

## Uma análise das questões de literatura presentes no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)

Rian Lucas da Silva\*

**Resumo:** O presente artigo analisa algumas questões de Literatura recém-exigidas na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), edição de 2019. Desse modo, este estudo possui como principal objetivo analisar de que forma as questões de Literatura são apresentadas no exame e, sobretudo, a forma como são cobradas, averiguando se utilizam de métodos e/ou abordagens, como: fragmentações literárias, historicismo literário ou texto como um pretexto. Após as análises, os resultados mostraram os seguintes aspectos: a temática do historicismo literário ainda é cobrada no Enem; o texto enquanto pretexto ocupa uma parcela significativa no que tange à forma como as questões são apresentadas; os aspectos relacionados à fragmentação textual ainda são presentes nas questões analisadas e, por fim, a leitura propriamente tida como literária tem ganhado espaço, tendo em vista que o exame apresenta questões bastante pertinentes que objetivam o real sentido e compreensão dos textos literários. Este trabalho se constrói, portanto, em um suporte crítico amparado em pesquisas de autores, como Candido (1989), Zilberman (1991), Eco (2003), Chiappini (2005), além das contribuições teóricas de Rocco (1981), Lajolo (1982), Leite (1988) e Kramer (2000).

**Palavras-chave:** Enem; análise de questões; abordagem de literatura.

**Abstract:** This article analyzes some recently required Literature issues in the area of Languages, Codes and their Technologies, in the National High School Exam (ENEM), edition of 2019. Thus, this study has as main objective to analyze how the issues of Literature is presented in the exam and, above all, the way they are charged, checking if they use methods and / or approaches such as: literary fragmentations, literary historicism or text as a pretext. After the analysis, the results showed the following aspects: the theme of literary historicism is still demanded in Enem; the text as a pretext occupies a significant portion in terms of the way the questions are presented; aspects related to textual fragmentation are still present in the questions analyzed and, finally, the reading properly considered as literary has gained space, considering that the exam presents quite pertinent questions that aim at the real meaning and understanding of literary texts. This work is therefore built on a critical support supported by research by authors such as Candido (1989), Zilberman (1991), Eco (2003), Chiappini (2005), in addition to the theoretical contributions of Rocco (1981), Lajolo (1982), Leite (1988) and Kramer (2000).

**Keywords:** Enem; question analysis; literature approach.

---

\*Graduando do curso de licenciatura em Letras com habilitação em Língua Portuguesa, pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB). Este estudo foi desenvolvido sob a orientação do professor Dr. João Paulo da Silva Fernandes.

## 1.Introdução

Com o intuito de avaliar a qualidade do Ensino Médio no Brasil, foi criado em 1998 o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), no governo de Fernando Henrique Cardoso. Durante os anos de 1998 e 2008, a prova era composta por apenas 63 questões objetivas e uma proposta de redação, além do fato de que as disciplinas não eram escaladas em grandes áreas como são hoje, isto é, eram separadas no estilo tradicional escolar (Português, Matemática, Ciências, entre outras). Vale mencionar que os discentes realizavam a prova em um único dia e com o tempo máximo de cinco horas.

Já no ano de 2009, o ENEM ganha sua segunda versão, na qual foi reformulado e passou a ser utilizado como critério de seleção para o ingresso no ensino superior. Nessa versão, a prova apresentou mudanças profundas e significativas, entre as quais se destacam: a) o número de questões foi alterado, passando de 63 para 180 questões objetivas, em que todas elas são distribuídas em quatro grandes áreas (Ciências Humanas e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; e Matemática e suas Tecnologias) incluindo uma proposta de redação; b) o exame ocorre, agora, em dois dias consecutivos (sábado e domingo) tendo o tempo máximo de 4h e 30 minutos no primeiro dia e 5h e 30 minutos no segundo dia.

No ano de 2017, por sua vez, o exame começou a ser aplicado em dois fins de semana consecutivos (aos domingos), posto que eram constantes as reclamações em realizar a prova em dois dias consecutivos e, a partir do ano de 2018 até hoje, a principal modificação diz respeito ao acréscimo de 30 minutos no segundo domingo, uma vez que o MEC recebeu diversas reclamações dos estudantes por falta de tempo.

Nesse cenário de transformações e mudanças no ENEM, faz-se necessário o seguinte questionamento: como as questões de Literatura são, atualmente, cobradas no exame? Tal questionamento serve como ponto de partida para que possamos pensar sobre a importância do ensino curricular e, sobretudo, democrático da literatura nas escolas, uma vez que Antonio Candido (1989, p.113), em seu ensaio “O Direito à Literatura”, afirma que

[...] a literatura tem sido um instrumento poderoso de instrução e educação, entrando nos currículos, sendo proposta a cada um como equipamento intelectual e afetivo. Os valores que a sociedade preconiza, ou os que considera prejudiciais, estão presentes nas diversas manifestações da ficção, da poesia e da ação dramática. A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas (CANDIDO, 1989, p. 113).

Assim sendo, este artigo segue, metodologicamente, a seguinte sequência: a seção de número 2 intitulada “Abordagens no ensino de literatura: breves apontamentos” apresenta um panorama acerca de algumas abordagens do ensino de literatura pautado em uma fundamentação

teórica consistente e, sobretudo, crítica; a seção de número 3 definida como “A literatura no ENEM: análise e discussão dos resultados” mostra, conforme o próprio título já adianta, a análise em torno das questões de Literatura presentes no ENEM, da edição de 2019; por último, apresentam-se as considerações finais.

