

UNIVERSIDADE DO EXTREMO SUL CATARINENSE – UNESC
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

MIRIAM FERNANDES SAVI

LITERATURA E FORMAÇÃO: A CONCEPÇÃO DO LITERÁRIO NO EXAME
NACIONAL DO ENSINO MÉDIO (2018- 2021)

CRICIÚMA
2023

MÍRIAM FERNANDES SAVI

**LITERATURA E FORMAÇÃO: A CONCEPÇÃO DO LITERÁRIO NO EXAME
NACIONAL DO ENSINO MÉDIO (2018 – 2021)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. André Cechinel

CRICIÚMA

2023

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

S267l Savi, Miriam Fernandes.

Literatura e formação : a concepção do literário no Exame Nacional do Ensino Médio (2018-2021) / Miriam Fernandes Savi. - 2023.

97 p. : il.

Dissertação (Mestrado) - Universidade do Extremo Sul Catarinense, Programa de Pós-Graduação em Educação, Criciúma, 2023.

Orientação: André Cechinel.

1. Literatura - Estudo e ensino. 2. Literatura - Exames, questões, etc. 3. Exame Nacional do Ensino Médio (Brasil). 4. Formação humana. I. Título.

CDD. 22. ed. 807

Bibliotecária Eliziane de Lucca Alosilla - CRB 14/1101
Biblioteca Central Prof. Eurico Back - UNE

MIRIAM FERNANDES SAVI

**LITERATURA E FORMAÇÃO: A CONCEPÇÃO DO LITERÁRIO NO
EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO (2018- 2021)**

Esta dissertação foi julgada e aprovada para obtenção do Grau de Mestre em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Extremo Sul Catarinense.

Criciúma, 14 de fevereiro de 2023.

BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. André Cechinel
(Orientador – UNESC)

Prof. Dr. Cristiano de Sales
(Membro – UTFPR)



Prof. Dr. Leandro de Bona Dias
(Membro – UNESC)



Prof. Dr. Gladir da Silva Cabral
(Membro – UNESC)



Prof. Dr. Vidalcir Ortigara
Coordenador do PPGE-UNESC

Miriam Fernandes Savi
Mestranda

AGRADECIMENTOS

Os últimos anos foram importantes para o meu processo de formação, não só profissionalmente, mas em todas as áreas da minha vida. Foram tempos de aprendizados, desafios, superações e também de angústias. Acredito que não conseguiria chegar até meu objetivo sem as pessoas que participaram do meu percurso e me incentivaram nessa jornada. Por isso, gostaria de agradecer a cada um.

Agradeço primeiramente a Deus, que me inspirou, me deu força, persistência e que colocou em meu coração o desejo de aperfeiçoamento e conhecimento.

Sou imensamente grata ao meu orientador, André Cechinel, que tive o privilégio de ser aluna na graduação e orientanda no mestrado em educação. Desde então ele tem sido minha maior referência de pessoa com imensurável conhecimento, humildade e solicitude. Obrigada por ter me guiado neste caminho com leveza, liberdade e sinceridade, pela dedicação, reflexões e sugestões.

Ao meu esposo, Jorge Luiz, por ter sido paciente, amoroso, companheiro, incentivador em meus maus momentos e, principalmente, por sempre estar ao meu lado.

Ao meu filho, Luiz Henrique, que é força e luz na minha vida.

À banca de qualificação, Drº. Gladir da Silva Cabral e Drº. Leandro de Bona por suas contribuições valiosas e reflexões acerca da pesquisa.

À Fundação de amparo à pesquisa e Inovação do estado de Santa Catarina – FAPESC, pelo financiamento desta pesquisa.

RESUMO

A presente pesquisa tem como objetivo compreender se é possível desdobrar um conceito consistente de literatura como componente curricular a partir das questões de Literatura das provas do ENEM dos anos 2018 a 2021. Com vistas à concepção de literatura para o ensino de literatura em sala de aula em confronto com os documentos oficiais da Educação Básica, tais como os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio - PCN, Orientações Curriculares para o Ensino Médio – OCEM, e a Base Nacional Comum Curricular - BNCC, buscou-se responder o seguinte questionamento: como se manifesta a concepção do literário no Exame Nacional do Ensino Médio para a formação integral dos estudantes? Dessa forma, através da pesquisa qualitativa, por meio da análise de documentos norteadores da educação e do Exame Nacional do Ensino Médio, toma-se como objetivos específicos: analisar a relação entre literatura e formação no contexto do Ensino Médio; verificar de que forma os documentos oficiais do MEC formulam, ou não, um conceito consistente a ser trabalhado pelos professores; refletir sobre a estrutura do Exame Nacional do Ensino Médio e a incompatibilidade entre prova e literatura; analisar as questões de literatura presentes no ENEM. Para discutir os conceitos de literatura, tomamos como arcabouço teórico principal os textos: *O direito à literatura*, de Antonio Candido; *Ensinando Literatura*, de Andre Cechinel e Fabio A. Durão; *Do texto à obra*, de Fábio A. Durão; *Mutações da literatura no século XXI*, de Leyla Perrone-Moisés; e *A literatura em perigo*, de Tzvetan Todorov que nos auxiliaram a compreender, sobretudo, a potencia do literário como principal objeto de formação integral dos sujeitos. Além disso, o conceito de leitura atenta e interpretação foram fundamentais para a análise das questões, que demonstraram exigir uma postura contrária da que defendemos. Dentre as questões de literatura presentes na prova de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, escolhemos uma questão de cada ano para as seguintes categorias: questões de análise linguística, questões de gênero textual e questões de interpretação. Por meio deste trabalho desenvolvido, foi possível entender que a literatura deve permanecer no ensino com a articulação integral da obra, sendo ela o principal foco da aula de literatura. Entretanto, conclui-se que os documentos oficiais da educação têm uma concepção de literatura voltada para os múltiplos gêneros, sendo esse conceito refletido nas questões do Enem. Portanto, a partir da análise das questões do Enem, concluímos que as questões de literatura exploram aspectos linguísticos, de composição do gênero textual e aspectos informativos, sendo que não é aprofundada a análise do texto literário, além disso, essas questões pouco mobilizam a atenção do (a) candidato (a) para interpretar o texto seguindo um viés de leitura atenta.

Palavras-Chave: Literatura. ENEM. Formação Humana. Ensino de literatura.

ABSTRACT

This research aims to understand whether it is possible to improve a consistent concept of literature as a curricular component based on the Literature questions of the ENEM tests from the years 2018 to 2021. With a view to designing literature for teaching literature in the classroom in comparison with the official documents of Basic Education, such as the Parâmetros Curriculares Nacionais for Secondary Education - PCN, Orientações Curriculares para o Ensino Médio – OCEM, and the Base Nacional Comum Curricular - BNCC, we seek to answer the following question: how is the conception of the literary manifested in the National High School Examination for the integral formation of students? Thus, through qualitative research, through the analysis of documents guiding education and the National Secondary Education Examination, the following specific objectives are taken: to analyze the relationship between literature and training in the context of Secondary Education; verify how official MEC documents formulate, or not, a consistent concept to be worked on by teachers; reflect on the structure of the National High School Examination and the incompatibility between test and literature; analyze the literature questions present in ENEM. To discuss the concepts of literature, we take as main theoretical framework the texts: *O direito à literatura*, by Antonio Candido; *Ensinando Literatura*, by Andre Cechinel e Fabio A. Durão; *Do texto à obra*, by Fábio A. Durão; *Mutações da literatura no século XXI*, by Leyla Perrone-Moisés; and *A literatura em perigo*, de Tzvetan Todorov which helped us to understand, above all, the power of the literary as the main object of integral formation of the subjects. In addition, the concept of attentive reading and interpretation were fundamental for the analysis of the questions, which proved to require a position contrary to the one we defend. Among the literature questions present in the Languages, Codes and Technologies test, we chose one question from each year for the following categories: linguistic analysis questions, textual genre questions and interpretation questions. Through this work developed, we understand that literature must remain in teaching with the integral articulation of the work, being the main focus of the literature class. However, we came to the conclusion that the official education documents have a conception of literature focused on multiple genres, and this concept is reflected in the Enem questions. Therefore, from the analysis of the Enem questions, we concluded that the literature questions explore linguistic aspects, the composition of the textual genre and informative aspects, and the analysis of the literary text is not deepened, in addition, these questions do not mobilize the attention of the student. (a) candidate to interpret the text following an attentive reading bias.

Keywords: Literature. Enem. Human formation. Literature teaching.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ART	Artigo
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
OCEM	Orientações Curriculares para o Ensino Médio
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio
PNE	Plano Nacional da Educação
SISU	Sistema de Seleção Unificada

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1- Componentes Curriculares.....	55
Figura 2– Questão número 08 da prova de “Linguagens, Códigos e suas Tecnologias” do Enem 2018 (Prova Azul).....	70
Figura 3– Questão número 44 da prova de “Linguagens, códigos e suas tecnologias” do ENEM 2019 (Prova Azul).....	71
Figura 4 – Questão número 41 da prova de “Linguagens, códigos e suas tecnologias” do ENEM 2020 (Prova Azul).....	72
Figura 5- Questão número 39 da prova de “Linguagens, Códigos e suas Tecnologias” do Enem 2021 (Prova Azul).....	74
Figura 6- Questão número 38 da prova de “Linguagens, Códigos e suas Tecnologias” do ENEM 2018 (Prova Azul).....	76
Figura 7– Questão número 24 da prova de “Linguagens, Códigos e suas Tecnologias” do Enem 2019 (Prova Azul).....	78
Figura 8– Questão número 27 da prova de “Linguagens, Códigos e suas Tecnologias” do Enem 2020 (Prova Azul).....	79
Figura 9– Questão número 15 da prova de “Linguagens, Códigos e suas Tecnologias” do Enem 2018 (Prova Azul).....	82
Figura 10– Questão número 22 da prova de “Linguagens, Códigos e suas Tecnologias” do ENEM 2019 (Prova Azul).....	84
Figura 11– Questão número 40 da prova de “Linguagens, Códigos e suas Tecnologias” do Enem 2020 (Prova Azul).....	86
Figura 12– Questão número 25 da prova de “Linguagens, Códigos e suas Tecnologias” do Enem 2021 (Prova Azul).....	88

LISTA DE TABELAS

Tabela 1- Competências da área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias.....	56
Tabela 2- Dados quantitativos das provas de Linguagem, Códigos e suas Tecnologias, de 2018 a 2021.....	65
Tabela 3– Questões de literatura Enem 2018 – Prova Azul.....	66
Tabela 4– Dados quantitativos das questões de literatura de 2018.....	67
Tabela 5– Questões de literatura Enem 2019 – Prova Azul.....	67
Tabela 6- Dados quantitativos das questões de literatura de 2019.....	67
Tabela 7– Questões de literatura Enem 2020 – Prova Azul.....	67
Tabela 8– Dados quantitativos das questões de literatura de 2020.....	68
Tabela 9– Questões de literatura Enem 2021 – Prova Azul.....	68

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	7
1. LITERATURA E FORMAÇÃO.....	13
1.1 CONCEPÇÕES DE LITERATURA.....	13
1.2 A LITERATURA NA CONTEMPORANEIDADE.....	19
1.3 DO TEXTO À OBRA.....	23
1.4 O ENSINO DE LITERATURA.....	26
2. A LITERATURA SEGUNDO OS DOCUMENTOS OFICIAIS.....	37
2.1 A LITERATURA NOS PCNEM e OCEM.....	37
2.2 LITERATURA E BNCC.....	43
2.3 A ESCOLA EM TEMPOS DE BNCC.....	47
3.2 DA INCOMPATIBILIDADE ENTRE PROVA E LITERATURA.....	59
4. ANÁLISE DAS QUESTÕES DE LITERATURA DO ENEM.....	66
4.1 A LITERATURA COMO PRETEXTO: QUESTÕES DE ANÁLISE LINGUÍSTICA	69
4.2 A LITERATURA SOB A PERSPECTIVA DO GÊNERO.....	76
4.3 LITERATURA E INTERPRETAÇÃO.....	81
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	91
REFERÊNCIAS.....	94

INTRODUÇÃO

Muito se tem discutido sobre as práticas de ensino na escola. Da mesma forma, nos estudos literários, questiona-se como a literatura deve estar presente em sala de aula, tanto na universidade como também na educação básica. Porém a permanência da literatura tem sido enfraquecida no âmbito escolar e, conseqüentemente, no âmbito social na medida em que ela é substituída no currículo por conteúdos pragmáticos e pelo tecnicismo que tem modificado a educação. Sendo assim, num âmbito geral, as artes perdem espaço por não terem uma característica prática, exata, utilitarista – características estas que são reflexos da sociedade moderna. Além disso, a literatura é um objeto contraditório, sendo que essa contradição gera tensionamentos de discussão. Um exemplo dessa contradição consiste na literatura pertencer a um contexto de liberdade, mas que, ao mesmo tempo, também participa de um sistema de dominação social. Por essa razão, é difícil prendê-la num conteúdo a ser passado em sala de aula ou silenciar as vozes que possam surgir por meio do ensino da literatura. Ademais, a literatura é capaz de produzir conhecimentos em diversos aspectos; desde a ideia de nação a de psique humana. Então, o importante para o ensino de literatura é saber fazer questionamentos sobre as obras e não oferece-las de antemão por meio de resumos e contextos que interferem na interpretação individual e coletiva.

Mesmo entendendo, por meio do exposto, que a literatura é fundamental para a formação humana, ela tem sumido, gradativamente, dos currículos e da sala de aula. Isso se dá por vários fatores, desde as práticas pedagógicas que restringem o ensino de literatura a períodos literários, datas, bibliografias de autores, exames e vestibulares e a ênfase nos textos multimidiáticos. Além dessas razões, na constante busca por sensações promovida por uma cultura de consumo, descarte e aceleração, a literatura se encontra apagada por tensionar justamente tudo isso, e se torna excluída por provocar o inverso da aceleração.

Mesmo que se admita essa resignificação da literatura na escola, e por mais que tentem apagá-la do currículo, não há como viver sem ela, “[...] não há equilíbrio social sem a literatura” (CANDIDO, 2011, p. 177). Sempre houve literatura, pois as pessoas mergulham no universo da ficção pelas narrativas do cotidiano e pelos sonhos; então, ela faz parte das necessidades básicas da vida. Segundo Candido (2011), sociólogo e crítico literário, a literatura, em todas as suas formas de

manifestação, está presente em cada pessoa, pois “ela se manifesta desde o devaneio amoroso ou econômico no ônibus até a atenção fixada na novela de televisão ou na leitura seguida de um romance” (2011, p. 177). No entanto, é com o trabalho da linguagem que Candido (2011) afirma que a humanização acontece por meio da literatura. Dessa maneira, a literatura proporciona experiências que, cotidianamente, os sujeitos não teriam. Nesse sentido, a literatura tem papel formador que, por meio de uma construção artística, amplia o nosso campo de experiência. Nas palavras de Candido (2011), “toda obra literária é antes de mais nada uma espécie de objeto, de objeto construído; e é grande o poder humanizador desta construção, enquanto construção” (CANDIDO, 2011, p. 179). Portanto, quando o autor afirma que a literatura humaniza, não quer dizer que pessoas se tornam melhores com a literatura, mas é o contato com a linguagem que possibilita várias formas de ver o mundo. Sendo assim, a literatura é sempre a construção da linguagem. Mesmo em meio ao novo, ao acelerado e ao virtual, a literatura é capaz de proporcionar a lentidão, o refletir e o analisar. Ela proporciona experiências que vão além do individual, que são exteriores ao ser humano e ressignifica o modo de pensar desse leitor. Por isso, a literatura deve estar presente na escola pela sua grande importância perante a formação humana, que vai além de um mero conteúdo a ser passado.

Para Durão (2019), a literatura faz esse processo de quebra do fluxo por meio do que ele denomina “obra”. A “obra”, para o autor, é algo não instrumental, que reserva negatividade da própria lógica de produção, ou seja, ela não se encaixa num modelo predeterminado ou num gênero que determina sua construção. Dessa forma, a obra lida com uma construção artística da linguagem que promove pensamento e exige uma certa postura atenta perante ela. Por conseguinte, a obra não se perde no tempo, nem mesmo na cultura; ela se mantém viva com sua importância de significado e de sua composição linguística. Durão (2019) explica que, diferentemente do conceito de obra, o texto é a variedade de coisas e de objetos que se desdobram infinitamente, que se multiplicam em conteúdos, assuntos, informações, mas sem um compromisso sério com o trabalho formal da linguagem, sendo que essas variedades de textos são marcadas por seus modelos estáticos, os gêneros textuais. Desse modo, pode-se pensar na crescente valorização dos gêneros textuais e nas diversas teorias linguísticas que resultam numa variedade de produções linguísticas, a qual é marcada pela pluralidade de

interpretação. Nesse ínterim, há a anulação de autor e leitor, pois, nesse processo, se subvertem as funções e finalidades. “O conceito de texto possibilitou que as práticas culturais pudessem surgir como *coisas em si* passíveis de interpretação” (DURÃO, 2019, p. 24). Contudo, a obra se dá no sentido contrário, de ruptura do fluxo. “A obra pressupõe e sugere a forma; em contrapartida, ela não seria possível sem o silêncio do antes e do depois, a interrupção do fluxo” (DURÃO, 2019, p. 32). Diferentemente do sentido de texto, a obra pressupõe um trabalho formal da linguagem que possibilita o surgimento de um processo interpretativo mais complexo que exige atenção. Já na concepção de texto, discutida por Durão (2019), é pré-determinado por meio dos seus gêneros com fórmulas e características específicas. Sendo assim, do mesmo modo que o texto tem esvaziado o processo interpretativo pela multiplicidade de gêneros, que são suscetíveis a infinidades de interpretações, o ensino de literatura quando adotado por essa perspectiva do gênero e do texto, ou seja, um ensino que priorize os diversos textos e suas características à obra em si, culmina no esvaziamento da própria literatura provocado pelos documentos que norteiam a educação básica.

Um exemplo muito claro é a matriz de referência do Enem da área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, em que se definem nove competências a serem avaliadas. Para tanto, a competência que se refere à literatura é: “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” (BRASIL, 2009, p. 3). Nesse sentido, a concepção de literatura adotada no documento se articula com outros documentos norteadores do Ensino Médio como os PCNEM (BRASIL, 2000), as OCEM (BRASIL, 2006) e a nova BNCC (BRASIL, 2018), em que o apagamento da literatura é evidente. Por essas razões, pensando o ensino de literatura no Ensino Médio e entendendo a importância dela para a formação integral dos estudantes, buscou-se refletir a respeito das questões de literatura aplicadas no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), já que, atualmente, um dos principais meios de entrada para o ensino superior é o Enem. Seu papel político e democrático se dá pela oportunidade de estudantes oriundos de escolas públicas, como também de escolas privadas, ingressarem no ensino superior com ou sem bolsas de estudos.

O Enem foi instituído em 1998 para ser utilizado como forma de avaliação da Educação Básica, mas, a partir de 2009 passou a ser utilizado como maior vestibular

único pelo Sistema de Seleção Unificada (Sisu). Com o Novo Ensino Médio e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a matriz do Enem é reformulada conforme a Resolução nº. 3, de 21 de novembro de 2018, previsto no Art. 32 (BRASIL, 2018). A estrutura das provas do Enem é constituída por quatro áreas de conhecimento, sendo aplicada no primeiro dia 45 questões das áreas Linguagens, códigos e suas tecnologias, e 45 questões das Ciências humanas e suas tecnologias e a redação. No segundo dia, compete às áreas das Ciências da natureza e suas tecnologias e Matemática e suas tecnologias. A literatura se inclui na área de Linguagens, códigos e suas tecnologias, mas, devido aos diversos conteúdos dessa área, a literatura pode aparecer, ou não, nas questões do Enem. Dessa forma, tendo em vista que aquilo que é abordado no Enem acaba refletindo nos conteúdos ministrados em sala de aula, a pergunta nesta investigação é: como se manifesta a concepção do literário no Exame Nacional do Ensino Médio para a formação integral dos estudantes?

O objetivo deste trabalho é, portanto, compreender se é possível desdobrar um conceito consistente de literatura como componente curricular a partir das questões formuladas pelo Enem. Assim, serão analisadas as questões de literatura que foram aplicadas pelo Enem nos anos de 2018 a 2021. A escolha dessas datas se deu, primeiramente, pelo fato de haver poucas pesquisas que abordam sobre a relação entre o Enem e a literatura nos últimos anos. Dentre as dissertações destacadas, encontra-se a dissertação de Silva (2022), que discute o viés da interculturalidade nas questões de literatura das provas do Enem. Também, a tese de Gabriela Luft (2014), que dispõe sobre a crise que ameaça, conforme expressão utilizada por Antonio Candido, o “direito à literatura” na sala de aula e no Enem. Por conta disso, esta dissertação poderá servir como base para futuras pesquisas sobre o tema, pois, ao realizar pesquisas bibliográficas prévias a respeito da relação da literatura e Enem, encontram-se somente as dissertações citadas e artigos mais incipientes.

Para cumprir o intuito da pesquisa, o texto divide-se em quatro capítulos, além desta introdução e das considerações finais. Os procedimentos metodológicos serão estruturados em três passos: pesquisa bibliográfica, pesquisa documental e análise de dados. A pesquisa tem como objetivos secundários: 1. analisar a relação entre literatura e formação no contexto do Ensino Médio; 2. verificar de que forma os documentos oficiais do MEC formulam, ou não, um conceito consistente a ser

trabalhado pelos professores; 3. refletir sobre a importância do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem); 4. analisar as questões de literatura presentes no Enem.

No primeiro capítulo, intitulado *Literatura e formação*, é contextualizado o conceito de literatura à luz dos autores: Antonio Candido (2011), André Cechinel (2020), Fabio Durão (2017; 2019; 2022), Leyla Perrone-Moisés (1998; 2016) e Tzvetan Todorov (2009), entendendo-a, em diferentes perspectivas, como principal objeto de formação integral dos sujeitos. Além disso, o principal argumento defendido é a importância de o artefato literário ser o centro da aula de literatura, pois sem a obra em sala de aula não há ensino de literatura. Desse modo, o conceito de literatura que é demonstrado neste capítulo conecta-se com a definição de Durão (2017), quando ele afirma que a ela não se pode atribuir características prévias e traços que definem se determinados textos são ou não literatura, mas ela “[...] seria a decorrência da fatura exitosa do artefato, de sua articulação interna: prova material de que existe como um objeto que se sustenta, algo que não é derivado, que não repete simplesmente os achados e conquistas de escritores anteriores” (DURÃO, 2017, p. 17). Portanto, a obra que é considerada literatura, independentemente do tempo, se mantém cognitivamente produtiva.

