, parcial, esquemática: alienante.

Após essas análises nos itens 5.1 e 5.2, pode parecer que desconsideramos a necessidade de se ensinar os saberes avaliados nas questões do nosso *corpus* de investigação, muito pelo contrário! Não negamos a urgência em se ensinar os saberes produzidos historicamente sobre a língua; sobre escrita e leitura; sobre o contexto de produção e recepção das obras e nem sobre a importância deles para a produção de sentidos a partir do texto literário; seja para a apropriação do conteúdo do texto, seja para que a literatura cumpra sua função, como apontamos no capítulo 1. Todavia, o fato de o Enem tomar os conhecimentos literários e os conteúdos de ensino da forma como o faz – de maneira alinhada a uma matriz de referência baseada em competências, que, por sua vez, só têm razão de ser em função da lógica de “utilidade” ou “uso”, ou seja, da “aplicabilidade” – é incompatível com a função precípua da escola e da literatura.

Na contramão, defendemos que transmitir de modo intencional, planejado e sistemático os saberes fundamentais elaborados pela humanidade ao longo da história, sem rebaixamento, esquematismo, simplificação, pragmatismo etc., é cumprir com o objetivo de uma educação escolar anti-hegemônica: produzir direta e intencionalmente em cada indivíduo singular a humanidade que foi produzida histórica e coletivamente pelo conjunto de homens, como defende Saviani (2019).

Tomar o texto literário para avaliar conteúdos frágeis conceitualmente, apartados da dimensão de reflexão objetiva sobre a realidade concreta – conforme defendemos no capítulo 1 – reduz o texto literário e nega suas máximas potencialidades como um dos modos possíveis de produção de saber; no limite, rebaixa a literatura a uma fonte ou a um objeto de

conhecimento. Ou seja, proceder, no trato com a literatura, da maneira como o Enem faz é abdicar da obra de arte literária em sua totalidade constitutiva, denegando a oportunidade de caminhar em direção ao desvelamento das múltiplas relações humanas, visando à superação de um sistema que precisa de nosso empobrecimento material e espiritual: em suma, é impedir que a educação escolar se oriente no sentido de participar do desenvolvimento da omnilateralidade do ser humano.

5.3 QUESTÕES QUE PROPÕEM INTERPRETAÇÃO DO TEXTO LITERÁRIO

Buscamos analisar neste item questões presentes nas provas do Enem que se desenvolveram com o intuito de avaliar a leitura de seus participantes com vistas à interpretação de texto.

A primeira questão é da Prova de 2010:

Figura 35 – Questão 134 – Enem 2010-2

Questão 134

Açúcar

O branco açúcar que adoçará meu café
 Nesta manhã de Ipanema
 Não foi produzido por mim
 Nem surgiu dentro do açucareiro por milagre.
 [...]
 Em lugares distantes,
 Onde não há hospital,
 Nem escola, homens que não sabem ler e morrem de fome
 Aos 27 anos
 Plantaram e colheram a cana
 Que viraria açúcar.
 Em usinas escuras, homens de vida amarga
 E dura
 Produziram este açúcar
 Branco e puro
 Com que adoço meu café esta manhã
 Em Ipanema.

A Literatura Brasileira desempenha papel importante ao suscitar reflexão sobre desigualdades sociais. No fragmento, essa reflexão ocorre porque o eu lírico

- A descreve as propriedades do açúcar.
- B se revela mero consumidor de açúcar.
- C destaca o modo de produção do açúcar.
- D exalta o trabalho dos cortadores de cana.
- E explicita a exploração dos trabalhadores.

Fonte: Inep, Enem, Caderno 7, Azul, p. 18, 2010-2,.

Vemos nesta questão uma tentativa de tomar a literatura engajada ou empenhada em uma proposta de denúncia social. Candido (2004, p. 180-181), já citado anteriormente, explica que essa literatura é a expressão das convicções do autor ou a manifestação crítica de sua visão da realidade, de sua posição face aos problemas sociais. Com isso, o texto de Gullar se torna tão importante quando ainda nos deparamos com realidades de exploração em pleno século XXI, como o caso recente dos 80 trabalhadores resgatados em Paracatu-MG em condições análogas à escravidão⁵⁹. O poema que compõe a questão é capaz de oportunizar o pensar sobre a realidade concreta; Bosi (2017, p. 507) explica que o poeta Ferreira Gullar é o “poeta que sopra o hálito da vida em sua obra”.

A questão tem como resposta correta, de acordo com o gabarito, a alternativa E – explicita a exploração dos trabalhadores –, enquanto as outras alternativas são extremamente falaciosas como resposta para a questão. Vemos que faltou ao seu produtor ampliar a discussão sobre o texto poético, em sua fatura estética, tomá-lo como um aliado no processo de rompimento da alienação do indivíduo – uma necessidade para transformação social, de acordo com o que apontamos no primeiro capítulo –, como propôs Ferreira Gullar na construção do texto.

Deparamo-nos com um tipo de questão que não oportuniza ao leitor do texto literário no contexto da realização da Prova do Enem pensar sobre as causas da realidade incorporada à obra e nem sobre a reprodução ou transformação

⁵⁹ Reportagem do portal de notícias G1. Disponível em: <https://g1.globo.com/mg/triangulo-mineiro/noticia/2021/06/17/mais-de-80-trabalhadores-em-condicoes-analogas-a-escravidao-sao-resgatados-em-lavoura-de-milho-em-paracatu.ghtml>. Acesso 30 março 2022.

da sociedade em que o próprio indivíduo está inserido. Esse modelo de questão e o conhecimento avaliado por meio dela, sob a aparência de trazer um conteúdo crítico, termina por reforçar ideologicamente um modo de produção que, para continuar existindo, precisa que seu núcleo essencial não seja desvendado; ademais, a questão poderia ter como texto-base qualquer outro texto, de distinto campo discursivo, pois a relação forma-conteúdo não foi explorada.

A seguinte questão a ser analisada não faz muito diferente, é da prova da primeira aplicação de 2011:

Figura 36 – Questão 116 – Enem 2011-1

QUESTÃO 116

Abatidos pelo fadinho harmonioso e nostálgico dos desterrados, iam todos, até mesmo os brasileiros, se concentrando e caindo em tristeza; mas, de repente, o cavaquinho de Porfiro, acompanhado pelo violão do Firmo, romperam vibrantemente com um chorado baiano. Nada mais que os primeiros acordes da música crioula para que o sangue de toda aquela gente despertasse logo, como se alguém lhe fustigasse o corpo com urtigas bravas. E seguiram-se outras notas, e outras, cada vez mais ardentes e mais delirantes. Já não eram dois instrumentos que soavam, eram lúbricos gemidos e suspiros soltos em torrente, a correrem serpenteando, como cobras numa floresta incendiada; eram ais convulsos, chorados em frenesi de amor: música feita de beijos e soluços gostosos; carícia de fera, carícia de doer, fazendo estalar de gozo.

AZEVEDO, A. *O Cortiço*. São Paulo: Ática, 1983 (fragmento).

No romance *O Cortiço* (1890), de Aluísio Azevedo, as personagens são observadas como elementos coletivos caracterizados por condicionantes de origem social, sexo e etnia. Na passagem transcrita, o confronto entre brasileiros e portugueses revela prevalência do elemento brasileiro, pois

- A destaca o nome de personagens brasileiras e omite o de personagens portuguesas.
- B exalta a força do cenário natural brasileiro e considera o do português inexpressivo.
- C mostra o poder envolvente da música brasileira, que cala o fado português.
- D destaca o sentimentalismo brasileiro, contrário à tristeza dos portugueses.
- E atribui aos brasileiros uma habilidade maior com instrumentos musicais.

Fonte: Inep, Enem, Caderno 6, Cinza, p.13, 2011-1.

A questão acima é construída a partir de um clássico – no sentido que tomamos essa noção, nesta investigação, no primeiro capítulo – e também um

cânone escolar no ensino médio, *O cortiço*, de Aluísio de Azevedo; é uma das poucas que foi produzida a partir de um texto que expõe a pobreza na zona urbana, como explicamos no capítulo anterior.

Aluísio de Azevedo, segundo Bosi (2017, p. 202), foi um expoente da ficção urbana em seu tempo, e esse romance o mais reputado de sua produção. O texto de Azevedo demonstra que:

A redução das criaturas ao nível animal cai dentro dos códigos antirromânticos de despersonalização; mas o que uma análise mais percuciente atribuiria ao sistema desumano de trabalho, que deforma os que vendem e ulcera os que compram, à consciência do naturalista aparece como um fado de origem fisiológica, portanto inapelável. (BOSI, 2017, p. 2002)

A obra, que ressalta a condição humana enleada na vida social, como se tivesse causas naturais, permite-nos, com certo distanciamento, questionar a relação do explorador e do explorado engendrada pelo capitalismo e, portanto, pela produção de mais-valia; é capaz, assim, de oportunizar o pensar sobre a realidade, sobre a relação com o outro e sobre si, funções fundantes da Literatura. Impulsiona, também, na direção de refletir-se sobre o que historicamente aconteceu no processo de colonização (portugueses ricos segregam os brasileiros), sobre a animalização do ser humano pelas condições precárias de vida, sobre a exploração dos trabalhadores brasileiros e imigrantes, por exemplo.

Entretanto, a questão acima pareceu-nos mais uma proposta de leitura com vistas a buscar o sentido dado no texto, sem impelir o candidato a pensar sobre o contexto histórico-social do qual emerge a obra e sua correlação com a contemporaneidade. É um exemplo de questão que busca apenas avaliar a capacidade de leitura dos candidatos, que ignora quaisquer considerações além do posto no fragmento recortado da obra.

A próxima questão é de autoria de Ana Cristina Cesar, está na Prova de 2016, primeira aplicação:

Figura 37 – Questão 116 – Enem 2016-1

QUESTÃO 116**Primeira lição**

Os gêneros de poesia são: lírico, satírico, didático, épico, ligeiro.

O gênero lírico compreende o lirismo.

Lirismo é a tradução de um sentimento subjetivo, sincero e pessoal.

É a linguagem do coração, do amor.

O lirismo é assim denominado porque em outros tempos os versos sentimentais eram declamados ao som da lira.

O lirismo pode ser:

a) Elegíaco, quando trata de assuntos tristes, quase sempre a morte.

b) Bucólico, quando versa sobre assuntos campestres.

c) Erótico, quando versa sobre o amor.

O lirismo elegíaco compreende a elegia, a nênia, a endecha, o epitáfio e o epicédio.

Elegia é uma poesia que trata de assuntos tristes.

Nênia é uma poesia em homenagem a uma pessoa morta.

Era declamada junto à fogueira onde o cadáver era incinerado.

Endecha é uma poesia que revela as dores do coração.

Epitáfio é um pequeno verso gravado em pedras tumulares.

Epicédio é uma poesia onde o poeta relata a vida de uma pessoa morta.

CESAR, A. C. *Poética*. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

No poema de Ana Cristina Cesar, a relação entre as definições apresentadas e o processo de construção do texto indica que o(a)

- A caráter descritivo dos versos assinala uma concepção irônica de lirismo.
- B tom explicativo e contido constitui uma forma peculiar de expressão poética.
- C seleção e o recorte do tema revelam uma visão pessimista da criação artística.
- D enumeração de distintas manifestações líricas produz um efeito de impessoalidade.
- E referência a gêneros poéticos clássicos expressa a adesão do eu lírico às tradições literárias.

Fonte: Inep, Enem, Caderno 7, Azul, p. 11, 2016-1.

A questão foi elaborada a partir de um texto de um grande nome da literatura produzida por mulheres nas últimas décadas do século XX, Ana Cristina Cesar. A autora, foi também tradutora, pesquisadora e professora, buscou explicitar a experiência da mulher no mundo e tem sido referência da literatura brasileira escrita por mulheres.

O elaborador da questão buscou avaliar a compreensão do trabalho de escrita da poeta. Entretanto, alguns temas foram deixados de fora: a) sua produção é uma escrita que desvela uma crise existencial, coerente com o momento de crise da própria sociedade em que a poeta viveu e produziu; b) a obra da poeta é marcada pela experiência do feminino no mundo; c) há em sua produção uma preocupação existencial, principalmente no que se refere à depressão e à

morte; d) é uma literatura que frequentemente assume um tom confessional; e e) a autora esfacela o cotidiano doméstico com versos fragmentados e irônicos.

Esses temas poderiam ser abordados levando em consideração o papel da literatura enquanto “reflexo” da realidade concreta, assim é a escrita de uma mulher na década de 1960 e 70 (Ditadura Militar), que descreve seu contexto, seus medos e suas angústias, tais como as enfrentadas por tantos indivíduos naquele (e neste) contexto histórico situado. O efeito crítico do texto reproduzido na questão do Enem decorre de um conhecimento literário sobre a lírica elegíaca apresentado de maneira formal e extremamente esquemática, em consonância com uma concepção didática tradicional, que lança mão de procedimentos expositivos, ignorando as mortes que estavam acontecendo no contexto histórico-social coetâneo da suposta “aula”.

A questão, que tem como gabarito oficial a alternativa B, é constituída por afirmações que pouco contribuem para o pensar a partir da obra literária tomada como texto-base. Simultaneamente, mais de uma dessas alternativas poderiam ser possíveis como leituras do poema de Ana C., o que revela, como alvitramos anteriormente, uma característica das questões do Exame: ter mais de um resposta possível (ou, pensando mais radicalmente, *nenhuma* resposta possível) para a questão de literatura. Nesse sentido, parece-nos que a peculiaridade do literário (ter seu sentido transformado pelo contexto de leitura, pelas leituras críticas anteriores, pela experiência de leitura do leitor, e controlado pelo próprio texto) demonstra a deficiência desse tipo de questão (objetivas, de múltipla escolha) para avaliar os estudantes no que se refere à literatura, notadamente em relação ao processo de “interpretação” do texto.

