

A (não) leitura no Brasil e como o Enem pode ajudar: o potencial da prova de Linguagens na formação de leitores

Paula Cruz Pereira*

Resumo: Este artigo procura traçar uma relação entre a pouca leitura no Brasil e o modo como se pratica (ou não) leitura nas aulas de literatura. A prática convencional no estudo e ensino do cânone literário parece afastar a literatura da leitura, do leitor e do tempo presente. A consequência, da parte dos alunos, parece ser uma ausência tanto de gosto quanto de competências de leitura. Sendo assim, este trabalho busca revisitar as premissas da crítica literária à luz de Todorov (2019) e Felski (2015), propondo uma abordagem literária que parte das experiências do leitor, bem como conceber mudanças efetivas nas salas de aula. Para tal fim, analisamos a prova de Linguagens do Enem 2019 como possível ferramenta de reformulação do ensino, observando os seguintes critérios: gênero dos textos utilizados, natureza dos enunciados e ausência ou presença do texto original. Concluímos que a prova requer ajustes, mas faz um movimento inicial de aproximação entre leitura e literatura. Resta-nos saber se as escolas começaram a fazer o mesmo movimento.

Palavras-chave: Leitor; Leitura; Formação de leitores; Crítica literária; Enem.

Abstract: This paper seeks to establish a relation between the lack of reading in Brazil and the ways in which reading is (or not) practiced in literature classes. The common practice in the study and teaching of the literary canon seems to create a gap between the discipline of literature and reading, the reader, and the present time. The consequence in students appears to be a lack of both interest and skill in reading. This study seeks to revisit the premises of literary criticism in light of the work of Todorov (2019) and Felski (2015), proposing a literary approach that stems from the reader's experiences, as well as to devise effective change in classrooms. For this reason, we analyze the Enem 2019 Languages test as a potential tool to reshape teaching habits, observing the following criteria: text genre, nature of question prompts, and absence or presence of the original text. We conclude that the test needs some adjustment, but does demonstrate an initial trend towards an approximation of reading and literature. It remains to be seen whether schools begin to follow this same trend.

Keywords: Reader; Reading; Reading acquisition; Literary criticism; Enem.

*Aluna de graduação em Letras na Universidade de Brasília (UnB). Este trabalho é fruto do Programa de Iniciação Científica (PIBIC) 2019-2020 da UnB. Foi contemplado com bolsa do CNPq e desenvolvido sob a orientação da Profa. Dra. Patrícia Nakagome.

1. Introdução

Muito se fala em incentivar a leitura no Brasil. Dados para justificar essa preocupação nos rodeiam em abundância: a 4ª edição da pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil*, realizada em 2015, aponta que, em um quarto de ano, 44% da população brasileira lê menos que um livro inteiro ou em partes (FAILLA, 2016, p. 185); o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA) de 2018 teve um foco especial em leitura e mostra que 50% dos alunos brasileiros não superaram o nível mínimo de proficiência em leitura (OCDE, 2019a, p. 3); e em nossa própria pesquisa preliminar, de menor escopo, nos corredores da Universidade de Brasília (UnB), observamos que, entre os alunos de graduação abordados, 56% se lembravam de ao menos cinco livros estudados¹ nos três anos do Ensino Médio — número já baixo —, mas apenas 34,7% se lembravam de ter, de fato, lido cinco livros.

Não obstante, o IBGE relata que o brasileiro estuda cada vez mais: entre 98 e 99,7% dos jovens de 6 a 14 anos frequentam a escola, e 92,5% dos de 15 a 17 anos (OPNE, 2020). A taxa de analfabetismo, que em 2016 era de 7,2% da população, vem caindo — hoje é 6,6% (IBGE, 2019). A batalha pelo acesso à escola está acontecendo e tem trazido resultados. Muitas vezes, porém, isso parece não ser o suficiente para possibilitar que as pessoas leiam; resta-nos concluir que algo está errado.

Uma série de questões sociais, econômicas e culturais permeiam nosso sistema educacional. O próprio PISA revela que 50% dos alunos brasileiros relataram ter perdido um dia de aula nas duas semanas anteriores à aplicação da prova (OCDE, 2019a, p. 2). Filho (2019) mostra que, em outras edições dessa mesma avaliação, o desempenho de alunos brasileiros caiu notavelmente em questões de um mesmo nível de dificuldade ao decorrer da prova — o que, por inferência, levanta o problema da falta de motivação ou de preparo. Mas o PISA de 2018 indica que, mesmo entre os alunos socioeconomicamente favorecidos, somente 6% tiveram desempenho de destaque (*top performers*) em leitura² — número consideravelmente abaixo da média de 17% dos países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). As escolas brasileiras reportaram menos carência de trabalhadores e a mesma carência de materiais que a média destes outros países, no entanto nossa quantidade total de estudantes *top performers* em leitura, 2%, está abaixo da média OCDE de 9% (2019a, p. 5-6). Observamos, portanto, que até nos contextos mais privilegiados, em que se esperaria melhor desempenho, o Brasil não traz bons resultados. Então, pergunto, para além de outros fatores, até que ponto a metodologia e a abordagem

¹ Tendo em vista o atual modelo das aulas de literatura no Ensino Médio, entendemos que “estudar um livro” pode significar uma exposição do enredo da parte do professor, a leitura de um resumo ou adaptação da obra, listagem de características do movimento literário ou do autor, entre outras atividades, não necessariamente implicando uma leitura efetiva da obra original da parte do aluno.