Para o desenvolvimento das análises, primeiramente são apresentados excertos das questões para, em seguida, apresentar discussões teórico-metodológicas sobre a forma que tais questões aparecem na prova, isto é, analisando se são apresentadas aos discentes por meio de abordagens, como as fragmentações literárias, historicismo, e tantas outras.

Por fim, como objeto para ser analisado, foram escolhidas 06 questões de Literatura do ENEM, da edição de 2019. Essas questões são, em sua maioria, poemas (questões 20, 32, e 37), enquanto duas questões (33 e 39) recorrem a letras de canções e, por fim, uma questão que remete ao estudo das vanguardas europeias (a questão 10). A principal justificativa apontada para a realização deste artigo, portanto, dá-se pela necessidade de analisar a forma como as questões de Literatura estão sendo cobradas no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Além disso, é válido ressaltar que a análise das questões que aqui serão apresentadas não representa, integralmente, a forma como a Literatura foi e será apresentada anualmente no ENEM, pois se reconhece que foi realizado um recorte de apenas seis questões da edição de 2019 por ainda não haver trabalhos que se debrucem sobre essas questões dessa edição específica.

Por isso, não foram apresentados excertos de questões de edições anteriores à de 2019 por já haver diversos trabalhos publicados sobre elas. Isso implica compreender que este estudo não representa, portanto, um marco final, mas apenas um início para que futuros pesquisadores continuem a analisar questões de posteriores edições do ENEM, a fim de se identificar como a Literatura é apresentada.

## **2. Abordagens no ensino de literatura: breves apontamentos**

Falar sobre abordagens no ensino de literatura, ou melhor, sobre a forma como a Literatura é apresentada, ora em sala de aula para os alunos, ora em exames e/ou provas, implica (re)conhecer um vasto repertório de possibilidades de tratamento no que tange ao processo de ensino da Literatura. Nisso, surgem algumas abordagens que são mais observadas – embora isso não signifique que sejam as mais eficazes para o processo constitutivo de um indivíduo leitor capaz de compreender e interpretar aquilo que lê –, como: questões voltadas ao historicismo literário, a fragmentações textuais e à prática do texto como pretexto.

Antes de realizar algumas considerações sobre cada uma dessas práticas, é válido ressaltar, antes de tudo, que todas as abordagens supracitadas são, constantemente, alvos de críticas por parte de pesquisadores que se debruçam em estudos voltados ao ensino de Literatura, conforme veremos a seguir.

Em primeiro plano, sabe-se que o historicismo literário se refere àquelas metodologias que privilegiam o ensino dos conhecimentos históricos e teóricos da literatura em detrimento da leitura dos textos propriamente ditos, ou seja, é levado em consideração o ensino da história da literatura, e não o ensino dela.

Com o intuito de tornar essa metodologia mais entendível, basta que (re)lembramos um pouco do nosso ensino médio para que percebamos de que maneira os conteúdos de literatura foram apresentados. Diversas reflexões podem ser levantadas a partir desse exercício reflexivo, dentre muitas, alguns podem simplesmente mencionar aquelas enormes tabelas que classificam a literatura por épocas, estilos, características gerais, principais autores e/ou quaisquer outros exemplos. Nesse contexto, percebe-se claramente que a história literária é colocada de modo exclusivo no centro do processo do conhecimento, excluindo, assim, tanto o ensino quanto o estudo de literatura propriamente dito.

Nesse cenário, Ligia Chiappini (2005) salienta que a homogeneização e o enquadramento da literatura em tabelas de estilos e características da época fazem com que se cometam inadequações de natureza diversas e bastante comprometedoras. Vale ressaltar que, em contexto de sala de aula, a perspectiva historiográfica, enquanto abordagem exclusiva do texto literário na escola, reduz o acesso à literatura por meio de trechos descontextualizados de suas condições de produção.

Além disso, Zilberman (1989, p. 35) enfatiza que “a educação deixou de consistir num processo presente em várias das atividades sociais e culturais para se apresentar como instituição, como estrutura, organograma, agentes, calendário e orçamento”. Logo, o ensino em sala de aula deve fugir de contextos que não estejam interessados na compreensão do literário, posto que a literatura deve se caracterizar como uma forma de interação receptiva por meio da mediação da linguagem verbal, falada ou escrita, e não sendo ofertada aos alunos somente com o intuito de armazenar conhecimentos para avaliações ou para vestibulares, tendo em vista que:

[...] o exercício dessa função [...] é delegado à escola, cuja competência precisa tornar-se mais abrangente, ultrapassando a tarefa usual de transmissão de um saber socialmente reconhecido e herdado do passado. Eis porque se amalgamam os problemas relativos à educação, introdução à leitura, com sua conseqüente valorização, e ensino da literatura, concentrando-se todos na escola, local de formação do público leitor (ZILBERMAN, 1991, p.16).