É importante destacar que o docente tem papel fundamental na exposição do conteúdo e articulação das práticas com o currículo. Sendo assim, no segundo capítulo, *A literatura segundo os documentos oficiais*, questiona-se como o apagamento da literatura tem se mostrado constante nas reformulações dos documentos como os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (BRASIL, 2000), Orientações Curriculares do Ensino Médio (BRASIL, 2006) e a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018). Sob a perspectiva de Laval (2019), referente à ideia do neoliberalismo, o currículo se reformulou num “fazer educação” quando passou a utilizar as mesmas técnicas do sistema capitalista transformando a escola numa empresa. Por essa razão, a literatura está gradativamente perdendo seu espaço nos documentos, justamente por tensionar a lógica de aceleração, consumo e produção.

Subsequentemente, *O Exame Nacional do Ensino Médio*, título do terceiro capítulo, apresenta reflexões sobre o Enem. Além de sua grande importância para o ingresso ao ensino superior, mostra-se o papel político que esse exame tem no Brasil. Por outro lado, a competição e o conflito gerados por esse exame trazem danos aos indivíduos que tendem assumir uma postura rígida frente aos estudos de

tal modo que eles passam a se submeter à ideia de concorrência, trazendo pressões coletivas e individuais. Também é destacado como o Enem influencia no ensino de literatura, o que resulta em leitura de resumos, estudo dos períodos e memorização dos nomes de autores. Outro aspecto levantado é a matriz de referência do Enem, na qual há um apagamento considerável da literatura. Por fim, o último capítulo é destinado à análise das questões. Para tal, foram selecionadas uma questão de cada ano para cada categoria.

1. LITERATURA E FORMAÇÃO

Este capítulo propõe apresentar o conceito de literatura à luz dos autores: Antonio Candido (2011), André Cechinel (2020), Fabio Durão (2017; 2019; 2022), Leyla Perrone-Moisés (1998; 2016) e Tzvetan Todorov (2009), entendendo-a, em diferentes perspectivas, como principal objeto de formação integral dos sujeitos. O capítulo se divide em quatro seções, sendo a primeira seção intitulada *A literatura*, estabelecendo os conceitos literários com base nos autores. Na segunda seção, *A literatura na contemporaneidade*, discute-se como há uma perda de interesse pelo literário por parte dos leitores num contexto de aceleração, consumo, fluxo e descarte, resultando em leitores consumidores de textos informativos. Assim sendo, na terceira seção *Do texto à obra*, pensa-se na diferença entre texto e obra, bem como isso tem afetado o processo interpretativo dos leitores. Por fim, na última seção *O ensino de literatura*, é apresentado os desafios de ensinar literatura na atualidade.

1.1 CONCEPÇÕES DE LITERATURA

As práticas de ensino de literatura, por vezes, são diferentes umas das outras, e isso é positivo pelo próprio dinamismo que ela possibilita, porém é negativo quando o ensino, que deveria ser de literatura, é de outra coisa, mas que, por ter alguma ligação com a palavra 'literatura', já se define como o ensino desta. Esse fato ocorre por muitos motivos, dentre eles a falta de reflexão sobre a seguinte pergunta: o que significa literatura? A resposta não é tão simples, pois até mesmo nos estudos literários existem várias definições conflitantes sobre o seu objeto mínimo e, além disso, cada uma dessas definições costuma entrar em confronto umas com as outras. Por essa razão, a falta de entendimento do que é a literatura pode culminar na ausência dela em sala de aula. No entanto, o ensino de literatura deveria ser prioridade, uma vez que ela não existe como uma entidade neutra, mas sim como algo que se altera enquanto esclarece a quem lê. Porém, o desafio está em ler e interpretar as obras literárias, pois os objetos, muitas vezes, não estão disponíveis para que isso ocorra, sejam por falta de material ou na presença de uma prática que foque apenas nos estudos do cânone, da história da literatura e não na leitura de obras. Por consequência, o entendimento que cada docente tem sobre a

literatura e a perspectiva que os próprios documentos educacionais adotam interferem no modo como o ensino de literatura está presente em sala de aula. Isso não significa que as diferenças nas práticas estejam relacionadas apenas ao ensino de períodos literários, datas, nomes de autores ou, até mesmo, nas escolhas das obras, mas significa que a falta de entendimento sobre a literatura e sua importância para a formação humana gera um ensino de literatura conteudista.

Ademais, pelo fato de a literatura abranger diversos temas, estilos e concepções, ela pode ser confundida com algo que não é definido, como “[...] uma espécie de vale-tudo” (DURÃO, 2017, p. 16). Além disso, o que geralmente se entende é que a literatura “humaniza”, transformando-nos em pessoas melhores, ou que a literatura é sentimento, fazendo-se necessário estímulos para fruir a inspiração, entre tantas outras concepções. Por isso, segundo Durão (2017), não faz muito sentido falar de “técnicas de ensino” de literatura, pois não existe método que seja indistinto e que funcione para todas as concepções. Faz sentido falar sobre a própria literatura e o impacto que ela tem na formação; também é válido criticar as metodologias que contribuem para o apagamento da literatura. Portanto, a literatura – sendo essencial ao ser humano, tal como demonstraram Candido (2011), Durão (2017) e Todorov (2009), cujos pensamentos serão expostos adiante – deve ser ensinada para o exercício do processo formativo dos sujeitos.

Antonio Candido (2011), em *O direito à literatura*, faz uma análise da sociedade como um todo, bem como dos problemas que nela existem, entendendo a literatura como um bem “incompreensível”. Dito de outro modo, o autor afirma que a literatura é algo necessário ao ser humano da mesma forma que roupa, comida e moradia também o são. Por isso, para Candido (2011), faz-se necessário pensar nos direitos humanos e incluir neles a literatura, pois, no geral, a sociedade preza pelo seu próprio bem, ignorando o próximo. Conforme o autor, a sociedade continua em estado de barbárie; mesmo tendo mudado seu discurso explícito de ódio contra as minorias, ainda assim, existe violência, individualismo e competição. Nesse sentido, a literatura seria o alívio para esses problemas sociais, dado que ela humaniza o homem e o faz enxergar o próximo. De acordo com Candido, “[...] assim como não pode haver equilíbrio psíquico sem o sonho durante o sonho, talvez não haja equilíbrio social sem a literatura” (2011, p. 177). Dessa forma, a literatura traz grandes ganhos para a educação, pois ela promove a intelectualidade e estreita os laços afetivos por meio da ficção e da poesia.

Por certo, muitas interpretações sobre o pensamento de Candido (2011) são romantizadas no sentido de a literatura ter o poder de mudar pessoas e a sociedade num geral. A literatura não torna ninguém moralmente bom, mas permite que essa pessoa experimente e reflita sobre a realidade em seu todo, em todas as suas dimensões, inclusive a dos vencidos, dos frustrados, dos aturdidos pelo destino. Com certeza, a literatura tem esse poder de quebrar paradigmas, confrontar com a realidade e parar o tempo acelerado de alguém, pois ler uma obra exige tempo e atenção. No entanto, afirmar que a literatura humaniza é colocá-la num lugar de utilidade; em vista disso, a literatura surpreende e não se encaixa numa fórmula do que ela faz ou deixa de fazer, visto que o contato com ela é único, a experiência com a literatura é cheia de surpresas. Vale concordar quando Candido diz que “[...] nas mãos do leitor o livro pode ser fator de perturbação e mesmo de riso” (CANDIDO, 2011, p. 178). Em concordância, Celdon Fritzen (2017), em seu texto *O direito à literatura 30 anos depois*, retoma o pensamento de Candido (2011) sobre a literatura ser um direito fundamental para o processo de humanização de modo que, por meio da força emancipatória da leitura e do conhecimento, ela melhoraria o ser humano. Porém ele aponta que essa humanização, referida por Candido, não seria apenas por esse viés positivo. Nas palavras de Fritzen (2017, p. 81):

No entanto, ainda não se deve esquecer que as críticas que se possa fazer à crença otimista no progresso humano determinadas pelo acesso ao conhecimento não são esquecidas por Candido, que, em outro momento das suas reflexões, também compreende a ação humanizadora da literatura de modo mais incontrolado, não necessariamente edificante como o intuito da tradição escolar defende. A literatura, diz ele, é como uma aventura expondo a tudo quanto o humano pode contraditoriamente desejar e temer. Portanto, ela é arriscada porque faz viver.

Os três aspectos dos quais Candido (2011) afirma que a literatura tem são conceitos que frequentemente as pessoas associam a respeito dela. A literatura como construção dos objetos, como forma de expressão e como forma de conhecimento são definições que o autor traz da literatura como parte importante do processo humanizador. O primeiro aspecto está estritamente ligado ao trabalho com a linguagem. Não se faz literatura de qualquer forma, jogando palavras ao vento sem nenhum significado, pois o trabalho com as obras exige uma construção formal, que tem a capacidade de humanizar por intermédio da coerência mental que pressupõe. A segunda definição que Candido (2011) apresenta é a literatura como

forma de expressão e emoções; esta geralmente está associada às aulas de literatura e presente nos manuais do professor. Sob esse aspecto, a literatura pode gerar emoções, sensações e sentimentos no leitor. Por último, a literatura como conhecimento abre caminhos para novos mundos, nos quais o leitor passa a conhecer diversas histórias, tipos, pessoas, e assim por diante. Essas definições de Candido (2011) são extremamente válidas para os estudos literários e nenhuma contradiz as funções da literatura. Entretanto, ao afirmar que a literatura tem determinada função, espera-se que ela cumpra com as obrigações que lhe são impostas, assim como qualquer outro objeto. Isso não indica que ela não possa desempenhar esse papel, mas reduzi-la a isso é prender a literatura e colocá-la numa posição de utilidade. Além disso, a própria ideia de disciplina escolar prevê um objeto traçado, preso a algo que deve ser seguido, todavia isso não pode ser feito com a literatura, já que é um objeto avesso ao controle.

O objeto literário se distingue de qualquer outro devido à sua complexidade enquanto construção, de modo que as palavras estão colocadas para provocar um efeito estético, um estranhamento, uma reação emocional que comunica ao leitor algo que vai além das palavras. A partir disso, formam-se novos sentidos sobre o objeto e sobre o mundo do leitor. Consoante a isso, Candido afirma que “[...] toda obra literária é antes de mais nada uma espécie de objeto, de objeto construído; e é grande o poder humanizador desta construção, enquanto construção” (2011, p. 179). Contudo, isso não acontece apenas com obras mais complexas e de difícil entendimento. Para Candido (2011), outros artefatos como quadrinhos, provérbios e histórias de bichos também podem provocar tal mudança, se a organização das palavras estiver formulada estruturalmente. Assim, a obra tem esse poder humanizador porque a palavra “[...] comunica-se ao nosso espírito” (CANDIDO, 2011, p. 21). Para o autor, as palavras sempre comunicam algo e causam efeito em quem as recebe. Sendo assim, a concepção de literatura para Candido (2011) tem a ver com a “humanização” que ela provoca nas pessoas, pois ela desenvolve no ser humano a sensibilidade dos sentidos. Então, negar a literatura é o mesmo que negar a humanidade, já que ela também pode funcionar como instrumento de desmascaramento dos problemas sociais e fazer o leitor conhecer a si e ao próximo; isso porque, de acordo com Candido (2011), a literatura reorganiza a visão de mundo que o leitor tem e, por essas razões, ela é essencial para o ser humano.

A concepção de literatura de Fabio Akcelrud Durão (2017), em *Da intransitividade do ensino de literatura*, se difere do autor Candido (2011) em alguns aspectos. Sobre o primeiro aspecto: “Em primeiro lugar, ela não possui ligação alguma com o mundo moral. A literatura não humaniza o homem, não faz de você uma pessoa melhor” (DURÃO, 2017, p. 19). Outro aspecto seria ao uso formal e erudito da língua e a presença da ficcionalidade, mas isso não significa que o autor nega a presença de tais definições, as quais geralmente são associadas ao texto literário. Porém, a concepção de literatura a que Durão (2017) se concentra está na articulação interna dos artefatos. Dito de outro modo, o texto literário não deve ser baseado em fórmulas que se repetem abundantemente, mas na produtividade de seus artefatos. Então, para Durão (2017), “[...] se tal causa for cognitivamente produtiva, se trazer algo de revelador, o texto será uma obra apesar de si mesmo” (DURÃO, 2017, p. 18). A crítica que Durão (2017) faz sobre a articulação formal dos textos seria a ênfase no “julgamento de valor” das obras, bem como uma imagem de literatura intocável, ou muito superior. Quanto a isso, Durão (2017) afirma que a relevância da literatura é justamente o contrário, pois o leitor deve tomar uma postura investigativa adentrando na singularidade da obra, o que permite uma dimensão racional e cognitiva por meio do texto literário.

O texto literário não pode ser concebido como obra apenas por ser antigo ou por ter alguma relevância histórica. Do mesmo modo, é essa concepção que Durão (2017) formula quando afirma que a literatura “[...] seria a decorrência da fatura exitosa do artefato, de sua articulação interna: prova material de que existe um objeto que se sustenta, algo que não é derivado, que não repete simplesmente os achados e conquistas de escritores anteriores” (DURÃO, 2017, p. 17). Para ele, não seria o caso de estudar as personagens para entender a psique humana ou ler uma obra antiga para entender a cultura de determinada época; para isso, bastaria estudar psicologia ou história para entender essas questões. A questão é que a literatura não funciona para uma finalidade, mas em uma “utilidade na inutilidade” (DURÃO, 2017, p. 19). Dessa forma, a literatura não tem de servir para alguma coisa, mas deve ser capaz de levantar questões. A interpretação, para Durão (2017), é o ponto-chave para uma concepção de literatura como “[...] objeto propício para a formulação de hipóteses” (DURÃO, 2017, p. 21). Sendo assim, não há literatura no saber datas, nomes de autores ou períodos históricos das obras. A literatura está presente quando ela gera uma experiência estética no contato entre leitor e obra,

sendo que esse leitor se atenta para o artefato literário de tal modo que suas percepções são modificadas. Portanto, é essa relação com o objeto que deve ser a centralidade das aulas de literatura.

Todorov (2009) afirma que o sentido da obra não pode ser substituído pela análise estrutural ou pelos fatos da história literária, nem mesmo se resumir ao juízo de valor do aluno; embora tudo possa contribuir e existir numa aula de literatura, o sentido da obra em si é o principal. Para o autor, o leitor não profissional não lê as obras para entender melhor a historiografia ou as estruturas internas de linguagem do texto, mas “[...] para nelas encontrar um sentido que lhe permita compreender melhor o homem e o mundo, para neles descobrir uma beleza que enriqueça sua existência; ao fazê-lo ele compreende melhor a si mesmo” (TODOROV, 2009, p. 32). É necessário, portanto, questionar sobre as finalidades últimas da obra e a importância de ensiná-la. Não se trata aqui de falar da literatura de uma forma romantizada, mas de enfatizar a sua importância, o seu papel vital na vida do ser humano. Mesmo que ela não tenha uma finalidade explícita e enquadrada em uma dinâmica de meios e fins, ela pode mudar a realidade de alguém ainda que subjetivamente. Assim,

A literatura pode muito. Ela pode nos estender a mão quando estamos profundamente deprimidos, nos tornar ainda mais próximos dos outros seres humanos que nos cercam, nos fazer compreender melhor o mundo e nos ajudar a viver. Não que ela seja, antes de tudo, uma técnica de cuidados para a alma; porém, revelação do mundo, ela pode também, em seu percurso, nos transformar a cada um de nós a partir de dentro (TODOROV, 2009, p. 76).

Logicamente, dizer que a literatura pode tornar uma pessoa melhor significa convertê-la numa espécie de manual de autoajuda; por certo, ela pode provocar coisas boas e ruins, sentimentos de acolhimento e de desprezo, de felicidade e angústia. Uma pessoa pode muito bem se tornar melhor ao ler literatura, bem como se tornar uma pessoa ruim. Não cabe à literatura definir os valores morais do ser humano. Não obstante, a concepção de literatura que o presente trabalho defende é a de que ela pode provocar alguma mudança, pois não há como se deparar com os objetos e, ao lê-los, não mudar sequer a postura diante dele. O corpo muda, a mente trabalha, os questionamentos aparecem, a falta de entendimento ou o entendimento em si surgem. Por certo, a literatura mudará algo, visto que ela é diferente dos entretenimentos colocados a todos, como a TV, o celular, por exemplo, pois estar

diante deles exige um tipo de concentração diferente de estar frente a um objeto literário, já que os efeitos sonoros e visuais estimulam o processo de informação numa rapidez tão grande que esse processo parece ser dado de antemão.

1.2 A LITERATURA NA CONTEMPORANEIDADE

Por mais que a palavra *literatura* esteja nos documentos oficiais, currículos universitários, livros didáticos e nos meios de comunicação, seu entendimento é comprometido por suas variadas definições. Isso porque “[...] não existe um conceito de literatura, apenas concepções que variam de uma época a outra” (PERRONE-MOISÉS, 2016, p. 8). No que tange à contemporaneidade, num contexto de aceleração, consumo, fluxo e descarte, o que se tem é uma excessiva produção de textos que se adequam à demanda do público, mas há poucos leitores de literatura. Consequentemente, na escola não é diferente, uma vez que a leitura nas aulas de literatura é escassa e, muitas vezes, é substituída por resumo das obras ou enfatizada nos gêneros textuais. Espera-se, entretanto, que, quando a literatura for aparecer, ela apareça como objeto central, e não como pretexto para outra coisa. No entanto, seu apagamento é cada vez mais evidente. Esse apagamento – denominado “o fim da literatura” por Perrone-Moisés (2016) – está sendo discutido e afirmado por diversos estudiosos e pensadores da literatura, ainda mais que ela, sempre muito prestigiada, “[...] nunca pôde ser definida com precisão de um conceito, sendo mais uma noção consensual” (PERRONE-MOISÉS, 2016, p. 17). Essa noção torna-se sucessivamente mais confusa numa era de informatização tecnológica que, “[...] por um lado, beneficia a produção e o comércio de livros, por outro privilegia a leitura rápida em detrimento da literatura lenta e reflexiva, a quantidade em detrimento da qualidade” (PERRONE-MOISÉS, 2016, p. 23). Por conta disso, as produções da modernidade têm perdido sua qualidade e o gosto pela literatura tem se diluído. Para boa parte dos leitores modernos, o que importa é mostrar a quantidade de livros que foram lidos, como se isso fosse critério para ser um bom leitor. Diante disso,

Nunca se publicou tanta ficção e tanta poesia quanto agora. Nunca houve tantas feiras de livros, tantos prêmios, tantos eventos literários. Nunca os escritores foram tão mediatizados, tão internacionalmente conhecidos e festejados. Fica claro, então, que quando se fala do fim da literatura a que nos referimos é a que se manifesta em determinados textos, escritos numa

linguagem particular, textos que interrogam e desvendam o homem e o mundo de maneira aprofundada, complexa, surpreendente. (PERRONE-MOISÉS, 2016, p. 25).

Perrone-Moisés (1998) observa que os critérios de valor nas escolhas de obras, tal como eram feitas pelos críticos modernos para manter os debates literários e passar a preservar uma certa qualidade das obras, foram alvos de muitas discussões e contradições no meio acadêmico e entre os críticos literários, a partir do momento em que alguns críticos passaram a negar o cânone. Porém, para a autora, no decorrer do século XX, o cânone modernista alcançou consenso entre especialistas e leitores de obras literárias pelo reconhecimento e relevância das obras. Ainda assim, a autora afirma que, com a pós-modernidade, os gostos pela leitura mudaram, enfraquecendo esse consenso no cânone. O resultado disso é uma grande mudança nas produções de obras literárias que se reduziram à produção de “qualquer coisa” em prol do gosto do público. De acordo com Perrone-Moisés (1998, p. 176), “[...] os novos escritores não estão nem um pouco interessados em ingressar futuramente no cânone; interessa-lhes ter seus livros rapidamente publicados, traduzidos em línguas hegemônicas, adaptados para o cinema e televisão”. Dessa forma, a lógica da modernidade gerou mudanças na percepção da literatura, em que a base de produção segue as necessidades do público consumidor – valoriza-se o que vende mais.

Posto isso, a literatura, que durante séculos ocupou um lugar importante de ruptura na vida social, na arte, na política e na busca por emancipação, está hoje fundamentalmente vinculada à noção de circulação e consumo, tornando-se o reflexo da sociedade capitalista. Sendo assim, não é de se estranhar o constante crescimento de livros mais curtos, fragmentados, feitos para consumo rápido e circulação nos meios de comunicação. Na modernidade, os objetos precisam ser “espetaculares” e atrativos para serem consumidos, e, para vender, é preciso aparecer; essa é a base da “fetichização” das mercadorias, como afirma Guy Debord (2005) em sua obra *Sociedade do espetáculo*. As produções da atualidade estão inseridas nessa mesma lógica, pois, para atender aos leitores acostumados com a rapidez da internet, são necessários livros atrativos e rápidos. Contudo, não há produtividade na leitura rápida, porque, conforme descreve Perrone-Moisés (1998), a “leitura exige tempo, atenção, concentração, luxos ou esforços que não condizem com a vida cotidiana atual” (PERRONE-MOISÉS, 1998, p. 178). Nesse contexto, os

alunos tendem a perder o interesse por leituras mais complexas e longas, recorrendo a resumos. Assim, “A literatura não desapareceu, mas recolheu-se a um canto que é tanto o luxo dos *happy few* que continuam a cultivá-la como o trabalho forçado dos que ainda são obrigados a conhecê-la para passar de ano na escola ou para passar no vestibular” (PERRONE-MOISÉS, 1998, p. 178).