² Entre os alunos socioeconomicamente desfavorecidos, zero tiveram desempenho de destaque em leitura. (OCDE, 2019a, p. 5)

do ensino de literatura e leitura nas escolas brasileiras têm sido efetivas, e até que ponto se fazem responsáveis por esse baixo desempenho.

Na literatura do Ensino Médio, temos uma abordagem marcada pela periodização em escolas literárias e pela listagem das principais características de movimentos e autores conforme dita a tradição literária. Dentro desse modelo, em que momento os alunos têm contato com os textos? Quando aprendem a, de fato, relacionar-se com esses textos? A prática convencional no ensino e estudo de obras literárias parece apagar o aluno e o tempo presente — e, junto disso, apagar a própria leitura que o aluno pode (ou não) fazer. A consequência, da parte dos alunos, parece ser uma ausência tanto de gosto quanto de competências de leitura.

Sendo assim, por um lado, faz-se necessário revisitar as premissas da crítica literária tradicional. Por outro, pensando em uma mudança efetiva nas salas de aula, é preciso falar dos vestibulares e do Enem. Apesar das provas de ingresso para a universidade não se proporem diretamente a moldar o currículo do Ensino Médio ou formar leitores, o que não é cobrado nestas tende a desaparecer das escolas. Assim, essas provas têm um impacto direto no ensino (FISCHER *et al.*, 2012; DALVI; SCHWARTZ; TRAGINO, 2015).

2. Leitura ou literatura?

No ensino, a leitura, em geral, entra na grande área da literatura. Até o nono ano do Ensino Fundamental, ambas são contempladas na disciplina única de português, juntamente à gramática e à escrita. Já nos três últimos anos da escolaridade básica, correspondentes ao Ensino Médio, a literatura passa a ser uma disciplina separada, obrigatória. Parece-nos necessário considerar com qual objetivo se ensina literatura nas escolas e quais possíveis recortes da disciplina podem melhor atingi-lo.

Leitura é a habilidade do século XXI. À medida que inteligências artificiais passam a realizar as tarefas mais mecânicas, e qualquer um é capaz de publicar informações, a capacidade de interpretar e, enfim, pensar, se torna não apenas vantajosa, mas necessária para navegar o mundo. Ler deixou de ser apenas uma extração de informações; é construir conhecimento, pensar criticamente e fazer julgamentos bem-fundamentados (OCDE, 2019b, p. 3). A leitura *literária*, todavia, tem ainda outras particularidades, destacadas por Todorov (2019, p. 23-24):

Mais densa e mais eloquente que a vida cotidiana, mas não radicalmente diferente, a literatura amplia o nosso universo, incita-nos a imaginar outras maneiras de concebê-lo e organizá-lo. Somos todos feitos do que os outros seres humanos nos dão: primeiro nossos pais, depois aqueles que nos cercam; a literatura abre ao infinito essa possibilidade de interação com outros e, por isso, nos enriquece infinitamente (TODOROV, 2019, p. 23-24).

Mais do que um refúgio da realidade quando ela se apresenta difícil, a literatura traz a quem lê a possibilidade de encontrar a si e a seus problemas nas histórias dos outros — e assim, permite a cada um compreender melhor a sua própria história. Eu não sou uma milionária que perdeu a juventude na guerra, mas entendo a aflição de Gatsby em ressuscitar o passado; não vivi no Rio de Janeiro do século XIX, mas tenho o medo de deixar como legado uma pilha de projetos abandonados, como Brás Cubas; e não me vejo uma Macabéa, mas também quero meu momento de estrela. Através de narrativas que “se colocam em continuidade” com as nossas “experiências vividas”, tornamo-nos mais capazes de conceber, viver e interagir com a nossa realidade (TODOROV, 2019, p. 23). Zilberman (1988, p. 11) complementa, ainda, que “se a leitura deve ser estimulada pela sociedade, é para esta tornar-se melhor, o que pode acontecer se a conhecermos mais profundamente”. A literatura transforma tanto seu leitor num nível pessoal quanto o contexto maior em que ele se insere e passa a enxergar mais criticamente.