A seguinte questão tem como texto-base a obra de uma escritora contemporaneíssima e compõe a Prova aplicada em 2018-1:

Figura 38 – Questão 26 – Enem 2018-1

QUESTÃO 26

o que será que ela quer
 essa mulher de vermelho
 alguma coisa ela quer
 pra ter posto esse vestido
 não pode ser apenas
 uma escolha casual
 podia ser um amarelo
 verde ou talvez azul
 mas ela escolheu vermelho
 ela sabe o que ela quer
 e ela escolheu vestido
 e ela é uma mulher
 então com base nesses fatos
 eu já posso afirmar
 que conheço o seu desejo
 caro watson, elementar:
 o que ela quer sou euzinho
 sou euzinho o que ela quer
 só pode ser euzinho
 o que mais podia ser

FREITAS, A. *Um útero é do tamanho de um punho*. São Paulo: Cosac Naify, 2013.

No processo de elaboração do poema, a autora confere ao eu lírico uma identidade que aqui representa a

- A** hipocrisia do discurso alicerçado sobre o senso comum.
- B** mudança de paradigmas de imagem atribuídos à mulher.
- C** tentativa de estabelecer preceitos da psicologia feminina.
- D** importância da correlação entre ações e efeitos causados.
- E** valorização da sensibilidade como característica de gênero.

Fonte: INEP, Enem, Caderno 2, Amarelo, p. 12, 2018-1.

O fragmento foi recortado da obra *Um útero é do tamanho de um punho*; com essa obra, Angélica Freitas venceu o prêmio da Associação Paulista de Críticos de Arte, em 2012, e foi finalista do Prêmio Portugal Telecom, em 2013 (uma das oito mulheres indicadas ao prêmio entre 2003 e 2014, como destacou Salgueiro (2015)).

Faz parte do escopo temático da autora questões de gênero e seu comprometimento com causas feministas. Contudo, o produtor da questão os desconsiderou em sua elaboração e se limitou em propor uma interpretação bastante rasa para o trabalho denunciativo da autora.

O texto de Freitas suscita muitas possibilidades de discussão para desvelar a realidade em torno da tecedura proposta em seus versos. São recorrências que reafirmam a tentativa de poder do patriarcado sobre a mulher, suas escolhas e até suas roupas: *e ela escolheu vestido/ e ela é uma mulher/ e com base nesses fatos/ eu já posso afirmar/ que conheço o seu desejo*. São temas que expõem a concretude da violência contra a mulher e poderiam ser ampliados, caso o interesse do exame fosse oportunizar ao participante pensar sobre a realidade, romper com a alienação e com a realidade empírica. Com gabarito da questão especificando a alternativa A como correta, parece-nos que o exame mitiga a realidade concreta desmascarada e criticada pela autora.

A seguinte questão é da Prova aplicada em 2019, uma avaliação bem recente, e aborda também a temática da mulher, um tema relevante para nossa realidade como explicamos no capítulo anterior:

Figura 39 – Questão 10 – Enem 2019-1

Questão 10

Uma ouriça

Se o de longe esboça lhe chegar perto,
se fecha (convexo integral de esfera),
se eriça (bélica e multiespinhenta):
e, esfera e espinho, se ouriça à espera.
Mas não passiva (como ouriço na loca);
nem só defensiva (como se eriça o gato);
sim agressiva (como jamais o ouriço),
do agressivo capaz de bote, de salto
(não do salto para trás, como o gato):
daquele capaz de salto para o assalto.

Se o de longe lhe chega em (de longe),
de esfera aos espinhos, ela se desouriça.
Reconverte: o metal hermético e armado
na carne de antes (côncava e propícia),
e as molas felinas (para o assalto),
nas molas em espiral (para o abraço).

MELO NETO, J. C. **A educação pela pedra**. Rio de Janeiro:
Nova Fronteira, 1997.

Com apuro formal, o poema tece um conjunto semântico que metaforiza a atitude feminina de

- A** tenacidade transformada em brandura.
- B** obstinação traduzida em isolamento.
- C** inércia provocada pelo desejo platônico.
- D** irreverência cultivada de forma cautelosa.
- E** desconfiança consumada pela intolerância.

Fonte: Inep, Enem, Caderno 2, Amarelo, p. 7, 2019-1.

O texto de João Cabral de Melo Neto, produzido a partir da imagem de transformações de uma “ouriça”, demonstra muitas marcas da produção do autor e seu estilo (métrica, rimas, ritmo, valorização da palavra), que são ignoradas produtor da questão. A singularidade da palavra “ouriça”, os parênteses repetidamente empregados no texto de Melo Neto, os dois blocos que compõem o poema, as aliterações são tônicos fundamentais para a produção de sentido do texto, para que o leitor vá além da dimensão superficial da obra recortada para a constituição da questão.

Bosi (2017, p. 414) explica que foi a João Cabral que coube a responsabilidade e o mérito de superar as marcas do Parnasianismo e do Simbolismo em sua escrita por meio de seu rigor semântico e sua tensão participante, todavia, esses temas são negligenciados na produção da questão.

Abaixo há mais uma questão da mesma prova:

Figura 40 – Questão 20 – Enem 2019-1

Questão 20

Toca a sirene na fábrica,
 e o apito como um chicote
 bate na manhã nascente
 e bate na tua cama
 no sono da madrugada.
 Ternuras da áspera lona
 pelo corpo adolescente.
 É o trabalho que te chama.
 Às pressas tomas o banho,
 tomas teu café com pão,
 tomas teu lugar no bote
 no cais do Capibaribe.
 Deixas chorando na esteira
 teu filho de mãe solteira.
 Levas ao lado a marmita,
 contendo a mesma ração
 do meio de todo o dia,
 a carne-seca e o feijão.
 De tudo quanto ele pede
 dás só bom-dia ao patrão,
 e recomeças a luta
 na engrenagem da fiação.

MOTA, M. **Canto ao meio**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1964.

Nesse texto, a mobilização do uso padrão das formas verbais e pronominais

- A** ajuda a localizar o enredo num ambiente estático.
- B** auxilia na caracterização física do personagem principal.
- C** acrescenta informações modificadoras às ações dos personagens.
- D** alterna os tempos da narrativa, fazendo progredir as ideias do texto.
- E** está a serviço do projeto poético, auxiliando na distinção dos referentes.

Fonte: Inep, Enem, Caderno 2, Amarelo, p. 10, 2019-1.

Mauro Mota, poeta contemporâneo de João Cabral de Melo Neto e Thiago de Melo, tem uma produção em que o social está presente ao lado da batuta da técnica e do formalismo na busca pela denúncia e pelo presenteísmo. No entanto, o autor da questão nem sequer especificou as problemáticas sociais denunciadas no texto, a obra é tomada por um viés estruturalista (formalista), como destacou Eagleton (2006, p. 150)

Os poemas deviam ser vistos como 'estruturas funcionais', nas quais os significantes e os significados são governados por um conjunto de relações, complexo e único. Esses signos devem ser estudados por si mesmos, e não como reflexos de uma realidade exterior.

Assim, o texto é desligado de seu ambiente, como se fosse um objeto autônomo; é desconsiderado o seu papel de revelar a realidade concreta e de

permitir ao leitor pensar sobre essa realidade; Duarte (2016a, p. 133) explica que:

As artes trazem para a vida de cada pessoa a riqueza resultante da vida de muitas gerações de seres humanos, em formas condensadas, possibilitando que o indivíduo vivencie, de maneira artística, aquilo que não seria possível viver com tal riqueza na sua cotidianidade individual.

A seguinte questão, que compõe a Prova aplicada *online* do Enem Digital, também aborda uma temática semelhante à da questão anterior; vejamos a abordagem feita por seu produtor:

Figura 41 – Questão 25 – Enem 2020-D

Questão 25 - Linguagens, Códigos e suas Tecnologias

(repartição)

os rituais estoicos do escritório, entre móveis sólidos, ásperos e numerosos módulos, e os funcionários, do rh ou contas a pagar, "boa tarde", "volte sempre", as tantas cobranças que o patrão reclama, avulsas, ouvindo a secretária soluçar, aplicada às duplicatas, enquanto convulsionamos números (necessário é discá-los todos), o monstro é um patrão eletrônico, ao invés de mãos, há troncos telefônicos; inaptos, se matando aos poucos estes homens que trabalham: um por um, inúteis, caminham na calma ao recinto sanitário, tomam pílulas diante dos próprios rostos, projetados no mictório, findam em suicídios tão limpos quanto burocráticos; as máquinas permanecem a sós, sem ócio nem laços, sem tempo, apenas relógios, sem sonho ou delírio, apenas atrapalham, repetindo os mesmos sinos; apenas trabalham, trabalham: com ódio.

GUARNIERI, A. **Suplemento Literário de Minas Gerais**, n. 1 338, set.-out. 2011.

Ao correlacionar o trabalho humano ao da máquina, o autor vale-se da disposição visual do texto para

- (A) expressar a ideia de desumanização e de perda de identidade.
- (B) ironizar a realização de tarefas repetitivas e acrícticas.
- (C) realçar a falta de sentido de atividades burocráticas.
- (D) sinalizar a alienação do funcionário de repartição.
- (E) destacar a inutilidade do trabalhador moderno.

Fonte: Inep, Enem, Caderno 2, Amarelo, s/p, 2020-D.

O texto-base da questão acima é de Alexandre Guarnieri, autor carioca vencedor do Premio Jabuti em 2015 com a obra *Corpo de Festim*. O autor, com influências de Mário Chamie e o poema de Práxis, explora em seu texto o cenário aviltante de trabalhadores nas grandes cidades, engolidos pelo capitalismo e vendendo sua força de trabalho; uma abordagem temática semelhante à da questão anterior.

O autor da questão buscou analisar a estrutura do texto, como Candido (2004, p. 177) destacou ao afirmar que “quando elaboram uma estrutura, o poeta ou o narrador nos propõem um modelo de coerência, gerado pela força da palavra organizada”. Contudo, a totalidade do texto foi desconsiderada: o ritmo do texto (marcado pelas sílabas tônicas nos versos) compassado ao ritmo do ponteiro de um relógio, a segmentação das palavras, todo esse trabalho estético foi omitido.

A análise também ignorou a percepção de mundo do poeta, as configurações da sociedade ali desveladas das quais o leitor e candidato do Enem faz parte. Como explicaram Corrêa e outros (2019, p. 13), a essência histórica do fenômeno capitalismo não está teórica e didaticamente apresentada, seria necessário ao elaborador da questão instilar no leitor o reconhecimento menos imediato da realidade descrita.

O texto seria (e é!) uma oportunidade para o pensar sobre o fenômeno da exploração da mão de obra, da produção de mais-valia, do capitalismo, e sua estrutura foi produzida para garantir essa significação; a obra se dá como uma

oportunidade de desfeticizar a realidade aparente, de avançar contra a alienação e de buscar a essencialidade do real.

A seguinte questão é de 2020-1, da aplicação presencial do Enem:

Figura 42 – Questão 19 – Enem 2020-1

Questão 19 enem2020enem2020enem2020

Na sua imaginação perturbada sentia a natureza toda agitando-se para sufocá-la. Aumentavam as sombras. No céu, nuvens colossais e túmidas rolavam para o abismo do horizonte... Na várzea, ao clarão indeciso do crepúsculo, os seres tomavam ares de monstros... As montanhas, subindo ameaçadoras da terra, perfilavam-se tenebrosas... Os caminhos, espreguiçando-se sobre os campos, animavam-se quais serpentes infinitas... As árvores soltas choravam ao vento, como carpideiras fantásticas da natureza morta... Os aflitivos pássaros noturnos gemiam agouros com pios fúnebres. Maria quis fugir, mas os membros cansados não acudiam aos ímpetos do medo e deixavam-na prostrada em uma angústia desesperada.

ARANHA, J. P. G. *Canaã*. São Paulo: Ática, 1997.

No trecho, o narrador mobiliza recursos de linguagem que geram uma expressividade centrada na percepção da

- A** relação entre a natureza opressiva e o desejo de libertação da personagem.
- B** confluência entre o estado emocional da personagem e a configuração da paisagem.
- C** prevalência do mundo natural em relação à fragilidade humana.
- D** depreciação do sentido da vida diante da consciência da morte iminente.
- E** instabilidade psicológica da personagem face à realidade hostil.

Fonte: Inep, Enem, Caderno 2, Amarelo, p. 9, 2020-1.

A questão foi produzida a partir de um fragmento de uma obra do cânone escolar, *Canaã*, de Graça Aranha. Uma obra que buscava revelar ‘as tensões que sofria a vida nacional’ aguilhada ‘por uma consciência crítica dos problemas brasileiros’, como destacou Bosi (2017, p. 327 e 347). Texto inspirado pelas percepções do autor durante sua estadia em uma pequena comunidade no Estado do Espírito Santo narra a vida de imigrantes alemães no país.

O fragmento descreve emoções vividas pela personagem Maria, que é filha de imigrantes e é seduzida pelo filho de seu patrão; depois do nascimento de seu filho no mato, a criança é devorada por porcos. A partir desses conhecimentos a texto na questão podem produzir mais sentido para o leitor e permitir que ele

reflita sobre temas como exploração, discriminação, violência, e muitos outros. A questão poderia ser respondida levando em consideração apenas a leitura do fragmento disponibilizado ao leitor, negligenciando a totalidade da obra e a possibilidade de pensar sobre a realidade de muitas mulheres na sociedade de todos os tempos.

Veremos agora uma questão de 2016, terceira aplicação:

Figura 43 – Questão 103 – Enem 2016-3

QUESTÃO 103

Maria Diamba

Para não apanhar mais
falou que sabia fazer bolos:
virou cozinha.
Foi outras coisas para que tinha jeito.
Não falou mais:
Viram que sabia fazer tudo,
até molecas para a Casa-Grande.
Depois falou só,
só diante da ventania
que ainda vem do Sudão;
falou que queria fugir
dos senhores e das judiarias deste mundo
para o sumidouro.

LIMA, J. *Poemas negros*. Rio de Janeiro: Record, 2007.

O poema de Jorge de Lima sintetiza o percurso de vida de Maria Diamba e sua reação ao sistema opressivo da escravidão. A resistência dessa figura feminina é assinalada no texto pela relação que se faz entre

- A** o uso da fala e o desejo de decidir o próprio destino.
- B** a exploração sexual e a geração de novas escravas.
- C** a prática na cozinha e a intenção de ascender socialmente.
- D** o prazer de sentir os ventos e a esperança de voltar à África.
- E** o medo da morte e a vontade de fugir da violência dos brancos.

Fonte: Inep, Enem, Caderno 14, Cinza, p. 7, 2016-3.