Perrone-Moisés (2016) expõe que a literatura se tornou cada vez mais difícil de ser conceituada devido às grandes mudanças da própria cultura. Atualmente, os objetos se perdem pela falta de “princípio de construção”, uma vez que a lógica da mercadoria interfere profundamente no que é produzido. Além disso, “[...] em nosso tempo o novo se tornou repetitivo e a negação deixou de ser criadora” (PERRONE-MOISÉS, 2016, p. 29). Dessa forma, um objeto artístico que faz sucesso, como filmes, romances, biografias, entre outros, pede uma sequência que é a própria repetição do primeiro objeto, perdendo o sentido e sua força. Perrone-Moisés (2016, p. 29) também comenta que “[...] a arte, na televisão e na internet, tornou-se entretenimento ainda mais abundante, fácil e rápido do que em seu tempo. E a literatura, como forma de arte, tem sofrido os efeitos dessa situação” (PERRONE-MOISÉS, 2016, p. 32). Com a midiatização, escritor e obra podem ganhar visibilidade com uma velocidade que outrora não havia. Do mesmo modo que essa visibilidade pode trazer recursos rentáveis, ela pode se tornar algo negativo para o próprio escritor quando o público não “gosta” e não compra, pois os produtos que não vendem são considerados ruins e, conseqüentemente, a reputação do escritor pode cair e as críticas ruins podem aumentar. Assim, o que importa é a opinião do público, o sucesso que a obra faz, e não o reconhecimento das qualidades intrínsecas do artefato. As produções da atualidade se baseiam nessa lógica mercadológica, muitas vezes sem uma preocupação com a estética e forma dos objetos. Sobre isso, Perrone-Moisés afirma:

O julgamento da obra literária não pode, portanto, ser apenas uma questão de gosto, e seu valor não pode ser medido em termos de consumo, tomando como critério sua vendagem ou sua publicidade. Isso é particularmente importante no mundo atual, em que o valor de um indivíduo é medido pelo número de seguidores na internet, e o valor das coisas é identificado ao seu preço no comércio (PERRONE-MOISÉS, 2016, p. 37).

É por esse aspecto que as produções de obras literárias, na cultura atual, têm perdido o sentido quando visam ao lucro e à aceitação do público. A liberdade na

escrita tem se reduzido ao consumo e entretenimento. Por certo, a literatura também pode ser entretenimento. Como afirma Perrone-Moisés (2016), existem vários níveis de entretenimento em qualquer área. Por outro lado, quanto mais aguçada for a experiência com tal objeto, mais exigente será o leitor. Por essa razão, existe um grande embate entre a literatura canônica e a literatura de entretenimento. Em conformidade com a autora, quem faz juízo de valor sobre as obras ainda é a crítica literária. Mesmo que ela tenha perdido prestígio, ainda é importante e causa desconforto e irritabilidade entre escritores. Esse fato ocorre porque, mesmo que a intenção seja vender obras, a crítica também traz valorização ou desvalorização e, para Perrone-Moisés (2016), a lógica mercadológica faz com que escritores não se contentam apenas em vender suas obras, mas querem ter seus momentos de fama e serem aclamados pela crítica. Por esse motivo, Perrone-Moisés (2016) afirma que “[...] na sociedade do espetáculo a literatura passou a ser objeto de grandes eventos e os escritores se transformaram em celebridades mais conhecidas do que lidas” (PERRONE-MOISÉS, 2016, p. 64). Ela também acrescenta que

O grande juiz da obra literária é o tempo. Se uma obra continua a suscitar novas leituras, não é porque ela contém valores essenciais, mas porque ela corresponde a indagações humanas de longa duração, concernentes à vida e à morte, ao amor e ao ódio, à paz e à guerra, e porque essas indagações estão nela formuladas numa linguagem cuja eficácia significativa é reconhecida por leitores de sucessivas épocas (PERRONE-MOISÉS, 2016, p. 65).

A obra literária sempre tem algo novo a dizer, então, não é numa primeira leitura que o leitor entende tudo sobre ela; há sempre uma razão para revisitá-la e ter novas descobertas. Porém a obra apenas será obra se tiver alguém para lê-la, pois sem leitores não há obra e sem obra não há bons leitores. Sob esse viés, a escola tem papel fundamental na formação de leitores, na propagação da literatura em sala de aula e no ensino de uma postura interpretativa sobre a literatura. Por óbvio, não é uma tarefa fácil, já que professores e alunos precisam lidar com o tempo acelerado em que vivemos, bem como a demanda de trabalhos e de coisas para fazer. Parar e respirar, refletir e criticar não são mais práticas cultivadas na sala de aula, muito menos fora dela, dado que os corpos não estão mais acostumados, a mente não consegue nem mesmo descansar. Esses são os sintomas da sociedade “excitada”. Vale dizer que a literatura é o oposto disso tudo, por isso é tão essencial para a formação humana.

1.3 DO TEXTO À OBRA

Durão (2019) apresenta que o conceito de texto tem diferentes significados devido à sua fluidez, abrangência e facilidade de circulação, além de ter ganhado espaço nas diversas correntes teóricas das ciências da linguagem. No entanto, seu uso serve muito mais para a circulação rápida do que propriamente à reflexão, pois, de acordo com Durão, “[...] o texto cristalizou-se como algo que se aplica a outra coisa, uma ferramenta para fazer funcionar e produzir sentido. Raramente ele ocupa a posição de objeto do pensamento” (DURÃO, 2019, p. 22). Para o artefato literário, Durão (2019) defende que a noção de texto trouxe a possibilidade de múltiplas interpretações escritas sem o compromisso de serem coerentes, porque qualquer produção pode ter diversos significados. Além disso, essa noção de texto prevê uma produtividade contínua formada para ser consumida na mesma rapidez que é produzida. Dessa forma, “[...] o texto passa a ser marcado pela pluralidade, em oposição à obra, que teria um potencial limitado de sentido” (DURÃO, 2019, p. 25). Por isso, ler uma obra longa e demorada, que exige tempo, concentração e atenção, tem se tornado um desafio para muitas pessoas quando se tem diversos resumos disponíveis na internet; logo, não é mais necessário pensar e refletir sobre determinado objeto quando se tem diversas interpretações prontas a um clique. Nesse viés, Durão (2017) alega que o estudo da literatura deve se debruçar sobre a ideia de obra e não de texto, pois o texto é o apagamento da ideia de um artefato que se autolegisla e se autodetermina. Sobre essa questão, o autor afirma:

A fixação do texto facilita que se detectem ambiguidades, polissemias, indeterminações e incertezas que, por sua vez, deixam entrever uma multiplicidade de sentidos. Isso gera vários efeitos colaterais. Em primeiro lugar por ser capaz de conter tantas possibilidades, mantém-se a representação da literatura como algo transcendente, em última instância participante do indizível (DURÃO, 2017, p. 56).

Um termo definidor do conceito de texto é o de fluxo, visto que ele diz respeito a um movimento permanente, que não tem fim. Além disso, essa sucessão infinita do texto empobrece os objetos de tal forma que não há possibilidade de extrair algo dele mesmo, uma vez que o texto responde previamente antes mesmo de o leitor levantar questionamentos. O texto como fluxo, segundo Durão (2019), está

estritamente alinhado à ideia de fábrica, da produtividade, que incessantemente não dá espaço para o silêncio ou pausa justamente pela sua aceleração. Esse sintoma do fluxo perpassa não apenas pelo texto, mas para a vida do sujeito que “[...] fica subjugado perante aquilo que produz” (DURÃO, 2019, p. 29). O texto é um sintoma desse fluxo que não se adequa apenas ao campo das linguagens, mas que caracteriza o capitalismo atual, tendo em vista que o fluxo abole o qualitativo e prioriza o quantitativo. Por essa razão, não se tem qualidade de tempo, espaço, e sim, somente produção. Assim, a quebra desse fluxo seria a experiência que se torna sólida na medida em que o leitor tem um contato com a obra, nas possibilidades de testar várias interpretações, tendo, assim, uma leitura crítica e atenta, opondo-se à leitura ingênua que busca seguir fluxo da leitura sem questionar sobre a linguagem que é utilizada.

A obra surge como algo intrinsecamente próprio, de maneira que “ela deseja ser ela mesma”, sendo necessário tempo, concentração e contemplação durante o processo interpretativo. Diante disso, “[...] a obra pressupõe e sugere a forma; em contrapartida, ela não seria possível sem o silêncio do antes e do depois, a interrupção do fluxo” (DURÃO, 2019, p. 32). Esse silêncio é o contato direto com a obra sem interpretações que a determinem de antemão, pois, para o autor, até mesmo uma “grande obra” pode cair facilmente no fluxo quando fica famosa, falada e exposta; seja em festivais, na internet ou nas reproduções adaptadas de filmes com o intuito de tornar-se produto. Assim, o processo interpretativo não é rápido e instantâneo, mas exige tempo, e somente a obra pode produzir essa lentidão, já que é “[...] mais fácil desacelerar um romance do que um filme, um filme do que a TV, a TV do que a internet” (DURÃO, 2019, p. 33). Outro aspecto da obra é sua negação aos modelos pré-determinados dos gêneros; a literatura é “antididática” nesse sentido, porque a obra não está estática a uma forma e deve segui-la até então. Diante disso, a obra é dinâmica e se molda a cada leitura. Por esse motivo, a noção dos gêneros textuais não se encaixa com a ideia de obra, pois os gêneros já estão delimitados por suas características e formas. Assim, um conceito consistente de literatura é o de obra.

Cechinel (2020) apresenta que o conceito de texto ganhou espaço nos estudos literários de tal forma que provocou o apagamento da noção de literatura. Claro que o abandono da literatura não decorre somente do crescimento uso dos textos, mas também de um avanço e aceleração das mídias digitais e de uma

indústria da cultura que dá de antemão os objetos rápidos e fáceis de serem consumidos. Desse modo, o texto não é diferente pela sua multiplicidade de possibilidades, dado que ele é o reflexo desse consumo facilitado, afinal, “[...] tudo é texto e não há nada fora do texto” (CECHINEL, 2020, p. 30). Consequentemente, as aulas de literatura permitem a utilização de diferentes gêneros textuais, sendo a leitura de obras literárias como materialidades enfáticas que acabam sendo deixadas de lado. Sob essa perspectiva, a formação que deveria promover autonomia, reflexão e crítica, apenas reproduz o que fora da escola já é ensinado: aceleração, consumo, descarte, facilidade e cansaço. Nas palavras de Cechinel (2020):

O ensino de literatura mantém-se à deriva. Sem um rumo claro ou uma regra forte, a presença do literário tende a se reduzir aos princípios do consumo rápido e descartável que imperam na “sociedade do espetáculo”, uma “sociedade excitada” que é também a sociedade da fadiga: resumos, teorias explicativas ou aplicadas, versões adaptadas, filmes, fichas de leitura, entre tantas outras formas mais “produtivas ou menos intransitivas, com indícios de resultados posteriores mais rápidos ou “lucrativos” (CECHINEL, 2020, p. 33).

Por essa razão, se faz necessário, em conformidade com Cechinel (2020), uma teorização para o ensino de literatura vinculada também a conceitos como os de “obra, leitor e tradição”. O conceito de obra não tem relação com o conceito de texto; pelo contrário, ela vai à contramão do fluxo de ideias que voam sem ter algo consistente, sem exigir concentração e reflexão. Para o autor, essas categorias de “obra, leitor e tradição” tensionam a formação do indivíduo, pois caminham no sentido contrário da aceleração. A obra, por exemplo, “[...] só funciona como tal se vinculada a um determinado modo específico de apresentação, em que o “o que” do artefato confunde-se simultaneamente com o seu “como” (CECHINEL, 2020, p. 33). Dessa forma, a obra não é obra pela temática ou pelo gênero e construção de tal; ela é obra pelo fato de possibilitar perguntas, questionamentos e confundir o óbvio. Logo, a literatura não pode ser reduzida ao utilitarismo como muitas vezes é colocada na escola, quando utilizada para explicar uma temática ideológica, períodos históricos, vida de autor, os desdobramentos do gênero e assim por diante. Qualquer aspecto temático ou histórico deve surgir a partir da leitura da obra e dos questionamentos que a seguem.

Refletir criticamente sobre o conceito de textualidade é dar atenção a esse fenômeno complexo, o qual foi se transformando assim como as concepções dos objetos. Essa transformação da concepção de texto resultou em sua própria multiplicidade, sendo a repetição cada vez mais evidente sem uma necessidade de interpretação profunda, pois se diz a mesma coisa diversas vezes. Além disso, como tudo é considerado texto, sua facilidade de circulação é notável. Para Durão, por exemplo, o primeiro aspecto do texto “[...] seria o reflexo da extrema fragmentação social contemporânea” (2022, p. 22). Nessa era de informatização, a saturação de mensagens que a internet promove e o excesso de produção fazem com que o texto se esvazie de sentido. Da mesma forma, a pouca apropriação de sentido dos objetos em que o texto compõe por meio da linguagem e os assuntos que antes seriam destinados à saúde, à sociologia à história etc., por esse excesso de textualidade, resulta-se numa banalização desses objetos. Por essa razão, Durão (2022) demonstra que isso é um problema pelo seu grau de abrangência de interpretação e pelo fato de tudo se tornar textual, visto que “[...] o texto tem dificuldade de relacionar-se com o tempo” (DURÃO, 2022, p. 23), isso porque ele é abrangente, além de perder seu sentido rapidamente, pois o que pode ser importante agora, amanhã já não é mais.

1.4 O ENSINO DE LITERATURA

Ensinar literatura na atualidade traz grandes desafios. Para Fritzen (2017), a pergunta a ser feita é: o que significa ensinar literatura? Para o autor, com as constantes mudanças da contemporaneidade, bem como a ênfase no tecnicismo e na tecnologia, o ensino de literatura precisa ser constantemente justificado. Para o teórico, as novas discussões em torno da literatura não são mais pelos vieses dos clássicos ou eruditos; a questão é que a literatura está sendo substituída pelos novos gêneros textuais. Ademais, as intervenções tecnológicas interferiram na forma de ler e escrever, isso porque os meios de comunicação aceleraram esse processo, mas não de forma positiva como mostra Fritzen (2017, p. 112): “A escrita assim o é porque a leitura também não mais se concentra, mas se dispersa, saltando de hiperlink a outro, entre diferentes mídias articuladas.”

Das práticas que ainda colocam a literatura em sala de aula são usadas para fichas de leitura e memória literária. Nos currículos, o apagamento da literatura inicia-se no ensino fundamental II com a ênfase nos gêneros textuais. Somente no Ensino Médio que a literatura aparece de forma mais clara. Entretanto, devido à ausência da formação de um leitor mais aguçado do ensino fundamental para o médio, as dificuldades tornam-se ainda maiores pela falta dessas leituras.

Nos currículos escolares, a literatura está desaparecendo (PERRONE-MOISÉS, 2016). Mesmo estando presente nos debates escolares das últimas décadas, em todos os países ocidentais, a literatura perdeu sua importância. No Brasil, os currículos colocam a literatura como “[...] uma técnica da linguagem verbal” (PERRONE-MOISÉS, 2016, p. 76), empobrecendo tanto a língua (prevalecendo a norma-padrão) quanto a literatura (predominando o ensino pelo nível de conteúdo ou formalismo). Contudo, a autora afirma que esse modo de ensinar acaba perdendo de vista a unidade da obra: “[...] por ser criação de significados a partir de dados da realidade, a obra literária, diferentemente dos textos verbais apenas comunicativos, diz algo em determinada forma, mais complexa, mais rica, mais ambígua” (PERRONE-MOISÉS, 2016, p. 77). Outro aspecto que a autora destaca acerca da tentativa de retirar o ensino de literatura de vez das escolas diz respeito às alegações do ensino tradicional de literatura de que as obras são muito sofisticadas e complexas. Perrone-Moisés (2016) coloca que é justamente por esse motivo que a literatura deve ser ensinada, pois não se deve subestimar a capacidade dos alunos: “O ensino deve ser oferecido em níveis progressivos, tanto no estudo da linguagem como no estudo de outras matérias” (PERRONE-MOISÉS, 2016, p. 78). Em vista disso, trata-se de um gesto contraditório: o de evitar a complexidade no ensino de literatura e não em outras disciplinas, como Matemática e Física, por exemplo. Privar o aluno da literatura é privá-lo de um direito fundamental. Ensinar literatura é ensinar a ler, é ensinar a ir além da realidade que já lhe é bastante conhecida. Nas palavras de Perrone-Moisés (2016),

Sintetizando o que foi dito pelos melhores teóricos, responderíamos à pergunta “Por que ensinar literatura?” com os seguintes argumentos: porque ensinar literatura é ensinar a ler e, nas sociedades letradas, sem leitura não há cultura; porque a capacidade de leitura não é inata, mas adquirida; porque os textos literários podem incluir todos os outros tipos de texto que o aluno deve conhecer, para ser um cidadão apto a viver em sociedade; porque os textos literários são aqueles em que a linguagem atinge seu mais alto grau de precisão e sua maior potência de significação; porque a

significação, no texto literários, não se reduz ao significado (como acontece nos textos científicos, jornalísticos, técnicos), mas opera a interação de vários níveis semânticos e resulta numa possibilidade teoricamente infinita de interpretações; porque a literatura é um instrumento de conhecimento do outro e de autoconhecimento [...] (PERRONE-MOISÉS, 2016, p. 80).

A partir da crença nesses pressupostos, o ensino de literatura torna-se democrático quando o professor confere aos alunos a oportunidade de ter contato com a obra. Pensar na realidade prévia dos alunos e, por isso, oferecer textos mais pobres, “mais fáceis”, é reafirmar a desigualdade social e simbólica. Da mesma forma, acreditar que os alunos não têm capacidade de ler uma obra é subestimar a igualdade de todas as inteligências. Para a autora, o ensino de literatura deve priorizar a progressão do nível dos alunos em seu repertório e conhecimento linguístico. Assim, o importante na escolha das obras não é o tema, “[...] porque o que caracteriza a obra literária é o como e não o quê, sendo que a significação não está, nela, separada da forma” (PERRONE-MOISÉS, 2016, p. 81). Nesse sentido, o ensino de literatura se torna valioso para o aluno quando o professor consegue fazê-lo enxergar coisas nas obras que outrora não enxergava. Essa postura interpretativa se torna importante para a formação do aluno, que aprende a interpretar pela leitura das obras.

A sala de aula é um local muito apropriado para o ensino de literatura, de modo que é possível desenvolver com os alunos certa postura interpretativa, que seria uma maneira específica de se relacionar com as obras e os textos. Para melhor elucidar, “[...] nem a obra é dotada de um sentido preexistente, nem o leitor é aquele ser isolado e silencioso. Nessa concepção enfática de leitura, o objeto precisa ser instigado a falar” (DURÃO; CECHINEL, 2022, p. 16). Por isso, entende-se que essa postura interpretativa decorre do contato entre leitor e obra e uma certa conversa entre ambos, pois esse mecanismo interpretativo necessita de perguntas, hipóteses e interação do leitor com a obra. Ao colocar a literatura nessa posição de centralidade, o processo interpretativo será como um acontecimento na sala de aula, e o aluno aprenderá a interpretar romances, poemas e qualquer outro texto que não seja necessariamente literário. Dessa forma, o ensino de literatura deixa de ser um conteúdo e transmissão de saberes, para desenvolver uma “[...] postura interpretativa” (DURÃO; CECHINEL, 2022, p. 22). Os autores explicam que não há fórmulas mágicas para uma aula de literatura, nem mesmo uma sequência didática que se encaixará em qualquer aula, uma vez que cada professor tem suas

particularidades e cada turma tem um perfil. Sobre o ensino de literatura, os autores afirmam:

A interpretação e a elaboração são noções gerais que conferem os contornos básicos do que é uma aula de literatura. Não há ensino de literatura desvinculado da tentativa de expor uma maneira de lidar com os objetos, de fabricar a sua receptividade, de intervir ativamente neles e de criar hipóteses sobre o seu funcionamento. Da mesma forma, não há relação com o saber em sala de aula que não se associe a uma temporalidade singular, ao trabalho do imprevisto, ao pensamento em trânsito e a uma sensibilidade coletiva arquitetada em função dos artefatos (DURÃO; CECHINEL, 2022, p. 36-37).

Para Todorov (2009), o motivo de a literatura estar em perigo não se dá pela escassez de bons poetas ou romancistas; antes, a literatura está em perigo pela falta de sua presença na escola e na universidade, pois, muitas vezes, os estudantes não têm contato direto com a literatura. O contato dos alunos está relacionado diretamente com uma ideia de disciplina, com alguma forma de crítica, de teoria ou de história literária. Isto é, seu acesso à literatura é mediado pela forma "disciplinar" e institucional. Por mais que a formação de Todorov (2009), na Bulgária, tenha sido totalmente voltada para os métodos de análise literária exclusivos da matéria linguística e formal, foi na França que o escritor encontrou a liberdade de análise literária em si, fazendo-o enxergar a literatura com outros olhos. A liberdade de análise, no entanto, não estava presente no ensino de literatura na educação básica da França, já que o estudo se voltava para as noções críticas das obras, sobre o que os críticos falam sobre ela, mas não a leitura da obra em si, nem mesmo uma análise individual dela. Essa tendência da não leitura das obras, ou de usá-las para um fim, não é uma tendência exclusiva do ensino da França, mas sim uma realidade do ensino de literatura em geral. Nesse contexto, Todorov (2009) faz os seguintes questionamentos para pensar o ensino de literatura:

[...] ao ensinar uma disciplina, a ênfase deve recair sobre a disciplina em si ou sobre seu objeto? E, portanto, em nosso caso: devemos estudar, em primeiro lugar, os métodos de análise, ilustrados com a ajuda de diversas obras? Ou estudarmos obras consideradas como essenciais, utilizando os mais variados métodos? Qual é o objetivo, e quais são os meios para alcançá-lo? O que é obrigatório, o que se mantém facultativo? [...] (TODOROV, 2009, p. 27).

Por mais que fiquem claras essas escolhas em outras áreas, o autor afirma que no ensino de literatura há uma ideia disciplinar, de se passar conteúdos; além

disso, a análise se volta para os gêneros e situações de enunciação, não para um estudo do objeto. Não quer dizer que se deva excluir o estudo do período literário, do contexto histórico da obra, ou que não se possa lançar mão de outras curiosidades externas à obra, porém o que ocorre é que o ensino de literatura costuma ser voltado somente para isso. A obra deveria ser o centro, e a análise dela seria esse contato direto, sem informações prévias. Sob esse viés, Todorov (2009) afirma que

É verdade que o sentido da obra não se resume ao juízo puramente subjetivo do aluno, mas diz respeito a um trabalho de conhecimento. Portanto, para trilhar esse caminho, pode ser útil ao aluno aprender os fatos da história literária ou alguns princípios resultantes da análise estrutural. Entretanto, em nenhum caso o estudo desses meios de acesso pode substituir o sentido da obra, que é o seu fim (TODOROV, 2009, p. 31).