Em segundo plano, surge uma prática conhecida como fragmentação textual. Essa abordagem de textos fragmentados não nos dá ideia plena do texto, mesmo quando se trata de textos mais longos, como os romances, contos e, até mesmo, poemas. Assim, tomar o texto literário de forma limitada, isto é, descontextualizada e fragmentada, pode causar sérias dificuldades no aprendizado dos discentes, visto a abrangência e as expectativas que um texto literário propõe, tendo em vista que Kramer (2000, p. 28) evidencia que:

Vivemos um paradoxo: muito se fala sobre leitura, muito se propõe, no entanto, os livros que continuam vendendo são os mais didáticos. A quantidade de textos e estímulos acentua a leitura interrompida. A leitura, que é sempre incompleta e inacabada, torna-se a leitura fragmentada. Lê-se pedaços de textos cada vez mais curtos, mensagens, trechos, resumos, informações (KRAMER, 2000, p. 28).

A autora demonstra preocupação com essa abordagem e, sobretudo, tece críticas à metodologia que privilegia a fragmentação literária, uma vez que, ao utilizá-la, ocorre um processo de quebra do texto literário, ou melhor, um recorte que delimita o que deve ou não ser lido, dessa maneira, esses recortes resultam em uma leitura inacabada, interrompida e, conseqüentemente, incompleta.

Dessa forma, ao priorizar textos mais curtos, como resumos e paráfrases em detrimento da leitura integral de determinadas obras literárias, o leitor não consegue entender e/ou compreender a dimensão dessas obras em sua integralidade, relegando-o somente a excertos sem sentido e completamente fora de contexto, podendo, inclusive, levá-lo a entendimentos que não condizem com a obra em si.

Por fim, surge a prática do texto como pretexto. Essa metodologia se refere àquelas abordagens que tomam o texto literário para outros fins, que não seja a leitura e o entendimento daquilo que se lê. Maria Thereza Frago Rocco (1981) critica essa abordagem exclusiva nos textos literários, pois, segundo ela, eles devem ser estudados desde que sejam usados para entender o próprio texto e, sobretudo, que contemplem a fruição do objeto literário em si, e não que o tornem como um caminho para estudar apenas questões ligadas à formação educativa do aluno, de modo que vise agregar apenas conhecimentos que sirvam para provas e afins.

Sob um novo prisma, Marisa Lajolo (1982, p. 53), acerca dessa prática, pontua que

Um texto não é pretexto para nada. Ou melhor, não deve ser. Um texto existe apenas na medida em que se constitui ponto de encontro entre dois sujeitos: o que o escreve e o que o lê; escritor e leitor, reunidos pelo ato radicalmente solitário da leitura, contrapartida do igualmente solitário ato de escritura (LAJOLO, 1982, p. 53).

A autora reforça a ideia de que a utilização de um texto propriamente literário para cumprir outros objetivos que não seja a compreensão da leitura, como, recursos estritamente linguístico-gramaticais, não deve ser tomado de forma exclusiva, uma vez que, em sua visão crítica, o texto literário não é um pretexto para se ensinar temáticas que não envolvam, no mínimo, o entendimento dele, uma vez que

O processo de ensino de leitura literária deve proporcionar condições para que, mais que decorar termos, o aluno seja incentivado a criar ou recriar discursos em diferentes modalidades, pois interpretar uma obra literária significa compreender a força comunicativa dos elementos linguísticos contextualizados, reconhecendo, distinguindo ou estabelecendo relações entre proposições apresentadas e,

principalmente, assimilando sentidos, buscando a significação de um dado texto (FERREIRA; REGISTRO, 2008, p. 2).

As três práticas do ensino de literatura até aqui debatidas – embora estejam longe de serem as únicas existentes – representam abordagens e/ou metodologias que, corriqueiramente, são apontadas como as mais utilizadas e, provavelmente, as mais conhecidas por parte dos docentes de Literatura em sala de aula. Na seção seguinte, veremos como algumas questões do Exame Nacional do Ensino Médio, de 2019, tratam a temática da Literatura, com o intuito de identificar de quais abordagens elas se valem.

### **3. A literatura no ENEM: análise e discussão dos resultados**

Primordialmente, serão analisadas seis questões que tratam a temática da Literatura na edição de 2019, do ENEM, que se subdividem em: poemas, letras de canções e vanguardas europeias. Nesse sentido, a análise constitui-se por intermédio de uma relação crítica, cujas metodologias já foram discutidas na seção anterior por diversos autores que se debruçam sobre o assunto em debate.

Assim, a primeira questão analisada refere-se ao tema das vanguardas europeias, mais especificamente, ao Futurismo.

Figura 1 – Questão 10

1. Nós queremos cantar o amor ao perigo, o hábito da energia e da temeridade.

2. A coragem, a audácia, a rebelião serão elementos essenciais de nossa poesia.

3. A literatura exaltou até hoje a imobilidade pensativa, o êxtase, o sono. Nós queremos exaltar o movimento agressivo, a insônia febril, o passo de corrida, o salto mortal, o bofetão e o soco.

4. Nós afirmamos que a magnificência do mundo enriqueceu-se de uma beleza nova: a beleza da velocidade. Um automóvel de corrida com seu cofre enfeitado com tubos grossos, semelhantes a serpentes de hálito explosivo... um automóvel rugidor, que parece correr sobre a metralha, é mais bonito que a Vitória de Samotrácia.

5. Nós queremos entoar hinos ao homem que segura o volante, cuja haste ideal atravessa a Terra, lançada também numa corrida sobre o circuito da sua órbita.

