

A tipologia das questões de literatura no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e seus reflexos para o ensino de literatura

Gabriela Fernanda Cé Luft^a

Luís Augusto Fischer^b

Resumo

Este artigo discute a crise que ameaça, conforme expressão utilizada por Antonio Candido (2004), o “direito à literatura” na sala de aula, ou seja, o processo de desvalorização da literatura como disciplina escolar, formalmente retirada como área de conhecimento do currículo de ensino médio a partir da imposição do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) como o virtual vestibular único no país. Analisam-se, quantitativa e qualitativamente, as questões de literatura presentes nas provas do Enem realizadas entre 1998 e 2013. Revela-se, com base nos dados levantados, uma tendência a ser combatida, haja vista a gradual perda de espaço da disciplina no exame – e, conseqüentemente, nos currículos escolares –, a negligência das especificidades do texto literário e a excessiva valorização da leitura funcional, entre outros aspectos. Finalmente, analisam-se as conseqüências, para o ensino de literatura nas escolas, da adoção do Enem como processo seletivo nacional e, por meio de uma concepção que privilegia a leitura cultural em detrimento da abordagem do texto literário em sua vertente funcional, evocam-se, conforme concepções de Assunção (2013), Candido (2004), Colomer (2007), Giardinelli (2010), entre outros, os valores implicados na difusão da tradição literária.

Palavras-chave: ensino de literatura; Exame Nacional do Ensino Médio (Enem); formação do leitor.

Recebido em 12/08/2014

Aprovado em 24/10/2014

^a Diretora Adjunta de Pesquisa e Inovação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), campus Porto Alegre. gabiluft@gmail.com

^b Professor associado da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. fischerl@uol.com.br

Desde a década de 1970, respondendo a um forte aumento do número de formados no ensino médio em demanda das escassas vagas superiores, em um processo que constrangeu as universidades a barrar candidatos em massa, o vestibular, exame de seleção para ingresso, transformou-se inesperadamente em critério informal de avaliação das escolas e dos alunos. A partir daí, torna-se evidente o verdadeiro mando que os programas e os estilos de perguntas das provas passam a exercer sobre o ensino secundário. Por haver forte concorrência, concentrada especialmente nos cursos das universidades públicas, a generalidade das escolas passa a adotar os programas de vestibular como programas de ensino.

A partir da segunda década do século XXI, assistimos à substituição dos tradicionais vestibulares por um vestibular único, o Enem, de caráter nacional e, conseqüentemente, de abrangência consideravelmente maior, que tem repercutido amplamente nos níveis de ensino anteriores à universidade e ditado mudanças curriculares sobretudo para o ensino médio.

De 1998 a 2008, o exame contava com 63 questões interdisciplinares de múltipla escolha, aplicadas em um único caderno, e uma proposta de redação. A partir de 2009, o exame passou a ser constituído por uma redação e quatro provas objetivas, contendo cada uma 45 questões de múltipla escolha, totalizando 180, aplicadas em dois dias, a avaliar quatro áreas do conhecimento: “Ciências humanas e suas tecnologias”, “Ciências da natureza e suas tecnologias”, “Linguagens, códigos e suas tecnologias” e “Matemática e suas tecnologias”.

Assim como definido nas Orientações Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCN+), de 2002, e pelas Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCNEM), de 2006, a literatura permaneceu incluída na área de “Linguagens, códigos e suas tecnologias”, juntamente com língua portuguesa, língua estrangeira moderna (inglês ou espanhol), artes, educação física e tecnologias da informação e da comunicação.

Desde o anúncio da reformulação da prova, as inscrições para o Enem têm crescido ano após ano: em 1998, ano de sua implantação, somente 157.221 alunos se inscreveram para o certame em todo o país; em 2014, foram 8.721.946 os inscritos confirmados. Assim, na medida em que cada vez mais as ins-

tituições de ensino superior têm substituído seus tradicionais processos seletivos pelo Enem, a tendência é de que o exame seja o novo paradigma a determinar os conteúdos a serem desenvolvidos no ensino médio, os quais, já em muitas escolas, traduzem-se unicamente na Matriz de Referência do exame. Interessa-nos investigar, pois, em que medida o Enem, com suas implicações específicas, pode interferir no ensino, no consumo e na promoção da leitura literária em sala de aula. Assim como o vestibular unificado instaurado na década de 1970 impactou diretamente os programas de ensino nas escolas médias, o Enem tende a gerar semelhante reflexo, induzindo, pois, a reformulação de currículos em todo o Brasil.

Procedimentos metodológicos

Na tentativa de identificar que sinais e/ou orientações o Enem transmite ao ensino médio, analisamos todas as provas realizadas entre 1998 e 2013 – incluindo a prova “vazada” de 2009 (doravante 2009-1) e a prova com erros de impressão de 2010 (doravante 2010-1). Adotamos dois procedimentos para a seleção e organização das questões: como no período de 1998 a 2008 as provas constituíam-se em blocos únicos, sem divisões por áreas, nossa investigação foi direcionada às 63 questões de cada edição; a partir de 2009, restringimos o enfoque às provas da área de “Linguagens, códigos e suas tecnologias”.