As justificativas para a presença do texto literário na sala de aula, no entanto, parecem ser outras: de um lado, para que o aluno conheça “a história da literatura nacional, sua tradição e membros mais ilustres” (ZILBERMAN, 1988, p. 116); do outro, para reforçar questões de ordem gramatical, enquanto modelo de utilização da língua portuguesa (ZILBERMAN, 1988). Zilberman (1998) aponta que tal apresentação da literatura como objeto acabado e impenetrável, trazido para representar uma série de normas ora estético-historiográficas ora gramaticais, distancia a literatura do leitor — e, nesse caso, do aluno. Trinta e dois anos depois, enfrentamos ainda o mesmo problema. A literatura no Ensino Médio vem em pacotes: escolas literárias compostas por listas de principais tópicos sobre contexto social e histórico, tendências do movimento literário, principais autores e principais obras. Por meio de um processo invertido de análise, os alunos recebem, primeiro, as características já prontas da escola literária para depois procurá-las nos textos selecionados. Estes últimos funcionam quase como coadjuvantes, apenas para se confirmar o que já foi dito. E “uma vez que as instituições incumbidas de pensar e descrever a literatura, por antecipação, decifraram os caminhos e responderam as perguntas” (ZILBERMAN, 1988, p. 117), isso a partir de interesses e significações que muitas vezes não dizem respeito às experiências dos jovens leitores em questão, o que resta ao aluno?

Todorov (2019) — que, curiosamente, por anos destacou-se entre os principais adeptos do formalismo literário — identifica, em sua última obra publicada, um perigoso afastamento entre a literatura, enquanto disciplina, e o mundo ou vida real. Ele argumenta que a raiz do problema não está na prática docente de professores isolados, mas na própria teoria dos estudos literários. Fundamentalmente, é uma questão de objetivo: queremos um estudo da disciplina sobre ela mesma ou um estudo do seu objeto? A primeira hipótese se volta para os métodos de análise literária, sejam eles contexto histórico ou aspectos formais do texto, ilustrados com a ajuda das obras. A segunda estuda *as próprias* obras literárias,

podendo se apoiar em métodos de estudo desde que estes *meios* não substituam o sentido da obra, que é o seu *fim*. Tomando a História como exemplo,

Considera-se importante reavivar, no espírito dos alunos, os grandes momentos de ruptura da história europeia: a democracia grega, o nascimento dos monoteísmos, o humanismo do Renascimento e assim por diante. Não se escolhe ensinar a história das mentalidades, ou a história econômica, ou militar, ou diplomática, ou religiosa, nem os métodos e conceitos de cada uma dessas abordagens, mesmo se nos servimos deles quando temos necessidade (TODOROV, 2019, p. 27-28).

O mesmo deveria valer para literatura. Infelizmente, parecemos optar pelo estudo da disciplina. Esse pode aparentar mais fácil de se avaliar objetivamente, mas implica uma série de problemáticas, a começar pelo fato de que, transpondo a fala de Todorov para a realidade brasileira, quando se trata de livros, é “ignorante” quem não leu *Dom Casmurro*, *Grande Sertão* ou *A Hora da Estrela* — e não quem desconhece o bucolismo e o *fugere urbem*. O ensino da disciplina fechada em si mesma dispensa sentido e, muitas vezes, dispensa também a própria obra. Este enfoque dificilmente tocará o aluno do Ensino Médio — ou, diga-se de passagem, qualquer outro leitor:

O leitor não profissional, tanto hoje quanto ontem, lê essas obras não para melhor dominar um método de ensino, tampouco para retirar informações sobre as sociedades a partir das quais foram criadas, mas para nelas encontrar um sentido que lhe permita compreender melhor o homem e o mundo, para nelas descobrir uma beleza que enriqueça sua existência (TODOROV, 2019, p. 33).

Isso se torna particularmente preocupante quando falamos de jovens em seu primeiro contato com a literatura nacional, ainda em processo de formação como leitores (ou não). No Ensino Superior, para os que escolhem se aprofundar nos estudos literários — incluindo a teoria e tradição — é justificável que se ensine (também) as abordagens, conceitos e técnicas estruturalistas, sociológicas, psicanalíticas, marxistas, pós-coloniais, etc. O Ensino Médio, porém, “que não se dirige aos especialistas em literatura, mas a todos, não pode ter o mesmo alvo; o que se destina a todos é a literatura, não os estudos literários; é preciso então ensinar aquela e não estes últimos” (TODOROV, 2019, p. 41). No momento em que concebemos a literatura exclusivamente como veículo para discussões historiográficas ou linguísticas, estreitamos-na e desligamos-na do mundo onde ela vive, sufocando, nesse movimento, também o gosto pela leitura.

Felski (2015) ressalta que os extremos da tradição, tanto para o lado de um contexto social todo poderoso quanto da glorificação de elementos internos do texto isolado, são reducionistas; no lugar, ela propõe uma leitura “pós-crítica” que dê espaço para as relações de sentido que se formam no processo da leitura. As qualidades peculiares da arte não excluem as suas conexões sociais. Pelo contrário, são a própria razão pela qual tais conexões se forjam e se sustentam. Felski (2015) fala da ideia de uma transtemporalidade textual: ignorar o contexto social não é solução (e já foi tentado pelo formalismo). O problema surge quando enquadramos esse contexto em períodos estáticos. “Textos do passado têm coisas a dizer sobre assuntos que nos interessam” (FELSKI, 2015, p. 160, tradução nossa³). A leitura pós-crítica de Felski propõe-se a valorizar, nas obras literárias, além da sua capacidade inegável de retratar outros períodos, também a habilidade de re-contextualizar o que sabemos, de moldar e atualizar perspectivas e percepções atuais. Os momentos em que nos rendemos ao texto “nos permitem experimentar outros ‘eus’, explorar modelos fictícios, escapar, por um instante, de hábitos de pensamento já desgastados”, explica (FELSKI, 2015, p. 177, tradução nossa⁴). É, em suma, uma teoria que fortalece o seu objeto, em vez de diminuí-lo em meio a uma “crítica da crítica”.