6. É preciso que o poeta prodigalize com ardor, fausto e munificência, para aumentar o entusiástico fervor dos elementos primordiais.

MARINETTI, F. T. Manifesto futurista. In: TELES, G. M. *Vanguardas europeias e Modernismo brasileiro*. Petrópolis: Vozes, 1985.

O documento de Marinetti, de 1909, propõe os referenciais estéticos do Futurismo, que valorizam a

- A composição estática.
- B inovação tecnológica.
- C suspensão do tempo.
- D retomada do helenismo.
- E manutenção das tradições.

Fonte: Caderno Rosa, 2019.

A questão acima versa sobre as vanguardas europeias, cujo movimento representou um conjunto de movimentos artísticos e culturais a partir do início do século XX, nos mais diversos locais da Europa. Entre as vanguardas mais conhecidas, destacam-se: Expressionismo, Fauvismo, Cubismo, Futurismo (vanguarda cobrada nessa questão), Dadaísmo e Surrealismo. Ao analisar a questão, primordialmente é apresentado um excerto do manifesto futurista de Filippo Tommaso Marinetti. Após isso, o enunciado pergunta a que valorizam os referenciais estéticos do Futurismo no documento de Marinetti, de 1909.

A fim de que fosse possível o estudante responder a essa questão, seria necessário que ele tivesse conhecimentos prévios (talvez até básicos) sobre o movimento do Futurismo, ou melhor, bastava que relacionasse a exaltação das máquinas e das tecnologias, além dos ideais de velocidade e progresso; pois, no próprio excerto dado pelo ENEM, as passagens “nós afirmamos que a magnificência do mundo enriqueceu-se de uma beleza nova: a beleza da velocidade” e “um automóvel rugidor, que parece correr sobre a metralha, é mais bonito que a Vitória de Samotrácia” comprovam e evidenciam a apologia ao mundo tecnológico/moderno que o Futurismo tanto propõe. Logo, o gabarito é a alternativa (b) “inovação tecnológica”.

A questão analisada se encaixa na metodologia do historicismo literário, pois exige que o candidato (re)lembra as principais características da vanguarda, neste caso específico, a ideia de evolução e/ou progressão. Em outras palavras, o historicismo literário é levado em consideração nessa questão na medida em que traz para o centro das discussões características que nortearam o movimento futurista, destacando-se, assim, como uma questão puramente histórica sobre determinado momento da Literatura.

Sabe-se que essa metodologia não faz com que o aluno reflita sobre o que está sendo abordado no texto, pois trabalha unicamente sobre as características próprias de determinado

momento histórico da Literatura. Acerca dessa homogeneização a que Chiappini (2005) se refere, percebe-se que há uma preocupação demasiada em somente enquadrar a literatura em tabelas de estilos e/ou de épocas, de modo que faz com que os alunos apenas memorizem certos elementos de determinadas correntes, mas não promove o entendimento, tampouco a compreensão do texto.

Na questão acima isso se torna perceptível logo quando o próprio enunciado solicita quais características valorizam os referenciais estéticos do Futurismo. Ora, caso o sujeito já saiba os principais temas norteadores da vanguarda em debate, nem seria preciso que ele lesse o texto acima, pois a resposta já estaria pronta devido a sua memorização de aspectos particulares dessa vanguarda.

Ademais, é interessante observar que o texto utilizado não possui nenhuma função quanto ao contexto em que foi inserido, tendo em vista que, para responder ao questionamento, o indivíduo sequer precisaria lê-lo, pois já saberia responder por causa das características que ele já tem decoradas e memorizadas. Assim, vê-se que o historicismo nega ao participante do ENEM quaisquer leituras que ele poderia realizar tomando como ponto de partida o texto que fora apresentado, haja vista que a temática optou por enquadrar o Futurismo em uma tabela histórica que possui características próprias e peculiares de sua época.

Dando continuidade à discussão das questões, atentemos ao excerto da 20ª a qual trata de um poema da poeta, ficcionista, cronista e dramaturga brasileira, Hilda Hilst.

**Figura 2 – Questão 20**

Essa lua enlutada, esse desassossego  
A convulsão de dentro, ilharga  
Dentro da solidão, corpo morrendo  
Tudo isso te devo. E eram tão vastas  
As coisas planejadas, navios,  
Muralhas de marfim, palavras largas  
Consentimento sempre. E seria dezembro.  
Um cavalo de jade sob as águas  
Dupla transparência, fio suspenso  
Todas essas coisas na ponta dos teus dedos  
E tudo se desfez no pórtico do tempo  
Em lívido silêncio. Umas manhãs de vidro  
Vento, a alma esvaziada, um sol que não vejo  
Também isso te devo.

HILST, H. *Júbilo, memória, noviciado da paixão*.  
São Paulo: Cia. das Letras, 2018.

No poema, o eu lírico faz um inventário de estados  
passados espelhados no presente. Nesse processo,  
aíora o

- A cuidado em apagar da memória os restos do amor.
- B amadurecimento revestido de ironia e desapego.
- C mosaico de alegrias formado seletivamente.
- D desejo reprimido convertido em delírio.
- E arrependimento dos erros cometidos.

Fonte: Caderno Rosa, 2019.