Embora a questão seja fundamentada em um texto que aborda a temática do negro, há um comedimento no tratamento do tema pelo produtor; temas como a resistência da figura feminina em um contexto de exploração e a mulher preta

na sociedade contemporânea poderia permitir que o leitor ampliasse sua compreensão da obra. Vemos que o poema de Jorge de Lima que:

[...] retrata, portanto, a trajetória de vida de Maria Diamba, uma mulher negra que para se livrar do jugo da chibata, foi ser cozinheira na casa de alguém. E de tanto lidar na cozinha, transformou-se, num efeito simbiótico, na própria coisa em que trabalhava: na cozinha. Mas não foi somente isso, também “Foi outras coisas para que tinha jeito”, pois “Viram que sabia fazer tudo”. Inclusive, sabia fazer, muito provavelmente não por vontade própria, “até molecas para a Casa-Grande”. E tem-se aí, mas não somente aí, um eu-lírico ciente e consciente do abuso sexual que as mulheres negras sofriam, por exemplo. (BISPO; JOB, 2014)

é tomado de forma superficial diante da urgência da temática. A leitura desse texto, levando em consideração a apropriação de sentidos, a mediação, principalmente, é extremamente necessária diante de realidades de preconceito, violência e assassinatos de pessoas pretas no país.

A questão seguinte também é produzida a partir de temática semelhante a da anterior. É uma questão da Prova de 2018:

Figura 44 – Questão 34 – Enem 2018-1

QUESTÃO 34
Quebranto

às vezes sou o policial que me suspeito
 me peço documentos
 e mesmo de posse deles
 me prendo e me dou porrada

às vezes sou o porteiro
 não me deixando entrar em mim mesmo
 a não ser
 pela porta de serviço

[...]

às vezes faço questão de não me ver
 e entupido com a visão deles
 sinto-me a miséria concebida como um eterno
 começo

fecho-me o cerco
 sendo o gesto que me nego
 a pinga que me bebo e me embebedo
 o dedo que me aponto
 e denuncio
 o ponto em que me entrego.

às vezes!...

CUTI. *Negroesla*. Belo Horizonte: Mazza, 2007 (fragmento).

Na literatura de temática negra produzida no Brasil, é recorrente a presença de elementos que traduzem experiências históricas de preconceito e violência. No poema, essa vivência revela que o eu lírico

- A** incorpora seletivamente o discurso do seu opressor.
- B** submete-se à discriminação como meio de fortalecimento.
- C** engaja-se na denúncia do passado de opressão e injustiças.
- D** sofre uma perda de identidade e de noção de pertencimento.
- E** acredita esporadicamente na utopia de uma sociedade igualitária.

Fonte: Inep, Enem, Enem, Caderno 2, Amarelo, p.15, 2018-1.

A obra de Cuti, pseudônimo de Luiz da Silva, é a representação da luta contra o racismo, a discriminação e o preconceito em um país marcado pela desigualdade e pela exclusão social.

O poeta busca em sua obra descortinar a realidade concreta e demonstrar a vida das pessoas pretas em um país com a problemática das relações raciais. Esse texto evoca reflexões capazes de oportunizar ao leitor sua relação com o outro e com a sociedade em que está inserido; e por meio dessas reflexões e do desvelar da realidade suscitar a busca por transformações sociais. Conquanto, ao explorar o texto nesse modo – questões objetivas –, sua força e potencial ficam limitados.

A partir das questões tomadas neste item - Questões que propõem interpretação do texto literário –, percebemos que, o que determinamos como

interpretativas, na verdade buscavam pelo sentido dado no texto, ou seja, o sujeito participante da avaliação precisava localizar no texto e/ou a partir da leitura a ideia nele presente. São questões que tomam a literatura por uma finalidade imediata e direta de comunicação, o que ela não tem, como demonstraram (CORRÊA et al., 2019, p. 14).

Sobre isso, Luft (2013, p. 174) esclarece que:

[...] a grande maioria das questões exige interpretação simples e direta dos textos apresentados – poemas, principalmente, ou, às vezes, fragmentos curtos de romances, contos ou crônicas. Para respondê-las, a leitura no momento da resolução é suficiente, já que leituras prévias não são exigidas.

Vale ressaltar ao final deste capítulo que, quando defendemos nessas análises a oportunidade de pensar sobre a realidade a partir do texto literário, fazemos por compreendermos “[...] a literatura como reflexo artístico da realidade histórica e social” (CORRÊA et al., 2019, p. 13); não como uma reprodução documental da realidade, mas como unidade entre imediatismo e totalidade, cotidiano e forças históricas contraditórias que estão presentes nele.

PALAVRAS FINAIS

[...]
*Não, eu me nego a acreditar que uma voz só é audível
se a boca mexer um som dizível que se propaga
até a invasão de meus ouvidos.*

Conceição Evaristo

A origem desta investigação – *Formação humana e educação literária: a literatura nas provas do Enem* – se deu a partir dos resultados de pesquisa realizada durante o curso de Mestrado em Letras, concluído em 2016 (VALTÃO, 2016). Naquele contexto, ao investigar as práticas de leitura literária de estudantes em nível médio, confirmamos que documentos oficiais, projetos político-pedagógicos de escola e livros didáticos não eram os únicos e talvez nem mesmo os principais responsáveis pelo que acontecia nas aulas de língua portuguesa nessa etapa da educação básica, principalmente no que se referia aos conhecimentos literários e, particularmente, à leitura literária. Identificamos que o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) se destacava como preocupação central para alunos, professores, instituições escolares e governo e tinha grande potencial indutor em relação ao trabalho pedagógico realizado em sala de aula.

Face a essa constatação, vimos a necessidade de investigar o Enem, notadamente no que concerne ao tratamento dispensado à literatura. Reconhecíamos que era preciso ir além da empiria; precisávamos conhecer as origens do exame, o próprio exame em suas transformações e permanências (no arco temporal que vai da década de 1990 à atualidade, década de 2020), suas implicações, seus desdobramentos no processo de formação humana consignado pelo Estado brasileiro, por meio de uma política pública de tão grande porte – tudo isso em correlação com os interesses que o sustentam e aos quais ele dá sustentação, que nem sequer estavam claros, para nós, no ponto de partida.

Seria necessário, então, partir do real aparente, passar por análise e retornar à realidade concreta, como “concreto pensado”; na célebre formulação inspirada pelo Método da Economia Política, de Marx (2011, p. 54-61), seria necessário

entender o movimento do conhecimento como a passagem do empírico ao concreto, pela mediação do abstrato, ou como “a passagem da síntese à síntese pela mediação da análise” (SAVIANI, 2008, p. 142). Nosso intuito era superar o imediatismo que circunscrevia e circunscreve o exame. Martins (2006) apontava como alcançar essa meta, ao explicar que o conhecimento da concretude do real é o conhecimento calcado na superação da aparência, ou seja, a busca da essência que só se revela nas tensões imanentes na intervinculação e interdependência entre forma e conteúdo.

Ficava, assim, cada vez mais evidente a necessidade de compreender as relações historicamente construídas, que são propositalmente ocultadas para fazer parecerem como externas e naturais as categorias da economia política que sustentam o capitalismo e tudo o que lhe permite reproduzir-se e perpetuar-se. Só a análise crítica pode eventualmente permitir que se revele o que as aparências ocultam – nem sempre se consegue, de fato, realizar essa análise crítica, mas ela é nosso horizonte. Nesse sentido, tornou-se necessário esforçarmo-nos por conhecer essas relações com vistas à superação da realidade posta para escolas, professores, estudantes e processos pedagógicos de estudo da literatura.

Seguimos, então, em direção à compreensão do contexto socio-histórico do qual o exame se originou. Foi nesse momento que as interferências propostas e promovidas por organismos internacionais, como Banco Mundial (BM), Organização Mundial do Comércio (OMC) e Fundo Monetário Internacional (FMI), a países periféricos, em desenvolvimento ou de capitalismo dependente – como o nosso –, desde as décadas de 1950 e 1960, ficaram evidentes. As contribuições de Corsetti (2012) e Pacheco (2019) nos permitiram compreender que a difusão da teoria do capital humano, com o intuito de internacionalizar o capital, reduzindo a educação a um fator de produção, pautada nos interesses de mercado, configurada no modo capitalista de produção, norteava as políticas públicas dos países em desenvolvimento nas décadas posteriores, e permitia compreender a sociedade que se engendrava naquele contexto.

Neste cenário, constatamos, a partir dos estudos de Ravitch (2011) e Freitas (2018), as influências estadunidenses nas políticas públicas para educação no

Brasil; era e é evidente como Enem, enquanto política pública para educação, estava e está alicerçado nos programas educacionais estadunidenses. Entre as principais consequências, temos a responsabilização dos entes particulares (redes, escolas, professores, alunos) e a prática de ranqueamento; ou seja, a formatação da educação escolar e da formação humana visando apenas a resultados mensuráveis numericamente que se desdobram, conseqüentemente, em práticas de comparação entre realidades essencialmente diferentes e de punição, exclusão e bônus.

Essa constatação, mencionada no parágrafo anterior, desvelou a interferência decisiva do Enem no trabalho pedagógico: preparar os estudantes para conseguirem bons resultados no exame. Assim, a educação escolar abdica de seu papel na formação humana do sujeito e serve aos ideais capitalistas de mercado. Essa imposição de práticas docentes de preparação para provas (baseadas em competências e habilidades), como identificamos a partir do Enem, impõe *obstáculos* à formação de consciências críticas, que apreendam os fenômenos físicos e sociais com radicalidade e integralmente, o que é premissa para manutenção da ordem instituída, como destacaram Galvão, Lavoura, Martins (2019). Os autores ainda especificam que essa prática se configura como um recurso da sociedade do capital:

Atacar e encaminhar as escolas públicas para os desmonte é estratégia para a manutenção de consciências obnubiladas e para a formação de corpos dóceis. E, mais que isso, [...] elimina a educação como direito social e bem público, convertendo-a em mercadoria e a escola, conseqüentemente, em nicho de mercado. (GALVÃO, LAVOURA, MARTINS, 2019, p. 3)

Buscando avançar em nosso entendimento sobre o exame, empenhamo-nos, ainda, em compreender como outras pesquisas investigaram a relação entre Enem e literatura. Constatamos que as pesquisas encontradas analisaram:

a) a literatura especificamente nas questões objetivas do Enem, desvinculando o literário da prova de Redação que compõe o exame e avalia o repertório de outras áreas do conhecimento dos alunos;

b) a prova do Enem e a literatura na prova, desvinculando os desdobramentos do Enem enquanto política pública inarredável da construção de condições de vida humana;

c) o apagamento do literário no exame, porém sem explicitar as ideologias que sustentam essa prática no que se refere e sem demonstrar a quem interessa a sonegação do literário (em sua radicalidade e integralidade) na formação humana;

d) o uso do literário de maneira utilitarista, mas sem explicitar os vínculos dessa abordagem com a teoria pedagógica baseada em “competências”; e

e) a relação entre Enem e sala de aula, contudo, sem demarcar como o tempo gasto na preparação para realização das provas nega aos estudantes a apropriação de conhecimentos para sua humanização, com vistas a sua formação omnilateral, e como essa prática reverbera na reificação e alienação do ser humano e na fetichização do saber (convertido em outra coisa, que não a compreensão para a transformação do mundo) – processos necessários à reprodução e manutenção da sociedade do capital.

A partir de tais constatações, traçamos o objetivo desta pesquisa: relacionar as concepções de educação escolar, avaliação, literatura e conhecimento literário que subsidiam as provas do Enem (1998-2020), à luz da discussão sobre o projeto de formação humana encampado pelo Estado brasileiro e à luz daquele que interessa à classe que vive do trabalho.

Ao tomarmos educação, e por consequência a educação literária, como um trabalho voltado para o projeto de formação omnilateral do sujeito (na passagem do em-si em direção ao para-si), estabelecemos a necessidade de compreensão do ser humano como ser genérico, total (ou seja, como um sujeito que não pode ser determinado por sua profissão, por sua origem familiar etc.). Vimos nos trabalhos de Della Fonte (2020), Duarte (2016a, 2016b), Galvão, Lavoura e Martins (2019) que a formação total do ser humano está imbricada em questões físicas, biológicas, psicológicas e culturais; trata-se, pois, da formação integral do ser, buscando a dignidade do sensível junto com o racional; oportunizando que o sujeito compreenda o metabolismo entre

natureza e cultura, que compreenda o lugar em que está inserido – construído histórica e dialeticamente; que desvende as relações sociais de que participa; que tenha, enfim, condições de transformar sua realidade, em conjunto com os demais seres humanos.

Reconhecer cada indivíduo como o ser humano que aspira à omnilateralidade é fundamental para compreendermos que a sociedade do capital busca segregar, mutilar, fragmentar, rebaixar e alienar a humanidade, como forma de manutenção do *status quo*. Mais do que isso: é preciso que mesmo o conhecimento seja, na verdade, um desconhecimento – e que a inclusive a intenção crítica seja fetichizada.

Por exemplo, sob o pretexto de realizar a crítica à educação tradicional e ao antigo modelo dos vestibulares, muitas pessoas olham para o Enem como uma grande conquista; sob o pretexto de realizar a crítica ao antigo modelo de leituras literárias obrigatórias, realizadas unicamente para o preenchimento de fichas e provas estupidificantes, muitas pessoas embarcam na abordagem do literário empreendida pelo Enem como se fosse o paradigma máximo do que é possível exigir ao final do processo de escolarização básica, depois de 15 anos (3 anos de educação infantil, 9 anos de educação básica e 3 anos de educação média obrigatórios). Se não reconhecemos o ser humano como um todo indiviso, com direito e necessidade de apropriar-se dos bens *materiais* e *imateriais* historicamente construídos pelo seu próprio trabalho, jamais compreenderemos a sagacidade do modo de produção, de seus sistemas e de seus gestores.