Nessa proposta, os afetos são colocados, também, como fundamentais. Na linha do que diz Citton, a questão do texto literário não se exaure no que ele revela ou oculta sobre as condições sociais que o circundam. Ela é também a questão do que ele desperta ou não em quem o lê — questão de emoções, percepções, apego e transformações (CITTON, 2007 apud FELSKI, 2015, p. 179). Não são esses, afinal, que provocam o interesse original pela leitura em qualquer crítico ou teórico, independentemente do quão prestigioso ele se torne?

Felski (2015) propõe que se forje uma linguagem do apego tão robusta e refinada quanto a retórica do desapego, do tradicional distanciamento entre razão e emoção. Seria, afinal de contas, possível — e se possível, proveitoso — separar nossas experiências das leituras que fazemos, tornando-nos intermediários passivos, em vez de mediadores ativos entre texto e mundo? A autora traz um exemplo concreto que implementou em sua aula de teoria literária após chegar a estes questionamentos. A primeira metade da disciplina correu da forma tradicional: uma introdução, no nível de graduação, às diversas correntes teóricas literárias. Felski julga esta primeira parte importante para situar os alunos nos debates atuais da área e expô-los a grandes pensadores. Num segundo momento, entretanto, o curso se volta para questões tais quais o *como* e *porquê* de certas obras de arte nos moverem. Por que determinados elementos no texto despertam empatia ou

³ “Past texts have things to say on questions that matter to us” (FELSKI, 2015, p. 160).

⁴ “Such moments of self-forgetting allow us to try out other selves, explore fictional models, slip free, for an instant, of well-worn habits of thought” (FELSKI, 2015, p. 177).

reconhecimento? O que é se identificar com um personagem? O que faz com que uma obra esquecida se torne novamente relevante em outro tempo? (FELSKI, 2015, p. 180).

Quando não existe espaço na leitura para discussões de identificação e afeto com o presente, a própria leitura vai perdendo sentido e deixando de acontecer. No contexto brasileiro, já bastante díspar das propostas de Felski e Todorov, e no qual há uma necessidade de maior incentivo e competência em leitura, confirmada pelas mais diversas pesquisas, fica evidente que algo no ensino literário precisa mudar. A reformulação da crítica apontada pelos autores parece um caminho viável. Mas para a teoria se concretizar nas escolas, precisamos falar de um outro elemento altamente determinante do que, de fato, chega até a sala de aula: o vestibular — neste caso, o Enem.

3. A literatura no Enem

O Enem tem uma peculiaridade ao lado dos vestibulares tradicionais: apesar de ser também uma forma de acesso às universidades, ele é realizado não por estas, e sim pelo Inep, órgão público ligado ao Ministério da Educação. A prova é elaborada segundo uma matriz de referência⁵ que a divide em quatro grandes áreas do conhecimento: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas. A literatura entra na prova de “Linguagens, códigos e suas tecnologias”, que abrange também língua portuguesa, língua estrangeira (inglês ou espanhol), artes, educação física e tecnologias da informação e comunicação.

São listadas nove áreas de competência para a prova de Linguagens, e destaco a de número quatro: “Compreender a arte como saber cultural e estético gerador de significação e integrador da organização do mundo e da própria identidade” (INEP, [200-], p. 3). Essa está bastante alinhada com a ideia defendida por Todorov (2019) e Felski (2015) de uma literatura voltada para o estudante leitor. Parece, no entanto, se referir mais à disciplina das artes plásticas. A única competência que fala explicitamente, em seus subtópicos, de textos literários é a cinco, que trata de “*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*” (INEP, [200-], p. 3, grifo nosso). Aqui observamos uma proposta bem diferente, que atrela a análise do texto a um estudo do seu contexto e condições de produção e recepção — ou seja, um estudo da disciplina, e não da obra. Parece importante ressaltar, também, que a palavra “leitura”, em seu sentido convencional, aparece uma única vez nas 24 páginas da matriz. As outras quatro ocorrências estão na seção de matemática (“leitura de gráficos”, etc.).

⁵ Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/matriz-de-referencia>. Acesso em: 8 jun. 2020.

Para além da matriz, podemos observar, ainda, alguns aspectos formais da prova que podem interferir na qualidade das questões de literatura. Na organização atual, a prova de Linguagens tem 45 questões. Cada questão vem antecedida por um texto que varia em torno de 80 a 180 palavras (ocasionalmente substituído por uma imagem). Ao todo, são 45 pequenos textos — além dos da proposta de redação e da prova de Ciências Humanas, que acontecem no mesmo dia, ao longo de um total de cinco horas e meia corridas. Este esquema pode aparentar ser interessante para um contato maior do aluno com o texto, mas ele o obriga a realizar uma leitura fragmentada. São 45 escritos consecutivos que não têm relação entre si. A fragmentação textual, bastante estudada desde o advento da *internet* e dos *hyperlinks*, não é tida como positiva para a concentração ou retenção de informações. Além disso, dificilmente o aluno conseguirá desenvolver qualquer tipo de vínculo duradouro com a leitura (que muitas vezes sequer acontece) de linhas avulsas desses tantos textos e fragmentos⁶.