Após uma breve análise na questão acima, pode-se perceber que ela se utilizou do gênero poema para tratar a Literatura. Nesse caso específico, é válido pontuar um aspecto positivo: não se recorreu a fragmentações nem a paráfrases, mas sim à apresentação integral do texto, fato esse que colabora para que o aluno tenha, de fato, uma visão completa e, sobretudo, integral do texto. Desse modo, oferecer uma leitura inteiramente integral do artefato literário é bastante importante

e necessário, pois faz com que os sujeitos tenham conhecimento, na íntegra, do que está sendo apresentado.

Para a interpretação, percebe-se que o poema destacado traz em sua própria composição um vasto repertório de sentimentos expressos pelo eu-lírico, bem como oferta uma visão crítica diante do texto, pois permite amplas possibilidades de interpretação. O comando do enunciado inicia com uma afirmação de que o eu lírico, no poema, realiza um inventário de estados passados que são espelhados no presente e, logo após, questiona o que aflora nesse processo.

No intuito de responder de forma correta essa questão, o leitor deveria entender que a expressão “também isto te devo” se reveste de um fundamento potencialmente irônico, tendo em vista que o próprio eu-lírico indica, por meio dela, sentimentos de juízo negativo (explicitados no poema pela solidão, pelo corpo morrendo, pelo desassossego, entre outros), portanto, o gabarito é a alternativa (b). Assim sendo, a questão apresentada colabora significativamente na medida em que foge completamente das abordagens já citadas (historicismo literário, fragmentação e texto como pretexto).

Nesse exemplo específico, a questão contribui para que haja uma verdadeira compreensão e entendimento acerca do texto, uma vez que faz com que o leitor reflita sobre a posição do eu-lírico no poema, levando-o a diversos questionamentos, bem como promove, por parte do aluno, mais de uma leitura a fim de que haja um entendimento mais próximo daquele que está sendo cobrado no enunciado. Nesse sentido, o entendimento de um texto literário se revela como um canal eficiente de contato com a pluralidade de significações da língua, exemplificando a complexidade que circunda esses fatos envolvidos em seus processos histórico-sociais. Isso ocorre porque

O texto literário [...] não só exprime a capacidade de criação e o espírito lúdico de todo ser humano, pois todos nós somos potencialmente contadores de histórias, mas também é a manifestação daquilo que é mais natural em nós: a comunicação (LEITE, 1988, p.12).

Logo, o enunciado da questão acima trata o texto literário como um veículo para ser debatido, questionado e refletido pelos sujeitos, pois possibilita que eles assumam uma posição de leitor frente ao que está posto e, a partir disso, consigam interpretar e compreender as diversas nuances que se encontram imbricadas na poética literária de Hilda Hilst.

A próxima questão a ser analisada, refere-se, mais uma vez, a um poema, embora desta vez seja de autoria do jornalista, professor, poeta e cronista brasileiro, Mauro Mota.

### Figura 3 – Questão 32

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 marmitta,  
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: Caderno Rosa, 2019.

Essa questão se apresenta de forma diferente da anterior: enquanto aquela foge de abordagens que negligenciam a reflexão e, conseqüentemente, o entendimento do texto literário, esta, por sua vez, nega ao leitor quaisquer possibilidades de interpretação que um texto literário possui, pois usa o chamado “texto como pretexto” de modo exclusivo.

Em outras palavras, a questão poderia ter recorrido, por exemplo, à interpretação do texto literário, todavia recorreu à temática do uso padrão das formas verbais e pronominais. Nesse contexto, a temática da Literatura proposta nessa questão do ENEM se caracteriza como uma abordagem que toma um texto literário para outros fins, uma vez que a questão foi abordada com o intuito de entender outros assuntos, neste caso específico, o uso de formas verbais e pronominais, e não o entendimento/compreensão do texto literário.

Desse modo, conceber um texto literário enquanto um simples pretexto para se trabalhar questões puramente gramaticais não colabora para o processo de reflexão e de interpretação que esse tipo de texto pode provocar no sujeito leitor. Essa prática, portanto, nega o caráter plurissignificativo que um texto literário possui em sua linguagem, porque se restringe a abordá-lo exclusivamente sob um único viés: o da Gramática Tradicional, por exemplo.

Conforme preconizado por Lajolo (1982), trabalhar um texto literário para se obter conhecimentos que não seja a compreensão leitora, como no caso acima, por exemplo, em que se objetivou entender a utilização de formas verbais e pronominais, não pode nem deve ser tomado

de maneira exclusiva, pois se sabe que o texto literário não é um pretexto para se ensinar temas que não abarquem, ao menos, o entendimento dele.

Ao fazer isso, corre-se o risco de afastar determinados sujeitos da Literatura, tendo em vista que ele pode pensar que textos literários foram feitos apenas para se ensinar gramática normativa, e não para se obter uma leitura rica de sentidos, de modo que os indivíduos tornem-se reflexivos e críticos o suficiente para compreenderem determinado texto e, também, ir além dele.

Seguindo essa linha de raciocínio, a questão seguinte continua apresentando a mesma abordagem da anterior.

**Figura 4 – Questão 33**

Irerê, meu passarinho do sertão do Cariri,  
Irerê, meu companheiro,  
Cadê viola? Cadê meu bem? Cadê Maria?  
Ai triste sorte a do violeiro cantadô!  
Ah! Sem a viola em que cantava o seu amô,  
Ah! Seu assobio é tua flauta de irerê:  
Que tua flauta do sertão quando assobia,  
Ah! A gente sofre sem querê!  
Ah! Teu canto chega lá no fundo do sertão,  
Ah! Como uma brisa amolecendo o coração,  
Ah! Ah!  
Irerê, solta teu canto!  
Canta mais! Canta mais!  
Prá alembá o Cariri!