De posse de todas as questões, separamos as relacionadas à literatura, tidas como aquelas que apresentavam, em seus enunciados e/ou alternativas, gêneros tradicionais, tais como trechos de romance, conto, drama e poesia, gêneros recentemente aceitos na rotina universitária e escolar, como a crônica e a canção, bem como textos críticos alusivos à literatura, ou, ainda, fragmentos que citavam determinados autores e/ou obras. Realizada a seleção, verificamos, sob uma perspectiva quantitativa, as categorias em que as questões mais bem poderiam se enquadrar. Sob enfoque qualitativo, comentamos algumas das questões que consideramos representativas de cada categoria e, por fim, analisamos as consequências, para o ensino de literatura, da adoção do Enem como o grande e virtual único vestibular do país.

Tipologia das questões de literatura do Enem (1998 a 2013): análise qualitativa

Entre 1998 e 2013, foram 18 as provas elaboradas, totalizando 1.953 questões. Destas, 184 envolvem literatura, o que corresponde a 9,4% do total. Eliminadas, na estrutura do exame, as barreiras entre as usuais disciplinas presentes no ensino médio, a filosofia do Enem propaga o diálogo entre diferentes áreas do conhecimento. A ideia, então, é que a literatura não apenas estabeleça diálogo com os componentes curriculares que compõem as “Linguagens, códigos e suas tecnologias”, mas também que instaure vínculo com conteúdos diretamente relacionados a outras áreas. A fim de verificar, na prática, quais os campos com que a literatura mais se relaciona, agrupamos as 184 questões encontradas em cinco categorias:

1 - Questões de literatura *stricto sensu* (LSS): envolvem história da literatura, análise formal e/ou interpretação do texto literário, identificação de figuras de linguagem etc.; ou seja, trata-se de questões normalmente encontradas em provas de literatura de vestibulares tradicionais e, por isso, nos programas e práticas de ensino escolar de literatura.

Transcrevemos, como exemplo, uma questão da prova de 2010-2. A maioria das questões de literatura *stricto sensu* exige unicamente interpretação textual, sem conhecimento de dados extratextuais, de contexto estético ou histórico, ou de relação entre o texto e o conjunto da obra do autor:

Fig. 1 – Questão número 134 da prova de “Linguagens, códigos e suas tecnologias” do Enem 2010-2

<p>Questão 134</p> <p>Açúcar</p> <p>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.</p> <p><small>GULLAR, F. <i>Toda Poesia</i>. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980 (fragmento).</small></p>	<p>A Literatura Brasileira desempenha papel importante ao suscitar reflexão sobre desigualdades sociais. No fragmento, essa reflexão ocorre porque o eu lírico</p> <p>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.</p>
---	---

O objeto de análise, aqui, é uma canção de Noel Rosa, tomada como patrimônio literário e cultural da sociedade brasileira. O aspecto requerido ao candidato é a observação da atualidade da canção, que, conforme a assertiva “A”, reside na ironia apresentada em relação ao enriquecimento duvidoso de alguns, expressa nos versos “Sem ter nenhuma herança ou parente” e “O seu dinheiro nasce de repente”. A falta de outras alternativas que sejam menos óbvias ou que gerem dúvidas nem sequer existem. Analisando as opções “B”, “C”, “D” e “E”, veremos que elas se autoexcluem. Por inferência, serão desconsideradas pelo candidato. Assim, diversos aspectos que poderiam contribuir para o enriquecimento do trabalho com o texto, como a análise da musicalidade, da estrutura poética que auxilia na composição da canção, das figuras de linguagens utilizadas – como, por exemplo, a personificação da vassoura como representação do homem que surge de maneira obscura na sociedade – são negligenciados para dar lugar à obviedade. Conforme Mariz e Silva (2012) ressaltam, a questão é de mera interpretação textual e ainda elaborada de forma muito elementar.

2 - Questões de literatura e língua (LL): apresentam textos literários para fins de reflexões linguísticas e gramaticais, ou, ainda, para a identificação de funções da linguagem.

Iniciamos as exemplificações com uma das questões da prova de 2001, quando versos de Drummond, bastante recorrentes nas provas, foram pretexto para o estudo de relações estabelecidas entre orações, conteúdo comumente trabalhado em aulas de língua portuguesa ao final do ensino médio:

Fig. 3 – Questão número 1 da prova do Enem de 2001

1

O mundo é grande

O mundo é grande e cabe
 Nesta janela sobre o mar.
 O mar é grande e cabe
 Na cama e no colchão de amar.
 O amor é grande e cabe
 No breve espaço de beijar.

ANDRADE, Carlos Drummond de. *Poesia e prosa*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1983.

Neste poema, o poeta realizou uma opção estilística: a reiteração de determinadas construções e expressões linguísticas, como o uso da mesma conjunção para estabelecer a relação entre as frases. Essa conjunção estabelece, entre as idéias relacionadas, um sentido de

(A) oposição.
 (B) comparação.
 (C) conclusão.
 (D) alternância.
 (E) finalidade.