Por isso, compreendemos que, como destacou Della Fonte (2020, p. 33), a partir da observação de Marx, “é na relação com a riqueza objetivamente desdobrada da essência humana que se desenvolve a riqueza da sensibilidade humana subjetiva”, em outras palavras, é no contato com os conteúdos mais desenvolvidos que o indivíduo terá a oportunidade de se desenvolver como ser humano. Nesse sentido, defendemos “o projeto conscientemente assumido de construção de uma sociedade na qual a produção e a reprodução da riqueza material e espiritual estejam direcionadas para a elevação qualitativa das necessidades de todos os seres humanos” (DUARTE, 2016a, p. 14). Ou seja,

[...] a dimensão estética da arte é fundamental, tanto para o desenvolvimento histórico do homem como ser social, quanto na defesa dessa humanização conquistada historicamente, frente às ameaças de regressão e embrutecimento dos sentidos humanos geradas pelas contradições do capitalismo, seja pela mercantilização de tudo o que existe, inclusive das pessoas, seja pelas desigualdades abissais que condenam os homens a regredirem a animais. (CORRÊA et al., 2019, p. 31)

Romper com o processo de alienação pelo acesso ao conhecimento produzido historicamente é uma necessidade; Ravitch (2011, p. 249) especifica que “sem conhecimento e compreensão, você tende a se tornar um espectador passivo ao invés de um participante ativo nas grandes decisões de nosso tempo”.

E nesse processo reconhecemos, ao final deste trabalho, que a literatura “exerce uma função insubstituível na vida social: refletir para os homens a realidade em sua unidade contraditória” (CORRÊA et al., 2019, p. 18), o que equivale dizer que, por meio da literatura, o ser humano pode tomar consciência da sua realidade e, ao tomar consciência da sua realidade, organizar-se para transformá-la. Nesse sentido, defendemos a noção de texto literário que expõe a essência histórica e as raízes dos fenômenos sociais, por entender que “a arte se opõe à fetichização do mundo, promove e defende a humanização do homem e se constitui como memória da humanidade, uma vez que a própria história da formação humana forjada na práxis social se acumula e se condensa na arte” (CORRÊA et al. 2019, p. 22).

A delimitação da noção de literatura que lastreou esta investigação foi necessária, para a compreensão da relação entre literatura e formação humana omnilateral. Vale ressaltar que não negligenciamos que o desenvolvimento do ser humano omnilateral é um processo imbricado em transformações sociais, nos modos de produção e nas políticas públicas que gestam a sociedade; mas tomamos a omnilateralidade como princípio para tencionar as reformas necessárias. Sabemos que a formação omnilateral do ser humano não pode acontecer desgarrada de um contexto social igualitário, sem desigualdades, ou seja, em um cenário em quem o capitalismo, a mercadoria e o lucro não reinem. Entretanto, compreendemos que é o acesso aos bens culturais clássicos, a apropriação dos saberes produzidos e historicamente acumulados pela humanidade uma das maneiras de fomentar a reivindicação dessa realidade social, e com isso oportunizar a formação humana. Dialeticamente,

reconhecemos que a escola não é capaz de produzir as transformações sociais necessárias, já que é a sociedade que a determina, entretanto, as transformações necessárias à sociedade só são possíveis, no estágio atual de desenvolvimento, com participação da educação escolar. Duarte (2010a, p. 154-155) explica que:

Existem aspectos nos quais a vivência estética se assemelha à atividade educativa, como o fato de que nenhuma delas transforma diretamente a sociedade, nem mesmo transforma a vida do indivíduo. Ambas, porém, podem exercer influência decisiva seja na transformação da sociedade, seja na da vida do indivíduo.

Isso posto, debruçamo-nos sobre o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem).

Vimos, a partir dos documentos governamentais, que o exame dentro do recorte temporal que fazemos (de seu surgimento, em 1998, a 2020, quando delimitamos o *corpus* analítico), passou por grandes mudanças, da finalidade à estruturação das provas. Como forma de retomarmos as principais transformações do exame, apresentamos o seguinte quadro comparativo, a partir do percurso histórico sumarizado que apresentamos ao longo deste texto:

Quadro 12 – Comparativo entre as principais características e mudanças do Enem entre 1998 e 2020:

Enem entre 1998 e 2008	Enem a partir de 2009
<p>Objetivos do Enem:</p> <p>I – conferir ao cidadão parâmetro para autoavaliação, com vistas à continuidade de sua formação e à sua inserção no mercado de trabalho;</p> <p>II – criar referência nacional para os egressos de qualquer das modalidades do ensino médio;</p> <p>III – fornecer subsídios às diferentes modalidades de acesso à educação superior;</p> <p>IV – constituir-se em modalidade de acesso a cursos profissionalizantes pós-médio.</p>	<p>Objetivos do Enem:</p> <p>I – oferecer uma referência para que cada cidadão possa proceder à sua autoavaliação com vistas às suas escolhas futuras, tanto em relação ao mundo do trabalho quanto em relação à continuidade de estudos;</p> <p>II - estruturar uma avaliação ao final da educação básica que sirva como modalidade alternativa ou complementar aos processos de seleção nos diferentes setores do mundo do trabalho;</p> <p>III - estruturar uma avaliação ao final da educação básica que sirva como modalidade alternativa ou complementar aos exames de acesso aos cursos profissionalizantes, pós-médios e à Educação Superior;</p> <p>IV - possibilitar a participação e criar condições de acesso a programas governamentais;</p> <p>V - promover a certificação de jovens e adultos no nível de conclusão do ensino médio;</p> <p>VI - promover avaliação do desempenho acadêmico das escolas de ensino médio, de</p>

	<p>forma que cada unidade escolar receba o resultado global;</p> <p>VII - promover avaliação do desempenho acadêmico dos estudantes ingressantes nas Instituições de Educação Superior.</p>
Resultado usado para avaliar instituições de ensino e estudantes concludentes e egressos do Ensino Médio.	Resultado usado para acesso ao ensino superior e para certificação do Ensino Médio.
Resultado como uma das formas de acesso ao ensino superior em instituições públicas e/ou privadas.	Exame como processo nacional de seleção para ingresso nas instituições públicas de ensino superior por meio do Sisu. Participação no Exame como requisito para Financiamento Estudantil (Fies) e para participação no programa Ciências sem Fronteiras, todos a partir de 2010.
Resultado do Exame exclusivo para ingresso em instituições brasileiras de ensino superior.	Resultado do Exame para ingresso em instituições brasileiras de ensino superior e, como etapa, de processo seletivo para instituições de ensino superior em Portugal.
Exame aplicado aos concludentes e egressos do Ensino Médio com possibilidade de ir fazer a prova nos locais indicados.	Exame aplicado aos concludentes e egressos do Ensino Médio com possibilidade de ir fazer a prova nos locais indicados e às Pessoas Privadas de Liberdade por meio do Enem PPL (como segunda aplicação), a partir de 2010.
Exame aplicado exclusivamente presencial e em formato tradicional.	Exame aplicado presencialmente, com possibilidade de atender aos candidatos com necessidades especiais: vídeo-prova em libras, cadernos de prova em versões ampliada, super-ampliada, em braile e para o leitor, a partir de 2017; e, em formato digital, em 2020.
Prova única para todas as áreas de conhecimento.	Prova organizada em quatro áreas de conhecimento: i. Linguagens, códigos e suas tecnologias; ii. Matemática e suas tecnologias; iii. Ciências da Natureza e suas tecnologias; iv. Ciências Humanas e suas tecnologias.
Exame aplicado em um único dia, com duração de 4h.	Exame aplicado em 2 dias diferentes, tendo 4h30m e 5h30m, respectivamente, de duração.
Prova com 63 questões objetivas e/ou de múltipla escolha e uma Prova de Redação.	Prova com 45 questões objetivas e/ou de múltipla escolha para cada área do conhecimento, totalizando 180 questões, e uma Prova de Redação.
Matriz de Referência para elaboração da prova contendo 5 (cinco) competências e 21 (vinte e uma) habilidades englobando todas as áreas do conhecimento.	Matriz de Referência para elaboração das provas contendo 5 (cinco) eixos cognitivos para todas as áreas do conhecimento, 30 (trinta) competências, 120 (cento e vinte) habilidades e 41 (quarenta e um) objetos de conhecimento, organizados e divididos por área de conhecimento.

Matriz de Referência contendo 4 (quatro) habilidades específicas para área de Língua Portuguesa, Leitura e Literatura, sem demarcá-las.	Matriz de Referência contendo, para área de Língua Portuguesa, Leitura e Literatura (área Linguagens, códigos e suas tecnologias), competências organizadas em 9 (nove) áreas, 30 (trinta) habilidades e 8 (oito) objetos de conhecimento.
Análise dos resultados feita pela Teoria Clássica dos Testes (TCT).	Análise dos resultados feita pela Teoria de Respostas ao Item (TRI).

Fonte: Elaborado pela autora.

Ao final desse texto, precisamos salientar que a fundamentação do Enem descrita nas Matrizes de Referência – documento basilar do exame – revela sua retomada da Pedagogia das Competências, e explicita a maneira como a Literatura deve ser tratada no exame. Saviani (2019, 55-56) afirma que:

[...] a “pedagogia das competências” se apresenta como outra face da “pedagogia do aprender a aprender”, cujo objetivo é dotar os indivíduos de comportamentos flexíveis que lhes permitam ajustar-se às condições de uma sociedade em que as próprias necessidades de sobrevivência não estão garantidas.

Duarte (2020, p. 30) acrescenta que a difusão das pedagogias do aprender a aprender corresponde à dinâmica econômica e ideológica do capitalismo em sua fase atual. Já Saviani (2020, p. 29) esclarece que currículos construídos de maneira a conferir competências para realização de tarefas de modo mecânico secundarizam o pleno desenvolvimento da pessoa. Revela-se, com isso, como o exame se funde, coerentemente, com os interesses que lastreiam o alinhamento do Estado brasileiro ao neoliberalismo. Esse modelo de formação humana induzido pelo exame é compatível com o estágio atual de desenvolvimento do capitalismo e com o lugar do Brasil no plano internacional.

Na relação literatura e formação humana, buscamos nas provas Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), aplicadas entre 1998 e 2020, a presença da literatura por vias de textos e gêneros, autores e conceitos ou conhecimentos literários, ou mesmo textos informativos sobre esses temas nos enunciados e/ou nos itens das questões e na Prova de Redação.

Ao analisar as Provas de Redação, identificamos uma presença rarefeita da literatura. A arte literária ficou reduzida a 4 aparições entre os 116 textos e/ou fragmentos de texto que compõem a coletânea disponibilizada para realização da redação, sendo 3 letras de canção e um fragmento de uma crônica (“O

poder das letras”), de Moacyr Scliar, na prova de 2006. Nesse ano, o tema da redação, “O poder de transformação da leitura”, reverberou a ideia de consumo do texto literário, da literatura como transformadora do ser e da realidade por si só, o que desconsidera toda a realidade social de desigualdade em que texto e leitor (enquanto sujeito, ser humano, estudante) estão imbricados.

A partir dessa constatação, nosso foco de pesquisa ocupou-se das questões objetivas e/ou de múltipla escolha. Pois, visto a necessidade de as construir a partir de um texto-base e de conter cinco alternativas para escolha da resposta, reconhecemos haver nelas um material plausível para compreender as concepções de educação escolar, avaliação, literatura e conhecimentos literários que fundamentam o exame em relação à formação humana.

De um total de 5.193 questões objetivas que compõem as Provas do Enem (1998-2020), identificamos como de literatura 422 questões. Retiramos desse quantitativo 42 para compor nosso *corpus* de pesquisa, sumarizado no Quadro 14 (ANEXO D). Ou seja, ao analisar 42 de 422 questões, podemos afirmar que o material analisado é amplamente representativo: equivale a 10% do total de aparições da literatura em 22 anos de prova.

A partir do *corpus*, verificamos que a presença da literatura se dá em sua maioria por fragmentos de textos recortados à maneira do elaborador da questão, com fim próprio de avaliar as habilidades prescritas na Matriz de Referência. Ou seja, foi possível – e relevante – concluir: primeiro, o uso de fragmentos de textos literários no lugar de obras integrais é uma prática incompatível com a natureza da literatura, pois a obra é integral e individual e precisa ser tomada como tal; segundo, o exame se configura como uma prova cujas questões buscam corresponder às habilidades da matriz, mas sem atrelar o conteúdo do texto literário ou obra literária, mesmo que fragmentada, à formação humana do sujeito. O foco é avaliar o atendimento ou não aos itens da matriz, e não há uma indagação consistente sobre o que é ou não relevante na própria obra ou para a formação do sujeito. Assim, o Enem, no que se refere à literatura, é marcado por um viés utilitarista em face do texto literário ou da obra literária; o fragmento e/ou texto é usado para identificar variação linguística, conectivos, sequências tipológicas, características de escolas

literárias, interpretações quase literais...

O esvaziamento do literário nas provas revela a presença da literatura de maneira fantasmagórica (GINZBURG, 2012): a literatura aparece quase como um elemento decorativo, com uso pragmático; a maneira como as questões do Enem abordam a literatura viola suas especificidades e particularidades; é uma presença insipiente que não cumpre seu papel, é uma presença que se diz presente porque tem que estar, mas que é uma presença ausente, já que assegura um conteúdo literário morto, vazio, insuficiente, que não forma o ser humano. Assim,

Quando a intuição e os elementos informativos se tornam eles mesmos a interpretação, a ponto de não nos deixar ver as marcas do trabalho artístico, corremos o risco de não perceber o deslocamento de sentido das palavras e nos apegarmos ao seu significado literal, fazendo uma leitura que, em vez de chegar ao interior do texto literário, caba por evitar o contato efetivo com ele. (CORRÊA et al., 2019, p. 37)

Vale destacar que, quando defendemos o acesso ao texto literário para a formação humana integral e omnilateral, defendemos o acesso aos conteúdos clássicos que irão garantir que o leitor se aproprie do texto lido, ou seja, que por meio da leitura ele possa refletir e transformar sua realidade, que ele possa desenvolver sua subjetividade e emancipar-se enquanto ser humano. Se o Enem, como uma política pública intimamente relacionada aos Parâmetros Curriculares Nacionais, à (Contra)Reforma do Ensino Médio e à Base Nacional Comum Curricular, que visaram a instituir a Pedagogia das Competências como teoria pedagógica oficial de Estado e como indutor de práticas pedagógicas nas redes e escolas de educação básica, chancela o esvaziamento do literário, é preciso trazer novamente à tona os questionamentos realizados por Dalvi (2018), em uma palestra da Associação Brasileira de Literatura Comparada:

A (so)negação, na escola, de conteúdos escolares imediatamente reconhecíveis, comunicáveis e objetiváveis [...], o esvaziamento de um repertório de textos socialmente reconhecidos como clássicos [...] e a insistência na impossibilidade de negociação social de sentidos para os textos tem como consequências: a impossibilidade de reproduzir em cada ser humano singular a humanidade genérica, o esvaziamento de um campo de conhecimentos, procedimentos e atitudes humanas e, enfim, a destruição de qualquer possibilidade democrática; [...] os textos literários, [...] se lidos e discutidos intersubjetivamente com o propósito de debater posições enunciáveis

e questionáveis, nos ensinam aquilo que é o fundamento do viver-com.