VILLA-LOBOS, H. *Bachianas Brasileiras* n. 5 para soprano e oito violoncelos (1938-1945). Disponível em: <http://euterpe.blog.br>. Acesso em: 23 abr. 2019.

Nesses versos, há uma exaltação ao sertão do Cariri em uma ambientação linguisticamente apoiada no(a)

- A uso recorrente de pronomes.
- B variedade popular da língua portuguesa.
- C referência ao conjunto da fauna nordestina.
- D exploração de instrumentos musicais eruditos.
- E predomínio de regionalismos lexicais nordestinos.

Fonte: Caderno Rosa, 2019.

A questão acima se utiliza novamente da prática do “texto como pretexto” ao tratar de variações linguísticas e, sobretudo, sobre a variedade popular da língua portuguesa nos versos da música *Bachianas Brasileiras N.º 5 - Dança* (Martelo), Heitor Villa-Lobos, no qual o comando da questão afirma que, nos versos da música, há uma exaltação ao sertão do Cariri e, logo em seguida, questiona em que se encontra apoiada a ambientação linguística.

Torna-se evidente, linguisticamente, a manifestação da oralidade no texto escrito, o que fica comprovado pelos termos “prá”, “amô”, “querê”, entre outros. Em contrapartida, não se pode afirmar que tais termos estejam ou sejam associados aos regionalismos, tendo em vista que não são específicos de determinadas regiões ou manifestações culturais. Logo, nota-se que o texto se apropria de expressões populares da língua portuguesa.

É evidente que essa questão não proporciona ao sujeito uma compreensão daquilo que está dito na canção, tendo em vista que trabalha exclusivamente com temáticas estritamente linguísticas. Por causa disso, tal questão caracteriza-se como uma abordagem que utiliza um texto

para discutir assuntos para além dos que foram predeterminados, pois se sabe que um compositor não escreveria uma canção para discutir mecanismos linguísticos, mas sim para, dentre muitas possibilidades, refletir sobre o que a letra da canção diz.

Rocco (1981) critica, fortemente, esse tipo de abordagem quando usado de modo exclusivo, pois, para a autora, textos literários precisam ser estudados para entender o próprio texto, a fim de contemplar a fruição que ele possui em sua composição, e não para serem empregados de formas fragmentadas, descontextualizadas ou manipuladas de modo a buscar trabalhar apenas temáticas que não se debruçam na reflexão do texto lido.

Quando isso não ocorre, em contrapartida, há uma prática de se trabalhar o texto simplesmente enquanto um mero pretexto para se ensinar questões e temáticas externas ao texto, como a da gramática normativa. Como consequência disso, há uma defasagem com o texto literário, tendo em vista que o que deveria ser principal não acontece: o entendimento e/ou compreensão do texto.

Em seguida, a próxima questão apresenta um excerto da letra de uma canção do poeta Cazusa, intitulada *Blues da piedade* e solicita qual a tipologia utilizada na sequência textual da canção.

**Figura 5 – Questão 39**

**Blues da piedade**

Vamos pedir piedade  
Senhor, piedade  
Pra essa gente careta e covarde  
Vamos pedir piedade  
Senhor, piedade  
Lhes dê grandeza e um pouco de coragem

CAZUZA. *Cazuza: o poeta não morreu*. Rio de Janeiro: Universal Music, 2000 (fragmento).

Todo gênero apresenta elementos constitutivos que condicionam seu uso em sociedade. A letra de canção identifica-se com o gênero ladainha, essencialmente, pela utilização da sequência textual

- A** expositiva, por discorrer sobre um dado tema.
- B** narrativa, por apresentar uma cadeia de ações.
- C** injuntiva, por chamar o interlocutor à participação.
- D** descritiva, por enumerar características de um personagem.
- E** argumentativa, por incitar o leitor a uma tomada de atitude.

Fonte: Caderno Rosa, 2019.

Nesse caso, o exame optou por considerar aspectos relacionados aos gêneros textuais e, conseqüentemente, às tipologias/sequências textuais. Em virtude disso, pode-se afirmar que a abordagem utilizada se refere à fragmentação textual, porque apresenta apenas um excerto da música. É válido lembrar que essa abordagem de textos fragmentados, de acordo com Kramer (2000), não oferece ao sujeito uma ideia plena e concreta do texto, pois o apresenta de forma limitada e, acima de tudo, descontextualizada e fragmentada.

No entanto, é preciso ressaltar que essa abordagem é inteiramente compreensível no contexto acima, uma vez que, se levarmos em consideração que a questão solicita somente aspectos referentes à tipologia, conseqüentemente, não haveria necessidade de apresentar a letra integral da canção, já que não está sendo cobrada a interpretação dessa música.

Além disso, essa questão também abarca, em sua composição, a prática do texto como pretexto, tendo em vista que toma como ponto de partida uma canção para debater aspectos exclusivamente linguísticos, e não opta, em nenhum momento, por exemplo, pela compreensão e/ou entendimento que poderiam gerar no leitor.