Com base no entendimento que a leitura de obras deve ser o centro das aulas de literatura, cabe salientar o tipo de leitura que se desdobrará nesse processo interpretativo consistente. Para isso, os autores Durão e Cechinel (2022) vão chamar de “leitura atenta” o procedimento de descoberta dos desdobramentos da obra; ou seja, sem a leitura atenta/cerrada não há como materializar o artefato literário. Sendo assim, a leitura atenta exige uma atenção profunda que faz o leitor adentrar na obra de tal forma que mostra o que geralmente se passa despercebido. Para os autores, “[...] a leitura cerrada é um mecanismo de desaceleração dos objetos, de retenção de sua arquitetura composicional e de todos os seus detalhes significativos, o que revela a lentidão e a repetição, em vez de pressa e descarte” (DURÃO; CECHINEL, 2022, p. 43). Desse modo, ela quebra com o fluxo que é tão presente no dia a dia e dá espaço para a concentração, para o esquecimento do que está acontecendo e, principalmente, conforme os autores, para a desaceleração dos objetos.

Diante das práticas de ensino atuais, mesmo que pareça inviável para o professor realizar o ensino de literatura como se espera, ele dispõe de várias motivações para ensinar literatura na escola, como: aumentar o vernáculo linguístico, analisar a linguagem do texto, tratar da historicidade, analisar pressupostos filosóficos e políticos, ou ensinar como as obras contribuem para o processo formativo de experiências, autoconsciência e reflexão. Essas concepções não são de fato a literatura, mas podem contribuir para uma aula. Todavia, o mais

importante, que não deve ser deixado de lado, é ler os artefatos literários em sua integralidade. Seja como for, ensinar literatura com seriedade leva o professor a refletir e ressignificar suas práticas constantemente. Se isso não acontece, provavelmente ela está desaparecendo das aulas e da vontade do professor de ensiná-la. Ensinar literatura é imprescindível, visto que, como afirma Candido (2011), o ser humano não vive sem a ficção, dimensão esta indispensável a ele. Mesmo que não tenha nada para ler ou ver, o ser humano produz ficção em sua mente.

Ademais, ensinar literatura na escola é um ato político, pois uma era em que os objetos se fragmentam, o ser humano se aliena apenas na lógica de consumo e aceleração. Então, o ato de ensinar literatura é político porque se contrapõe ao ensino tecnicista, de produção e aceleração, movendo-se para um sentido contrário que é o da formação integral. Além de tudo, deve-se ensinar literatura porque é um direito.

São inúmeros os motivos para se ensinar literatura, principalmente por ela ter um grande princípio formador. Sales (2017), por exemplo, argumenta que a literatura deve despertar desconforto, incertezas e problematização da realidade, até porque ninguém vai ao texto inteiramente vazio; nem o professor nem os alunos. Para o autor, ensinar literatura é saber lidar com o imprevisto e com as instabilidades que ela pode provocar numa sala de aula, mesmo com toda preparação prévia do professor – ainda assim, o ensino não deve ficar preso ao que foi preparado. A aula de literatura como “gesto” seria vivenciar o mundo da linguagem que resulta “numa transformação de um eu num outro-eu” (SALES, 2017, p. 300). No entanto, muitas perguntas podem surgir sobre as práticas em sala de aula, tais como: Como ensinar literatura? O que fazer? Essas perguntas são respondidas na afirmação de Sales:

Trabalhando de modo que o texto literário seja o texto principal a ser articulado na sala de aula. Que os recursos teóricos, críticos, filosóficos, artísticos, políticos, etc., sejam efetivamente recursos e não os motivadores primeiros. E que, ao colocar o texto literário no centro da reflexão, se estimule a compreensão de certos aspectos formais que deponham a favor do conhecimento sensível que o objeto pode estimular, a favor das matrizes de sentido que se reconstituem a partir desse gesto que entrelaça o texto literário e a participação nossa, professor e estudante, na linguagem tensionada (SALES, 2017, p. 301).

Por essa razão, o autor explica que não há fórmulas que avaliem como a literatura interfere na vida dos estudantes, nem mesmo como eles foram transformados por esse contato com a obra. Mesmo assim, os métodos de avaliação

são totalmente contraditórios e tendem a avaliar a apropriação de conteúdo. Dar uma aula de literatura para aplicar uma prova de alternativas “certas e erradas” só enfatiza uma lógica de disciplina e conteúdo, e isso “[...] continua fazendo com que o ensino de literatura se justifique na busca de uma função” (SALES, 2017, p. 304). A literatura não atende às demandas específicas da sociedade e da escola; seu caráter formativo é paradoxal e ocupa um lugar, muitas vezes, desconfortável. Entretanto, como ensinar literatura se o ensino se volta para a ideia de avaliações e vestibulares? Para Cechinel (2020), a presença da literatura nos vestibulares faz com que seu lugar na escola não se dissipe de vez, e mesmo o resquício que ainda resta é pelo viés dos espetáculos, pelas formas de obras adaptadas, como resumos, teatros, entre inúmeras outras formas que não constituem um contato com a materialidade da obra em si.

Para que as coisas tenham algum tipo de durabilidade, nos dias atuais, elas acabam assumindo cores espetaculares capazes de atrair a atenção dos espectadores, e isso não se refere apenas a bens materiais, mas também a inter-relacionais e pessoais. Em outras palavras, “[...] ser alguém significa, antes de tudo, ser visto” (CECHINEL, 2020, p. 73). É necessário produzir estímulos para se manter no mercado ou em uso, visto que, se analisar todo cenário atual, desde cedo, os celulares, tablets e computadores são protagonistas na vida das pessoas. Os estímulos são inúmeros; cores, músicas e velocidade. Tudo em um objeto só, deixando tedioso se o vídeo ou a propaganda for muito demorada. As crianças crescem acostumadas com esse turbilhão de informações midiáticas que promovem mais aceleração e impaciência, porém, segundo Cechinel (2020), a escola deveria promover o inverso disso por meio da lentidão e concentração que a literatura necessita. No entanto, com a ênfase nos múltiplos textos, dentre eles os midiáticos, a escola apenas reproduz o que esses alunos já estão acostumados no dia a dia. Da mesma forma, os documentos oficiais enfatizam a linguagem midiática para ser trabalhada pelos professores de língua – enquanto isso, a literatura fica cada vez mais esquecida e anulada. À vista disso, Cechinel (2020) expõe que a literatura produz o inverso desses estímulos.

Em vez de tensionar ou interromper momentaneamente o fluxo de estímulos e mercadorias, a escola nega-se a ele em uma tentativa última de ganhar tempo de sobrevivência. A literatura, entretanto, não emite, não conecta, não irradia, não estimula e não excita, pelo menos não nos mesmos termos. A literatura é uma atividade negativa, que demanda um tempo incompatível

com aquele da sociedade excitada, da sociedade do cansaço (CECHINEL, 2020, p. 75).

De acordo com Skliar (2003), a geração leitora tem sofrido grandes transformações no seu estilo de vida e, conseqüentemente, naquilo que leem. Além disso, os gestos e a maneira de se portar mudaram juntamente com o ato de ler; com a facilidade de circulação e informatização, se lê muito, mas não se lê nada. Esse fato ocorre porque os sujeitos leem a todo o momento por intermédio das mídias sociais – como *WhatsApp*, *Twitter*, *Instagram*, entre outros – numa velocidade absurda, consumindo informação a todo momento. Diferente dessa leitura prática e rápida, se encontra na literatura uma postura que exige leituras com concentração, questionamentos e tempo. Inclusive, Skliar (2003) explica que a grande circulação dos textos volatiliza a leitura, dispensando as energias da concentração e da reflexão, deixando a leitura literária de lado. Por esse motivo, o aluno não compreende a literatura como fenômeno cultural, histórico e social, como instrumento político capaz de revelar as contradições e conflitos da realidade. Para Skliar (2003), a geração atual deseja ter tudo para “ontem”, além de escrever e ler para consumir; dessa forma, ler significa se informar, ter conhecimento, atualizar-se e trabalhar, não mais um processo de autoconhecimento e introspecção. Isso significa um apagamento da leitura que demanda o gesto de analisar, transitar pelas palavras, aprender e ter experiências que vão além do individual, que são exteriores ao ser humano e que somente a literatura é capaz de proporcionar. Por isso, Skliar (2003) alega que a literatura tem sido substituída pelas tecnologias.

Não se trata tanto de uma questão de gêneros nem de gerações, mas dessa tensão – tão viva, tão obsessiva – entre a linguagem da informação que exige permanência e consumidores, e a linguagem literária que busca respirar de outra maneira leitores, ou dito de outro modo, trata-se da distinção entre leitores como consumidores e leitores como confrades (SKLIAR, 2003, p. 227).

Em concordância, Cechinel (2020) afirma que a crise do ensino de literatura deve-se a vários fatores, mas que um dos agravantes seria o que ele chama “[...] de problema da atenção ou percepção” (CECHINEL, 2020). Conforme o autor, a leitura literária demanda esforço, solidão e concentração; porém, em tempos de modernidade ou pós-modernidade, o consumo em excesso estimula cada vez mais a dispersão, o “descarte e o fluxo”, tornando esse ensino inviabilizado (CECHINEL,

2020, p. 84). Por essa razão, é necessário ensinar literatura porque ela pode trazer os mundos inimagináveis e inalcançáveis para perto. Ensinar, para Skliar (2003), não seria mediar à aprendizagem, mas compreender como ela, em sua forma mutável, decifra o tempo, o modo sem compromisso com a “utilidade ou mercadoria”. Nesse sentido, não é de se estranhar que a literatura tem perdido seu espaço em sala de aula. O processo de leitura tornou-se deficitário no Brasil, seja por conta da superficialidade com que as leituras são tratadas pelos alunos – ou até por educadores –, seja pela incapacidade de análise além dos códigos linguísticos. A compreensão leitora é um constante desafio para professores de todas as áreas, posto às dificuldades de ensinar literatura e uma falta de concepção dela. Por outro lado, as mídias sociais prendem muito mais a atenção dos alunos e são de entendimento mais fácil.

Os serviços digitais buscam a constante coleta de dados pessoais e estabelecem as bases dos sistemas de monitoramento digital, os quais procuram “conhecer, classificar, segmentar, reconhecer padrões de ação individuais e relacionais a fim de prever e modificar o comportamento humano como meio de capitalização de seus serviços” (BENTES, 2019, p. 22). Dessa forma, a economia da atenção tem por base a retenção da atenção dos usuários direcionados às plataformas digitais e, conseqüentemente, aguça-se os desejos por produtos e serviços oferecidos. A mercadoria, agora, é o próprio usuário. Nessa lógica, a literatura fica cada vez mais à mercê das tecnologias, e os alunos, que seriam possíveis leitores, agora são “usuários”, já que sua atenção não é mais voltada para os objetos que exigem concentração, mas para os objetos que geram estímulos como games e redes sociais. Não há como a literatura competir com esses estímulos, porque ela é o inverso disso. Logo, precisa ser ensinada na escola.

Turcke (2016) afirma que aumenta o número de crianças e adolescentes inquietos, ansiosos, inseguros, com dificuldade de tomar decisões e, principalmente, de manter a atenção em algo. Na maioria dos casos, essas crianças são diagnosticadas com déficit de atenção. Para o autor, o déficit de atenção não está ligado somente a algum “distúrbio” cerebral ou problemas emocionais, e sim a uma cultura que está permeada por comportamentos que estimulam esse déficit. Essas condutas se manifestam numa sociedade de cultura de consumo excessivo, em que a satisfação e o prazer estão nas roupas de grife, no celular novo, em brinquedos que chamam a atenção e que são dispensados constantemente. A criança e o

adolescente crescem entendendo que o prazo de validade do bem material é curto, e que o novo é sempre melhor. Eles estão submersos na televisão, no celular, no tablet e direcionando suas atenções à fluidez e rapidez que esses aparelhos eletrônicos disponibilizam.

Ainda, segundo Turcke (2016), a imagem apropriou-se da percepção, atrofiando a capacidade do indivíduo para a imaginação, a percepção e a comunicação. Hoje, a câmera captura tudo e muito mais simultaneamente por meio do que o autor chama de “imaginação técnica”. A arte, o teatro e o cinema do “mundo de ontem” davam espaço para a apreciação, o pensamento, a crítica, a socialização. “Entre um filme e outro havia tempo de sobra para assimilar o eu fora vivenciado” (TURCKE, 2016, p. 31). Não obstante, as produções artísticas da atualidade estão seguindo o fluxo; basta um clique para passar para o próximo filme, uma lista de músicas é criada, bem como a autonomia para assistir o que quiser e onde quiser, de modo que a experiência de estar em um cinema, um teatro foi dispensada.

O choque da imagem exerce poder fisiológico; o olho é magicamente atraído pela abrupta alteração luminosa, dela só consegue se afastar através de um grande esforço da vontade. O choque da imagem exerce fascinação estética; constantemente ele promete novas imagens, ainda não vistas. Ele se exercita na onipresença do mercado; seu “olhe pra cá” exalta a cena seguinte como um vendedor com sua mercadoria (TURCKE, 2016, p. 33).

Por conseguinte, a experiência que a pessoa tem com o mundo passa a ser imaterial e inconsistente, pois tudo é reproduzido por imagens por meio de telas. Além disso, o lugar da leitura e da atenção é deixado de lado quando há tantos estímulos. Assim, percebe-se que os processos de leitura dos estudantes estão defasados. A defesa de uma leitura que transforma ou que tira o leitor desse lugar acelerado seria a leitura de literatura. Sendo assim, partindo da concepção de Cechinel (2020) de que a literatura em seu caráter humanizador produz um pensamento crítico em relação à sociedade, pode-se afirmar, então, que a literatura é um lugar de refúgio. O autor também destaca que “[a] literatura ‘humaniza’ ao impor uma relação de confronto não instrumental com a alteridade radical da linguagem, gesto que precisa ser testado, exercitado e comprovado, jamais estando simplesmente garantido de antemão” (CHECHINEL, 2020, p. 48).

Porém, a leitura postulada nos documentos normativos que norteiam o ensino no Brasil destaca que os diversos tipos de semioses e textos possíveis ampliam o conhecimento do aluno quando entende os diferentes gêneros, que podem ser utilizados em vários campos de atuação e diversas disciplinas, como os artísticos/literários, jornalísticos e outros que circulam no meio social, além de conhecer os contextos de produção a fim de estabelecer relações com a realidade de forma crítica. Os objetos de conhecimento do eixo leitura, colocados na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), incluem: estratégias de leitura; reconstrução das condições de produção e circulação e adequação do texto à construção composicional e ao estilo de gênero (Lei, código, estatuto, código, regimento etc.); apreciação e réplica; relação do verbal com outras semioses; efeitos e sentidos; caracterização do campo jornalístico e relação entre os gêneros e o aprendizado dos sentidos globais do texto, entre outros. Dessa maneira, esses diversos tipos de textos podem ou não ser literários, e novamente a ênfase da familiarização dos gêneros aos quais os alunos já estão habituados pelos meios digitais.

2. A LITERATURA SEGUNDO OS DOCUMENTOS OFICIAIS

Neste capítulo, é apresentado como a literatura está presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio – PCNEM (BRASIL, 2000), nas Orientações Curriculares do Ensino Médio – OCEM (BRASIL, 2006) e na Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018). O capítulo se divide em três seções, sendo a primeira intitulada *A literatura nos PCNEM e OCEM* na qual se mostram as contradições dos documentos concernentes às perspectivas de literatura. Na segunda seção, *Literatura e BNCC* se discorre como a literatura é apresentada na BNCC, documento normativo que trouxe novas perspectivas teóricas para a educação. Assim, em *A escola em tempos de BNCC*, título da última seção deste capítulo, é discutido como esse documento tem afetado os moldes da educação atual.

2.1 A LITERATURA NOS PCNEM E OCEM

Os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM) foram instituídos pelo Parecer do Conselho Nacional da Educação/Câmara de Educação Básica nº 3, de 26 de junho de 1998, com o objetivo de nortear a reforma do ensino médio e orientar os professores com novas metodologias e perspectivas teóricas (BRASIL, 2000). Segundo o documento referente à área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, há diferentes competências e habilidades quanto ao conhecimento de Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Educação Física e Informática. A proposta visa à articulação das possibilidades de usos das diversas linguagens. Dessa forma, a área de conhecimento de Língua Portuguesa se baseia no estudo dos gêneros discursivos, incluindo o texto literário. A disciplina, de acordo com o documento, era dicotomizada em Língua e Literatura, mas, com a reorganização curricular, não há mais separação entre gramática, literatura e redação, pois os gêneros discursivos os abrangem na ênfase da natureza social da língua.

O texto literário, conforme o documento, pode ser usado em suas diversas manifestações. Um exemplo disso é: “O texto jornalístico e a propaganda manifestam variedades, inclusive visuais; os textos orais coloquiais e formais se aproximam da escrita; as variantes lingüísticas são marcadas pelo gênero, pela

profissão, camada social, idade, região” (BRASIL, 2000, p. 21). No entanto, a ideia de o texto literário se manifestar de diversas formas e em qualquer objeto se dá numa perspectiva que relativiza a própria literatura. Perante o exposto, Cechinel (2020) apresenta que o vasto alcance do conceito de texto está relacionado ao abandono da ideia de literatura à medida que ela perde a importância no currículo, estando submetida à pluralidade e à redução de conteúdo palatável. Para o autor, no documento, “[...] o literário é subsumido por uma noção vaga e precariamente bakhtiniana de *gêneros textuais* – que elimina qualquer diferença ou singularidade colocada na subjetividade dos artefatos ou obras por meio de uma noção genérica e improdutiva de texto” (CECHINEL, 2020, p. 40). Sendo assim, as aulas de literatura podem ser facilmente substituídas pelo estudo da língua ou da gramática se o texto estiver na centralidade da aula. Sobre isso, o documento afirma:

Ao ler este texto, muitos educadores poderão perguntar onde está a literatura, a gramática, a produção do texto escrito, as normas. Os conteúdos tradicionais foram incorporados por uma perspectiva maior, que é a linguagem, entendida como um espaço dialógico, em que os locutores se comunicam. Nesse sentido, todo conteúdo tem seu espaço de estudo, desde que possa colaborar para a objetivação das competências em questão (BRASIL, 2000, p. 23).

A ideia de não separar os conteúdos como se não tivessem relação uns com os outros por certo não é o principal problema. No entanto, a falta da presença de uma concepção de literatura revela esse apagamento do literário, pois, se num texto a escolha do professor pode ser direcionada à produção ou gramática, a literatura se insere apenas na leitura rasa de um texto qualquer, podendo entender que um texto jornalístico, por exemplo, é considerado literatura. Além disso, o documento deixa em aberto a maneira de lidar com texto literário, podendo ser usado para análise da língua, dos próprios gêneros, entre outros conteúdos da língua portuguesa. Nesse sentido, essa falta de concepção e presença da literatura, perceptível no documento, aponta para uma simplificação em que tudo pode ser literatura. “[...] o ensino de Literatura tem menos que ver com a transmissão de um determinado conjunto de nomes em particular e mais com uma conduta mínima que os artefatos literários exigem do leitor para que funcionem” (CECHINEL, 2020, p. 81). Então, usar a literatura para ensinar gramática ou um gênero não é de fato ensino de literatura, nem mesmo ler um texto qualquer entraria nesse crivo. Nesse caso, é necessária

uma escolha de obras que se baseia numa postura interpretativa diante dos objetos literários, o que demanda atenção e entrega a eles.

Ao analisar o documento, especificamente nas habilidades e competências da área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, chama atenção a contradição que está inserida. Primeiramente, o PCNEM (BRASIL, 2000) critica as práticas do ensino de língua enfatizado na gramática, e o ensino de literatura focado na história. Assim, ele afirma que “a história da literatura costuma ser o foco da compreensão do texto; uma história que nem sempre corresponde ao texto que lhe serve de exemplo” (BRASIL, 2000, p. 16). A defesa do PCNEM é por um ensino que priorize a língua materna, entendendo-a como principal significado de sentidos e identidade. Dessa forma, o documento expõe que esses conteúdos são colocados em segundo plano, então, “O estudo da gramática passa a ser uma estratégia para compreensão/interpretação/produção de textos e a literatura integra-se à área de leitura” (BRASIL, 2000, p. 18). Todavia, uma das habilidades e competências da área é:

Analisar, interpretar e aplicar os recursos expressivos das linguagens, relacionando textos com seus contextos, mediante a natureza, função, organização, estrutura das manifestações, de acordo com as condições de produção/recepção (intenção, época, local, interlocutores participantes da criação e propagação de ideias e escolhas, tecnologias disponíveis etc) (BRASIL, 2000, p. 14).

Não seria essa habilidade uma contradição das próprias práticas pedagógicas que o documento critica? Exclui-se a literatura por serem enfatizados aspectos históricos, contextos, intenção e época. Assim, a literatura é substituída por textos que são analisados também por sua história, contextos e funções. Sem dúvida, o ensino de literatura focado em sua história é um problema, mas substituí-la por textos e manter a mesma prática é ainda pior. Isso porque, além de gradativamente a literatura perder seu espaço na escola, seus objetos são enfraquecidos e relativizados por meio dos textos. Os PCNEM não deixam claro como deve ser essa leitura, apenas afirmam que “[...] a literatura se integra à área de leitura” (BRASIL, 2000, p. 18). Tudo fica muito amplo, pois o próprio conceito de texto também o é; então, se o ensino de língua portuguesa é baseado nos gêneros textuais, a leitura também será de gêneros textuais. Percebe-se, assim, que a palavra literatura é facilmente substituída pela ideia de textos genéricos, sem levar em conta a

literariedade. Portanto, percebe-se que o documento aborda as questões de literatura de forma muito ampla e vaga.

A demanda pela retomada da discussão dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (BRASIL, 2000) resultou na formulação das Orientações Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2006) com o objetivo de contribuir para o diálogo entre professor e escola sobre a prática docente. O documento contribui de uma maneira mais específica para o ensino de literatura, pois a área de Linguagem, Códigos e suas Tecnologias estão divididas em: conhecimentos de Língua Portuguesa, conhecimentos de Literatura, conhecimentos de Línguas Estrangeiras, conhecimentos de Espanhol, conhecimentos de Arte e conhecimentos de Educação Física. Assim, percebe-se que há uma sessão destinada somente à literatura, tema ao qual a análise desta pesquisa se dedica.