Em 2006, em questão que apresentou um fragmento de *Vidas secas*, solicitou-se que o estudante apontasse, em meio às marcas de regionalismo e de coloquialismo utilizadas pelo autor, o trecho em que se evidenciava o padrão formal da linguagem. A riqueza do texto de um dos ícones da literatura brasileira foi reduzida a uma análise puramente linguística. Não foram questionados, por exemplo, o modo de construção do discurso, a figura do narrador, a temática e a inserção do romance na história da literatura brasileira, entre tantas outras possibilidades que uma narrativa da envergadura de *Vidas secas* pode suscitar.

Fig. 4 – Questão número 8 da prova do Enem de 2006

Questão 8

No romance **Vidas Secas**, de Graciliano Ramos, o vaqueiro Fabiano encontra-se com o patrão para receber o salário. Eis parte da cena:

1 Não se conformou: devia haver engano. (...)
 Com certeza havia um erro no papel do branco. Não se descobriu o erro, e Fabiano perdeu os estribos.

4 Passar a vida inteira assim no toco, entregando o que era dele de mão beijada! Estava direito aquilo? Trabalhar como negro e nunca arranjar carta de alforria?

7 O patrão zangou-se, repeliu a insolência, achou bom que o vaqueiro fosse procurar serviço noutra fazenda.

10 Ai Fabiano baixou a pancada e amunhecou. Bem, bem. Não era preciso barulho não.

No fragmento transcrito, o padrão formal da linguagem convive com marcas de regionalismo e de coloquialismo no vocabulário. Pertence à variedade do padrão formal da linguagem o seguinte trecho:

(A) "Não se conformou: devia haver engano" (l.1).
 (B) "e Fabiano perdeu os estribos" (l.3).
 (C) "Passar a vida inteira assim no toco" (l.4).
 (D) "entregando o que era dele de mão beijada!" (l.4-5).
 (E) "Ai Fabiano baixou a pancada e amunhecou" (l.11).

Graciliano Ramos. *Vidas Secas*. 91.ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2003.

No ano seguinte, um texto teórico acerca do mesmo romance de Graciliano também foi pretexto para análise de aspectos linguísticos:

Fig. 5 – Questão número 4 da prova do Enem de 2007

<p>Texto II</p> <p>Para Graciliano, o roceiro pobre é um outro, enigmático, impermeável. Não há solução fácil para uma tentativa de incorporação dessa figura no campo da ficção. É lidando com o impasse, ao invés de fáceis soluções, que Graciliano vai criar Vidas Secas, elaborando uma linguagem, uma estrutura romanesca, uma constituição de narrador em que narrador e criaturas se tocam, mas não se identificam. Em grande medida, o debate acontece porque, para a intelectualidade brasileira naquele momento, o pobre, a despeito de aparecer idealizado em certos aspectos, ainda é visto como um ser humano de segunda categoria, simples demais, incapaz de ter pensamentos demasiadamente complexos. O que Vidas Secas faz é, com pretensão não envolvimento da voz que controla a narrativa, dar conta de uma riqueza humana de que essas pessoas seriam plenamente capazes.</p> <p style="text-align: right; font-size: small;">Luís Bueno. Guimarães, Clarice e antes. In: Teresa. São Paulo: USP, n.º 2, 2001, p. 254.</p>	<p style="text-align: center; font-weight: bold; border: 1px solid black; display: inline-block; padding: 2px;">Questão 4</p>
<p>No texto II, verifica-se que o autor utiliza</p> <ul style="list-style-type: none"> <input checked="" type="radio"/> A linguagem predominantemente formal, para problematizar, na composição de Vidas Secas, a relação entre o escritor e o personagem popular. <input type="radio"/> B linguagem inovadora, visto que, sem abandonar a linguagem formal, dirige-se diretamente ao leitor. <input type="radio"/> C linguagem coloquial, para narrar coerentemente uma história que apresenta o roceiro pobre de forma pitoresca. <input type="radio"/> D linguagem formal com recursos retóricos próprios do texto literário em prosa, para analisar determinado momento da literatura brasileira. <input type="radio"/> E linguagem regionalista, para transmitir informações sobre literatura, valendo-se de coloquialismo, para facilitar o entendimento do texto. 	

Não é necessária mais do que uma leitura do texto crítico de Luís Bueno e das duas primeiras palavras de cada alternativa para que o candidato ignore, logo de início, as alternativas “B”, “C” e “E”.

3 - Questões de literatura e humanidades (LH): enfocam as relações que a literatura estabelece com história, geografia ou com outras disciplinas da área das ciências humanas.

Em 1999, *Casa de pensão*, único romance a figurar na prova, foi utilizado como pretexto para a identificação dos reflexos do processo de industrialização brasileira no século XIX na vida da população, ou seja, vinculou literatura e aspectos históricos:

Fig. 6 – Questão número 53 da prova do Enem de 1999

53 *Viam-se de cima as casas acavaladas umas pelas outras, formando ruas, contornando 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, Aluísio 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.