Nessa questão, de nada adiantaria ao indivíduo conseguir interpretar a canção *Blues da Piedade*, de Cazuza, haja vista que o enunciado exigiu a tipologia utilizada no gênero ladainha. Nesse cenário, percebe-se que a canção foi tomada como um pretexto para se discutir, como em algumas questões anteriores, aspectos referentes a elementos linguísticos/gramaticais, negando, assim, quaisquer entendimentos e/ou conhecimentos prévios e de mundo que determinado sujeito pudesse ter acerca dessa canção.

Conforme já salientado e mostrado por alguns autores, essa abordagem com o texto não deve ser usada de forma exclusiva, pois não oferta aos sujeitos a capacidade de questionarem, de

refletirem e de se posicionarem quanto ao que está sendo posto no texto e, em virtude disso, nega-lhes as possíveis e múltiplas interpretações de leitura que esses sujeitos pudessem realizar mediante leitura do texto.

Nessa perspectiva, deve-se fugir, consoante Zilberman (1989), de abordagens e de contextos que não estejam, no mínimo, interessados no que se refere à compreensão do texto literário, pois isso não favorece nem colabora com a formação de sujeitos leitores críticos, reflexivos e conscientes de si mesmo e do mundo.

Por fim, a última questão analisada neste trabalho diz respeito ao poema *Uma ouriça* do poeta e diplomata brasileiro João Cabral de Melo Neto.

**Figura 6 – Questão 37**

**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: Caderno Rosa, 2019.

A questão acima apresenta um poema sob uma abordagem integral que, conforme já foi dito, contribui para o entendimento do texto literário por permitir que o leitor adentre no texto e busque interpretações que condizem com o poema, neste caso específico, o conjunto semântico que metaforiza a atitude feminina, a qual aponta à tenacidade transformada em brandura, embora seja apenas uma possibilidade dentre tantas.

A abordagem adotada colabora significativamente para que o indivíduo leia e releia o mesmo texto diversas vezes, a fim de se chegar a uma resposta mais próxima da que o enunciado exige. Nota-se que não foram utilizadas abordagens como a de fragmentação, o de historicismo, tampouco tomou o poema de forma exclusiva como um pretexto para se trabalhar outros assuntos. O enunciado, nesse sentido, exige que o participante do ENEM reflita sobre o que o eu-lírico metaforiza no poema e, portanto, oferta a possibilidade de compreenderem e de interpretar o texto.

Nesse poema, a leitura literária provoca e, ao mesmo tempo, exige diversos mecanismos de compreensão. Sabe-se que o texto literário pode dar vazão às mais variadas leituras, a saber: das potencialidades, características e gostos de cada indivíduo que lê. Logo, a leitura é vista como um exercício que proporciona uma experiência particular com o texto e, se essa leitura for literária, essa experiência passa a ser infinita e polissêmica, dando oportunidade para amplas possibilidades de interpretações, as quais Umberto Eco (2003) designa de “respeito com o leitor”, além de destacar a necessidade dessa relação de respeito entre o leitor e o texto, pois

[...] a leitura literária nos obriga a um exercício de fidelidade e de respeito na liberdade de interpretação. Há uma perigosa heresia crítica, típica de nossos dias, para a qual de uma obra literária pode-se o que se queira, nelas lendo aquilo que nossos mais incontroláveis impulsos nos sugerirem. Não é verdade. As obras literárias nos convidam à liberdade de interpretação, pois propõe um discurso com muitos planos de leitura e nos colocam diante das ambiguidades e da linguagem da vida. Mas para poder seguir neste jogo, no qual cada geração lê obras literárias de modo diverso, é preciso ser movido por um profundo respeito para com aquela que eu, chamei de intenção do texto (ECO, 2003, p.12).

Sem embargo, tal liberdade de interpretação que o leitor desfruta com o texto literário precisa ser trilhada por uma relação de companheirismo e de respeito, dado que o texto literário apresenta um mundo que aciona o reconhecimento crítico daquele que lê acerca de suas próprias experiências singulares no mundo real em que ele se encontra inserido, permitindo, portanto, que o leitor reflita e, sobretudo, construa seu posicionamento crítico, compreendendo a si mesmo e ao outro.

Assim sendo, por meio das análises realizadas até o momento, é possível identificar que, nas questões analisadas, há uma variação quanto às abordagens em que elas são apresentadas, as quais ora estão centradas em abordagens como o historicismo literário, a fragmentação textual e o texto como pretexto, ora se voltam a metodologias que fogem dessas práticas e colaboram significativamente para o entendimento e compreensão do texto literário, tendo em vista que permitem a leitura integral e atenta do texto, de modo a provocar reflexões sobre aquilo que se lê.

Logo, é preciso que haja cada vez mais questões que tratem a Literatura como uma linguagem plurissignificativa, ou seja, rica em interpretações e significados, haja vista que essa abordagem permite que o aluno leia atentamente determinado texto literário com criticidade, levando em consideração os vastos significados que uma mesma leitura pode gerar em um indivíduo.

Por fim, é válido pontuar que a busca pela promoção de questões que envolvam uma leitura mais atenta do texto literário não é motivo para excluir permanentemente questões que se voltem, por exemplo, ao historicismo literário, pois o problema dessa abordagem, conforme já foi dito anteriormente, reside no fato de apresentar a Literatura de forma única e exclusiva, negando ao leitor quaisquer outras leituras, a não ser os conhecimentos que envolvem aspectos puramente históricos acerca da literatura.