É preciso que nos perguntemos: A quem ou a que interessa que não haja um corpo de conhecimentos passível de organização, sistematização, transmissão/instrução, apropriação e objetivação no campo do conhecimento da Literatura? (E que, portanto, seja possível reduzir a formação do professor de literatura a um caldo de informações mal-ajambradas, insistindo em uma suposta formação pela e para a prática esvaziada de adensamento teórico, crítico e historiográfico?) A quem ou que interessa que a Literatura na escola seja reduzida a um momento de deleite, de lazer, de fruição gratuita – ou, noutra feita, ao reino dos equívocos e delírios individuais não como ponto de partida, mas como ponto de chegada? A quem ou a que interessa que os pobres deste país não tenham acesso ao que de mais elaborado a humanidade produziu em termos de conhecimento, procedimento e atitude literárias – debatendo, questionando e transformando esses conhecimentos, procedimentos e atitudes como forma de preparação para uma transformação social mais ampla e de mais radicais proporções?

[...] A redução do ensino de literatura à mera relação sujeito-texto sem qualquer forma de mediação consciente, deliberada, planejada e sistemática prestam um enorme serviço à mutilação da humanidade em cada um de nós e, assim, à reinvenção contínua da roda (ou seja, à negação de que avançamos por superação dialética). Prestam, mesmo, de minha perspectiva, um enorme serviço à perpetuação de uma situação em que os seres humanos não se entendem como participantes de um rico caudal de relações nas quais têm não apenas o direito, mas o dever de se inserir ativamente para fazer as coisas não retrocederem – como estamos vendo em nossos dias, no Brasil e no mundo.

Ou seja, penso que a discussão sobre as práticas de ensino de literatura, no âmbito da comunidade acadêmica (e incluo aqui todos os professores de literatura deste país, sejam os que atuam na educação básica, sejam os que atuam no ensino superior) passa pela desfetichização do ensino de literatura.

[...] Questiono o fetiche que se imiscui em posições hoje hegemônicas em nosso campo, que obliteram, desde minha perspectiva, a natureza daquilo que deveria ser a educação literária escolar e, assim, fragilizam a Literatura como campo do conhecimento e como disciplina escolar, esvaziando o trabalho do professor, com consequências nefastas para sua formação, sua carreira e sua prática.

Se não há o que ser ensinado (ou seja, não é necessário transmitir conhecimentos), porque haveria aulas de Literatura? Se qualquer texto vale e se o estudante só precisa conhecer o seu mundo imediato, porque seria necessário haver bibliotecas e centros culturais de qualidade, diversificados, atualizados e com boa curadoria e mediação? Se o trabalho do professor não tem necessidade de selecionar e organizar conteúdos e procedimentos didáticos, de avaliar a aprendizagem, por que ainda se gastaria dinheiro público formando e remunerando pessoas para esse trabalho? Se aquilo que espontaneamente ou no senso-comum sabemos sobre a literatura é tão ou mais legítimo que o saber científico, filosófico e artístico acumulado pelas pesquisas e estudos mais avançados, por que se concederiam licenças e bolsas para a

formação continuada dos profissionais da Educação? (DALVI, 2018, [s. p.]).

Outra consideração a se fazer sobre como a literatura é avaliada na prova do Enem se refere ao tipo de questão utilizado pelo exame: questão objetiva, de múltipla escolha. A fragilidade e a limitação dessa estrutura avaliativa reverberam no tratamento dado ao literário, pois, para cumprir a função de avaliar, é empreendido um reducionismo da obra literária – um reducionismo tal que prescinde, inclusive, da leitura de obras integrais e, muitas vezes, mesmo de textos integrais, tudo para que esse literário fantasmagórico possa caber nos moldes definidos para o exame.

Dessa forma, muitas vezes, o que acontece é que o texto e/ou fragmento de texto usado pelo produtor do item poderia ser substituído por um texto de qualquer outro domínio discursivo que não causaria nenhum dano para avaliar as habilidades propostas pela matriz; o infortúnio se dá para o estudante que está sujeito a essa formação fraturada, empobrecida e formatada. O elemento essencial que diferencia cada obra singular de todas as outras é simplesmente ignorado, obliterado, banido.

Verificamos nas questões analisadas a presença de textos e/ou fragmentos de textos que poderiam contribuir com a formação humana e o desenvolvimento do psiquismo do sujeito, com o acesso à realidade para além do cotidiano e do imediatismo, entretanto, a abordagem, o tipo de avaliação e o que se busca avaliar (competência/habilidade) irrompem. O uso de questões objetivas com cinco alternativas para avaliar conhecimentos literários e (experiências efetivas de) leitura de literatura é incompatível com o caráter polissêmico da obra literária, com a criatividade teórico-prática de avaliadores e examinandos. Esse entendimento evidenciou outra realidade: a produção de questões objetivas em que as respostas são flutuantes, em razão das possibilidades de diferentes leituras defensáveis para o texto literário. São questões com cujas alternativas poderiam oferecer nenhuma ou mais de uma resposta para o que foi solicitado pelo comando do item. Pareceu-nos reverberar em nossa investigação os resultados de Duran (2016), que descreveu em seus resultados de pesquisa, demonstrados no capítulo 2, a presença de um saber de leitura eleito pelo

Estado, como uma forma de manifestação de controle sobre como deve ser lido o texto disponibilizado.

A lógica avaliativa e o modelo de tratamento dispensado aos textos negligencia a totalidade do literário (que está além do fragmento) e a relação entre os elementos constitutivos de cada texto/obra com o todo social do qual faz parte. Frequentemente, a dimensão estética foi desconsiderada, em favor da identificação de informações explícitas, negando à literatura o desvelamento do real, pois “é o caráter estético que exprime com a máxima fidelidade as tendências históricas, sociais e humanas em curso” (CORRÊA et al., 2019, p. 30).

Vale ressaltar que muitas questões analisadas não desconsideravam apenas a totalidade e integralidade da obra da qual o texto foi recortado para sua elaboração, mas ignoravam o próprio fragmento recortado do texto literário para realização da questão proposta. Eram questões que podiam ser realizadas analisando-se apenas as alternativas e selecionando-se, entre elas, a menos absurda/problemática.

Portanto, não se trata de melhorar as questões do exame, mas de realizar uma crítica radical à sua lógica e a seus desdobramentos nas salas de aula de educação básica brasileira, notadamente de ensino médio, se queremos defender a formação de seres humanos que se encarreguem de transformar o estado atual de coisas. O Enem é, com isso, incompatível com a busca por uma formação humana omnilateral e com a modalidade de conhecimento que o literário enseja, porque: as questões prescindem da experiência de leitura integral; a especificidade do conhecimento literário é substituída por um trato utilitarista com a linguagem; e o frequente reducionismo interpretativo impede o desvelamento da realidade que poderia ser operado a partir de uma análise cerrada do texto e/ou da obra literária que agenciasse a crítica, a teoria e a historiografia literárias nos conhecimentos relevantes que têm engendrado ao longo dos séculos de atividade humana neste domínio.

Debruçamo-nos sobre o Enem, pois entendemos que o exame não se constituía como um fenômeno isolado, mesmo com suas particularidades, seus

avanços e percalços; víamos que o exame fazia parte de um contexto, de um sistema, de um modo de produção; a forma com que ele se dá a existir reflete os interesses dessa totalidade da qual ele faz parte, por isso ele não foi tomado isoladamente. Ao investigar as questões de literatura no Exame Nacional do Ensino Médio defrontamos com desigualdades sociais na sociedade capitalista; com políticas públicas para educação que excluem, convertendo-se em políticas públicas para interesses políticos privados; com uma educação escolar que abdica de conhecimento, conteúdo, estudo, leitura, ensino, corroendo a especificidade que da própria escola, como instituição educativa; e, por consequência, com uma educação literária que não prioriza a formação humana total (educação) e nem prioriza a literatura.

Ao final desta pesquisa, deparamo-nos com questões que foram muito além do que seus objetivos iniciais primavam. Pensar em formação humana, educação, literatura, políticas públicas desvelou, em nós e para nós, muito mais que as questões de um exame buscava avaliar. Nesse sentido, é necessário pensar em uma educação – e em uma literatura – que rompa o processo histórico e social que espolia e segrega o ser humano, que propugna uma concepção unilateral de humanidade.

REFERÊNCIAS

AGÊNCIA BRASIL. População residente no Brasil. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/saude/noticia/2021-08/ibge-mulheres-somavam-522-da-populacao-no-brasil-em-2019>. Acesso em 24 jan 2022.

ALMEIDA, Sâmella Priscila Ferreira. *Contribuições da Teoria Pedagógica Histórico-crítica para o Ensino de Literatura: uma Leitura Comparativa de Pesquisas*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, 2021.

ANDRIOLA, Wagner B. *Doze motivos favoráveis à adoção do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) pelas instituições de Ensino Superior (Ifes)*. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, Rio de Janeiro, v. 19, n. 70, p. 107-126, jan./mar. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v19n70/v19n70a07.pdf>. Acesso em 15 abr. 2020.

ANJOS, Ricardo dos; DUARTE, Newton. *A teoria da individualidade para si como referência à análise da educação escolar de adolescentes*. Nuances: estudos sobre Educação, Presidente Prudente-SP, v. 28, n. 3, p. 115-132, Set/Dez, 2017.

AZEVEDO, Margarida. Bolsonaro volta a criticar Enem e diz que gostaria de questão sobre ditadura. *Estadão Conteúdo*. Enem e Educação. Pernambuco, 25 de novembro de 2021. Disponível em: <https://jc.ne10.uol.com.br/colunas/enem-e-educacao/2021/11/14355346-bolsonaro-volta-a-criticar-enem-e-diz-que-gostaria-de-questao-sobre-ditadura.html>. Acesso em 26 jun. 2022.

BAGNO, Marcos. *Norma linguística, hibridismo & tradução*. Traduzires, v. 1, n. 1, 2012, p. 19-32. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/traduzires/article/view/20891/19261>. Acesso em 26 jun. 2022.

BATISTA, Filipe. “Clima de guerra”: o que dizem professores acusados de doutrinação e o fim do Escola Sem Partido. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/humanista/2019/08/01/clima-de-guerra-o-que-dizem-professores-acusados-de-doutracao-e-o-fim-do-escola-sem-partido/>. Acesso em 1 jun. 2022.

BISPO, Elielson Assunção; JOB, Sandra M. O eu-lírico em três momentos de Jorge de Lima: Parnasianismo, Modernismo e na temática afro-brasileira. COLÓQUIO DE LETRAS DA FALE/CUMB. 1, 2014, Pará. Anais do I Colóquio de Letras da FALE/CUMB. Pará: Universidade Federal do Pará, 2014, s/p.

BOSI, Alfredo. *História concisa da literatura brasileira*. 52. ed. São Paulo: Cultrix, 2017.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 15 out. 2019.

BRASIL. Portaria 438, de 28 de maio de 1998. Brasília, 1998a. Disponível em: <<https://www.in.gov.br/servicos/diario-oficial-da-uniao>>. Acesso em: 15 out. 2019.

BRASIL. Parecer nº 95, de 02 dez. 1998. Brasília, 1998b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/p9598.pdf>>. Acesso em: 10 jun. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Documento Básico sobre Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). Brasília, 2002. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/matriz-de-referencia>>. Acesso em: 27 set. 2020

BRASIL. Portaria nº 109, de 27 de maio de 2009. Brasília, 2009. Disponível em: <<https://www.in.gov.br/servicos/diario-oficial-da-uniao>>. Acesso em: 15 out. 2019.

BRASIL. Portaria nº 807, de 18 de junho de 2010. Brasília-Distrito Federal-Brasil, 2010a.

BRASIL. Ministério da Educação. Guia de elaboração e revisão de itens. Brasília, 2010b, volume 1.

BRASIL. Decreto 7.642, de 13 de dezembro de 2011. Brasília, 2011a. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7642.htm. Acesso em 15 maio 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Teoria de resposta ao item avalia habilidade e minimiza o “chute” de candidatos. Brasília, 2011b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/389-ensino-medio-2092297298/17319-teoria-de-resposta-ao-item-avalia-habilidade-e-minimiza-o-chute>. Acesso em: 16 jun. 2022.

BRASIL. Presidência da República. DECRETO Nº 8.727, DE 28 DE ABRIL DE 2016. Disponível em <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2016/decreto-8727-28-abril-2016-782951-publicacaooriginal-150197-pe.html>. Acesso em: 16 jun. 2022.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular: educação é a base. Brasília: Ministério da Educação; Conselho Nacional de Secretários de Educação; União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 03 fev. de 2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Dados detalhados do Enem 2018 são disponibilizados no portal do Inep.*

Junho/2019. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/dados-detalhados-do-enem-2018-sao-disponibilizados-no-portal-do-inep-consulta-exige-programas-estatisticos/21206>. Acesso em: 28/03/2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Exame Nacional do Ensino Médio (Enem): Escalas de Proficiência 1999/2008. Disponível em: <https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exames_da_educacao_basica/enem_escala_de_proficiencia_1998_2008.pdf>. Acesso em: 05 dez. 2020.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 13.530, de 7 de dezembro de 2017. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2015-2018/2017/Lei/L13530.htm#art1. Acesso em: 16 jun. 2022.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Avaliações do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). Disponível em: < <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/enem/provas-e-gabaritos>>. Acesso em: 5 fev. 2021.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 14.350, de 25 de maio de 2022. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.350-de-25-de-maio-de-2022-403313380>. Acesso em: 16 jun. 2022.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa). Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/pisa>. Acesso em 05 maio 2022.