Expressões como “carrocinhas multicores dos padeiros” e “vacas de leite” mantêm relação direta com uma economia agrária; contudo, o fato de haver “operários que se levantavam para a obrigação” denota a configuração de uma economia industrial. Como admitir, então, que “a principal atividade da economia brasileira era industrial”, conforme supõe a alternativa “B”, que os operários acordavam cedo “porque iam diretamente para o campo”, segundo a opção “D”, ou que a vida urbana “ignora a industrialização”, de acordo com a assertiva “E”? Assim, mesmo desconhecendo aspectos relacionados ao processo de industrialização nacional, cremos que o estudante poderia chegar à alternativa correta unicamente por meio de uma leitura atenta do fragmento. Exigiu-se, novamente, pura e simples interpretação textual.

Em uma das questões da prova aplicada em 2000, um fragmento de uma crônica de Machado de Assis voltou-se para a contextualização do trabalho de um escravo frente a acontecimentos históricos no Brasil do século XIX:

Fig. 7 – Questão número 29 da prova do Enem de 2000

29

O texto abaixo foi extraído de uma crônica de Machado de Assis e refere-se ao trabalho de um escravo.

“Um dia começou a guerra do Paraguai e durou cinco anos, João repicava e dobrava, dobrava e repicava pelos mortos e pelas vitórias. Quando se decretou o ventre livre dos escravos, João é que repicou. Quando se fez a abolição completa, quem repicou foi João. Um dia proclamou-se a República. João repicou por ela, repicaria pelo Império, se o Império retornasse.”

(MACHADO, Assis de. *Crônica sobre a morte do escravo João*, 1897)

A leitura do texto permite afirmar que o sineiro João:

- (A) por ser escravo tocava os sinos, às escondidas, quando ocorriam fatos ligados à Abolição.
- (B) não poderia tocar os sinos pelo retorno do Império, visto que era escravo.
- (C) tocou os sinos pela República, proclamada pelos abolicionistas que vieram libertá-lo.
- (D) tocava os sinos quando ocorriam fatos marcantes porque era costume fazê-lo.
- (E) tocou os sinos pelo retorno do Império, comemorando a volta da Princesa Isabel.

Na questão número 8 da prova de 2005, um fragmento de um conto do autor argentino Jorge Luis Borges foi empregado para a identificação de coordenadas geográficas, conteúdo comumente trabalhado em aulas de geografia:

Fig. 8 – Questão número 8 da prova do Enem de 2005

8

Leia o texto abaixo.

O jardim de caminhos que se bifurcam
(...) Uma lâmpada aclarava a plataforma, mas os rostos dos meninos ficavam na sombra. Um me perguntou: O senhor vai à casa do Dr. Stephen Albert? Sem aguardar resposta, outro disse: A casa fica longe daqui, mas o senhor não se perderá se tomar esse caminho à esquerda e se em cada encruzilhada do caminho dobrar à esquerda.
(Adaptado. Borges, J. *Ficções*. Rio de Janeiro: Globo, 1997. p.96.)

Quanto à cena descrita acima, considere que

- I - o sol nasce à direita dos meninos;
- II - o senhor seguiu o conselho dos meninos, tendo encontrado duas encruzilhadas até a casa.

Concluiu-se que o senhor caminhou, respectivamente, nos sentidos:

- (A) oeste, sul e leste.
- (B) leste, sul e oeste.
- (C) oeste, norte e leste.
- (D) leste, norte e oeste.
- (E) leste, norte e sul.

4 - Questões de literatura e artes (LA): estabelecem relações entre a literatura e outras manifestações artísticas, como artes plásticas, cinema, escultura e fotografia. Como exemplo, eis a questão número 46, da prova de 2002:

Fig. 9 – Questão número 46 da prova do Enem de 2002

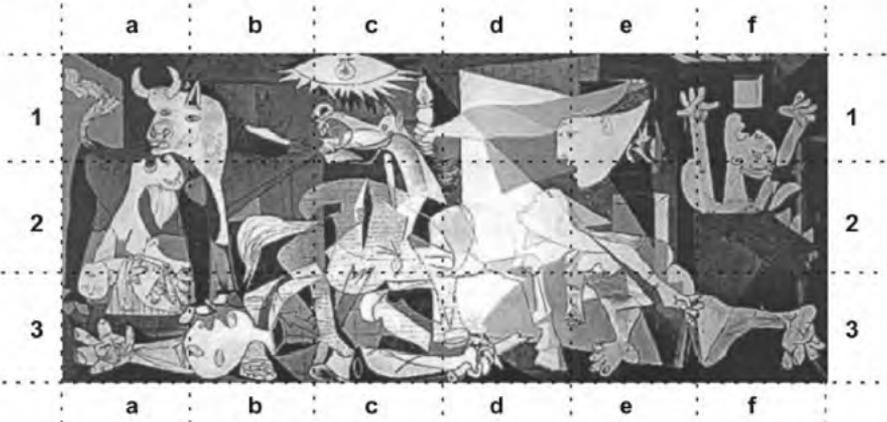
46

A leitura do poema Descrição da guerra em Guernica traz à lembrança o famoso quadro de Picasso.

Entra pela janela
o anjo camponês;
com a terceira luz na mão;
minucioso, habituado
aos interiores de cereal,
aos utensílios que dormem na fuligem;
os seus olhos rurais
não compreendem bem os símbolos
desta colheita: hélices,
motores furiosos;
e estende mais o braço; planta
no ar, como uma árvore
a chama do candeeiro.
(...)