Outra característica da prova é colocar o texto antes do enunciado da questão. Além de direcionar o aluno para um aspecto específico, como atenção para as figuras de linguagem ou a descrição da natureza, o enunciado muitas vezes contém um contexto mínimo para a compreensão do texto, como descrição do que se trata, resumo da obra maior que ele integra (no caso de fragmentos) ou ano de publicação. As leituras propostas variam desde a resenha de uma peça de teatro pós-moderna, a fragmentos narrativos, a um depoimento de Manuel Bandeira sobre sua poesia. Sem o enunciado, o aluno lê o texto sem saber o que está lendo ou o que ele deve procurar naquilo. O processo se torna dificultoso e confuso sem necessidade. Não é à toa que o Enem é popularmente conhecido como uma “prova de resistência”; sua disposição dificilmente motiva uma leitura com atenção. Pelo contrário, é natural que o aluno acabe por apenas passar os olhos pelos textos e vá para o enunciado. Isso, sem dúvidas, resulta negativamente no exame, que fica impossibilitada de avaliar ao que ele se propõe. Mas para o aluno que faz aquela prova e os professores que o preparam para ela, tem também o efeito de passar a mensagem de que ler é desgastante; que o texto pode ser omitido.

Em 2012, um grupo de pesquisadores da UFRGS fez um levantamento de todas as questões que envolviam literatura nas provas do Enem de 1998 a 2010 (2009 foi o primeiro ano em que a prova, reformulada, foi critério de seleção para o Ensino Superior). Os pesquisadores adotaram uma visão ampla de literatura, considerando além dos textos literários tradicionais, também textos críticos, canções e histórias em quadrinhos, e

⁶ Poletto e Arendt (2014, p. 39), descrevendo a leitura nos meios digitais, preocupam-se com uma “inundação dos sentidos que [...] talvez sature os diálogos com o mundo” (2014, p. 39). Talvez seja possível extrapolar a reflexão para os textos do Enem, que em seu número e tamanho não são tão diferentes de um *feed* de *tweets*.

dividiram as questões em cinco categorias: questões de literatura *stricto sensu*⁷, questões que relacionam língua portuguesa e literatura, questões que abordam outras linguagens artísticas e literatura, questões das relações entre humanidades e literatura e questões de ciências naturais e literatura.

A partir daí, identificaram que, do total de 164 questões encontradas, 50% caíam no grupo *stricto sensu*, 25% eram sobre a língua e o restante estava distribuído entre os outros grupos. Perceberam, também, uma tendência de peso maior para os gêneros líricos (poemas e letras de canção somaram 42% das questões, enquanto romance, crônica e conto, juntos, corresponderam a 26,7%) e para o modernismo (30% do total de textos). O que mais incomodou, no entanto, foi a investigação de quais questões de literatura “prescindiam do ensino da disciplina”. Os autores concluíram:

As aulas de literatura são dispensáveis para se responder a cerca de 80% das questões, as quais, em sua maioria, só exigem do aluno a interpretação direta de um texto, geralmente um poema; nada de relações históricas, entre autores ou períodos literários, de contextos estéticos, de traços de teoria literária (...). Se for levado em consideração o poder normativo do Enem e o crescimento da importância deste exame para o Ensino Médio, pode-se praticamente antever a morte das aulas de literatura na escola (aulas em que se apresenta a tradição literária, ou pelo lado formal, ou pelo lado dos contextos históricos e estéticos, ou pelo lado da leitura da tradição literária em si, isto é, das linhagens de gênero e tema, os romances, os contos, a poesia épica, a literatura nacionalista, etc) (FISCHER *et al.*, 2012, p. 118).

Concordo com a preocupação dos autores em manter as aulas de literatura nas escolas. Mas se as questões prescindem de “relações históricas”, “teoria literária”, “linhagens de gênero e tema”, será que não estamos no caminho certo? A interpretação direta e embasada de um texto é justamente o que se busca em um bom leitor — que, a partir dessa primeira interpretação, traça relações entre o que leu e o mundo. O que tendências como as apontadas implicam não é a extinção dos estudos literários, e sim a necessidade de uma reformulação destes, já diagnosticada também por Todorov (2019) e Felski (2015), entre outros. Felski repete exaustivamente que não é uma questão de rejeitar a teoria ou hermenêutica tradicional, mas de expandi-la para que vá além das mesmas análises que se fazem há décadas. Todorov reforça que o “método”, a nível médio, é o de menos; o papel do crítico ou estudante é “converter o sentido” produzido pela obra “na linguagem comum do seu tempo” (TODOROV, 2019, p. 91). Apesar, então, de o Enem, como

⁷ Definida pelos autores como “história da literatura, análise formal do texto literário, interpretação do texto literário e figuras de linguagem” (FISCHER *et al.*, 2012, p. 114).

vimos, apresentar noções ainda retrógradas em sua matriz, essa “interpretação direta” nas questões observadas pelos pesquisadores me parece um sinal claro de que, para se manter relevante, é a aula de literatura que precisa mudar. No momento em que as questões

prescindem de contato direto com o texto — prescindem de leitores — aí sim, há um problema.