BRASIL. Painel Coronavírus. Disponível em: <<https://covid.saude.gov.br>>. Acesso em: 26 jun. 2022.

BRASIL não é único a ter exame nacional. Conheça outros "enems" pelo mundo. Uol. Educação. São Paulo, 31 de outubro de 2016. Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/noticias/2016/10/31/brasil-nao-e-unico-a-ter-exame-nacional-conheca-outros-enems-pelo-mundo.htm?cmpid=>. Acesso em: 16 fev. 2022.

BRAVO, Maria Helena de Aguiar. *Enem e o percurso histórico do conceito de avaliação: implicações das e para as políticas educacionais*. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

BROCARD, Rosângela Oro; HÜBES, Terezinha da Conceição Costa. *Considerações sobre o ensino de línguas pautado nos gêneros e suas principais abordagens teórico-metodológicas*. Revista de Letras JUÇARA, Caxias – Maranhão, v. 02, n. 02, p. 230 – 255, dez. 2018, p. 230-255.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: CANDIDO, Antonio. *Vários Escritos*. 4.ed. Duas cidades/Ouro Azul: São Paulo/ Rio de Janeiro, 2004, p. 169-191.

CANDIDO, Antonio. *A literatura e a formação do homem*. Remate de Males, p. 81-91, 3 dez. 2012. Disponível em: <www.revistas.rel.unicamp.br>. Acesso em: 15 jan 2018.

CASTRO, Maria Helena Guimarães de; TIEZZI, Sergio. A reforma do Ensino Médio e a implantação do Enem no Brasil. In: BROCK, Colin; SCHWARTZMAN, Simon (Orgs). *Os desafios da educação no Brasil*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005, p. 115-147.

CHARTIER, Roger. Do livro à leitura. In: CHARTIER, Roger (Org.). *Práticas da leitura*. 5 ed. Trad. Cristiane Nascimento. São Paulo: Estação Liberdade, 2011, p.77-105.

CHARTIER, Roger. *A ordem dos livros: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XXVIII*. Trad. Mary Del Priori. Brasília: Editora UnB, 1999.

Como é o Vestibular em outros países? *Sistema Coc de Ensino*. Vestibular. Ribeirão Preto, 12 de julho de 2018. Disponível em: <https://www.coc.com.br/blog/soualuno/vestibular/como-e-o-vestibular-em-outros-paises>. Acesso em: 16 fev. 2022.

CORRÊA, Ana Laura dos Reis. et al. Literatura e vida social. In: HESS, Bernard Herman; ROSA, Daniele dos Santos; CORRÊA, Ana Laura dos Reis. *Caderno de Literatura: um Percurso de Formação em Literatura na Educação do Campo*. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2019.

CORSETTI, Berenice. O Banco Mundial e a influência na avaliação da educação básica brasileira. In: WERLE, Flávia Obino Corrêa (Org.). *Avaliação em larga escala: questões polêmicas*. Brasília: Liber Livro, 2012, p. 117-134.

COSTA, Fabiani Rodrigues Taylor. *Literatura e ensino médio: a mediação do professor e das novas tecnologias no processo ensino-aprendizagem*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, 2017.

CUNHA, Celso da. *Educação na América Latina: pressupostos e alcance de estudos comparativos*. Revista Lusófona de Educação, núm. 41, pp. 153-174, 2018.

DALVI, Maria Amélia. *Drummond: a invenção de um poeta nacional pelo livro didático*. Vitória: Edufes, 2011.

DALVI, Maria Amélia. Literatura na escola: propostas didático-metodológicas. In: DALVI, Maria Amélia, JOVER-FALEIROS, Rita, REZENDE, Neide Luzia de. *Leitura Literária na Escola*. São Paulo: Parábola, 2013.

DALVI, Maria Amélia. Uma aproximação dialética: memórias poéticas da escolarização. In: PEREIRA, Danglei de Castro (Org.). *Nas linhas de Ariadne: literatura e ensino em debate*. Campinas: Pontes, 2017, p. 273-294.

DALVI, Maria Amélia. *Práticas de ensino de literatura*. Palestra proferida no XX Encontro da Associação Brasileira de Literatura Comparada. Universidade de Uberlândia (Uberlândia), 2018.

DALVI, Maria Amélia. A quem interessa a desqualificação da educação literária?. In: Maria Amélia Dalvi et al. (Org.). *Literatura e Educação: gêneros, políticas e propostas*. Campos de Goytacazes: Brasil Multicultural, 2018a, p. 20-32.

DALVI, Maria Amélia. Formação de leitores e educação literária: uma base que desaba. *Revista Voz da Literatura*. n.7, nov. 2018b, p. 13-17. Disponível em: <<https://drive.google.com/file/d/1x0BXFhpDWaiQGlyQ4plzV0N6iYu5sHmc/view>>. Acesso em: 12 fev. 2021.

DALVI, Maria Amélia. Políticas públicas para educação literária: nem públicas, nem literárias?. In: BRANDILEONE, Ana P. F. N.; OLIVEIRA, Vanderléia da S. (Org.). *Literatura na escola: contextos e práticas em sala de aula*. Campinas: Pontes, 2018c, pp. 23-38.

DALVI, Maria Amélia. Literatura e Educação: formação, pensamento & trabalho. In: FINARDI, Kyria R. N. de L. (Org.). *A pesquisa em educação e linguagens: perspectivas em diálogo*. Campinas: Pontes, 2018d, p. 129-169.

DALVI, Maria Amélia. Educação literária: história, formação e experiências. In: DALVI, Maria Amélia et al. (Org.). *Literatura e educação: história, formação e experiência*. Campos dos Goytacazes: Brasil Multicultural, 2018e, p. 14-24.

DALVI, Maria Amélia. Criatividade na BNCC e em pesquisas atinentes à educação literária: indagações e desvelamentos. *Desenredo* (PPGL/UPF), v. 15, p. 283-300, 2019. Disponível em: <<http://seer.upf.br/index.php/rd/article/view/9900>>. Acesso em: 04 set. 2020.

DALVI, Maria Amélia. Democracia e pobreza em pesquisas brasileiras sobre educação literária. *Revista Graphos*, vol. 22, n°2, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/graphos/article/view/52584/31712>. Acesso em 21 jun. 2022.

DELLA FONTE, Sandra Soares. Amor e paixão como faceta da educação: a relação entre escola e apropriação do saber. In: DUARTE, Newton; DELLA FONTE, Sandra Soares. *Arte, conhecimento e paixão na formação humana: sete ensaios de pedagogia histórico-crítica*. Campinas-SP: Autores Associados, 2010, p. 121-163.

DELLA FONTE, Sandra Soares. *A formação humana em debate*. Educ. Soc., Campinas, v. 35, n. 127, p. 379-395, abr.-jun. 2014. Disponível em: [SciELO -](#)

[Brasil - A formação humana em debate A formação humana em debate.](#)
Acesso em 12 abr 2020.

DELLA FONTE, Sandra Soares. *Formação omnilateral e a dimensão estética em Marx*. Campinas-SP: Autores Associados, 2020.

DELORS, Jacques. Os quatro pilares da educação. In: DELORS, Jacques et al. (Org.). *Educação: um tesouro a descobrir: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. Brasília: UNESCO, 2010.

DUARTE, Newton. Por uma educação que supere a falsa escolha entre etnocentrismo e relativismo cultural. In: DUARTE, Newton; DELLA FONTE, Sandra Soares. *Arte, conhecimento e paixão na formação humana: sete ensaios de pedagogia histórico-crítica*. Campinas-SP: Autores Associados, 2010, p. 101-120.

DUARTE, Newton. *Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos: contribuição à teoria histórico-crítica do currículo*. Campinas-SP: Autores Associados, 2016a.

DUARTE, Newton. Educação escolar e formação humana omnilateral na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica. In: LOMBARDI, José Claudinei. (org.) *Crise capitalista e educação brasileira*. Uberlândia: Navegando Publicações, 2016b.

DUARTE, Newton. “Um montão de amontoado de muita coisa escrita”. Sobre o alvo oculto dos ataques obscurantistas ao currículo escolar. In: MALANCHEN, Julia; MATOS, Neide da Silveira Duarte de; ORSO, Paulino José (Orgs). *A Pedagogia Histórico-Crítica, as Políticas Educacionais e a Base Nacional Comum Curricular*. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2020, p. 31-46.

DURAN, Guilherme Rocha. *A leitura da literatura escolarizada nos exames do Baccalauréat e do Enem*. Tese de Doutorado em Linguística. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016.

DURÃO, Fábio A. *O que é crítica literária?*. São Paulo: Nankin; Parábola, 2016.

EAGLETON, Terry. *Teoria da literatura: uma introdução*. Trad. Waltencir Dutra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

ESPÍRITO SANTO. Governo do Estado realiza entrega do prêmio Escola que Colabora. Disponível em: <https://www.es.gov.br/Noticia/governo-do-estado-realiza-entrega-do-premio-escola-que-colabora>. Acesso em 04 maio 2022.

ESTADÃO CONTEÚDO. *No Brasil, 12 milhões de jovens não estudam nem trabalham*. Disponível em: <https://exame.com/brasil/no-brasil-12-milhoes-de-jovens-nao-estudam-nem-trabalham/>. Acesso em 02 jun. 2022.

EVARISTO, Conceição. *Poemas da recordação e outros poemas*. Rio de Janeiro: Malê, 2021.

FERNANDES, Danilo. *Literatura juvenil premiada: diálogos entre pesquisas acadêmicas, crítica especializada, escola e adolescentes leitores*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, 2019.

FERREIRA, Nathalia B. de Paula. *A catarse estética e a pedagogia histórico-crítica: contribuições para o ensino de Literatura*. Tese de Doutorado. Universidade Estadual Paulista “Júlio De Mesquita Filho” (Unesp). 2012.

FERREIRA DE SOUZA, Héber. *Apropriações do livro didático de literatura: um diálogo com professores e alunos*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, 2015.

FERREIRA DUARTE, João. *Cânone*. E-dicionário de termos literários de Carlos Ceia, 2009. Disponível em: <<https://edtl.fcsh.unl.pt/encyclopedia/canone>>. Acesso em: 03 jun. 2021.

FERREIRA E SILVA, Gustavo Rocha. *Viver é vibrar: estética e cosmologia de Raul Pompeia em “Canções sem metro”*. Garrafa, vol. 18, n. 52, Abril-Junho. 2020, p. 6-30. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/garrafa/article/view/36505>. Acesso em: 12 maio 2022.

FÓRUM Brasileiro de Segurança Pública. *Aumento de casos de feminicídios no Brasil no primeiro semestre de 2021*. Disponível em: <https://www.uol.com.br/universa/noticias/redacao/2021/12/10/femicidios-aumentam-e-casos-de-estupro-voltam-a-crescer-no-brasil.htm?cmpid=copiaecola>. Acesso em 24 jan 2022.

FRANCHETTI, Paulo. *Sobre o ensino de literatura*. São Paulo: Editora da Unesp, 2021.

FREITAS, Luiz Carlos de. *A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias*. 1.ed. São Paulo: Edição Popular, 2018, 160 p.

Fundação Getúlio Vargas. *Número de brasileiros que vivem na pobreza quase triplicou em seis meses*. Disponível em: <<https://cps.fgv.br/temas/renda-e-bem-estar/desigualdade-e-pobreza>>. Acesso em: 15 abr 2021.

GALVÃO, Ana Carolina; LAVOURA, Tiago Nicola; MARTINS, Lígia Márcia. *Fundamentos da didática histórico-crítica*. 1. ed. Campinas/SP: Autores Associados, 2019

GINZBURG, Jaime. *O ensino de literatura como fantasmagoria*. Revista Anpoll. Florianópolis, SC, V.1, Nº 33, 2012. Disponível em: <https://revistadaanpoll.emnuvens.com.br/revista/article/view/637/648>. Acesso em 5 fev. 2022.

GINZBURG, Jaime. Formas do amor na lírica de Álvares de Azevedo. *Revista do Centro de Estudos Portugueses* (Belo Horizonte), v. 20, n. 27, 2000. Disponível em: <http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/cesp/article/view/6826>. Acesso em 28 jun. 2022.

GÓIS FERREIRA, Carolina. *Fundamentos histórico-filosóficos do conceito de clássico na Pedagogia Histórico-Crítica*. Dissertação de mestrado. 2019. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/181428/ferreira_cg_me_ara_fcl.pdf?sequence=3&isAllowed=y. Acesso em 01 nov. 2021

GÓIS FERREIRA, Carolina; DUARTE, Newton. *O clássico e os valores universais: uma discussão a partir dos fundamentos da pedagogia histórico-crítica*. *Acta Scientiarum. Education*, v. 43, e48852, 2021. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/48852>. Acesso em 01 nov. 2021.

GONTIJO, Cláudia Maria Mendes; COSTA, Dânia Monteiro; PEROVANO, Nayara Santos. Alfabetização na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). *Pro-Posições* (Campinas). v. 31, e20180110, 2020. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-73072020000100511&script=sci_arttext. Acesso em: 04 set. 2020.

GUIMARÃES, João Vitor. *Literatura produzida por mulheres*. Centro Cultural São Paulo. 2018. Disponível em: <http://centrocultural.sp.gov.br/2020/03/05/literatura-produzida-por-mulheres>. Acesso em: 25 jan. 2022.

HOFFMANN, Jussara. *Avaliação: mito e desafio*. 35 ed. revista. Porto Alegre: Mediação, 2008.

HOUAISS, Antônio (Org.). *Dicionário Houaiss Conciso*. Ed. Resp. Mauro de Salles Villar. São Paulo: Moderna, 2011.

KONDER, Leandro. *O que é dialética?* São Paulo: Brasiliense, 2008.

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

LEAHY-DIOS, Cyana Maria. *Literature education as a social metaphor*. Tese de PhD, Universidade de Londres, 1996, mimeo.

LOURENÇO, Suéllen Pereira Miotto. *Leitura literária temática no ensino médio: princípios e orientações metodológicas*. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, 2021.

LUCKESI, Cipriano C. *Avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico*. São Paulo: Cortez, 2011.

LUFT, Gabriela Fernanda Ce. *Retrato de uma disciplina ameaçada: a literatura nos documentos oficiais e no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem)*. Tese de doutorado. Universidade Federal do Rio Grande Do Sul, Porto Alegre, 2014.