Carlos de Oliveira in ANDRADE, Eugénio. *Antologia Pessoal da Poesia Portuguesa*. Porto: Campo das Letras, 1999.

Uma análise cuidadosa do quadro permite que se identifiquem as cenas referidas nos trechos do poema.



Pablo Picasso, *Guernica*, 1937. Museu Nacional Centro de Arte Reina Sofia, Madri.

Podem ser relacionadas ao texto lido as partes:

(A) a1, a2, a3 (B) f1, e1, d1 (C) e1, d1, c1 (D) c1, c2, c3 (E) e1, e2, e3

Determinado quadro do pintor espanhol Pablo Picasso deve ser analisado à luz de um poema do poeta português Carlos de Oliveira. Questões que envolvem literatura e artes não são muito comuns no exame, se comparadas às que envolvem literatura e língua ou literatura e humanidades.

5 - Questões de literatura e ciências (LC): relacionam a literatura à biologia, à química, à matemática, à física ou a outras ciências.

Na prova de 2001, uma peça de Shakespeare foi utilizada não para a análise de peculiaridades do texto dramático, por exemplo, mas para o reconhecimento de uma teoria científica:

Fig. 10 – Questão número 57 da prova do Enem de 2001

57

O texto foi extraído da peça *Tróilo e Créssida* de William Shakespeare, escrita, provavelmente, em 1601.

*“Os próprios céus, os planetas, e este centro
reconhecem graus, prioridade, classe,
constância, marcha, distância, estação, forma,
função e regularidade, sempre iguais;
eis porque o glorioso astro Sol
está em nobre eminência entronizado
e centralizado no meio dos outros,
e o seu olhar benfazejo corrige
os maus aspectos dos planetas malfazejos,
e, qual rei que comanda, ordena
sem entraves aos bons e aos maus.”*
(personagem Ulysses, Ato I, cena III).
SHAKESPEARE, W. *Tróilo e Créssida*. Porto: Lello & Irmão, 1948.

A descrição feita pelo dramaturgo renascentista inglês se aproxima da teoria

- (A) geocêntrica do grego Claudius Ptolomeu.
- (B) da reflexão da luz do árabe Alhazen.
- (C) heliocêntrica do polonês Nicolau Copérnico.
- (D) da rotação terrestre do italiano Galileu Galilei.
- (E) da gravitação universal do inglês Isaac Newton.

Em 2003, versos de uma canção de Chico Buarque e Roberto Menescal foram pretexto para uma questão de ordem científica, cujo principal objetivo foi a identificação de possíveis dificuldades para a pesca nas proximidades da usina nuclear de Angra dos Reis:

Fig. 11 – Questão número 34 da prova do Enem de 2003

34
Na música "Bye, bye, Brasil", de Chico Buarque de Holanda e Roberto Menescal, os versos

*"puseram uma usina no mar
talvez fique ruim pra pescar"*

poderiam estar se referindo à usina nuclear de Angra dos Reis, no litoral do Estado do Rio de Janeiro. No caso de tratar-se dessa usina, em funcionamento normal, dificuldades para a pesca nas proximidades poderiam ser causadas

- (A) pelo aquecimento das águas, utilizadas para refrigeração da usina, que alteraria a fauna marinha.
- (B) pela oxidação de equipamentos pesados e por detonações que espantariam os peixes.
- (C) pelos rejeitos radioativos lançados continuamente no mar, que provocariam a morte dos peixes.
- (D) pela contaminação por metais pesados dos processos de enriquecimento do urânio.
- (E) pelo vazamento de lixo atômico colocado em tonéis e lançado ao mar nas vizinhanças da usina.

Em 2006, uma questão acerca de um poema de Drummond, em particular, chamou atenção, já que toda a significação do texto foi esvaziada e relegada ao utilitarismo, como se o poema tivesse a incumbência de apontar para providências ambientais:

Fig. 12 – Questão número 39 da prova do Enem de 2006

Questão 39

A montanha pulverizada

Esta manhã acordo e
não a encontro.
Britada em bilhões de lascas
deslizando em correia transportadora
entupindo 150 vagões
no trem-monstro de 5 locomotivas
— trem maior do mundo, tomem nota —
foge minha serra, vai
deixando no meu corpo a paisagem
miseró pó de ferro, e este não passa.

Carlos Drummond de Andrade. Antologia poética.
Rio de Janeiro: Record, 2000.

A situação poeticamente descrita acima sinaliza, do ponto de vista ambiental, para a necessidade de

- I manter-se rigoroso controle sobre os processos de instalação de novas mineradoras.
- II criarem-se estratégias para reduzir o impacto ambiental no ambiente degradado.
- III reaproveitarem-se materiais, reduzindo-se a necessidade de extração de minérios.

É correto o que se afirma

- (A) apenas em I.
- (B) apenas em II.
- (C) apenas em I e II.
- (D) apenas em II e III.
- (E) em I, II e III.