Em minha própria análise do Enem 2019, procurei olhar para a qualidade das questões de literatura nesses termos. A pergunta-guia foi: será que essa questão encoraja uma leitura que dialoga com o leitor ou faz o contrário? Observei três critérios nas 45 questões da prova de Linguagens:

- 1) Se o texto é ou não literário. Tomo como recorte de literário todo o discurso narrativo ou poético, seja ele fictício ou verídico⁸;
- 2) A natureza do enunciado: se ele é neutro, trazendo apenas a pergunta e informações para a compreensão do texto, ou impõe uma determinada interpretação sobre o aluno;
- 3) Se o texto está em sua versão original ou é um comentário sobre o texto literário original.

Dentro do primeiro critério, encontrei 12 textos literários (de narrativa ou poesia), entre os 45 da prova. São estes: o trecho de um livro de memórias (Maura Lopes Cançado), trechos de romances (Guimarães Rosa e Artur Azevedo), prosa poética (Caetano Veloso e Cornélio Penna), contos (José J. Veiga, José Cândido de Carvalho, Orígenes Lessa e Carlos Drummond de Andrade), poesia (Cecília Meireles e Raimundo Corrêa) e uma crônica (Paulo Mendes Campos). Os demais textos da prova incluem trechos de artigos científicos, jornais, revistas, campanhas publicitárias, charges e textos críticos sobre literatura. O desequilíbrio entre gêneros líricos e narrativos observado por Fischer *et al.* (2012) em anos anteriores não acontece em 2019. Autores do século XX ainda são maioria, porém estes parecem representar mais a literatura contemporânea do que o movimento modernista que recebeu destaque em anos passados. O maior desequilíbrio observado aqui, portanto, foi este entre os gêneros literários (12 das 45 questões) e os informativos e argumentativos (33 das 45 questões).

No segundo critério, procurei identificar situações em que o enunciado da questão força, de certa forma, alguma visão para o aluno antes mesmo de propor a pergunta. Das

⁸ Esta é a definição proposta por Rorty (1969 apud TODOROV, 2019, p. 82) para diferenciar o texto de argumentação do seu oposto. Dessa forma, não limitamos o literário ao “texto de imaginação”, mas mantemos sua característica de discurso das experiências singulares, em oposição à filosofia das abstrações e leis gerais.

12 questões sobre textos literários, 9 têm enunciados impositivos; entre as 33 demais, são 16 com enunciados desse tipo. Verifica-se, então, colocando os números em proporção, uma tendência significativa de os elaboradores da prova procurarem guiar (ou restringir) a interpretação do aluno em questões de caráter literário: acontece em 75% das questões literárias e em 48% das demais questões. A maior parte dos enunciados “neutros”, que deixam mais espaço para o aluno, como na questão 28 (“Considerando os procedimentos argumentativos presentes nesse texto, infere-se que o objetivo da autora é [...]” (INEP, 2019, p. 26)), são para questões não-literárias. É necessário reconhecer que este é um critério necessariamente subjetivo, mas aqui me embaso, novamente, em Todorov (2019, p. 78):

Ao dar forma a um objeto, um acontecimento, ou um caráter, o escritor não faz a imposição de uma tese, mas incita o leitor a formulá-la: em vez de impor, ele propõe, deixando, portanto, seu leitor livre ao mesmo tempo em que o incita a se tornar mais ativo (TODOROV, 2019, p. 78).

A literatura não pronuncia leis gerais, como a filosofia ou as ciências sociais, e sim, trata de experiências singulares — que podem e devem se relacionar, em algum grau, com a experiência universal, no entanto nem por isso deixam de ter o caráter do vivido, do particular, como traço central. Ora, se a própria obra literária não tem o papel de coagir o leitor, mas de estimulá-lo a formular ideias por conta própria a partir dos recursos narrativos, quem apresenta a obra a um aluno — seja em uma questão de prova ou na sala de aula — deve fazer o mesmo. Em caso contrário, estará transformando a literatura num tratado.

A questão de prova nº 41 enuncia, sobre um trecho de *A dívida* (Artur Azevedo), que “O texto, publicado no fim do século XIX, traz à tona representações sociais da sociedade brasileira da época” e “em consonância com a estética realista, traços da visão crítica do narrador manifestam-se” (INEP, 2019, p. 37). A questão nº 44 informa ao aluno que em *Fronteira* (Cornélio Penna), “As soluções de linguagem encontradas pelo narrador projetam uma perspectiva lírica da paisagem contemplada. Essa projeção alinha-se ao poético” (INEP, 2019, p. 38). Mesmo a questão 42, que aparenta limitar menos, cai para o lado do formalismo, dizendo que a explicação para a sensação de amadurecimento das personagens de Drummond — que, de fato, se configura no texto — necessariamente está na “recorrência do emprego do artigo ‘as’ e do pronome ‘essas’” (INEP, 2019, p. 42) — que também acontece no texto, porém não é a causa indiscutível do efeito mencionado.