Logo no início, o documento reformula a ideia de literatura outrora colocada nos PCN (BRASIL, 2000) numa tentativa de ratificar a importância de sua presença no currículo do ensino médio. A primeira definição de literatura que ele aborda é a do dicionário, que a define como a arte das palavras. Nesse viés, o texto segue com uma discussão sobre a permanência da literatura no currículo com a seguinte pergunta: “Por que ainda há Literatura no currículo do ensino médio se seu estudo não incide diretamente sobre nenhum dos postulados desse mundo hipermoderno?” (BRASIL, 2006, p. 52). Então, a defesa para o ensino de literatura está no conceito que o documento adota em seu sentido mais restrito, “[...] como arte que se constrói com palavras” (BRASIL, 2006, p. 52). Então, segundo as OCEM, no “mundo dominado pela tecnologia e mercadoria as artes são um meio de educação da sensibilidade mediante o gozo da liberdade que a literatura permite” (BRASIL, 2006, p. 52).

Em uma perspectiva baseada em Antonio Candido (2011, p. 177), o documento entende a literatura como “[...] fator indispensável de humanização”. Sendo assim, as práticas que enchem o aluno de informações sobre épocas, estilos, características de escolas literárias não são mais o foco do ensino como já estava colocado no PCN (BRASIL, 2000). Portanto, as OCEM (BRASIL, 2006) inferem que o ensino de literatura deva formar o leitor literário e “letrar” esse aluno, de modo que ele se aproprie da literatura. Nessa perspectiva, a literatura é colocada como algo importante na formação dos estudantes, pois diferentemente do conhecimento científico, o artístico promove uma sensibilidade para com os outros, para consigo

mesmo, para com o meio social, para com o meio ambiente e para com a história humana. Outro ponto a ser destacado seria que, nesse documento, a defesa do literário é com o contato direto com o texto, bem como a escolha dos artefatos, já que nem tudo pode ser considerado literatura de acordo com o documento. Com ênfase, o documento afirma que o contato efetivo com o texto possibilita ao leitor experiências peculiares do texto literário por meio do estranhamento e das sensações da linguagem literária. Em seguida, o documento questiona o lugar do *rap*, da literatura de cordel, das letras de músicas e de tantos outros tipos de produção no ensino de literatura. Também afirma que essas produções são importantes manifestações culturais e que devem ser estudadas, porém se passadas pelo mesmo crivo do cânone. Sobre isso, as OCEM (BRASIL, 2006) afirmam que apenas ser importante não é o suficiente, uma vez que essas produções precisam ter suporte em si mesmos e revelar uma qualidade estética. Nesse viés, Durão (2017) também afirma que o artefato literário precisa sustentar a si mesmo, concordando, assim, com o documento.

Sequencialmente, as OCEM (BRASIL, 2006) mostram os erros cometidos pelos PCN (BRASIL, 2000) no que tange ao ensino de literatura, destacando-se ali a ênfase radical no interlocutor e o foco exclusivo na história da literatura. Desse modo, as OCEM (BRASIL, 2006) constroem argumentos numa tentativa de definir o que é literatura, bem como os textos que são considerados literários, mas não discutem sobre as práticas do ensino de literatura. Um dos argumentos que o documento traz é sobre a leitura do literário, tentando evitar apenas os resumos e versões facilitadas, mas sim com o foco na leitura integral do texto. Dessa forma, o documento afirma que o modo de fruir um texto literário permite mais de uma interpretação, e cada leitor reage diferentemente diante de um mesmo texto. Por essa razão, “esse momento solitário de contato quase corporal entre o leitor e a obra é imprescindível, porque a sensibilidade é a via mais eficaz de aproximação do texto” (BRASIL, 2006, p. 60). Assim, a importância do leitor, tema de um dos tópicos do documento, é fundamental para a construção crítica e análise dos textos.

Um aspecto relevante que o documento traz é a escolha do professor diante dos objetos literários, os quais são variados. Também o define como mediador no contexto das práticas de ensino para o funcionamento de estratégias de apoio à leitura da Literatura. Dessa forma, por meio das escolhas de narrativas, poesias, textos para teatro, entre outros, de diferentes linguagens que dialogam com o texto

literário, ele media as formas de leitura ou a postura perante a leitura. No entanto, as práticas de leitura estão ligadas, de acordo com o documento, com a escolha do objeto, pois deve-se levar em consideração os aspectos regionais, curriculares, escolares e sociais dos alunos. Sob esse viés, o documento problematiza essa escolha, visto que ela se dá por diversos fatores, como a falta de linearidade ou sequências de obras, a falta da presença da literatura no ensino fundamental e o próprio repertório do professor. Assim, a história da literatura poderia ser benéfica, segundo o documento, no que compete à linearidade das escolhas de obras de acordo com o período, sendo uma sequência que se daria em todas as escolas, além de nortear o professor com mais possibilidades para a aula.

Sobre um outro aspecto, o documento afirma que:

Quando se focaliza a leitura literária dentro do ensino da Literatura no ensino médio, evidencia-se a questão da passagem de um nível de escolaridade a outro, muitas vezes não mencionada. O ensino da Literatura no ensino fundamental, e aqui nos interessa de perto o segundo segmento dessa etapa da escolaridade (da 5ª à 8ª série), caracteriza-se por uma formação menos sistemática e mais aberta do ponto de vista das escolhas, na qual se misturam livros que indistintamente denominamos “literatura infanto-juvenil” a outros que fazem parte da literatura dita “canônica”, legitimada pela tradição escolar, inflexão que, quando acontece, se dá sobretudo nos últimos anos desse segmento (7ª ou 8ª série) (BRASIL, 2006, p. 61).

O documento alega que a falta sistemática de escolhas já no ensino fundamental resulta em uma ausência de referências sobre o campo da literatura e a pouca experiência de leitura. Sob essa perspectiva, os leitores do ensino médio são orientados por seus desejos imediatos, os quais surgem com a velocidade de um olhar sobre um título sugestivo ou sobre uma capa atraente. Por esse motivo, no ensino médio, as escolhas das obras são tão importantes, pois é necessário fazer um trabalho que torne a experiência plena da leitura literária mais presente em sala de aula. Essa leitura, conforme o documento, tem perdido espaço para a história da literatura e seus estilos que estão disponíveis nos manuais e livros didáticos. Além disso, esses materiais trazem adaptações facilitadas que, muitas vezes, comprometem a estrutura da obra. Nesse contexto, as questões que o documento levanta são extremamente relevantes para o ensino de literatura, mas a prática na sala de aula e os documentos que seguem, como a BNCC, não estão em conformidade com esse documento. Assim, a disparidade entre documentos reflete em uma concepção de literatura vazia e incerta.

2.2 LITERATURA E BNCC

Elencar o processo do ensino da literatura no ensino médio pressupõe que deva ser considerada a leitura integral de obras literárias. No entanto, o desafio está em fazer isso, pois é preciso fazer com que esses alunos leiam e interpretem mesmo estando imersos nas mídias sociais e aparelhos eletrônicos. A partir do contexto atual, reflete-se o quanto o exercício da leitura tem sido praticado pelos adolescentes para que haja uma predisposição à aprendizagem e interação com a Literatura enquanto disciplina e fonte de conhecimentos fundamentais para a formação básica dos adolescentes que estão no Ensino Médio. Desse modo, os documentos oficiais servem como norteadores para que esses impasses sejam resolvidos, e que os direitos de aprendizagem sejam garantidos.

A Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018) é um documento normativo publicado pelo Conselho Nacional de Educação – CNE (BRASIL, 2018) e aprovado pelo Ministério da Educação (MEC) em 2017, que define o conjunto de aprendizagens essenciais que todos os estudantes precisam desenvolver ao longo de sua trajetória escolar. A BNCC foi construída para fornecer uma base unificada e melhorar a qualidade da educação básica (BRASIL, 2018). Dessa forma, o documento defende uma visão particular que vincula toda a educação básica – desde a educação infantil ao ensino médio – às habilidades e competências que precisam ser desenvolvidas ao longo desses estágios. Segundo o documento, a BNCC se pauta principalmente em princípios e valores que a educação deve ter, com o compromisso pela “[...] formação e desenvolvimento humano global em suas dimensões intelectual, física, afetiva, social, ética, moral e simbólica” (BRASIL, 2018, p. 8). Em vista disso, o documento se ocupa com competências e habilidades que devem dar conta dessa “formação global”, sendo essa uma problemática em diversos aspectos.

Para Cechinel (2020), uma das problemáticas que se encontra na BNCC está relacionada ao termo “competência”, pois o termo indica o desenvolvimento de saberes que estão em pró do exercício pleno da cidadania e o mundo do trabalho, ou seja, de ser capaz de exercer os conhecimentos adquiridos para uma finalidade específica: mundo do trabalho. Assim, as políticas públicas, que se materializam em leis e planos, como pode-se observar na BNCC, inserem uma nova forma de

compreender a educação na estrutura curricular e nos modos de ensino. Sendo assim, a literatura, que não segue essa lógica, perde seu espaço no documento. No que diz respeito ao ensino de literatura na BNCC, primeiramente não há um componente curricular específico para a área, visto que ela se enquadra na área das Linguagens e suas Tecnologias para o Ensino Médio e no componente curricular específico de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental. A literatura se encontra em uma das dez competências do componente curricular Língua Portuguesa:

Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura (BRASIL, 2018, p. 87).

De acordo com Brasil (2018), o componente Língua Portuguesa da BNCC assume uma perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem, a qual já é assumida em outros documentos, como os PCN (BRASIL, 2000). A BNCC coloca o texto como objeto principal de trabalho da área abrangendo-o como um todo, visando o “[...] desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses” (BRASIL, 2018, p. 67). Essa perspectiva tem como objeto de estudo o texto, sendo que esse texto é definido de forma ampla, ou seja, qualquer tipo de texto pode ser estudado e analisado; o texto, aqui, pode ser um enunciado da fala, imagem, entre outros, de forma tal que qualquer coisa é texto, e isso relativiza muito o significado do termo. A problemática desse documento está na forma em que os textos estão organizados, já que muitas vezes os textos estão dentro de uma noção genérica de “gêneros textuais”, e isso acarreta que artefatos literários acabam sendo banalizados. Sob essa perspectiva, a BNCC traz um novo olhar sobre a literatura, talvez um tanto quanto mais crítico, pois agora temos uma literatura reduzida a um jogo de mídias e dispositivos tecnológicos. Dessa maneira, a literatura fica apagada em meio à ênfase do texto e da perspectiva que o documento adota. Assim, o que se refere à literatura seria a tentativa de ela ser operacionalizada e utilizada para uma finalidade. Posto isso, “[...] na BNCC tudo serve para alguma coisa, a alguma coisa, não havendo lugar para restos, resíduos, negatividade, dispêndio etc.; em razão

disso, o literário emerge controlado pela necessidade de promover um determinado fim ou uso não raro exterior a ele” (CECHINEL, 2020, p. 42).

No Ensino Médio, a menção da Literatura na área de Linguagens e suas tecnologias é ainda mais precária. As breves passagens que abordam o ensino de literatura no documento apontam para uma tarefa que divide o espaço com a comunicação e expressão de si. “Se antes havia uma literatura que ele chama de ‘saída de si’, agora existe algo mais relacionado com uma literatura de encontro consigo mesmo” (CHECHINEL, 2020, p. 43). Com isso, a literatura é vista como expressão, autoconhecimento e criatividade individual. Para Cechinel (2020), isso leva ao esvaziamento do termo, além de possibilitar uma aula mais terapêutica do que propriamente em confronto com os objetos. O autor também menciona que a aula de literatura, que deveria formar determinados leitores, críticos e analíticos, agora se baseia em escrita criativa que não passa de diários íntimos com anotações pessoais. Assim, conforme Cechinel (2020), a “escrita criativa”, além de ocupar boa parte das competências e habilidades da área, é também oferecida como um dos itinerários formativos no Ensino Médio. O autor explica que a escrita criativa está ligada à adesão das competências socioemocionais justamente pelas ideias de “criatividade”, “autocontrole”, “comunicação”, entre outras, as quais promovem um sujeito “obediente” e ajustado ao meio. Diante disso, a proposta de literatura do documento é alcançar tais objetivos por meio de formas que, na verdade, não é literatura. Sobre a literatura no Ensino Médio, o documento declara:

Em relação à literatura, a leitura do texto literário, que ocupa o centro do trabalho no Ensino Fundamental, deve permanecer nuclear também no Ensino Médio. Por força de certa simplificação didática, as biografias de autores, as características de épocas, os resumos e outros gêneros artísticos substitutivos, como o cinema e as HQs62, têm relegado o texto literário a um plano secundário do ensino. Assim, é importante não só (re)colocá-lo como ponto de partida para o trabalho com a literatura, como intensificar seu convívio com os estudantes. Como linguagem artisticamente organizada, a literatura enriquece nossa percepção e nossa visão de mundo. Mediante arranjos especiais das palavras, ela cria um universo que nos permite aumentar nossa capacidade de ver e sentir. Nesse sentido, a literatura possibilita uma ampliação da nossa visão do mundo, ajuda-nos não só a ver mais, mas a colocar em questão muito do que estamos vendo/ vivenciando (BRASIL, 2018, p. 491).

Ao que parece, com essa citação, a literatura está presente no documento de forma valorizada e com sua devida importância, mas as contradições começam ao afirmar que a literatura ocupa o centro do trabalho no Ensino Fundamental, quando,

na realidade, o centro é o texto, entendendo que qualquer texto é literatura. Outro ponto a ser destacado é que, ao longo do documento, após a citação, há uma série de tópicos a serem levados em conta para a aprendizagem contínua desde o Ensino Fundamental para o Ensino Médio. De oito tópicos, nos dois últimos é mencionada a palavra “literatura”, e uma delas contradiz imensamente o que o próprio documento afirma. Como exemplo, sétimo tópico defende:

[...] a ampliação de repertório, considerando a diversidade cultural, de maneira a abranger produções e formas de expressão diversas – literatura juvenil, literatura periférico-marginal, o culto, o clássico, o popular, cultura de massa, cultura das mídias, culturas juvenis etc. – e em suas múltiplas repercussões e possibilidades de apreciação, em processos que envolvem adaptações, remediações, estilizações, paródias, HQs, minisséries, filmes, videominutos, games etc. (BRASIL, 2018, p. 491).

A literatura que o documento afirma – que é o centro da sala de aula, que amplia nossa visão de mundo e que, muitas vezes, é afastada pela substituição de adaptações – é a mesma literatura que o próprio documento sugere que seja ensinada de modo a olhar “[...] suas múltiplas repercussões e possibilidades de apreciação” (BRASIL, 2018, p. 500). Essas contradições e dificuldades teóricas para o ensino de literatura são destacadas por Durão e Cechinel (2022), quando afirmam que os documentos oficiais que versam sobre literatura e ensino se divergem dependendo dos fatores políticos e das concepções teóricas dos colaboradores que produzem o documento. Dessa forma, para os autores, além dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), que agora é substituído pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM) não são compatíveis entre si no que tange à concepção de literatura. Segundo Durão e Cechinel, “[...] no geral, as OCEM e a BNCC divergem quanto à concepção do objeto de ensino e do projeto de educação, um desencontro que se expressa em posições pedagógicas distintas” (2022, p. 66).

Os PCNEM (BRASIL, 2000) compreendem a materialidade dos sentidos do texto com a participação ativa do aluno que já deve trazer bagagens de leitura dos segmentos anteriores. Também, os PCN (BRASIL, 2000) atentam para a necessidade curricular de tratar a materialidade do ensino da literatura a partir dos gêneros literários e construir um leitor crítico. Desse modo, a bagagem imaginária desse leitor é intransponível, porque a representação do ensino da literatura, no

documento, está distante da formação de leitor. Por isso, a proposta da BNCC (BRASIL, 2018) e suas competências precisam de uma reformulação sobre o lugar da literatura no documento. Além disso, no momento da Era da Informação, o texto deixa de ter barreiras de espaço, pois toda a informação pode ser socializada em um mesmo ambiente, o ciberespaço, e em tempo real, sendo que isso é muito positivado. A evolução da tecnologia converge para novas ferramentas no ensino e, consequentemente, para a produção do conhecimento. Assim, a tipologia dos meios sofre uma reformulação e os conceitos de simultaneidade e interação afetam, ao mesmo tempo, as ideias que se têm a respeito da informação, educação e comunicação, fazendo com que os objetos de estudos também se alterem. Por isso, enfatizar na escola o que já está colocado na sociedade é enfraquecer os objetos que podem mudar os sentidos das coisas, como a literatura.

2.3 A ESCOLA EM TEMPOS DE BNCC

Em tempos em que o papel da escola é preparar o aluno para o mundo do trabalho, o ensino se reduz a uma lógica de meios e fins, pois a busca pelo conhecimento se embasa numa mecânica de utilidade. Um exemplo muito claro disso é a nova proposta curricular do Ensino Médio, promulgada pela Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017), que define uma nova organização curricular e tem como norte a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018). Essa organização, que aposta na flexibilização curricular como princípio formativo, oferta diferentes possibilidades aos estudantes – como os itinerários formativos – e tem como principal objetivo o foco nas áreas de conhecimento, na formação técnica e profissional. Em consonância com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO, 2016), a BNCC (BRASIL, 2018) aborda e apoia uma educação voltada para a cidadania global. Para essa organização, cidadãos globais agem unidos em prol de um mundo mais justo, pacífico e sustentável. Segundo a UNESCO (2016), existem dimensões conceituais-chave para alcançar esse objetivo na educação integral que visa garantir o desenvolvimento dos sujeitos em todas as suas dimensões – intelectual, física, emocional, social e cultural. No entanto, para entender e observar a predominância dos novos paradigmas que os documentos trazem para a educação e as problemáticas que eles acarretam tanto na educação e, consequentemente, na

sociedade, faz-se necessário mostrar como esses currículos relacionam-se a um complexo racional de técnicas que operam sobre o “governo de si” e nas condutas dos alunos, além de estabelecer relações sociais que subjetivam os indivíduos e impactam as formas de pensar e agir dos estudantes.

A BNCC (BRASIL, 2018) defende uma visão particular que vincula toda a educação básica – da Educação Infantil ao Ensino Médio – às habilidades e competências que precisam ser desenvolvidas ao longo desses estágios. O documento postula dez competências, dentre as quais: Conhecimento; Pensamento Científico, Crítico e Criativo; Repertório Cultural; Comunicação; Cultura Digital; Trabalho e Projeto de Vida; Argumentação; Autoconhecimento e Autocuidado; Empatia e Cooperação; Responsabilidade e Cidadania. A articulação de todas essas competências indica “resolver problemas e criar soluções”, “exercer protagonismo”, “cuidado de si”, “cuidar da saúde física e socioemocional”, “agir com autonomia” (BRASIL, 2018, p. 9-10). Além disso, deseja formar o aluno para o mundo do trabalho e fazê-lo aprender a tomar decisões responsáveis com princípios fortemente instaurados no documento.

Esse cenário aponta para uma escola adaptada ao sistema neoliberal, tendência já destacada por Laval (2019), o qual vê a educação como algo sistemático que pode ser apropriável e, por conseguinte, privatizável, além de priorizar o valor econômico. No neoliberalismo, a sociedade funciona tal qual na empresa: descentralizada, meritocrática e focada na qualidade produtiva. Da mesma forma, a sensibilidade empresarial está refletida nos documentos da escola. Laval (2019) comenta a análise de Michel Foucault e as formas de dominação dos indivíduos, que, como resultado, se reflete na escola. Assim, ele afirma:

[...] o indivíduo passa, sucessivamente, por uma série de instituições descontínuas (família-escola-indústria, hospital) para entrar nas sociedades de controle total e permanente nas quais “não se acaba nunca com nada” e sobretudo não com um controle contínuo que assegura uma flexibilidade e uma disponibilidade ilimitada dos dominados. A análise das recentes mutações escolares fornece, ver-se-á, argumentos sólidos à tese da desescolarização, cuja tendência é para uma pedagogização generalizada das relações sociais (LAVAL, 2019, p. 17).

A pedagogização referida por Laval (2019) são as técnicas de produção que se igualam ao modelo empresarial. O autor afirma que as reformas educacionais se envolvem no novo capitalismo numa lógica de competitividade, e essa lógica aponta

para uma flexibilização no próprio indivíduo. Um exemplo disso são as competências socioemocionais da BNCC, que define: “Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas” (BRASIL, 2018, p. 12). O objetivo é tornar esses estudantes mais produtivos para servir ao capitalismo, que produz um cenário conflituoso e determina as formas de subjetivação. Laval (2019) também aponta que são muitos os sinais de um declínio da forma escolar, principalmente com o “[...] desenvolvimento das tecnologias da informação e a individualização da relação com os saberes” (LAVAL, 2019, p. 18). É o que se vê na competência que diz respeito à cultura digital, em que os alunos devem aprender a “[...] utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética” (LAVAL, 2019, p. 11). No entanto, sabe-se que as novas tecnologias tomaram conta da vida cotidiana de tal forma que a dominação midiática é indissociável da produção e transmissão. A escola reafirma essa tendência quando valoriza muito mais as tecnologias, sendo que os recursos audiovisuais tornam-se mais valorizados em vez do artefato literário propriamente dito. Sobre essa ótica, não seria a tecnologia o grande gerador de problemas, até porque ela trouxe diversas inovações e avanços para todas as áreas sociais. Porém o mau uso das tecnologias acaba tornando os indivíduos facilmente controláveis, pois, no mundo virtual, os estímulos são constantes e as mudanças acontecem rapidamente. Assim, o uso da internet, do celular, das redes sociais, entre tantos outros aplicativos e meios de pesquisas faz com que esse sujeito dependa constantemente dessas coisas. Por essa razão, a escola deve preparar o aluno para a reflexão crítica sobre os usos e abusos da tecnologia por meio das artes, da literatura, da história, dos diversos objetos de conhecimento que produzem efetivamente a formação integral humana.