Tipologia das questões de literatura do Enem (1998 a 2013): análise quantitativa

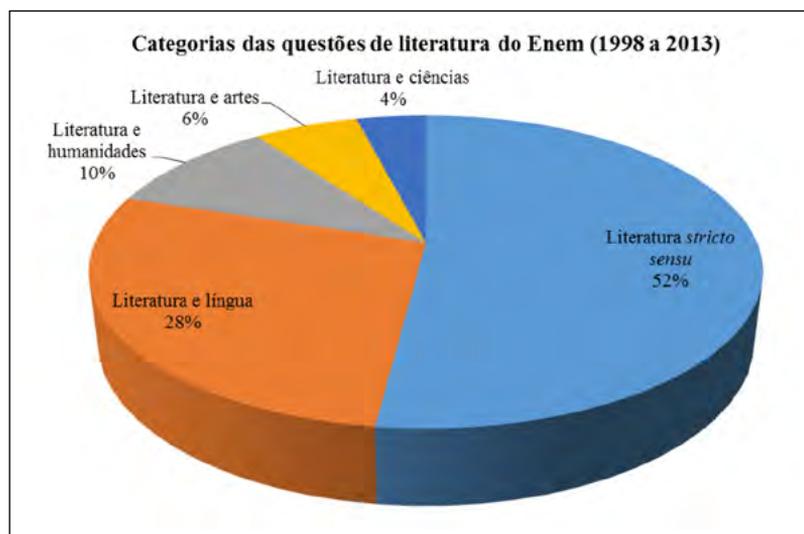
Estabelecida a categorização, analisando as 184 questões que constituem o *corpus* de nossa pesquisa, chegamos aos seguintes números:

Tabela 1 – Categorias das questões de literatura do Enem (1998 a 2013)

	Categorias das questões	Total de questões	Representatividade nas questões de literatura	Representatividade no geral da prova
1	<i>Literatura stricto sensu</i>	95	52%	4,8%
2	<i>Literatura e língua</i>	52	28%	2,6%
3	<i>Literatura e humanidades</i>	18	10%	0,9%
4	<i>Literatura e artes</i>	11	6%	0,5%
5	<i>Literatura e ciências</i>	8	4%	0,4%

O gráfico a seguir demonstra a distribuição das questões pelas cinco categorias:

Fig. 13 – Categorias das questões de literatura do Enem (1998 a 2013)



Se 52% correspondem a questões de literatura *stricto sensu*, isso significa que nas 48% restantes – ou seja, em quase metade das perguntas – os textos literários são utilizados como simples pretexto para questões linguísticas, artísticas, históricas ou científicas, ou seja, adquirem caráter secundário, podendo ser facilmente substituídos por outros textos, não-literários. Assim, a resolução da grande maioria das questões prescinde do ensino formal de literatura, já que os questionamentos propostos, em sua maioria, costumam direcionar para análises de ordem linguística ou evocam essencialmente habilidades interpretativas.

Considerações gerais sobre a tipologia das questões de literatura do Enem (1998 a 2013): o texto literário negligenciado em sua especificidade, ou da primazia da leitura funcional em detrimento da leitura cultural

Para melhor explicitarmos a filosofia que rege grande parte das questões do exame, retomaremos, a partir de Assunção (2013), dois conceitos fundamentais: o de leitura cultural e o de leitura funcional. Enquanto o texto literário não possui uma função pré-estabelecida, ou seja, é avesso ao pragmatismo, o texto funcional é essencialmente utilitário. A diferenciação entre ambas as modalidades textuais é fundamental para fins de atribuição de valores, não só às obras, mas também à leitura, e reflete-se na sociedade: atualmente, no Brasil, enquanto a leitura funcional é valorizada, a leitura cultural pode ser considerada um hábito decadente.

É nesse sentido que, a partir dos textos do filósofo espanhol Ortega y Gasset, dos postulados do historiador da leitura Steven Fischer e da noção de “raciovitalismo” – a necessidade da promoção de uma leitura vital com a cultura e a razão –, Assunção (2013) propõe a diferenciação entre a leitura de “leitores-massa” (ligados a uma leitura funcional) e a de “leitores vitais” (ligados a uma leitura cultural), conceitos bastante válidos para compreendermos uma série de fenômenos que ocorrem no país:

Identificamos [...] um tipo de leitor que domina as ruas e, principalmente, a escola brasileira. [...] Tal qual o homem-massa, o leitor-massa faz parte ativa da cena pública, dá opiniões na tevê e, principalmente, pratica uma leitura

funcional – seja como professor, seja como estudante – nas salas de aula. [...] Identificamos, assim, a leitura funcional [...] como abstrata, instrumental e inautêntica, feita a partir de uma racionalidade cindida, própria de homens-massa, e a leitura cultural, como a leitura do leitor vital, [...] autêntica, [...] para além do instrumental, utilitário e pragmático. (ASSUMÇÃO, 2013, p. 16-17)

Na leitura pragmática e utilitária realizada pelo homem-massa, o leitor é apenas um decifrador de signos, esteja ele diante do teclado do telefone, no trânsito ou em frente ao micro-ondas, com respeito a fins cada vez mais restritos, instrumentais. Os reflexos de seu advento são perceptíveis nas instituições de ensino, haja vista que “a leitura (pelo menos a funcional) está mais viva do que nunca, afinal ela tem entrado em espaços em que antes não aparecia” (ASSUMÇÃO, 2013, p. 83-84). O autor esboça, assim, duas necessidades:

“[...] de se difundir a ‘leitura cultural’ em um tempo em que o funcional tira o espírito de tudo, inclusive da própria leitura, principalmente [...] a praticada pela escola [...] do *homem-massa*, fechada e obtusa à cultura” (ASSUMÇÃO, 2013, p. 108, grifo do autor).