Por fim, no terceiro critério, entram textos que comentam sobre o literário ou artístico, mas não são propriamente literários em si mesmos. Estes são apenas cinco: um relato sobre o desaparecimento de um mito do folclore brasileiro, uma descrição do Teatro Oncológico-Histórico de Foreman, um comentário de Lima Barreto sobre a literatura de sua

época, um depoimento de Manuel Bandeira sobre a escrita de “Vou-me embora pra Pasárgada” e uma reflexão sobre a arte contemporânea. Em relação a estes, trago uma única provocação: por que não apresentar estas histórias em seus formatos originais, narrativos? Ainda que questões subsequentes trouxessem também os textos críticos, esses passariam a ter muito mais sentido para o aluno, uma vez que ele já tivesse tido algum contato com as obras a que se referem e uma chance de formular suas próprias impressões sobre elas.

A título de comparação, trago brevemente o SAT, exame que compõe o processo de candidatura para o Ensino Superior norte-americano. Ele é dividido, também, em quatro provas, mas as linguagens correspondem a metade do exame, com 52 questões de leitura e 44 de escrita. Interessante destacar que o próprio nome do primeiro teste é “Leitura” (*Reading Test*), o que demonstra a importância que tal ato recebe. O teste de Leitura, assim como no Enem, traz textos narrativos e não-narrativos. Diferentemente da prova brasileira, contudo, os textos são cinco no total (sendo sempre um de literatura, um de ciências sociais, dois de ciências naturais e um documento histórico), vêm em trechos longos, de 500 a 750 palavras, e são precedidos por uma curta explicação que situa o aluno. A cada texto, seguem 10 ou 11 perguntas referentes tanto a elementos pontuais quanto ao fragmento como um todo. Essa disposição dos fragmentos, que são poucos, mas compridos, é interessante no sentido de incentivo à leitura por permitir que o aluno mergulhe e situe-se bem no texto.

Além disso, chama atenção no SAT a clareza dos enunciados de pergunta e a presença de um embasamento textual que justifica as interpretações adotadas — conduta que se distancia dos enunciados impositivos que observamos no Enem. Como ilustração, segue um exemplo:

Figura 1 - Questões 9 e 10 do SAT Practice Test #3

9	10
As presented in the passage, Mrs. Quabarl is best described as	Which choice provides the best evidence for the answer to the previous question?
A) superficially kind but actually selfish.	A) Lines 49-50 (“How . . . careless”)
B) outwardly imposing but easily defied.	B) Lines 62-68 (“I wish . . . memory”)
C) socially successful but irrationally bitter.	C) Lines 70-73 (“I shall . . . Russian”)
D) naturally generous but frequently imprudent.	D) Lines 77-82 (“She was . . . apologetic”)

Fonte: CollegeBoard (c2016)

Mostro o SAT para ilustrar que várias das dificuldades que a prova de Linguagens do Enem coloca para a formação de leitores, apresentadas ao longo desta seção, poderiam ser

solucionadas mantendo, ainda, a objetividade que uma prova dessa natureza exige. Os problemas na disposição formal da prova, na seleção de textos e na redação dos enunciados, podem, em sua maioria, ser facilmente ajustados para algo mais semelhante aos exemplos acima.

Por isso, não parece correto afirmar que os problemas da prova sejam de natureza propriamente teórica, de concepção da literatura. As questões do Enem estão afastadas da visão defendida pelos pesquisadores da UFRGS, de uma literatura voltada mais para a tradição do que para a interpretação do leitor — o que, sob a ótica de Felski (2015) e Todorov (2019), é um bom sinal. A prova já parece fazer um movimento em direção ao “estudo da obra” proposto por Todorov. Resta, agora, saber se as escolas começaram, também, a fazer o mesmo movimento. Sem dúvidas, ainda há grandes passos a se tomar, e a jornada é longa. Como passar de uma simples interpretação de texto, por exemplo, para as perguntas maiores que Felski traz acerca da transtemporalidade e das especificidades que conectam o texto ao seu leitor?

4. Conclusão

Se a disciplina literária atual parece não dar conta da formação de leitores a nível de Ensino Médio, Todorov (2019) e Felski (2015) propõem uma alternativa viável. Uma literatura que — sem ignorar contexto ou recursos de linguagem, mas justamente *através* destes recursos — fala das emoções, relações e identificações que o texto é capaz de despertar no leitor. Assim, uma literatura que se aproxima do que é, de fato, a leitura.