Outro aspecto da escola que Laval (2019) menciona, é a adaptabilidade das demandas exigidas, que deve estar em constante mudança e inovação. Na verdade, para o autor, isso indica a valorização da autonomia individual, que é, muitas vezes, contraditória. Essa formação de indivíduo adaptável e protagonista de si se torna controverso, pois ele deve atender ao que lhe é posto; não há, portanto, uma autonomia efetiva se ele precisa fazer escolhas dentro dos limites que lhe impõem. Pode-se dizer que é uma falsa autonomia, um falso protagonismo, que vem num discurso bonito e sedutor que vai atrair a contemplação dos indivíduos, mas que, na

verdade, controla o campo de representação da área. Isso fica ainda mais evidente quando a BNCC afirma que:

No novo cenário mundial, reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural, comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável requer muito mais do que o acúmulo de informações. Requer o desenvolvimento de competências para aprender a aprender, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades (BRASIL, 2018, p. 16).

Nessa perspectiva, o desenvolvimento dos estudantes em suas múltiplas dimensões – pessoal, emocional, intelectual, física, social e cultural – ainda é insuficiente pelo fato de ser uma maquiagem do verdadeiro problema. Conforme Brasil (2018), o desenvolvimento de competências relacionadas aos afetos é algo novo que a BNCC coloca como essencial para o convívio social e para a saúde e o equilíbrio socioemocional dos indivíduos. Dessa forma, toda prática educativa relaciona suas finalidades diante das necessidades e expectativas dos estudantes. De acordo com a BNCC (BRASIL, 2018), o autoconhecimento, a autogestão, a consciência social, as habilidades de relacionamento e as tomadas de decisão são consideradas competências socioemocionais. Essas novas competências da BNCC (BRASIL, 2018) se reconfiguram num novo modelo de educação que está voltado para o indivíduo que é estimulado à competição. Parte-se do entendimento que, se cada um buscar o seu interesse, consegue-se no coletivo o acúmulo de riqueza e progresso. Sendo assim, “[...] sujeitamo-nos a transformar a transformação esquecendo, ou melhor, negando todo ponto de partida, adorando o turbilhão de uma mudança que faça da educação algo parecido com um paraíso tão improvável quanto impossível” (SKLIAR, 2003, p. 39). De acordo com o autor, tudo é possível com a mudança, com os discursos repetidos, quando, de fato, não dizem nada e são contraditórios, de forma a instaurar uma realidade indiferente. Nesse interim, a relação estabelecida do outro com o outro, segundo Skliar (2003), é mais uma vez esvaziada pelo simples fato de não compreender o outro. O autor defende que

O temos, sim, massacrado, assimilado, ignorado, excluído e incluído, e, por isso, para negar a nossa invenção do outro, preferimos hoje afirmar que estamos frente a frente com um novo sujeito. Mas, é preciso dizer: com um novo sujeito da mesmice. Porque se multiplicam suas identidades a partir de

unidades já conhecidas; se repetem exageradamente os nomes já pronunciados; são autorizados, respeitados, aceitos e tolerados apenas uns poucos fragmentos da sua alma (SKLIAR, 2003, p. 39).

Assim, as competências socioemocionais se enquadram nesse novo modelo de ensino; com seu *protagonismo*, palavra muito enfatizada no documento, os alunos poderão escolher os itinerários formativos. Dessa forma, a BNCC (BRASIL, 2018) promete garantir a permanência dos jovens na escola através desse “engajamento” protagonista, apresentando habilidades voltadas ao desenvolvimento de uma consciência integral engajada. Referente a isso, o Plano Nacional da Educação – PNE (BRASIL, 2014), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de nº 9394/96 – LDB (BRASIL, 1996), a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) e a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018) reiteram que o estudante deve “reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural, comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável” (BRASIL, 2018, p. 14). Pode-se dizer que os documentos que normatizam a educação objetivam um sujeito individualista que produz, compete e está apto a adaptar-se e adequar-se a qualquer ambiente sem reclamar. A formação profissional e técnica na escola, por exemplo, visa a orientar os alunos em suas escolhas profissionais e deixá-los qualificados para o trabalho. No entanto, o que realmente gera é competitividade e produtividade. Todo esse discurso pode até parecer maravilhoso, mas é evidente o foco no sujeito individual, protagonista de si. Nessa perspectiva, Skliar (2003) afirma que a mudança educativa como reforma do indivíduo, tende a ter um olhar que apenas maquia os verdadeiros problemas, que apenas reproduz inclusão curricular e burocratização, mas que não olha para o outro e, ou pior, esquece o outro.

Ainda, segundo Skliar (2003), essa pedagogia que anula o outro apenas reforça a ideia de exclusão. Esse outro, conforme o autor, deve ser domesticado, deve se adequar às demandas exigidas. Ele ainda aponta que isso resulta numa “[...] pedagogia do outro que deve ser anulado é o nunca-outro e o sempre-outro. Nunca existiu como outro de sua alteridade, como diferença. Sempre existiu como um outro do mesmo, como uma repetição da mesmidade” (SKLIAR, 2003, p. 46). No entanto, a pedagogia que ele propõe é a que contraria essa anulação, que enfatiza a pluralização do eu mesmo e do mesmo, uma pedagogia que afirma “[...] não está mal ser o que és”, mas também: “não está mal ser outras coisas além do que já és”

(SKLIAR, 2003, p. 46). Todo o processo educacional das competências socioemocionais visa a desenvolver um olhar do estudante sobre si próprio e sobre as relações que estabelece com o mundo. O autocuidado, as escolhas para o seu projeto de vida e o protagonismo são ideias que reforçam a individualização, a competitividade e a preocupação com a imagem de estar adequado. Pode-se dizer que esses novos paradigmas da educação são resultado do espetáculo, conceito desenvolvido por Guy Debord (2005), segundo o qual tudo se torna mercadoria num discurso de inovação e empreendedorismo.

Então, “[...] o espetáculo tem a função de fazer esquecer a história na cultura, aplica na ‘pseudonovidade’ dos seus meios modernistas a própria estratégia que o constitui em profundidade” (DEBORD, 2005, p. 137). Desse jeito, preocupa-se muito mais com a imagem, com o que aparece e o que aparenta ser bom, e não com as profundidades das relações com os objetos, quer seja a arte, a literatura ou a história. A sociedade do espetáculo domina a superfície social, até mesmo a escola, instituição em que a mercadoria está – ou deveria estar – ausente. Em todos os lugares o espetáculo apresenta os bens a desejar e oferece falsos modelos de revolução. Na escola, o espetáculo está na forma de conhecimento e informação. Faz-se necessário consumir conhecimento para ser alguém, para ter um trabalho digno e para ser bem sucedido na vida. O conhecimento se tornou mercadoria, pois há uma finalidade em tudo o que se aprende, sendo que essa finalidade quase sempre está voltada ao mercado de trabalho. E assim, a escola entra numa lógica espetacular por diversos fatores; os já citados e os diferentes outros. Ela vende uma imagem: a do documento que promete muitas inovações e transformações, mas que, na prática, não tem nem mesmo recursos. Já as escolas que têm recursos, geralmente as privadas, adotam uma imagem para vender – a escola que forma médicos, engenheiros, a escola que tem tantos aprovados nos maiores vestibulares do país e assim por diante.

A alusão frequente às habilidades socioemocionais no contexto da educação indica a necessidade de lidar com as emoções e ações dos indivíduos. Isso ocorre porque o conceito de formação tem sido ressignificado pelos elementos de terapia e reintegração. Desse modo, os adolescentes precisam aprender a controlar suas emoções por meio de uma aula *coaching*, diante do mundo da competição, da aceleração e do trabalho, pois esse mundo necessita de pessoas controladas e/ou controláveis, que consigam se adaptar ao meio. Portanto, a educação vigente

parece não querer formar alunos críticos que não aceitam o que se lhes impõem, mas sim sujeitos conformados e passivos perante o caos que toda lógica capitalista causa. Isso significa que a competência socioemocional se sustenta pelas promessas do indivíduo de maior redenção por meio do autogoverno e de gerenciar emoções pessoais. Assim, percebe-se que o documento ressalta a individualização, a competição e a meritocracia. Além disso, a instrumentalização e o contato com os objetos se reduzem às habilidades e competências com finalidades de exercício no mercado de trabalho. Ainda, o espetáculo é um modelo que domina a sociedade e que estabelece as relações sociais mediadas por imagens e consumo. Dessa forma, entende-se que os novos modelos da educação são espetaculares, pois produz ilusões.

A educação, nos moldes de enfatizar o sujeito protagonista, muitas vezes, deixa de lado o contato intrínseco com o objeto, o que Jorge Larrosa (2011) chama de experiência. Segundo o autor, a experiência seria aquilo que é capaz de instituir uma ruptura de uso e aplicabilidade, pois ela passa no sujeito deixando um legado, ou seja, afeta esse sujeito. Assim, “[...] experiência não reduz o acontecimento, mas o sustenta como irredutível. As minhas palavras, as minhas ideias, aos meus sentimentos, ao meu saber, ao meu poder, a minha vontade.” (LARROSA, 2011, p. 6). O autor defende que o lugar da experiência é o sujeito e ela não é algo objetiva, mas sim subjetiva, visto que os indivíduos, em suas ideias e representações, são constituídos de um sujeito aberto, que percebe as coisas de formas diferentes. Por isso, a experiência forma e transforma o sujeito.

Um exemplo de experiência, segundo Larrosa (2011), seria a leitura. O autor alega que a experiência é a relação importante com o texto, e esse texto deve produzir uma mudança nesse sujeito, pois, se não houver essa mudança, ele não teve experiência com o texto.

Além de uma prática que consiste, basicamente, na compreensão de textos, a leitura pode ser uma experiência. Uma experiência de linguagem, uma experiência de pensamento, e também uma experiência sensível, emocional, uma experiência em que está em jogo nossa sensibilidade, isso que chamamos “sentimentos” (LARROSA, 2011, p. 10).

Nesse sentido, segundo o autor, não seria qualquer leitura ou qualquer forma de ler que se dá a experiência, mas pensar a leitura como formação numa relação entre texto e subjetividade. Assim, pode-se entender a arte e a literatura como

lugares fundamentais para a formação integral do sujeito que culmina numa alteridade radical, em que quebra paradigmas impostos pelos modelos de educação atual. No texto literário, a compreensão ultrapassa o nível da significação das palavras em seu sentido literal e vai encontrar significados implícitos que aumentam a capacidade de interpretar. Pode ser que a leitura de obras literárias leve essa influência e oportunize o diálogo com as experiências de vida do leitor, de maneira que esse diálogo de significações possa proporcionar ao indivíduo um encontro com a própria representação do leitor dentro do texto.

3. O EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO

Neste capítulo, é analisado o histórico e os documentos parametrizadores do Enem com o intuito de compreender a estrutura desse exame. Também é discutido sobre a incompatibilidade entre avaliação e literatura.

3.1 HISTÓRICO E DOCUMENTOS PARAMETRIZADORES

Segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep (BRASIL, 2021), o Enem foi criado em 1988 com o intuito de avaliar o desempenho individual dos estudantes ao final do Ensino Médio. Até 2008, o exame era realizado anualmente em uma única prova, que continha 63 questões. Somente em 2009 houve uma reformulação em sua matriz. A partir disso, de acordo com o Inep, o exame passou a ser utilizado como forma de seleção nos processos seletivos de muitas universidades. De 63 questões interdisciplinares, foi alterado para 180 questões de Ciências da Natureza e suas Tecnologias; Ciências Humanas e suas Tecnologias; Redação; Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias, as quais são aplicadas em dois dias. Conforme Brasil (2021), em 2017, a estrutura da prova foi composta de quatro provas objetivas – uma de cada área do conhecimento, contendo 45 (quarenta e cinco) questões de múltipla escolha e uma redação – de modo que foram reagrupadas entre os cadernos de questões, aplicadas em dois domingos consecutivos, de acordo com o quadro a seguir:

Figura 1- Componentes Curriculares.

Área do conhecimento	Componentes Curriculares
Linguagens, Códigos e suas tecnologias	Língua Portuguesa, Literatura, Língua Estrangeira (Inglês ou Espanhol), Artes, Educação Física e Tecnologias da Informação e Comunicação.
Ciências Humanas e suas tecnologias	História, Geografia, Filosofia e Sociologia.
Ciências da Natureza e suas tecnologias	Química, Física e Biologia.
Matemática e suas tecnologias	Matemática.

Fonte: Brasil (2021).

Para o Inep, o objetivo principal do Enem é que os alunos demonstrem “[...] domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna e se detêm conhecimento das formas contemporâneas de linguagem” (BRASIL, 2021, p. 4). Sendo assim, espera-se que esse exame possibilite aos alunos:

- I - a constituição de parâmetros para a autoavaliação do participante, com vistas à continuidade de sua formação e a sua inserção no mercado de trabalho;
- II - a criação de referência nacional para o aperfeiçoamento dos currículos do ensino médio;
- III - a utilização do Exame como mecanismo único, alternativo ou complementar para acesso à educação superior, especialmente a ofertada pelas instituições federais de educação superior;
- IV - o acesso a programas governamentais de financiamento ou apoio ao estudante da educação 5
- V - a sua utilização como instrumento de seleção para ingresso nos diferentes setores do mundo do trabalho; VI - o desenvolvimento de estudos e indicadores sobre a educação brasileira (BRASIL, 2021, p. 4-5).

A Matriz de Referência do Enem¹ (BRASIL, 2009) dispõe de eixos cognitivos, competências e habilidades de todas as áreas de conhecimento, as quais são tomadas como base os documentos: LDBEN nº 9.394/96, (BRASIL, 1996), PCN (BRASIL, 2000) e as OCEM (BRASIL, 2006). Diante disso, o termo *competência*, para Cechinel e Mueller (2022), se inclui em um aspecto curricular instrumental e tecnicista, o qual tende a enfatizar o desempenho dos alunos com a lógica de meios e fins. Dessa forma, as competências e habilidades que estão presentes nos documentos norteadores da educação e na Matriz de Referência do Enem (BRASIL, 2009) são colocadas para servir como medição da aprendizagem dos alunos. No entanto, segundo os autores, isso serve para padronizar e restringir os processos educativos, o que engessa os procedimentos de avaliação.

No que concerne às competências da área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, o documento possui nove, conforme o quadro abaixo, e trinta habilidades.

Tabela 1- Competências da área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias.

Competências	Descrição
Competência nº 1	Aplicar as tecnologias da comunicação e da informação na escola, no trabalho e em outros contextos relevantes para sua vida.
Competência nº 2	Conhecer e usar língua(s) estrangeira(s) moderna(s) como instrumento de acesso a informações e a outras culturas e grupos sociais.

¹ Disponível em: <https://bit.ly/3WDyskk>. Acesso em: 2 jan. 2023.

Competência nº 3	Compreender e usar a linguagem corporal como relevante para a própria vida, integradora social e formadora da identidade.
Competência nº 4	Compreender a arte como saber cultural e estético gerador de significação e integrador da organização do mundo e da própria identidade.
Competência nº 5	Analisar, interpretar e aplicar recursos expressivos das linguagens, relacionando textos com seus contextos, mediante a natureza, função, organização, estrutura das manifestações, de acordo com as condições de produção e recepção.
Competência nº 6	Compreender e usar os sistemas simbólicos das diferentes linguagens como meios de organização cognitiva da realidade pela constituição de significados, expressão, comunicação e informação.
Competência nº 7	Confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes linguagens e suas manifestações específicas.
Competência nº 8	Compreender e usar a língua portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria identidade.
Competência nº 9	Entender os princípios, a natureza, a função e o impacto das tecnologias da comunicação e da informação na sua vida pessoal e social, no desenvolvimento do conhecimento, associando-o aos conhecimentos científicos, às linguagens que lhes dão suporte, às demais tecnologias, aos processos de produção e aos problemas que se propõem solucionar.

Tabela elaborada pela pesquisadora com base no Banco de dados do Inep.

Fonte: Inep – Matriz de Referência Enem (2009).

Ao observar as competências da área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, percebe-se uma forte tendência a enfatizar as tecnologias da comunicação e informação no desenvolvimento do conhecimento. E também, as diferentes linguagens nos diversos textos enfatizam-se os gêneros textuais, conforme percorrido pelas habilidades de cada competência. Das nove competências, seis são direcionadas às diferentes linguagens como geradoras de significação e identidade; duas se referem às tecnologias de informação; e somente uma sobre a arte e seus contextos. Nessa mistura de competências, que aparentam se repetir, parece que o campo da literatura estaria na competência nº4, que seria “Compreender a arte como saber cultural e estético gerador de significação[...]” (BRASIL, 2009, p. 3). Porém, ao ler as habilidades da competência referida, a literatura não aparece. Ela está presente na competência nº 5, em que se espera que os alunos demonstrem domínio das seguintes habilidades:

H15 - Estabelecer relações entre o texto literário e o momento de sua produção, situando aspectos do contexto histórico, social e político.

H16 - Relacionar informações sobre concepções artísticas e procedimentos de construção do texto literário.

H17 - Reconhecer a presença de valores sociais e humanos atualizáveis e permanentes no patrimônio literário nacional (BRASIL, 2009, p. 3).

As habilidades da competência nº 5 são as únicas que se referem ao texto literário. Entretanto, ao analisar essas habilidades, não há algo que indique que o aluno deva ter uma postura interpretativa, de modo que o texto fala por si, mas sim relacionar sempre com um contexto e procedimentos que já são estabelecidos anteriormente ao texto. Nesse sentido, as habilidades que os alunos precisam ter indicam conteúdos preestabelecidos sobre contexto histórico, procedimentos de construção do literário e a presença dos valores sociais no patrimônio literário nacional. Por essa razão, é perceptível o esvaziamento e a repetição das competências e habilidades referidas.

Ainda assim, mesmo com os problemas destacados, o Enem tem grande importância para a educação dado as diversas possibilidades de participação em programas disponíveis pelo Ministério da Educação (MEC), como a oportunidade que os alunos têm de ingressar no ensino superior com base na nota do Enem mais recente, disputando vagas pelo Sistema de Seleção Unificada (Sisu), Programa Universidade Para Todos (Prouni) e Fundo de Financiamento Estudantil (Fies). De acordo com o MEC, o Sisu oferta vagas em instituições públicas, selecionando os estudantes por ordem de maior classificação da nota. A oferta das vagas acontece por curso e modalidade de concorrência, conforme as escolhas dos candidatos inscritos. Já o Prouni oferta bolsas de estudo (integrais e parciais) em cursos de graduação de instituições de educação superior privadas. A pré-seleção dos estudantes que são beneficiados pelo Prouni tem como base o resultado obtido no Enem. Após a pré-seleção, o candidato precisa ter estudado em escola pública durante o Ensino Médio e comprovar renda familiar para adquirir bolsas integrais (100% da mensalidade) ou parciais (50% da mensalidade). Por último, o Fies é um programa do MEC, instituído pela Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001, que tem como objetivo conceder financiamento a estudantes em cursos superiores não gratuitos (BRASIL, 2001). Após a conclusão do curso de graduação, o candidato passa a pagar as parcelas do financiamento. Para participar do Fies, o candidato precisa ter realizado a prova do Enem (não necessariamente no ano da inscrição) com nota igual ou superior a quatrocentos e cinquenta pontos e sem zerar a redação.

Por certo, esses programas do governo possibilitam a entrada para o curso superior de todos os alunos que participam do Enem, sendo eles de escola pública ou privada. Todavia, os programas seguem uma lógica de classificação e

competição com base na nota do candidato, ou seja, de acordo com as demandas de determinado curso, as vagas são ofertadas para os candidatos que obtém maior pontuação. Dessa maneira, os alunos que são preparados para esse tipo de avaliação se sobressaem em comparação aos que não são.

3.2 DA INCOMPATIBILIDADE ENTRE PROVA E LITERATURA

A avaliação faz parte do ensino em todas as instâncias; desde a educação básica até a educação superior, os métodos avaliativos estão em vigência. Para a BNCC (BRASIL, 2018), o conceito de avaliação está em “[...] construir e aplicar procedimentos de avaliação formativa de processo ou de resultado que levem em conta os contextos e as condições de aprendizagem, tomando tais registros como referência para melhorar o desempenho da escola, dos professores e dos alunos” (BRASIL, 2018, p. 17). Sob esse viés, a avaliação formativa adotada pela BNCC (BRASIL, 2018) visa acompanhar os processos dos alunos e melhorar o desempenho deles. Mas quando são analisadas as avaliações de larga escala, o processo é diferente, pois o método de avaliar é somatório e não formativo. No Enem, por exemplo, avalia-se o desempenho dos alunos com base em acertos quantitativos por intermédio de questões pragmáticas, o que contrapõe o próprio conceito de avaliação da BNCC.

No Enem, o modelo de avaliação é baseado na quantidade de acertos do participante, que gera uma nota final. Conforme o documento disponibilizado pelo Inep (BRASIL, 2021), o Enem utiliza de um algoritmo chamado de Teoria de Resposta ao Item (TRI) para correção das questões objetivas do exame. Posto isso, Brasil (2021) demonstra que o uso da TRI permite analisar o padrão de respostas do participante, além da quantidade de acertos. “Portanto, a estimação da proficiência está relacionada ao número de acertos, aos parâmetros dos itens e ao padrão de respostas” (BRASIL, 2021, p. 6). Assim, percebe-se que a lógica do exame não é suficientemente capaz de avaliar os processos dos alunos, já que são limitados ao que se pede no currículo sem permitir uma avaliação real de acordo com a realidade escolar.

Em *Avaliar para aprender: fundamentos, práticas e políticas*, Domingos Fernandes (2009) explica que há uma necessidade de mudança nas práticas de avaliação das aprendizagens dos alunos. O autor afirma que predominam-se as

avaliações que classificam e visam à certificação contrariando as práticas que levam em conta os processos. Fernandes (2009) acrescenta também que a diferença entre avaliação formativa e somatória está na melhoria versus classificação; ou seja, enquanto a primeira pretende ajudar os alunos em suas dificuldades visando o processo, a avaliação somatória tende a excluir aquele que não atingiu o esperado. Com isso, o autor alega que há, no sistema educacional, a presença das duas concepções de avaliação e uma tentativa de correlacioná-las. ele explica que,

Independente dos sistemas há, atualmente, um reconhecido e generalizado descontentamento relativo a práticas que ignorem o papel primordial que a avaliação deve ter no apoio às aprendizagens dos alunos. A pesquisa internacional realizada nos últimos trinta anos revela que é possível fazer melhor, que em nível das práticas que se desenvolvem nas salas de aula e nas escolas, quer em nível da chamada avaliação de larga escala, como é o caso dos exames nacionais, obrigatórios, com efeito na progressão acadêmica dos alunos, ou das provas que visam a essencialmente monitorar o desenvolvimento do currículo e as aprendizagens adquiridas sem que, no entanto, tenham impacto na progressão dos estudantes (FERNANDES, 2009, p. 30).