“[...] de ‘dementizar’ a leitura na escola (e na sociedade em geral), de tirá-la dos domínios do cientista e de trazê-la de volta para os domínios do poeta, do escritor e do leitor desinteressado, apaixonado, amador, do não utilitarista [...]” (ASSUMÇÃO, 2013, p. 121).

Dado que “[...] a universalização da alfabetização não necessariamente significa um aumento da leitura cultural, mas, seguindo os interesses do mercado, ela aponta para um aumento significativo da leitura funcional” (ASSUMÇÃO, 2013, p. 78), “[...] a saída para o problema dos baixos índices de leitura – e de leitura cultural no Brasil – é uma reforma radical da ideia de leitura praticada na escola e na universidade” (ASSUMÇÃO, 2013, p. 106-107).

Aplicando os conceitos sintetizados por Assumção às provas analisadas, constatamos que elas são essencialmente funcionais, ou seja, pouca atenção dão à tradição literária culta, privilegiando uma abordagem que avalia a destreza da leitura operacional. Em nome do combate à dicotomia língua/literatura, anulam a diferença ontológica entre ambas: apenas

o aspecto funcional da língua é documentado, traduzido na capacidade de se decodificar eficazmente o sentido de múltiplos textos escritos e não a sua dimensão estética, ou seja, prestigia-se mais a literatura enquanto leitura do que a literatura enquanto aprendizagem cultural. A primeira vertente – utilizada com maior frequência no exame – é mais simples, pois pressupõe somente a leitura direta de um texto, seja ele uma canção, um conto ou um poema. Pensar a literatura como cultura, no entanto, é uma atividade mais complexa, uma vez que implica a análise de um texto por aspectos históricos e de enredo, por exemplo. Várias das leituras propostas desconsideram elementos textuais que apontam para os vários contextos pelos quais o texto ganha determinado *status*, induzindo os alunos a levarem em conta, por exemplo, apenas o espaço onde ele está escrito e seu universo de referências. Contudo, conforme Ezequiel Theodoro da Silva,

Se um texto, quando trabalhado, não proporcionar o salto do leitor para o seu contexto (isto é, para a intencionalidade social que determinou o objetivo, o conteúdo e o modo de construção do texto), e mais, se o contexto do texto lido não proporcionar uma compreensão mais profunda do contexto em que o sujeito-leitor se situa ou busca se situar, então a leitura perde a sua validade. Perde a sua validade porque as palavras do escritor ficam como que magicamente fechadas em si mesmas, sem que os elementos do real, indicados ou evocados pelas palavras, sejam efetivamente colocados em sua relação direta com a história e experiências do leitor. Dessa forma, não existe a posse, apreensão ou compreensão de ideias, mas a mera reprodução alienada de palavras ou de trechos veiculados pelo autor do texto. (SILVA, 1988, p. 4)

Ademais, o exame peca em originalidade, já que por vezes repetem-se os mesmos autores nas mesmas provas, ou recorre-se a textos já utilizados em edições anteriores; a novidade também não costuma pautar os procedimentos solicitados, já que os enunciados comumente se resumem a fragmentos de textos literários, sobre os quais se fazem perguntas lineares para averiguar apenas habilidades de leitura mecânica (capacidade de entender nexos argumentativos, de deduzir a posição do autor sobre o tema abordado, de decifrar as relações de pressuposição, entre outras). Raras são as perguntas que convergem para a verificação de habilidades de leitura literária e praticamente inexistentes as que envolvem tradição literária.

O estudante precisa demonstrar essencialmente a habilidade de decodificar textos (nesse sentido, Drummond está na mesma posição de uma placa de ônibus ou de um discurso político, por exemplo). Não importa que o aluno reflita sobre os textos em sua dimensão estética ou que os entenda em sua historicidade, e isso é certamente uma perda. Para Colomer, a questão mantém relação direta com a “[...] mudança das funções sociais da literatura durante a segunda metade do século XX e o da redução de seu espaço escolar em função da leitura ‘funcional’, do ensino da língua e das demais matérias do currículo” (COLOMER, 2007, p. 104). Nas palavras da pesquisadora espanhola,

Ensinar a ler e escrever textos “funcionais” continuou parecendo um conteúdo mais adequado para o êxito acadêmico e para a vida cotidiana nas modernas sociedades alfabetizadas. O desejo de “cientificidade” dos conteúdos propiciado pelas teorias da década de 1960 mudou-se agora para os exercícios sobre estratégias e habilidades, de modo que o ensino da leitura e da escrita se entende como uma questão técnica que deve dar acesso ao uso dos discursos sociais através de práticas diferenciadas para cada um dos tipos de texto. Os manuais escolares derivados deste enfoque tenderam a organizar as lições de maneira que a literatura aparecesse como um tema, ao lado de *outros* temas, como podem ser o texto expositivo ou, inclusive, o texto prescritivo. Mas, sem cair na casuística das tipologias indiscriminadas, visto o recente resultado deste enfoque no ensino, é possível afirmar que a restrição escolar da literatura não parece ter sido benéfica para a formação linguística dos alunos. (COLOMER, 2007, p. 36, grifo da autora)