O Enem é uma possível ferramenta para a disseminação dessa literatura voltada para o leitor. O fato de os vestibulares terem grande influência nos currículos escolares não é necessariamente um problema; pode ser justamente a solução para a falta de leitura nas escolas, se utilizado para reforçar as boas práticas. O Enem parece já buscar fazer isso em alguma medida; com algumas alterações, pode fazê-lo ainda melhor. Este artigo, é importante dizer, tem suas limitações ao se ater à análise das questões de prova. Para consolidar as ideias aqui propostas, é necessário um futuro estudo de campo que observe como se configura, na prática, o ensino de literatura nas escolas e a influência dos vestibulares e do Enem nestas aulas. A conclusão a partir do que vimos aqui, não obstante, é que existem caminhos mais vantajosos para a formação de leitores do que o herdado pela tradição que se segue atualmente, e que meios para levar estes outros caminhos às escolas já existem.

O cerne da experiência literária está na relação que o leitor estabelece entre o que lê e o que conhece — uma relação que depende, necessariamente, do ato da leitura. *Hamlet* interessa aos leitores contemporâneos não simplesmente porque retrata a Escandinávia medieval ou o pentâmetro iâmbico — se buscássemos isso apenas, livros explicativos nos

contentariam. Interessa porque dá forma a sentimentos e questionamentos que nos fazem sentido e responde ao nosso mundo assim como ao de Shakespeare. Esse reconhecimento se constrói antes a partir da leitura e das sensações que ela desperta em cada leitor, do que de uma crítica hermética. Precisamos nos atentar para não nos vermos presos na caverna de Platão. O objetivo, como bem lembra Todorov, é estudar os textos — e não as suas sombras.

Referências

- COLLEGEBOARD. *SAT Practice Test #3*. c2016. Disponível em: <https://collegereadiness.collegeboard.org/pdf/sat-practice-test-3.pdf>. Acesso em: 9 agosto 2020.
- DALVI, Maria Amélia; SCHWARTZ, Cleonara Maria; TRAGINO, Arnon. A literatura no vestibular: traços de seu histórico e olhares recentes. *Via Atlântica*, São Paulo, n. 28, p. 215-230, dez. 2015.
- FAILLA, Zoara (org.). *Retratos da Leitura no Brasil 4*. Rio de Janeiro: Sextante; São Paulo: Instituto Pró-Livro, 2016, p. 185.
- FELSKI, Rita. "Context Stinks!". In: FELSKI, Rita. *The Limits of Critique*. Chicago: The University of Chicago Press, 2015. p. 151-185.
- FILHO, Naércio Menezes. *Financiamento da Educação*. Brasília: Comissão de Educação, 2019. 29 slides. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-permanentes/ce/noticias/seminario-no-dia-25-de-abril-sobre-financiamento-da-educacao-basica-qualidade-eficiencia-e-equidade>. Acesso em: 24 jul. 2020.
- FISCHER, Luís Augusto *et al.* A Literatura no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). *Nonada: Letras em Revista*, Porto Alegre, ano 15, n. 18, p. 111-126, 2012. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/140331/000985040.pdf?sequence=1>. Acesso em: 14 jun. 2020.
- IBGE. *Indicadores sociais*: Escolarização; Analfabetismo. [S.l.], IBGE, 2019. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/indicadores>. Acesso em: 23 maio 2020.
- INEP. *Matriz de Referência Enem*. Brasília: INEP/MEC, [200-]. Disponível em: http://download.inep.gov.br/download/enem/matriz_referencia.pdf. Acesso em: 8 jun. 2020.
- INEP. *Enem 2019 - 1º dia caderno azul*. 2019. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/ppl/2019/provas/BAIXA_PPL_1_DIA_CADERNO_1_AZUL_AMPLIA.pdf. Acesso em: 9 agosto 2020.
- OCDE. *Country Note: Results From PISA 2018. Brazil*. 2019a. Disponível em: https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_BRA.pdf. Acesso em: 10 abril 2020.
- OCDE. Preface. In: OCDE. *PISA 2018 Results (Volume I)*. Paris: OECD Publishing, 2019b. p. 3-4. Disponível em: https://www.oecd-ilibrary.org/education/pisa-2018-results-volume-i_5f07c754-en. Acesso em: 26 maio 2020.

OPNE. *Indicadores: Ensino Médio*. 2020. Disponível em: <https://www.observatoriodopne.org.br/indicadores/metas/3-ensino-medio/indicadores>. Acesso em: 23 maio 2020.

POLETTTO, Ana Júlia; ARENDT, João Claudio. Leituras de um tempo perdido: o leitor fragmentado do mundo virtual. *Raído*, Dourados, MS, v. 8 , n. 17, p. 29-42, jul./dez. 2014. Disponível em: <http://ojs.ufgd.edu.br/index.php/Raído/article/download/3384/2027>. Acesso em: 12 out. 2021.

TODOROV, Tzvetan. *A literatura em Perigo*. Tradução: Caio Meira. 9. ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 2019. Título original: La littérature en péril.

ZILBERMAN, Regina. A formação do leitor. *In*: ZILBERMAN, Regina. *A leitura e o ensino da literatura*. São Paulo: Editora Contexto, 1988. p. 15-20.

ZILBERMAN, Regina. Apresentação. *In*: ZILBERMAN, Regina. *A leitura e o ensino da literatura*. São Paulo: Editora Contexto, 1988. p. 9-11.