LUKÁCS, György. *Velha e Nova Cultura*. 1920. Trad. José Braz. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/lukacs/1920/mes/cultura.htm>. Acesso em 11 dez. 2020.

LUKÁCS, György. *Arte e sociedade: escritos estéticos 1932-1967*. Organização, apresentação e tradução Carlos Nelson Coutinho e José Paulo Netto. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2009.

MALANCHEN, Júlia; TRINDADE, Débora Cristine; JOHANN, Rafaela Cristina. Base Nacional Comum Curricular e Reforma do Ensino Médio em tempos de pandemia: considerações a partir da Pedagogia Histórico-Crítica. *Momento: Diálogos em Educação*, [S. l.], v. 30, n. 01, 2021. DOI: 10.14295/momento.v30i01.13095. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/13095>. Acesso em: 28 jun. 2022.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARIZ, Renata; ALMEIDA, Amanda. *Indicado para Inep já chamou professores de 'manipuladores' e 'gente que não quer estudar'*. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/brasil/educacao/indicado-para-inep-ja-chamou-professores-de-manipuladores-gente-que-nao-quer-estudar-23347235>. Acesso em 02 jun. 2022.

MARSILA, Ana Carolina Galvão; DELLA FONTE, Sandra Soares. *A educação escolar e os clássicos literários: considerações a partir da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Histórico-Cultural*. Revista Brasileira de Alfabetização, v.1, n.4, p. 19-34, jul-dez, 2016. Disponível em: <<https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/142>>. Acesso em: 28 dez. 2020.

MARTINS, Lígia Márcia. *As aparências enganam: divergências entre o materialismo histórico dialético e as abordagens qualitativas de pesquisa*. 29º Reunião Anual da ANPED, 2006. Disponível em: <https://social.stoa.usp.br/articles/0016/4005/As_aparA_ncias_enganam_-_divergencias_entre_o_mhd_e_as_abordagens_qualitativas.pdf>. Acesso em: 18 maio 2020.

MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, Angelo Antonio.; FACCI, Marilda. Gonçalves Dias. *Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico*. Campinas: Autores Associados, 2016.

MARTINS, Lígia Márcia; LAVOURA, Tiago Nicola. *Materialismo histórico-dialético: contributos para a investigação em educação*. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, v. 34, n. 71, set./out. 2018, p. 223-239.

MARX, Karl. *Grundrisse*. Trad. Mario Duayer; Nélio Schneider. São Paulo: Boitempo, 2011.

MÉSZÁROS, István. *A teoria da alienação em Marx*. Trad. Nélio Schneider. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2016.

Ministro da Educação confirma que Enem 2021 terá a cara do governo federal. *Rádio Bandeirantes* (página da web). Redação. São Paulo, 18 de novembro de 2021. Disponível em: <https://www.band.uol.com.br/radio-bandeirantes/noticias/ministro-da-educacao-confirma-que-enem-2021-tera-a-cara-do-governo-federal-16460981>. Acesso em 26 jun. 2022.

MONNERAT DE MELO, Fabiana. *Entre palavras, laços e redes: uma leitura de polêmicas e censuras à literatura infantil no Brasil contemporâneo, suscitadas a partir das redes sociais*. Dissertação de metrado. Universidade Federal do Espírito Santo. 2020.

MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luiz Gonzaga. *Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

NASCIMENTO, Kelen Braga do; SEIXAS, Carlos Eduardo. O adoecimento do professor da Educação Básica no Brasil: apontamentos da última década de pesquisas. *Revista Educação Pública*, v. 20, nº 36, 22 de setembro de 2020. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/36/josepho-adoecimento-do-professor-da-educacao-basica-no-brasil-apontamentos-da-ultima-decada-de-pesquisas>. Acesso em: 01 jun. 2022.

OLIVEIRA, Lucas Rodrigues. *Enem, livro didático e legislação educacional: a questão da literatura*. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Paranaíba, 2018.

PACHECO, João Alves. *Políticas de acesso à educação superior no Brasil: Contradições da Expansão nos Governos Lula*. Marília: Lutas Anticapital, 2019.

PALHARES, Isabela. ENEM 2021 é o mais branco e elitista em mais de uma década. *Portal Geledés*. Educação. São Paulo, 02 de setembro de 2021. Disponível em https://www.geledes.org.br/enem-2021-e-o-mais-branco-e-elitista-em-mais-de-uma-decada/?gclid=CjwKCAiA-9uNBhBTEiwAN3IINMPpZNHJpDHHAkjyso0TqrGICb6Gsze_VhK8Ni8e9_x6Gkr7c_EQVRoCqcwQAvD_BwE). Acesso em 10 dez. 2021.

PEREIRA, Selma Lucia de Assis. *Paebes: modos, formas e diálogos a partir dos usos dos resultados em Língua Portuguesa da avaliação externa estadual no município de Cariacica-ES*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Espírito Santo. 2015.

PETRUCCI, Armando. Ler por ler: um futuro para a leitura. In: CAVALLO, Guglielmo; CHARTIER, Roger (Org.). *História da leitura no mundo ocidental*. São Paulo: Ática, 1999, 2 v, p. 203-227.

PINHEIRO, Hélder. Poesia na sala de aula. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2018.

QUEM são os brasileiros no ranking dos bilionários do mundo 2021. Revista Forbes, 06 abr. 2021. Disponível em: <<https://forbes.com.br/forbes-money/2021/04/quem-sao-os-brasileiros-no-ranking-dos-bilionarios-do-mundo-2021>>. Acesso em: 15 abr 2021.

RAMALHETE, Mariana Passos. *O leitor e a literatura* juvenil: um diálogo entre os prêmios literários Jabuti e FNLJ e o Programa Nacional Biblioteca na Escola. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, 2015.

RAMALHETE, Mariana Passos. *A leitura literária em programas governamentais de formação de professores alfabetizadores no início do séc. XXI (2001-2018): o tropeço, a trapaça e o deleite*. Tese de Doutorado (Educação). 205f. Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2019.

RAMOS, Marise Nogueira. Pedagogia das Competências. In: PEREIRA, Isabel Brasil; LIMA, Júlio César França (Org.). *Dicionário da Educação Profissional em Saúde*. 2. ed. revista e ampliada. Rio de Janeiro: Fundação Oswaldo Cruz; Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2009, p. 299-305.

RAVITCH, Diane. *Vida e morte do grande sistema escolar americano: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação*. Trad. Marcelo Duarte. Porto Alegre: Sulina, 2011, 318p.

RAZZINI, Marcia de Paula Gregório. *O Espelho da Nação: A Antologia Nacional e o ensino de Português e de Literatura (1838-1971)*. Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

RUBIM, Rossanna dos Santos Santana. *Leitura literária de alunos do Campus São Mateus do Instituto Federal do Espírito Santo frente às tecnologias de informação e comunicação contemporâneas*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, 2016.

SALGUEIRO, Wilberth. *O que testemunha a poesia brasileira contemporânea? Considerações a partir de obras indicadas ao Prêmio Portugal Telecom (2003-2014)*. Anais do Congresso Internacional da Abralic, 2015.

SANTOS, Emily. INEP: Entenda a crise que levou à saída de 37 servidores do órgão responsável pelo Enem e como isso pode afetar o exame. *Portal de Notícias g1*. Educação. São Paulo, 09 de novembro de 2021. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2021/11/09/inep-entenda-a-crise-no-orgao-responsavel-pelo-enem-e-como-isso-pode-impactar-o-exame.ghtml>. Acesso em 26 jun. 2022.

SANTOS, Emily. *Homeschooling: entenda o que diz o projeto de lei aprovado pela Câmara sobre ensino domiciliar*. *Portal de Notícias g1*. Educação. São Paulo, 15 de maio de 2022. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2022/05/19/homeschooling-entenda-o->

[que-diz-o-projeto-de-lei-aprovado-pela-camara-sobre-ensino-domiciliar.ghtml](#). Acesso em 02 jun. 2022.

SANTOS, Jean Mac Cole Tavares. *Exame Nacional do Ensino Médio: entre a regulação da qualidade do Ensino Médio e o vestibular*. Educar em Revista, n. 40, 2011, p. 195-205. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40602011000200013>. Acesso em 11 abril 2022.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia: polêmicas do nosso tempo*. 32. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações*. Edição Comemorativa. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. 4. ed. rev. e ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2013a.

SAVIANI, Dermeval. Infância e pedagogia histórico-crítica. In: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. *Infância e pedagogia histórico-crítica*. Campinas, SP: Autores Associados, 2013b, p. 247-280.

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia Histórico-Crítica: quadragésimo ano, novas aproximações*. Campinas-SP: Autores Associados, 2019.

SAVIANI, Dermeval. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. In: MALANCHEN, Julia; MATOS, Neide da Silveira Duarte de; ORSO, Paulino José (Orgs). *A Pedagogia Histórico-Crítica, as Políticas Educacionais e a Base Nacional Comum Curricular*. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2020, p. 7-30.

SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton. A formação humana na perspectiva histórico-ontológica. In. DUARTE, Newton; SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia Histórico-crítica e luta de classes na educação escolar*. Campinas: Autores Associados, 2012.

SILVA, Aluska. A literatura no ENEM: questionamentos, perspectivas e propostas. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Campina Grande. 2013.

SOARES JÚNIOR, Eulálio Ramos. *Avaliação em escala para o ensino médio e o machado de bronze: reflexões à luz da pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural*. Dissertação de mestrado. Universidade Federal de Rondônia. 2021.

SODRÉ, Patricia Rosicléia da Silva. *O niverso literário de jovens leitores: relatos de experiências*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, 2020.

SOUZA SILVA, Daiani Pignaton. *A literatura nos livros didáticos do ensino fundamental II: um estudo de três coleções contemporâneas*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, 2017.

TIUMAN, Patrícia Elisabel Bento. *A história da disciplina literatura no ensino secundário brasileiro e as avaliações externas: o exame vestibular, o Enem e o Enade de letras*. Doutorado em Letras. Universidade Estadual de Maringá, Maringá [s. d.].

TRAGINO, Arnon. *Livros, Leituras e Leitores: A Literatura do Espírito Santo no Vestibular da Ufes*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Espírito Santo. 2015

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. Comissão Coordenadora do Vestibular. Processo Seletivo 2011. Vitória, 2010.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánches. *As ideias estéticas de Marx*. Trad. Carlos Nelson Coutinho. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

VALTÃO, Rosana Carvalho Dias. *Práticas e Representações de Leitura Literária no IFES/Campus de Alegre: uma história com rosto e voz*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, 2016.

VALTÃO, Rosana Carvalho Dias. *Empréstimos literários em uma biblioteca: indícios das leituras de estudantes*. Revista Leia Escola, n. 18, v2, 2018, p. 20-30). Disponível em: <http://revistas.ufcg.edu.br/ch/index.php/Leia/article/view/1177>. Acesso em: 10 jan. 2022.

VEJA o desempenho da sua escola no Enem 2018. Folha de São Paulo. Junho de 2019. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2019/06/veja-o-desempenho-da-sua-escola-no-enem-2018.shtml>>. Acesso em: 26 mar. 2020.

VELOSO, Luiene da Silva. *Os efeitos retroativos do Exame Nacional do Ensino Médio e outros exames externos em uma escola pública estadual*. Dissertação de Mestrado em Letras. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

VESTIBULAR em outros países. *Blog Stoodi*. Disponível em: <https://stodi.com.br/blog/vestibular/veja-como-funciona-vestibular-em-outros-paises/>. Acesso em: 08 fev. 2022.

VILAS-BÔAS, Marcos de Aguiar. A verdade sobre o IDEB e a educação de Sobral. *Jornal GGG*. 06 abr. 2017. Disponível em: <https://jornalggg.com.br/artigos/a-verdade-sobre-o-ideb-e-a-educacao-de-sobral-por-marcos-de-aguiar-villas-boas/>>. Acesso em: 28 março 2020.

VINTER, Ravena Brasil. *(Não) leituras de obras literárias em contexto escolar: um estudo de caso a partir de versão integral e adaptações de O cortiço, de*

Aluísio Azevedo. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, 2017.

ZILBERMAN, Regina. A dialética da leitura entre a democratização e o cânone. In: PEREIRA, Danglei de Castro (Org.). *Nas linhas de Ariadne: literatura e ensino em debate*. Campinas: Pontes, 2017, p. 9-34.

ANEXOS

Anexo A – Recorte das principais legislações que regulamentam o Enem (1998-2020)

Quadro 10 - Recorte das principais legislações que regulamentam o Enem (1998-2020)

Documento	Objetivos e Prescrições
Portaria MEC nº 438, de 28/05/1998	Instituir o Exame Nacional do Ensino Médio -ENEM, como procedimento de avaliação do desempenho do aluno, e instituir os objetivos da prova.
Portaria nº 109, de 27/05/2009	Estabelecer as diretrizes para o novo Enem.
Portaria MEC nº 462, de 27.05.2009	Estabelecer o Enem com a função de promover a certificação no nível de conclusão do ensino médio.
Portaria Normativa nº 4, de 11 de fevereiro de 2010.	
Portaria MEC nº 807, de 18.06.2010	Estabelecer novas diretrizes para o Enem. Revogar as Portarias nº 438, de 28 de maio de 1998; nº 318, de 22 de fevereiro de 200; nº 462, de 27 de maio de 2009, e a Portaria Normativa nº 4, de 11 de fevereiro de 2010.
Portaria normativa nº 2, de 26 de janeiro de 2010. Alterada pela Portaria Normativa nº 21, de 5 de novembro de 2012.	Instituir o Sistema de Seleção Unificada (SiSU), sistema informatizado gerenciado pelo Ministério da Educação – MEC.
Medida Provisória 2013, de 10 de setembro de 2004 Convertida na Lei nº 11.096, de 2005 Alterada pela LEI Nº 14.350, DE 25 DE MAIO DE 2022	Instituição do ProUni
Instrução Normativa SRF nº 456, de 5 de outubro de 2004	Dispõe sobre a isenção do imposto de renda e de contribuições aplicável às instituições que aderirem ao Programa Universidade para Todos.
Lei 10.260/2001 Alterada pela LEI Nº 13.530, DE 7 DE DEZEMBRO DE 2017.	Instituir o Fundo de Financiamento Estudantil (Fies), programa do Governo Federal, por meio do Ministério da Educação, que se destina a financiar os estudos na educação superior, de estudantes matriculados em graduações não gratuitas.
Portaria 7.642, de 13 de dezembro de 2011	Instituir o Programa Ciência sem Fronteiras
Portaria Normativa nº 1.117, de 01 de novembro de 2018	Alterar a Portaria normativa nº 2, de 26 de janeiro de 2010 e a Portaria Normativa nº 21, de 5 de novembro de 2012 e dar novas diretrizes para o SisU.
Portaria nº 458, de 5 de maio de 2020	Estabelecer normas complementares necessárias ao cumprimento da Política Nacional de Avaliação da Educação Básica, entre elas o Enem. Revogar as Portarias MEC nº 482, de 7 de junho de 2013; MEC nº 468, de 3 de abril de 2017; MEC nº 3.415, de 21 de outubro de 2004; MEC nº 783, de 25 de junho de 2008.