#### 4. Considerações finais

Debater sobre abordagens do ensino de literatura é, antes de tudo, reconhecer a existência de um campo vasto e rico em experiências e práticas que podem nortear o trabalho do professor em sala de aula. No entanto, é de suma importância colocar em pauta o contexto em que estão inseridas as questões de literatura: se em sala de aula, com um professor que instrui os alunos rumo ao entendimento de determinado texto literário; ou se em um exame de nível nacional que permite a entrada de muitos alunos em cursos superiores.

Neste trabalho, o contexto recai sobre o ENEM e, por ser um caso inteiramente específico, conseqüentemente a Literatura não seria cobrada como se fosse em uma sala de aula, em que existiriam somente questões que priorizassem a fruição estética ou que buscassem influenciar a prática da leitura nos alunos.

Desse modo, ao levar em consideração o contexto do ENEM, as análises realizadas durante o desenvolvimento deste trabalho mostraram os seguintes resultados quanto às abordagens em que elas foram apresentadas: a) o historicismo literário ainda é cobrado de modo exclusivo; b) o texto como pretexto ocupa uma parcela significativa no que se refere à forma como as questões foram cobradas; c) a prática da fragmentação textual também permanece presente nas questões analisadas; e d) a leitura literária sob a ótica da perspectiva literária, ou seja, aquela que prioriza a leitura e entendimento do texto literário, tem ganhado espaço, uma vez que traz questões bastante consideráveis que visam à compreensão dos textos literários.

Diante disso, o questionamento que fora apresentado no início deste trabalho “como as questões de Literatura são, atualmente, cobradas no exame?”, pode ser facilmente respondido mediante as análises que foram traçadas ao longo do desenvolvimento deste trabalho, no qual mostra abertamente a sequência de questões que remetem à prática do texto como pretexto (nas questões 32 e 33); a abordagem da fragmentação literária e o historicismo literário (nas questões 10 e 39); enquanto o restante das questões são apresentados como exercícios que, de fato, contribuem e, acima de tudo, colaboram ao ofertar aos discentes o entendimento do texto literário, desconsiderando, por exemplo, características estritamente históricas.

Frente aos resultados apresentados, torna-se evidente que, no ENEM, as questões cobradas apontam abordagens diversificadas, ora voltadas ao estudo propriamente característico da Literatura (Historicismo), ora voltadas a aspectos relacionados a fragmentações, bem como voltada ao ensino da Gramática Normativa e a análises puramente linguísticas.

Diante disso, torna-se necessário que o ENEM continue a diversificar o leque de questões referentes à Literatura e, também, que priorize questões voltadas à compreensão e à interpretação dos mais variados textos literários, pois de nada adianta fazer com que os alunos possuam somente conhecimentos históricos sobre determinados autores e/ou períodos literários, se eles não conseguem, no mínimo, ler determinados textos literários sem, de fato, compreendê-los.

É preciso que haja, portanto, uma maior interlocução sobre o tema da Literatura entre professores, políticos e pesquisadores de teoria e ensino de Literatura, a fim de que as próximas edições do ENEM apresentem, em sua maioria, questões voltadas a exercícios críticos que façam com que os discentes se aproximem da Literatura, uma vez que esse ensino não pode nem deve ser minimizado ao treinamento para a realização de vestibulares e afins, até mesmo porque os nossos escritores não produziram tantas obras de riqueza incalculável para servir apenas como um mero instrumento de ingresso em ensinos superiores.

## Referências

CANDIDO, Antonio. Direitos Humanos e literatura. *In: FESTER, Antonio Carlos Ribeiro (Org.) Direitos humanos E...* São Paulo: Brasiliense, 1989.

CHIAPPINI, Ligia. *Reinvenção da catedral: língua, literatura, comunicação, novas tecnologias e políticas de ensino.* São Paulo: Cortez, 2005.

ECO, Umberto. Sobre algumas funções da literatura. *In: ECO, Umberto. Sobre a literatura.* 2.ed. Rio de Janeiro: Record, 2003, p. 9- 21.

FERREIRA, S. R. Q; REGISTRO, E. S. R. A fragmentação do ensino de literatura nos livros didáticos e sua abordagem na sala de aula. *Anais de XI Congresso Internacional da ABRALIC: tessituras, interações, convergências.* USP – São Paulo, Brasil, 2008.

KRAMER, Sonia. Leitura e escrita como experiência: seu papel na formação de sujeitos sociais. *Presença Pedagógica, Belo Horizonte, v.6, n.31, jan./fev, 2000.*

LAJOLO, Marisa. O texto não é pretexto. *In: ZILBERMAN, Regina (Org.). A produção cultural para a criança.* Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982.

LEITE, Lígia Chiappini Moraes. *Invasão da Catedral: literatura e ensino em debate.* 2. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

ROCCO, Maria Thereza Fraga. *Literatura/Ensino: Uma problemática.* São Paulo: Ática, 1981. 288p.

ZILBERMAN, Regina. *A leitura rarefeita: livro e literatura no Brasil.* São Paulo: Brasiliense, 1991.

ZILBERMAN, Regina. *Estética da recepção e história da literatura.* São Paulo: Ática, 1989.