Com base nessa concepção de avaliação, a qual predomina-se ainda os exames de larga escala, fica claro que ela hierarquiza a vida dos estudantes com base nas notas obtidas pelo exame. Em vista disso, o impasse entre literatura e avaliação já é um problema a ser destacado, uma vez que, segundo Durão e Cechinel (2022), o ensino de literatura deveria preparar os estudantes para a reflexão crítica, de modo a proporcionar-lhes uma leitura e interpretação de obras literárias numa postura investigativa em que o leitor não pode ser concebido como inferior ao objeto. Não obstante, ao analisar a proposta das provas, essa postura, destacada pelos autores, é inconcebível, pelo fato das questões serem objetivas, com um número de alternativas restrito, além de promover a seleção de candidatos, dando valor às suas competências por certo ou errado.

Em *O ensino de literatura como fantasmagoria*, por exemplo, Jaime Ginzburg (2012) expõe que muitas escolas e cursinhos preparatórios dinamizam as aulas em função dos exames vestibulares, preparando os alunos para o ensino superior nos moldes dessas avaliações. Para o autor, “[...] o ensino de literatura se torna, desse modo, alavanca para realização de provas. Essa função instrumental caracteriza com exatidão, para a direção da escola, as famílias e os estudantes a partir de um critério de qualidade do professor e de suas aulas” (GINZBURG, 2012, p. 212). Além de colocar um peso sobre os professores – em que, conforme o autor, o ideal de

professor é aquele que melhor prepara para esses exames vestibulares –, o ensino de literatura, a partir dessa perspectiva, está a serviço de algo, que é passar num vestibular. Diante disso, o autor explica:

Quando os exames vestibulares incluem questões de interpretação de textos literários, e têm de se restringir a organizar seu trabalho no campo das questões objetivas (em geral com cinco alternativas), não criam espaço para debate interpretativo ou possibilidades de leituras polissêmicas, optando por amarrar o intérprete de texto a um caminho de leitura consagrado, em geral canônico (GINZBURG, 2012, p. 213).

Ginzburg (2012) também coloca que esses tipos de exames não têm a ver com o aprender a interpretar textos literários, pois, ao ter apenas uma resposta determinada, isso indica que o interpretar já foi feito anteriormente, e o candidato precisa apenas estar familiarizado com o tipo de questão pedido nessas avaliações. Assim, tal ponto remete às mudanças que ocorrem no ensino de literatura por ela estar sendo submetida a uma forma de avaliação utilitarista, a qual exerce grande influência na aprendizagem do Ensino Médio. Diante desse cenário, o problema não é ter questões de literatura do Enem ou em qualquer outro vestibular, mas está no modelo e concepção de avaliação desses exames classificatórios.

Se há discrepância entre avaliação e literatura, muitos podem perguntar para que ela serve ou qual sua função. Por certo, ao fazer essa pergunta, há uma necessidade de entender a finalidade dela, como se tivesse de ser usada para algo. Quanto a isso, Candido (1999) esclarece que o conceito de função ou o papel que a literatura desempenha na sociedade não deve ser visto como finalidade ou valor, e sim em sua força humanizadora, “[...] como algo que exprime o homem e depois atua na própria formação do homem” (CANDIDO, 1999, p. 82). A literatura, para ele, é uma necessidade universal que aparece em todas as esferas da vida, que se manifesta nas diversas produções ficcionais, até mesmo na imaginação das pessoas. Por isso, a literatura surge como resposta a essas necessidades. Candido (1999) também afirma que é possível entender que as criações ficcionais atuam no consciente e subconsciente de modo a atuar na formação humana. Portanto, essa função formativa da literatura não pode ser igualada à formação educacional, visto que ela não funciona como manual de instrução ou não segue um padrão como nos currículos educacionais. Sobre isso, o autor afirma:

Seja como for, a sua função educativa é muito mais complexa do que pressupõe um ponto de vista estritamente pedagógico. A própria ação que exerce nas camadas profundas afasta a noção convencional de uma atividade delimitada e dirigida segundo os requisitos das normas vigentes. A literatura pode formar; mas não segundo a pedagogia oficial, que costuma vê-la ideologicamente como um veículo da tríade famosa, — o Verdadeiro, o Bom, o Belo, definidos conforme os interesses dos grupos dominantes, para reforço da sua concepção de vida (CANDIDO, 1999, p. 84).

Paralelo a essa concepção, em *Para que ler literatura? Formas e limites dos encaminhamentos pedagógicos à questão*, Celdon Fritzen (2013), o autor problematiza as funções atribuídas socialmente à literatura na formação ao longo dos anos. A pergunta que norteia as pessoas, inclusive na escola, é a “para que ela serve?”. Para isso, Fritzen (2013) mostra que essa questão foi respondida socialmente numa compreensão histórica e crítica levada ao fracasso, e que se repercute até hoje. A partir desse tipo de entendimento, é preciso atribuir uma utilidade para ela ainda estar no currículo. Para o autor, o ensino de literatura, bem como sua presença no currículo, é problemático pelo formato que historicamente ganhou na educação com uma perspectiva utilitarista dada à literatura. Fritzen (2013) esclarece que, em meados do século XIX, com a expansão do acesso escolar, a atribuição dada à literatura estava na história literária posta pelos interesses de homogeneização da língua e cultura do Estado-nação “[...] a qual tem a missão de fomentar a consciência nacional por meio da apresentação do patrimônio cultural de uma nação que se pode observar depositado em suas manifestações literárias” (FRITZEN, 2013, p. 50). Para o autor, com a função da literatura voltada para a historicidade ou para o bom discurso, não se lia literatura. Por outro lado, uma nova concepção literária ganha espaço na educação e se perpetua nos dias de hoje. Sobre isso, o autor alega que,

A partir de 1970, expõe Colomer, o objetivo deixa de ser o de consolidação da consciência nacional para se tornar a formação do leitor literário. Tal desiderato seria cumprido por meio do desenvolvimento das competências de interpretação, associadas à compreensão dos elementos constitutivos dos textos literários e, principalmente, a substituição dos simulacros pela leitura integral das obras (FRITZEN, 2013, p. 52).

Sob essa perspectiva, a formação do leitor literário, como também a leitura integral dos textos, ganham forma no currículo. No entanto, conforme o autor menciona, ainda assim há pouca leitura, já que a noção de utilidade da literatura permanece. Esse fato ocorre porque “[...] há resistências que se podem localizar no

sistema formal de educação e seus agentes, na sociedade e sua diversidade cultural e econômica” (FRITZEN, 2013, p. 52). Para o autor, ao responder à pergunta que ainda permeia atualmente sobre a função da literatura, ele responde que não serve para nada, ou, em termos de formação humana, ela serve para tudo. Essa tentativa de utilidade da literatura fez com que ela se pagasse, ou seja, era usada apenas para aprendizagem escolar. Nesse contexto, o autor esclarece que

[...] a literatura não é inútil no sentido da formação humana. Isso porque ninguém vive sem ficção. Ela é um dos bens cujo acesso não se pode prescindir sobre pena de comprometer o processo de formação humana. Ouvir e construir narrativas são experiências que cotidianamente efetivamos; jogar com os sons e sentidos das palavras é algo que se aprecia já na infância; o mundo simbólico da literatura e a ordenação do mundo que ela propõe por meio da linguagem nos ajuda a transformar o caos em cosmos de maneiras muitas vezes pouco sistemáticas mas não menos efetivas (FRITZEN, 2013, p. 55).

A literatura não ensina conforme o currículo, mas ela forma, segundo Candido (1999), na medida em que atua com toda sua potência, “[...] ela age com o impacto indiscriminado da própria vida e educa como ela” (CANDIDO, 1999, p. 84). Por essa razão, Candido (1999) afirma que duas atitudes são tomadas na educação; ou ela é banida por tensionar questões inevitáveis que podem surgir, sendo que isso é visto como algo perigoso; ou ela é colocada “[...] na bitola ideológica dos catecismos” (1999, p.84) como uma literatura que melhora as pessoas. Mesmo ela sendo tomada como algo que eleva a beleza e as atitudes, mesmo se excluir obras “que são perigosas” pelo seu conteúdo, ainda assim a literatura não obedece às regras, visto que seu objeto complexo suscita contradições que podem causar desconforto, mas que formam. Sendo assim, “[...] ela não corrompe nem edifica, portanto; mas, trazendo livremente em si o que chamamos o bem e o que chamamos o mal, humaniza em sentido profundo, porque faz viver” (CANDIDO, 1999, p. 85). Por isso, a literatura deve estar presente em todas as instâncias da vida, ainda mais na educação básica. Em contrapartida, ela tem sido substituída pelos estudos das linguagens e exatas.

A tese de Durão (2022), na qual ele afirma que a literatura não tem nenhuma função, vai à contramão dos estudos literários e sua relevância e utilidade, isso porque “[...] tradicionalmente, sempre se diz que a literatura é uma fonte importante de divulgação e consolidação de valores morais positivos e ajudaria a formar indivíduos bons” (2022, p. 124). Todavia, o autor declara que esses argumentos

estão fadados ao fracasso, uma vez que os valores morais de determinadas obras de determinados tempos mudam e são questionáveis. Além da atribuição moral dada à literatura, tem o papel político, mas hoje a literatura não desempenha nenhum papel político porque seu efeito é muito limitado; ou seja, não é que a literatura não tem esse poder, mas porque outros meios de representação são mais utilizados (DURÃO, 2022). O autor também expõe que, dificilmente, hoje, alguém lê literatura por puro prazer, sem compromisso; geralmente está associado ao trabalho ou estudo. Sendo assim, o papel político da literatura é atribuído a outros meios. “Quem tem função política hoje, quem pode formar e mudar opiniões, servir de referência para debates e denotar movimentos, quem pode realmente resistir ao sistema não é mais a literatura, mas o cinema, a internet e, acima de tudo, a televisão” (DURÃO, 2022, p. 127).

Outra atribuição à literatura que o autor menciona é o seu poder cognitivo. Ele explica que, por certo, é possível adquirir conhecimento por meio dela, porém esses conhecimentos podem ser facilmente adquiridos de outra forma. Segundo Durão (2022), os objetos de conhecimento das práticas de linguagens ou práticas sociais atribuídas à literatura não são exclusivas a ela. “Para sabermos o ser da linguagem, não precisamos das obras literárias. Os linguistas podem fazer isso para nós; eles podem nos mostrar como línguas diferentes recortam o mundo de formas diferentes” (DURÃO, 2022, p. 130). Sendo assim, as funções que são atribuídas à literatura são falhas, dado que há outros meios de adquirir os mesmos conhecimentos.

A literatura, hoje, não tem função, uso ou relevância alguma, e como tal não pode ser instrumento de resistência, nem político, nem social, nem educacional, nem o que quer que seja. Mas isso quer dizer que devemos parar de lê-la? A resposta é grande e contundente: Não! Muito pelo contrário. É justamente a falta de utilidade que a literatura se tornou algo fundamental para nós nesse começo do século (DURÃO, 2022, p. 131).

Para Durão (2022), como hoje tudo precisa servir para alguma coisa, precisa ter uma utilidade, a literatura é justamente o contrário disso e impede, por meio da experiência da leitura, que isso ocorra. Por esse motivo, utilizar a literatura como forma de avaliação a coloca nesse lugar de utilidade, sendo mais um objeto em meio a tantos outros. Um exemplo muito claro disso está no Enem, em que a própria proposta de avaliação afeta de forma negativa a literatura. Entretanto, isso não aparece numericamente na prova; mesmo as questões de língua e gêneros textuais

sendo enfatizados em relação aos demais componentes curriculares, a presença da literatura é significativa em dados numéricos. Para ilustrar, tomaram-se por base as provas do Enem aplicadas entre os anos de 2018 e 2021, as quais se encontram na tabela abaixo:

Tabela 2- Dados quantitativos das provas de Linguagem, Códigos e suas Tecnologias, de 2018 a 2021.

Ano de Aplicação do ENEM	Língua Estrangeira	Língua Portuguesa	Literatura	Tecnologias da comunicação e da informação	Arte	Educação Física
2018	5	15	13	3	5	4
2019	5	12	14	6	3	5
2020	5	15	13	3	3	6
2021	5	16	15	1	6	2

Tabela elaborada pela pesquisadora com base no Banco de dados do Inep. Fonte: Inep – Enem (2018a; 2019a; 2020a; 2021a; 2022^a).

Na tabela descrita acima, somou-se como questão de literatura as questões que continham um texto literário como base, pois todas elas têm um texto base para cada pergunta. No entanto, não são números que dizem se a literatura está de fato presente ou não, mas sim o que se pede em cada questão e como ela é conduzida na prova. Muitas vezes, o texto literário é colocado como pretexto. Sendo assim, é fundamental analisar como a literatura está presente nesse exame.

4. ANÁLISE DAS QUESTÕES DE LITERATURA DO ENEM

Neste capítulo, são analisadas as questões de literatura do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) dos anos 2018, 2019, 2020, 2021 e 2022. Para a análise, foram selecionadas todas as questões da prova de Linguagens e suas Tecnologias que continham um texto literário, e colocados em tabelas com o número da questão, o texto literário e o objeto de conhecimento da pergunta; ou seja, o que cada questão exigia de conhecimento específico. Dessa maneira, ao selecionar as questões, observou-se um padrão em que se pede nas de literatura, conforme as habilidades da competência de nº 5, descrita no capítulo anterior.

Então, categorizou-se as questões em: conhecimento linguístico, conhecimento de composição do gênero textual e conhecimento de interpretação de texto. Para efeitos de análise, foi selecionada uma amostra das questões de Literatura e dividida em três categorias de análise, a saber: a primeira, intitulada *A literatura como pretexto: questões de análise linguística*; a segunda, *A literatura sob a perspectiva do gênero* e, por último, *Literatura e interpretação*.

Antes de analisar as provas dos anos escolhidos para a presente pesquisa, convém apresentar um quantitativo das questões que têm o texto literário como objeto de estudo.

Tabela 3– Questões de literatura Enem 2018 – Prova Azul.

Nº da questão	Texto literário	Autor	Objeto de conhecimento
8	Famigerado	Guimarães Rosa	Conhecimento linguístico
10	Quebranto	Cuti	Interpretação de texto
15	Dia 20/10	Torquato Neto	Interpretação de texto
16	Vertigens	Leonardo Fróes	Interpretação de texto
20	Vó, a senhora é lésbica?	Natália Borges Polezzo	Interpretação de texto
21	Hino Nacional do Brasil	Joaquim Osório Duque Estrada	Conhecimento linguístico
23	A estrela sobe	Marques Rebelo	Interpretação de texto
25	Grande sertão: veredas: adaptação da obra.	João Guimarães Rosa	Conhecimento linguístico
30	Reino dos bichos e dos animais é meu nome	Stela do Patrocínio	Interpretação de texto
35	Um útero é do tamanho de um punho	Angélica Freitas	Interpretação de texto
36	O livro das ignoranças	Manoel de Barros	Conhecimento linguístico

38	Infância	Graciliano Ramos	Conhecimento de gênero textual
42	A casa de vidro	Ivan Ângelo	Interpretação de texto

Fonte: Tabela elaborada pela autora a partir dos dados coletados no Inep.

Tabela 4– Dados quantitativos das questões de literatura de 2018.

Objeto de conhecimento	Quantidade de questões
Conhecimento linguístico	4
Interpretação de texto	7
Conhecimento de construção e gênero textual	2

Fonte: Tabela elaborada pela autora a partir dos dados coletados no Inep.

Tabela 5– Questões de literatura Enem 2019 – Prova Azul.

Nº da questão	Texto literário		Objeto de conhecimento
8	Um estudo em vermelho	A. C. Doyle	Interpretação de texto
13	O rei da vela	Oswald de Andrade	Interpretação de texto
14	A viagem	Ana Martins Marques	Interpretação de texto
16	Ed Mort só vai	L. Veríssimo	Conhecimento de Gênero textual
21	Menina	Ivan Ângelo	Interpretação de texto
22	Uma ouriça	João Cabral de M. Neto	Interpretação de texto
24	Blues da piedade	Cazuza	Conhecimento de Gênero textual
28	amor dos homens avulsos	HERINGER, V. O	Conhecimento de Gênero textual
33	Canções sem metro	Raul Pompeia	Conhecimento de construção textual
39	Júbilo, memória, noviciado da paixão	Hilda Hilst	Interpretação de texto
40	Manifesto Futurista	F. T. Marinetti	Interpretação de texto
41	Sonho de lesma	Moacyr Scliar	Interpretação de texto
44	Canto ao meio	M. Mota	Conhecimento linguístico
45	Bachianas Brasileiras n. 5	VILLA-LOBOS	Conhecimento linguístico

Fonte: Tabela elaborada pela autora a partir dos dados coletados no Inep.

Tabela 6- Dados quantitativos das questões de literatura de 2019.

Objeto de conhecimento	Quantidade de questões
Conhecimento linguístico	2
Interpretação de texto	4
Conhecimento de gênero textual	4
Conhecimento de contexto histórico/social	2

Fonte: Tabela elaborada pela autora a partir dos dados coletados no Inep.

Tabela 7– Questões de literatura Enem 2020 – Prova Azul.

Nº da questão	Texto literário	Autor	Objeto de conhecimento
11	Canaã	Graça Aranha	Conhecimento linguístico
16	A maior ponte do mundo	D. Pellegrini	Interpretação de texto
18	Retrato de homem	L. C. Araújo	Conhecimento de Gênero textual

21	Leão do Norte	Lenine, Pinheiro, P. C.	Interpretação de texto
23	O importado vermelho de Noé.	André <i>Sant'anna</i>	Conhecimento linguístico
27	Alegria, alegria	Caetano Veloso	Conhecimento de Gênero textual
29	Seu Delegado	Trio Forrozão	Interpretação de texto
32	Casos de Minas	O. Romano	Interpretação de texto
34	Os da minha rua	Ondjaki.	Interpretação de texto
39	Hino à Bandeira	Olavo Bilac e Francisco Braga	Conhecimento linguístico
40	Os ratos	Dyonélio Machado	Interpretação de texto
41	Triste Fim de Policarpo Quaresma	Lima Barreto	Conhecimento linguístico
45	Em busca de Curitiba perdida	Dalton Trevisan	Interpretação de texto

Fonte: Tabela elaborada pela autora a partir dos dados coletados no Inep.

Tabela 8– Dados quantitativos das questões de literatura de 2020.

Objeto de conhecimento	Quantidade de questões
Conhecimento linguístico	4
Interpretação de texto	7
Conhecimento de gênero textual	2

Fonte: Tabela elaborada pela autora a partir dos dados coletados no Inep.

Tabela 9– Questões de literatura Enem 2021 – Prova Azul.

Nº da questão	Texto literário	Autor	Objeto de conhecimento
7	A draga	Manoel de Barros	Conhecimento linguístico
9	A volta do marido pródigo	Guimarães Rosa	Conhecimento linguístico
11	Sinhá	Chico Buarque e João Bosco	Conhecimento linguístico
15	Um homem célebre	Machado de Assis	Interpretação de texto
24	Assim na terra como embaixo da terra	Ana Paula Maia	Interpretação de texto
25	A mulher do vizinho	Fernando <i>Sabino</i>	Interpretação de texto
30	A nova Califórnia	Lima Barreto	Conhecimento linguístico
32	Estojo escolar	Carlos Heitor Cony	Conhecimento linguístico
35	Singular Ocorrência	Machado de Assis	Interpretação de texto
37	Comportamento Geral	Gonzaguinha	Interpretação de texto
38	Júbilo, memória, noviciado da paixão	Hilda Hilst	Interpretação de texto
39	Falso Moralista	Nelson Sargento	Conhecimento linguístico
40	Introdução à Alda	Maura Lopes de Cancado	Interpretação de texto
41	O pavão vermelho	Sosígenes Costa	Interpretação de texto
44	O Alienista	Machado de Assis	Interpretação de texto

Fonte: Tabela elaborada pela autora a partir dos dados coletados no Inep.

Tabela 10 – Dados quantitativos das questões de literatura de 2021.

Objeto de conhecimento	Quantidade de questões
------------------------	------------------------

Conhecimento linguístico	6
Interpretação de texto	8

Fonte: Tabela elaborada pela autora a partir dos dados coletados no Inep.

4.1 A LITERATURA COMO PRETEXTO: QUESTÕES DE ANÁLISE LINGUÍSTICA

Segundo Perrone-Moisés (2016), no Brasil, o ensino de literatura tem sido discutido há mais de uma década. Com essas discussões, os currículos educacionais foram reformulados, mas sem chegar a uma conclusão sobre o ensino de literatura. A partir da autora, nesses documentos “[...] a literatura é vista como uma técnica de linguagem verbal, e a linguagem verbal é apenas uma entre outras linguagens” (2016, p. 76). Nesse sentido, para Perrone-Moisés (2016), a própria língua é desvalorizada, pois o foco é a norma-padrão, sendo que ela é apenas mais uma variante da língua que representa certos grupos sociais de mais prestígio.

Da mesma forma, Fritzen (2017) afirma que as diretrizes curriculares determinam o lugar da literatura na formação do leitor. Conforme o autor, a identificação com a leitura literária inicia no Ensino Fundamental I com o objetivo de alfabetização e letramento. No Ensino Fundamental II, Fritzen (2017) explica que o contato dos leitores com a literatura tem um viés voltado para a aprendizagem do ensino de língua. “[...] a aprendizagem da Língua no Ensino Fundamental II estipula outros objetivos que não justificam plenamente a leitura literária” (FRITZEN, 2017, p. 115). Logo, há uma ausência de uma formação de um leitor literário do Ensino Fundamental para o Médio, visto que esse aluno deveria ir para o Ensino Médio com conhecimentos críticos das leituras, tendo experiências com o texto literário a tal ponto de conseguir compreender leituras mais extensivas, porém a formação é especializada nos usos da língua. Diante disso, com a formação do leitor literário sendo comprometida, no Ensino Médio, a experiência com o literário tem se revelado mais problemática, segundo Fritzen (2017), pois o foco passa a ser as obras canônicas por meio da história literária. Entretanto, “[...] mais importante que desconstruir o cânone juntos aos estudantes do Ensino Médio é fazê-lo adquirir o desejo de construir-se como leitores” (FRITZEN, 2017, p. 119).