Fonte: Elaborado pela autora.

Anexo B – Matriz de Referência do Exame Nacional do Ensino Médio – 1998 - 2008⁶⁰

COMPETÊNCIAS AVALIADAS: ENEM 1998-2008

- I - Dominar a norma culta da Língua Portuguesa e fazer uso das linguagens matemática, artística e científica.
- II - Construir e aplicar conceitos das várias áreas do conhecimento para a compreensão de fenômenos naturais, de processos histórico-geográficos, da produção tecnológica e das manifestações artísticas.
- III - Selecionar, organizar, relacionar, interpretar dados e informações representados de diferentes formas, para tomar decisões e enfrentar situações-problema.
- IV - Relacionar informações, representadas em diferentes formas, e conhecimentos disponíveis em situações concretas, para construir argumentação consistente.
- VI - Recorrer aos conhecimentos desenvolvidos na escola para elaboração de propostas de intervenção solidária na realidade, respeitando os valores humanos e considerando a diversidade sociocultural.

⁶⁰ Fonte: Exame Nacional do Ensino Médio (Enem): Escalas de Proficiência 1999/2008. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exames_da_educacao_basica/enem_escaladeproficiencia_1998_2008.pdf. Acesso em 05 dez 2020.

HABILIDADES AVALIADAS ENEM 1998-2008

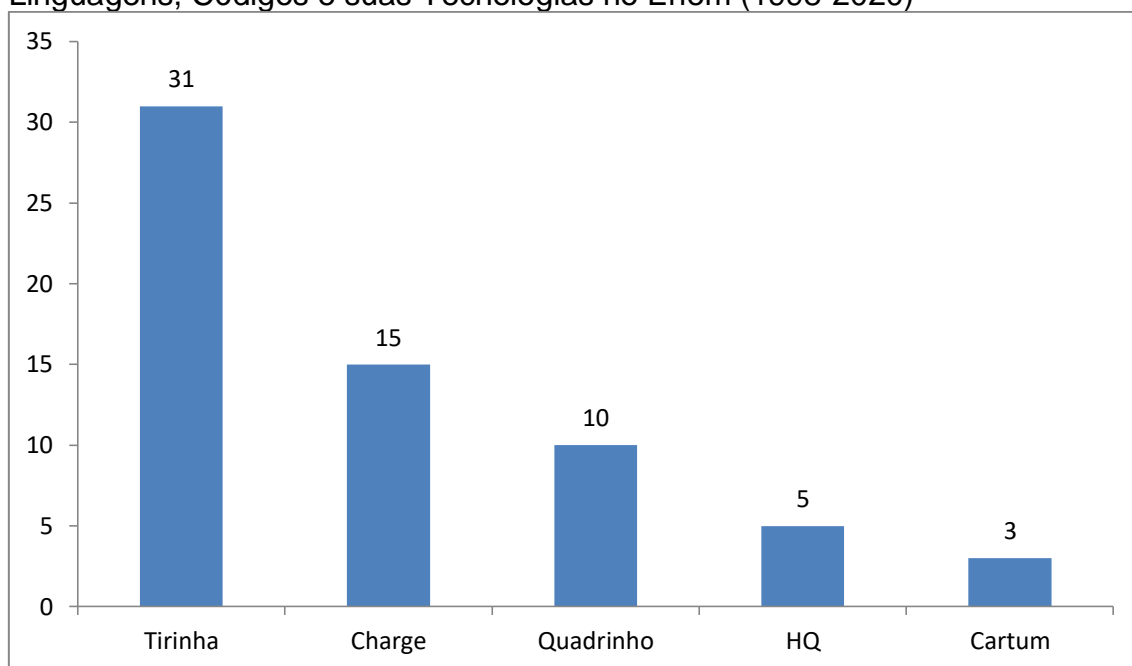
1. Dada a descrição discursiva ou por ilustração de um experimento ou fenômeno, de natureza científica, tecnológica ou social, identificar variáveis relevantes e selecionar os instrumentos necessários para realização ou interpretação do mesmo.
2. Em um gráfico cartesiano de variável socioeconômica ou técnico-científica, identificar e analisar valores das variáveis, intervalos de crescimento ou decréscimo e taxas de variação.
3. Dada uma distribuição estatística de variável social, econômica, física, química ou biológica, traduzir e interpretar as informações disponíveis, ou reorganizá-las, objetivando interpolações ou extrapolações.
4. Dada uma situação-problema, apresentada em uma linguagem de determinada área de conhecimento, relacioná-la com sua formulação em outras linguagens ou vice-versa.
5. A partir da leitura de textos literários consagrados e de informações sobre concepções artísticas, estabelecer relações entre eles e seu contexto histórico,
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.
7. Identificar e caracterizar a conservação e as transformações de energia em diferentes processos de sua geração e uso social, e comparar diferentes recursos e opções energéticas.
8. Analisar criticamente, de forma qualitativa ou quantitativa, as implicações ambientais, sociais e econômicas dos processos de utilização dos recursos naturais, materiais ou energéticos.
9. Compreender o significado e a importância da água e de seu ciclo para a manutenção da vida, em sua relação com condições socioambientais, sabendo quantificar variações de temperatura e mudanças de fase em processos naturais e de intervenção humana.
10. Utilizar e interpretar diferentes escalas de tempo para situar e descrever transformações na atmosfera, biosfera, hidrosfera e litosfera, origem e evolução da vida, variações populacionais e modificações no espaço geográfico.

11. Diante da diversidade da vida, analisar, do ponto de vista biológico, físico ou químico, padrões comuns nas estruturas e nos processos que garantem a continuidade e a evolução dos seres vivos.
12. Analisar fatores socioeconômicos e ambientais associados ao desenvolvimento, às condições de vida e saúde de populações humanas, por meio da interpretação de diferentes indicadores.
13. Compreender o caráter sistêmico do planeta e reconhecer a importância da biodiversidade para preservação da vida, relacionando condições do meio e intervenção humana.
14. Diante da diversidade de formas geométricas planas e espaciais, presentes na natureza ou imaginadas, caracterizá-las por meio de propriedades, relacionar seus elementos, calcular comprimentos, áreas ou volumes, e utilizar o conhecimento geométrico para leitura, compreensão e ação sobre a realidade.
15. Reconhecer o caráter aleatório de fenômenos naturais ou não e utilizar em situações-problema processos de contagem, representação de frequências relativas, construção de espaços amostrais, distribuição e cálculo de probabilidades.
16. Analisar, de forma qualitativa ou quantitativa, situações-problema referentes a perturbações ambientais, identificando fonte, transporte e destino dos poluentes, reconhecendo suas transformações; prever efeitos nos ecossistemas e no sistema produtivo e propor formas de intervenção para reduzir e controlar os efeitos da poluição ambiental.

17. Na obtenção e produção de materiais e de insumos energéticos, identificar etapas, calcular rendimentos, taxas e índices, e analisar implicações sociais, econômicas e ambientais.
18. Valorizar a diversidade dos patrimônios etnoculturais e artísticos, identificando-a em suas manifestações e representações em diferentes sociedades, épocas e lugares.
19. Confrontar interpretações diversas de situações ou fatos de natureza histórico geográfica, técnico-científica, artístico-cultural ou do cotidiano, comparando diferentes pontos de vista, identificando os pressupostos de cada interpretação e analisando a validade dos argumentos utilizados.
20. Comparar processos de formação socioeconômica, relacionando-os com seu contexto histórico e geográfico.
21. Dado um conjunto de informações sobre uma realidade histórico-geográfica, contextualizar e ordenar os eventos registrados, compreendendo a importância dos fatores sociais, econômicos, políticos ou culturais.

Anexo C – Gêneros ficcionais verbo-visuais nas questões objetivas de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias no Enem (1998-2020)

Gráfico 05 – Gêneros ficcionais verbo-visuais nas questões objetivas de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias no Enem (1998-2020)



Fonte: Elaborado pela autora.

Anexo D – Questões do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) analisadas

Neste anexo, apresentamos uma listagem das questões do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) aplicadas no interstício 1998 a 2020 analisadas nesta pesquisa. Seguimos a ordem em que elas aparecem neste texto. Todas as questões foram extraídas da versão digitalizada das provas disponibilizadas no site do Inep⁶¹.

Quadro 11 – Questões objetivas do Enem (1998-2020) que compõem o *corpus* desta pesquisa

Questão	Ano de aplicação	Caderno	Cor do Caderno
15	2018-1	Caderno 6	Amarela
09	2020-D	Caderno 2	Amarela
58	1999	Prova 1	Amarela
105	2008	Caderno 2	Amarela
109	2013-2	Caderno 6	Cinza
100	2014-1	Caderno 7	Amarela
15	2017-1	Caderno 1	Azul
111	2013-2	Caderno 6	Cinza
27	2018-1	Caderno 2	Amarela
53	1999	Prova 1	Amarela
113	2010-1	Caderno 7	Azul
96	2015-2	Caderno 15	Cinza
135	2016-1	Caderno 7	Azul
10	2017-1	Caderno 1	Azul
34	2017-2	Caderno 1	Azul
125	2016-1	Caderno 7	Azul
44	2017-1	Caderno 1	Azul
41	2020-1	Caderno 2	Amarela
131	2016-3	Caderno 14	Cinza
39	2017-1	Caderno 1	Azul
12	2017-2	Caderno 1	Azul
44	2018-1	Caderno 2	Amarela
104	2015-1	Caderno 7	Azul
118	2015-2	Caderno 15	Cinza
98	2014-2	Caderno 6	Cinza
99	2016-3	Caderno 14	Cinza
108	2016-3	Caderno 14	Cinza
13	2017-1	Caderno 1	Azul
35	2018-2	Caderno 14	Amarela
125	2014-2	Caderno 6	Cinza
29	2019-1	Caderno 2	Amarela
18	2019-2	Caderno 2	Amarela
134	2010-2	Caderno 7	Azul
116	2011-1	Caderno 6	Cinza
116	2016-1	Caderno 7	Azul
26	2018-1	Caderno 2	Amarela
10	2019-1	Caderno 2	Amarela
20	2019-1	Caderno 2	Amarela
25	2020-D	Caderno 2	Amarela
19	2020-1	Caderno 2	Amarela

⁶¹ Além das questões objetivas, fazem parte desta investigação as Propostas de Redação de 2020-1 (Caderno 2, Amarelo) e 2006 (Prova 1, Amarela).

103	2016-3	Caderno 14	Cinza
34	2018-1	Caderno 2	Amarela

Fonte: Elaborado pela autora.

Anexo E – Pesquisas sobre o Enem na Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes) a partir do Catálogo de Teses e Dissertações da Capes

Sumarização das pesquisas realizadas na Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), de acordo com Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, a partir do verbete ENEM, com o filtro Universidade Federal do Espírito Santo⁶². Embora necessária para compreensão do exame, não são analisadas nesta investigação por não relacionar Enem e literatura.

Quadro 13 – Pesquisas sobre o Enem na Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes) a partir do Catálogo de Teses e Dissertações da Capes

Pesquisa	Autor	Programa de Pós-graduação	Ano
A Educação Física no Exame Nacional do Ensino Médio: trajetória, conceitos e práticas pedagógicas	Rodrigo Marques	Doutorado em EDUCAÇÃO FÍSICA	2020
Avaliação em larga escala e o trabalho docente: o ENEM em uma escola da rede pública estadual capixaba	Marcela Constantino Sotta	Mestrado em ENSINO, EDUCAÇÃO BÁSICA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES	2020
O Exame Nacional Do Ensino Médio (ENEM) e suas implicações no contexto escolar: o caso da Escola Estadual De Ensino Médio 'Emir De Macedo Gomes' em Linhares-ES'	Keila Cristine Ferrari Peroba	Mestrado em ENSINO NA EDUCAÇÃO BÁSICA	2017
A produção de texto na "Era Enem": subjetividade e autoria no contexto político-pedagógico brasileiro contemporâneo	Guilherme Brambila Manso	Mestrado em LINGÜÍSTICA	2017
Proposta de um sistema automático de avaliação de redações do Enem, foco na competência 1: demonstrar domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa	Celso Romao Cardoso De Almeida Junior	Mestrado em INFORMÁTICA	2017
Análise Comparativa da disciplina de Biologia no CBEE-ES e na Matriz de Referência do ENEM'	Luana De Castro Barbosa	Mestrado em ENSINO NA EDUCAÇÃO BÁSICA	2017
A atuação do Ifes no interior do Espírito Santo: uma análise comparativa com base no Enem'	Lucio Marques Pecanha	Mestrado Profissional em Gestão Pública	2017
Trabalho docente e Exame Nacional do Ensino Médio: tensões e dilemas	Kenya Maquarte Gumes Bregensk	Mestrado em EDUCAÇÃO	2016
Ensino médio, currículo e	Sergio Majeski	Mestrado em EDUCAÇÃO	2013

⁶² Acesso em 03 de novembro de 2020.

cotidiano escolar: sobre movimentos e tensões nos discursos oficiais			
Representações do Exame Nacional do Ensino Médio na Revista Veja (1998-2011)	Karine Presotti	Mestrado em EDUCAÇÃO	2012

Fonte: Elaborado pela autora a partir do Catálogo de Teses e Dissertações da Capes.