Contudo “[...] não se progride colocando a leitura literária como uma a mais entre as mil formas de leitura” (COLOMER, 2007, p. 115). Ao negligenciar a literatura em sua especificidade, prática já preconizada pelos PCN+, o Enem põe em risco aquilo que é mais caro à disciplina, a autonomia dos textos literários. Para a avaliação de uma mesma habilidade, tanto serve um texto literário, a capa de uma revista ou uma placa de trânsito, por exemplo. Contudo, conforme o escritor, crítico e professor argentino Mempo Giardinelli, que há anos tem se dedicado ao fomento do livro e da leitura,

Nas últimas décadas, quando começaram a circular certas modas pedagógicas, também se produziu uma espécie de

carnaval de leituras. [...] De repente, lentamente, tudo foi validado, se viveu uma descomedida invasão de títulos e autores, [...], e até se celebrou uma evidente e festejada desordem nas leituras porque – se dizia – “o que importa é ler” e então era melhor que cada um lesse e deixasse ler o que quisesse. “Tanto faz o que as pessoas leiam, desde que leiam”, parecia ser a senha. Mas essa “liberdade” nas escolas foi uma miragem. A ordem tradicional [...] se abriu a uma diversidade desordenada e caótica que, a julgar pelos resultados, não serviu para grande coisa. (GIARDINELLI, 2010, p. 99)

Se há interesse que o Enem interfira sobre os currículos – e o ensino médio tende mesmo a se moldar à demanda do processo seletivo de ingresso às universidades, como reza o documento do Comitê de Governança, que delibera sobre a questão – cada vez mais alarmante e disperso pode se tornar o estudo de literatura nas escolas, já que critérios de leitura, teoria e análise de textos literários em suas especificidades tendem a ser relegados. Que clássicos ou que textos ler, quando os que surgem na prova são escolhidos unicamente em nome da aferição de certas habilidades e competências?

Se “cada época e cada cultura fixam os critérios de incompressibilidade” (CANDIDO, 2004, p. 173) e meios de “restringir ou ampliar a fruição deste bem humanizador” (CANDIDO, 2004, p. 186), pode-se afirmar que a sociedade brasileira, hoje, trata como se fossem compressíveis muitos bens que são incompressíveis, caso da literatura. A infinidade de informações culturais em circulação – em sua maioria superficiais, indiferenciadas, veiculadas sem nenhum critério de seleção e recebidas de modo aleatório – não redundam em cultura, no alto sentido. É como um antídoto a essa indiferenciação generalizada da informação que o texto literário deve ser ensinado, estudado e estimulado.

REFERÊNCIAS

ASSUMÇÃO, Jéferson. *A Ilustração Vital: Ortega y Gasset e o desenvolvimento de uma sociedade leitora*. Porto Alegre: Bestiário, 2013.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: _____. *Vários escritos*. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2004. p. 169-191.

COLOMER, Teresa. *Andar entre livros: a leitura literária na escola*. Tradução de Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.

GIARDINELLI, Mempo. *Voltar a ler: propostas para construir uma nação de leitores*. São Paulo: Ed. Nacional, 2010.

MARIZ, Josilene Pinheiro; SILVA, Aluska. *Formação de identidade e cultura nacional nas questões de literatura*. 2012. Disponível em: <http://www.gelne.org.br/Site/arquiv_ostrab/997-Forma%C3%A7%C3%A3odeidentidadeeculturanacionalemquest%C3%B5esdeliteraturanoENEM.pdf>. Acesso em: 17 jan. 2014.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. *Elementos de pedagogia da leitura*. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

Abstract

The typology of literature issues in the national secondary education examination (Enem) and its consequences for literature teaching

This article discusses the crisis which threatens the “right to literature” (expression used by Antonio Candido, a renowned theoretician in Brazilian Literature) in schools regarding the process of devaluing literature as a school subject. In later years, there is a growing tendency to an imposition of Enem (Brazilian Portuguese acronym that stands for Exame Nacional do Ensino Médio; in English, National Secondary Education Examination) as the virtually sole admission test for enrollment in universities in Brazil. Questions about literature extracted from Enem tests from 1998 to 2013 were subject to quantitative and qualitative analyzes. The data show a tendency to be countered: the gradual loss of ground of the subject in the admission exam – and, as a consequence, in school curricula –, as well as the neglecting of the literary text specificities and the overvaluation of functional reading, inter alia. Finally, this article analyzes the consequences of the adoption of Enem as a national college admission exam, and adopts a standpoint which privileges cultural reading (to the detriment of a functional approach to the literary text) and the values implied in the dissemination of the literary tradition (according to concepts by Assunção, Candido, Colomer, Giardinelli, and others).

Keywords: literature teaching in Brazil; Brazilian National Secondary Education Examination; readers development.