Visto que o ensino de literatura no currículo dá abertura para trabalhar de diversas formas com o texto literário, seja pelo viés da história literária ou da própria Língua, o Enem, que toma como norteador esses documento, coloca como

habilidades na área de Linguagens e suas Tecnologias o que se enquadra aos aspectos linguísticos na Matriz de Referência do Enem, tais como:

- H25 - Identificar, em textos de diferentes gêneros, as marcas linguísticas que singularizam as variedades linguísticas sociais, regionais e de registro.
 H26 - Relacionar as variedades linguísticas a situações específicas de uso social.
 H27 - Reconhecer os usos da norma-padrão da língua portuguesa nas diferentes situações de comunicação (BRASIL, 2009, n.p).

Dessa forma, como a literatura está integrada na área de Linguagens e suas Tecnologias, a compreensão de texto literário pode estar vinculada aos diferentes gêneros, dando abertura para reconhecer os usos da norma-padrão nesses diferentes textos. Isso é perceptível ao analisar as questões de literatura do Enem, em que há diversas delas que se utilizam do texto literário como pretexto para encontrar aspectos linguísticos, seja pela função da linguagem, variação linguística, ou da norma-padrão. Toma-se como exemplo as questões 08 de 2018, 44 de 2019, 41 de 2020 e 39 de 2021 para essa categoria.

Figura 2– Questão número 08 da prova de “Linguagens, Códigos e suas Tecnologias” do Enem 2018 (Prova Azul).

QUESTÃO 08

— Famigerado? [...]
 — Famigerado é “inóxico”, é “célebre”, “notório”, “notável”...
 — Vosmecê mal não veja em minha grossaria no não entender. Mais me diga: é desaforado? É caçoável? É de arrenegar? Farsância? Nome de ofensa?
 — Vilita nenhuma, nenhum doesto. São expressões neutras, de outros usos...
 — Pois... e o que é que é, em fala de pobre, linguagem de em dia de semana?
 — Famigerado? Bem. É: “importante”, que merece louvor, respeito...
ROSA, G. Famigerado. In: *Primeiras histórias*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

Nesse texto, a associação de vocábulos da língua portuguesa a determinados dias da semana remete ao

A local de origem dos interlocutores.
B estado emocional dos interlocutores.
C grau de coloquialidade da comunicação.
D nível de intimidade entre os interlocutores.
E conhecimento compartilhado na comunicação.

Fonte: Enem (2018).

Na questão de número 08, a prova traz um fragmento do conto de Guimarães Rosa intitulado *Famigerado*. Neste conto cômico, é possível pensar na oposição do

poder da instrução e da força, em que se evidencia a importância da linguagem como determinante das posições sociais. O conto possibilita reflexões acerca dos tipos dos personagens e a oposição social distante entre eles; o médico, pessoa letrada, e os cavaleiros rudes do sertão com seu líder Damásio, conhecido por ser assassino da região que não entende o que a palavra “famigerado” quer dizer. Observa-se, no entanto, que esses elementos contextualizados não são identificáveis no fragmento, justamente por ser um recorte do conto. O fragmento inicia com a pergunta “Famigerado?” e, em seguida, a definição dada pelo segundo personagem, que lista alguns sinônimos da palavra. Mesmo sendo apenas um trecho do conto, ainda é possível identificar, por meio das falas das personagens, que um é conhecedor das linguagens, enquanto o outro parece estar refém dela por não saber o que significa tal palavra.

Não obstante, a formulação do enunciado da questão pouco importa com o sentido do texto; ao contrário, volta-se para questionar os sentidos de um termo, de uma frase curta em sua situação de uso como procedimentos linguísticos. Sendo assim, basta ter conhecimentos de variação linguística para saber o que significa “linguagem de dias da semana”, resultando na resposta da letra C “grau de coloquialidade da comunicação”. Essa formulação de enunciado, em que a intencionalidade é saber apenas o significado de um termo, possibilita uma leitura rápida e superficial, ou até mesmo a ausência da leitura por parte dos candidatos para responder a questão. Procedimento semelhante, encontra-se na questão 44 de 2019, que traz o poema extraído do livro *Canto ao Meio*, de Mauro Mota.

Figura 3– Questão número 44 da prova de “Linguagens, códigos e suas tecnologias” do ENEM 2019 (Prova Azul).

Questão 44

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: Enem (2019).

O poema de Mauro Mota, na questão 44, traz problematização das condições de trabalho de uma mãe adolescente, que, com todas as dificuldades enfrentadas, cotidianamente levanta de madrugada para trabalhar numa indústria têxtil a fim de promover o sustento do filho. Isso fica evidente em cada verso, em que é descrito o som da fábrica, o cansaço do corpo adolescente, o acordar de madrugada e o deixar o filho chorando. Além de trazer para a centralidade do poema o cotidiano de uma mulher operária que está à margem da sociedade, o texto denuncia uma cultura trabalhista de exploração.

No entanto, a questão não possibilita a reflexão desses pontos apresentados, já que o enunciado focaliza na “mobilização do uso padrão das formas verbais e pronominais”. Com isso, espera-se que o(a) candidato(a) apresente conhecimentos em relação à norma-padrão e à estilística do texto, sendo que a resposta considerada correta é a letra E: “está a serviço do projeto poético, auxiliando na distinção dos referentes”. Esse tipo de questão limita a literatura a uma forma de conhecimento enumerada. Sobre isso, Perrone-Moisés (2016) afirma que a literatura

“[...] desautomatiza e valoriza os usos da linguagem verbal” (PERRONE-MOISÉS, 2016 p. 80), mas nem por isso ela deve ser ensinada por esse viés. A literatura, segundo a autora, possibilita um olhar para diversos conhecimentos e experiências; contudo, deve ser ensinada a partir das obras e de inúmeras portas que ela possui. Sendo assim, uma questão que foca no uso padrão da linguagem está reduzindo-a ao conteudismo do qual a autora critica.

Ainda, a prova de 2020 também traz questões de aspectos linguísticos, como pode ser observado na questão 41.

Figura 4 – Questão número 41 da prova de “Linguagens, códigos e suas tecnologias” do ENEM 2020 (Prova Azul).

Questão 41

Policarpo Quaresma, cidadão brasileiro, funcionário público, certo de que a língua portuguesa é emprestada ao Brasil; certo também de que, por esse fato, o falar e o escrever em geral, sobretudo no campo das letras, se veem na humilhante contingência de sofrer continuamente censuras ásperas dos proprietários da língua; sabendo, além, que, dentro do nosso país, os autores e os escritores, com especialidade os gramáticos, não se entendem no tocante à correção gramatical, vendo-se, diariamente, surgir azedas polêmicas entre os mais profundos estudiosos do nosso idioma — usando do direito que lhe confere a Constituição, vem pedir que o Congresso Nacional decrete o tupi-guarani como língua oficial e nacional do povo brasileiro.

BARRETO, L. *Triste fim de Policarpo Quaresma*. Disponível em: www.dominiopublico.gov.br. Acesso em: 26 jun. 2012.

Nessa petição da pitoresca personagem do romance de Lima Barreto, o uso da norma-padrão justifica-se pela

- ☐ A situação social de enunciação representada.
- ☐ B divergência teórica entre gramáticos e literatos.
- ☐ C pouca representatividade das línguas indígenas.
- ☐ D atitude irônica diante da língua dos colonizadores.
- ☐ E tentativa de solicitação do documento demandado.

Fonte: Enem (2020).

Esse fragmento do romance *Triste fim de Policarpo Quaresma* traz à luz reflexões sobre a Língua Portuguesa, bem como suas imposições não nacionalistas; por isso, ela não é considerada Língua Oficial do Brasil para o personagem, mas sim a Língua Tupi-Guarani, utilizada antes da invasão dos portugueses. Essa petição problematiza as fortes “censuras” da gramática, que é baseada no português europeu, “os proprietários da língua”, e a falta de nacionalidade ao pegar “emprestado” a Língua Portuguesa, sendo que já havia uma Língua oficial. Apesar

de ser um fragmento, ainda é possível refletir sobre a ideia de nação, de língua e de colonização.

Não obstante, a formulação do enunciado se volta para dois aspectos: do gênero e da norma-padrão. Espera-se que o(a) candidato(a) saiba o motivo de o autor escolher a norma-padrão para escrever a petição, gênero textual em questão. Nota-se que a própria pergunta é contraditória com o fragmento, já que o personagem está criticando essa tendência gramatical europeia e as próprias contradições entre escritores e estudiosos da língua. Pelo Gabarito Oficial, a resposta considerada correta é a letra A, “situação de enunciação representada”, que nada tem a ver com a interpretação do fragmento, mas sim com os conhecimentos dos usos da norma-padrão e do gênero.

Figura 5- Questão número 39 da prova de “Linguagens, Códigos e suas Tecnologias” do Enem 2021 (Prova Azul).

Questão 39 enem 2021

Falso moralista

Você condena o que a moçada anda fazendo
e não aceita o teatro de revista
arte moderna pra você não vale nada
e até vedete você diz não ser artista

Você se julga um tanto bom e até perfeito
Por qualquer coisa deita logo falação
Mas eu conheço bem o seu defeito
e não vou fazer segredo não

Você é visto toda sexta no Joá
e não é só no Carnaval que vai pros bailes se acabar
Fim de semana você deixa a companheira
e no bar com os amigos bebe bem a noite inteira

Segunda-feira chega na repartição
pede dispensa para ir ao oculista
e vai curar sua ressaca simplesmente
Você não passa de um falso moralista

NELSON SARGENTO. *Sonho de um sambista*. São Paulo: Eldorado, 1979.

As letras de samba normalmente se caracterizam por apresentarem marcas informais do uso da língua. Nessa letra de Nelson Sargento, são exemplos dessas marcas

- A “falação” e “pros bailes”.
- B “você” e “teatro de revista”.
- C “perfeito” e “Carnaval”.
- D “bebe bem” e “oculista”.
- E “curar” e “falso moralista”.

Fonte: Enem (2021).

A letra da música do sambista Nelson Sargento, *Falso Moralista*, traz reflexões sobre uma sociedade conservadora que não reconhece as produções artísticas inovadoras, como o teatro de revista, a arte moderna e as vedetes que eram atrizes que cantavam e dançavam nos teatros de revistas. Além de mostrar, por meio dos versos, a intolerância sobre a arte, evidencia-se as hipocrisias dessas

pessoas que criticavam a arte em nome de uma moral que eles mesmos não tinham. Apesar de ser escrito em 1979, a música aborda questões atuais, as quais acontecem na sociedade contemporânea².

Apesar disso, a formulação do enunciado se volta para as especificidades do gênero em nível de linguagem. Dessa forma, percebe-se que o(a) candidato(a) não precisa ler o texto para responder, pois o comando pede para identificar as palavras que têm marcas informais, indicando uma sequência de alternativas com palavras formais e somente uma, a letra A: “falação e pros bailes”, com palavras informais. Esse tipo de questão indica que o texto está ali como pretexto, apenas para retirar palavras que estão em função de análise da norma-padrão.

Como observado, as questões analisadas trazem o texto literário apenas como pretexto para a análise linguística, sendo a interpretação da obra deixada de lado. Isso já é apontado por Fritzen (2013), em que o autor afirma que as mudanças no ensino de Língua por meio das novas correntes teóricas Linguísticas, adotada pelos documentos nacionais, tais como PCN (BRASIL, 2000), OCEM (BRASIL, 2006), e PCNEM (BRASIL, 2000), colocam o lugar da literatura nesse novo modelo teórico-linguístico, em que o foco não seria mais a gramática tradicional e da história literária, mas sim pela diversidade sociolinguística.

As bases normativas do ensino de Língua são substituídas pela descrição desta e a compreensão de seu funcionamento num quadro de diversidade sociolinguística. Tudo isso voltado ao objetivo de produção de textos comunicativos em diferentes esferas. É a apropriação da noção bakhtiniana de gêneros de discurso que dá as bases para essa guinada teórico-pedagógica (FRITZEN, 2013, p. 58).

Mesmo o ensino da gramática tradicional não ser mais o foco das aulas, o fato de a literatura ser colocada nesse novo lugar teórico-linguístico ainda possibilita que a análise das obras esteja sob esse olhar linguístico social – da variação linguística, das funções da linguagem e das situações de uso da linguagem – que tem como base o texto para analisar o processo de construção linguística e não os sentidos da obra. Isso fica muito evidente nas questões do Enem, quando se pede o significado de um termo nos seus usos, retirado do texto, como na questão 8 de 2018; também quando se pede para mostrar o que as questões de estilísticas da

² CLIVERY, Elisa; CASSELA, Vinicius. Criminosos que invadiram palácios dos Três Poderes destruíram obras de arte; veja peças danificadas. **TV Globo e G1**, Brasília 9 de jan. de 2023. Disponível em: <http://glo.bo/3JkQ9Cl>. Acesso em: 16 de jan. 2023.

norma-padrão causam no texto da questão 44 de 2019; os motivos de escolher determinada linguagem na questão 41 de 2020 e a identificação das palavras informais na questão 39 de 2021. Todas essas questões têm como base um texto, mas que estão ali para análise linguística, assim como é evidenciado no PCN (BRASIL, 2000) em que a manifestação dos diversos gêneros textuais, incluindo aqui o texto literário, se dá de diversas formas com a ênfase na natureza social da língua. Dessa forma, Fritzen (2013) declara que a aprendizagem da língua, inserida nesses documentos, se justifica pela necessidade de ingresso ao mercado de trabalho, e a ausência de novas metodologias e abordagens para o ensino de literatura deixa sua presença no currículo sem uma justificativa. Além disso, para o autor, a ênfase no uso da noção de gêneros como móvel para o ensino de literatura é a centralidade dos documentos norteadores da educação.

4.2 A LITERATURA SOB A PERSPECTIVA DO GÊNERO

Como já apontado, a presença da literatura no currículo tem se justificado de diversas formas; pelo ensino da língua, como patrimônio cultural e, sobretudo, pela perspectiva dos gêneros textuais. Sobre essa questão, Durão (2017) defende que a literatura não é um discurso; pelo contrário, “[...] ela vai na contramão de tendências do presente, pois considera posições enunciativas e determinações identitárias como subordinadas ao artefato” (DURÃO, 2017, p. 17). Dessa forma, a literatura, sob a perspectiva dos gêneros, na verdade, evidencia um abandono parcial da própria ideia de literatura, enquanto o alcance do texto é cada vez mais ampliado. Outro ponto destacado por Durão (2017) é essa ênfase na articulação formal, fazendo o leitor descartar aquilo que não parece interessante e dar valor para o artefato literário. Esse procedimento é muito semelhante ao que se pede nas questões do Enem, visto que o leitor busca uma resposta, por intermédio da estrutura do texto, do aparato formal, descartando o restante, os sentidos que o texto literário possibilita.

Haja vista que, na prova de Linguagens, se destacam muitas questões sobre gênero textual. Para além dessas questões, encontram-se as de literatura, em que os enunciados pedem conhecimentos sobre o gênero. Para essa categoria, foram selecionadas as questões: 38 de 2018, 24 de 2019 e 27 de 2020. Porém, na prova de 2021, não houve questões de literatura que se enquadrasse nessa categoria.

Figura 6- Questão número 38 da prova de “Linguagens, Códigos e suas Tecnologias” do ENEM 2018 (Prova Azul).

QUESTÃO 38

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

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

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

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

Fonte: Enem (2018).

O trecho acima faz parte da obra *Infância*, de Graciliano Ramos. No fragmento, é retratada a severidade como instrumento de educação, atenuada pela atitude da mãe ao ferir o filho com uma corda, além da submissão dele ao sofrer calado. No entanto, o narrador não culpa a figura materna, que geralmente é vista como amável e cuidadora, mas coloca a culpa no nó, numa tentativa, talvez, de amenizar as atitudes negativas que sua mãe teve. Mesmo sendo um trecho pequeno, é possível refletir acerca das relações familiares e, com elas, os problemas que as práticas punitivas causam. Em “houve uma discussão na família”, fica claro que se trata desses conflitos familiares, ao qual foi destacado.

Todavia, o enunciado se concentra na progressão temática do gênero narrativo e o modo como ele é construído. Espera-se, então, que o(a) candidato(a) entenda como é construída a sequência narrativa, indicando, dessa forma, a letra B “utilização de formas verbais que marcam tempos narrativos variados”, ou seja, o tempo como um dos elementos narrativos. Esse tipo de questão, em que é ignorado o sentido do texto literário para se atentar apenas para a forma narrativa, faz com

que a literatura se caracterize apenas sob esse plano do gênero e não acontece enquanto literatura. Diante disso, Perrone-Moisés (2016) argumenta que o aluno precisa perceber que uma obra tem inúmeras portas; portanto, “[...] levar o aluno a melhor entender o que a obra diz é tanto abrir seus significados quanto mostrar como eles são criados” (PERRONE-MOISÉS, 2016, p. 81). No entanto, não é o que acontece nessas questões, em que as significações do artefato são ignoradas. Isso é perceptível nas questões que sucedem.

Figura 7– Questão número 24 da prova de “Linguagens, Códigos e suas Tecnologias” do Enem 2019 (Prova Azul).

Questão 24

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: Enem (2019).

Esta é uma das questões que já indicam o gênero textual aderido, na qual o enunciado se volta para os conhecimentos da construção desse gênero. Para contextualizar, a questão 24 traz um fragmento que faz parte da música *Blues da piedade*, de Cazuza. No trecho, percebe-se um pedido de piedade para certos tipos de pessoas que são covardes e caretas, podendo associar às futilidades em que essas pessoas se preocupam. Porém, quando se escuta ou lê a música inteira, o olhar é outro, pois se entende que essa gente é toda gente, todo mundo, todos com seus problemas e faltas, todos que estão sempre à procura de algo, ou seja, é um

pedido de piedade para todo mundo. Sendo assim, percebe-se a necessidade do texto integral para uma melhor compreensão interpretativa.

Não obstante, como o trecho está apenas como um pretexto para falar de outro gênero, bem como se evidencia no enunciado em que “a letra de canção identifica-se com o gênero ladainha”, basta saber como é constituído o gênero ladainha para responder a questão, ou se atentar para a organização textual, resultando a resposta C: “injuntiva: por chamar o interlocutor à participação”. Sendo assim, os sentidos que deveriam ser extraídos do texto são ignorados.

Figura 8– Questão número 27 da prova de “Linguagens, Códigos e suas Tecnologias” do Enem 2020 (Prova Azul).

Questão 27

Caminhando contra o vento,
Sem lenço e sem documento
No sol de quase dezembro
Eu vou

O sol se reparte em crimes
Espaçonaves, guerrilhas
Em cardinales bonitas
Eu vou

Em caras de presidentes
Em grandes beijos de amor
Em dentes, pernas, bandeiras
Bombas e Brigitte Bardot
O sol nas bancas de revista
Me enche de alegria e preguiça
Quem lê tanta notícia
Eu vou

VELOSO, C. *Alegria, alegria*. In: *Caetano Veloso*.
São Paulo: Phillips, 1967 (fragmento).

É comum coexistirem sequências tipológicas em um mesmo gênero textual. Nesse fragmento, os tipos textuais que se destacam na organização temática são

- A) descritivo e argumentativo, pois o enunciador detalha cada lugar por onde passa, argumentando contra a violência urbana.
- B) dissertativo e argumentativo, pois o enunciador apresenta seu ponto de vista sobre as notícias relativas à cidade.
- C) expositivo e injuntivo, pois o enunciador fala de seus estados físicos e psicológicos e interage com a mulher amada.
- D) narrativo e descritivo, pois o enunciador conta sobre

Fonte: Enem (2020).

No fragmento da música *Alegria, alegria*, de Caetano Veloso, o eu lírico parece buscar um caminho de liberdade quando é repetido, ao final de cada estrofe, “eu vou”. Na primeira estrofe, a frase “caminhando contra o vento” indica que o eu

lírico está caminhando contra qualquer problema que possa enfrentar, mas ele está sozinho, sem documento, tornando um anônimo. Na segunda estrofe, o cenário que aparece nos versos é de guerra, indicando o momento hostil em que ele estava vivendo. Seguidamente, na terceira estrofe, o eu lírico descreve seu descontentamento com os presidentes e com as coisas que aconteciam, e demonstra que continuaria sua caminhada independente do regime vigente, em “bandeiras”, da guerra, em “bombas”, ou até mesmo dos amores em “beijos de amores”. A estrofe encerra com o eu lírico dizendo “me enche de alegria e preguiça quem lê tanta notícia”; talvez, ele esteja criticando aqueles que se alienam ou se amedrontam com as notícias e não seguem em frente.

Por meio da letra dessa música, pode-se discutir sobre resistência, política, liberdade e guerra, além de poder associar o período em que ela foi escrita correspondente ao regime militar. Porém, segundo Perrone-Moisés (2016), o tema não deve ser o foco da interpretação da obra, pois, o que a caracteriza é o “[...] como e não o quê” (2016, p. 81), sendo a forma indissociável da obra, ou como os sentidos são construídos. O que acontece, no entanto, nessa questão, é que toda significação da letra é deixada de lado quando o enunciado pede para identificar “os tipos textuais que se destacam no texto na organização temática”, ou seja, identificar um gênero a partir de fórmulas determinadas e estudadas anteriormente, não necessariamente por meio do texto. Assim, é evidente que questões como essa dão prioridade para os conteúdos sistemáticos do que à interpretação e à significação do texto em questão.

A perspectiva do gênero textual “[...] raramente ocupa a posição de objeto do pensamento” (DURÃO, 2019, p. 22), em que transforma qualquer prática significativa. A conversão da obra literária em texto já é uma tendência apontada pelo autor e está exposta nos documentos, principalmente nas fragmentações da obra utilizada para uma finalidade específica como vista nas questões do Enem. Além disso, “[...] certamente, o texto trouxe um ganho notável para o processo de interpretação ao possibilitar o surgimento de um novo estatuto de objetividade para o artefato literário” (DURÃO, 2019, p. 24). Dessa forma, as possibilidades de interpretação, seja pelo viés linguístico, pela intencionalidade do autor, ou até mesmo na construção formal são marcadas por suas diversas possibilidades e pluralidade de sentido. A literatura, na perspectiva do gênero, fica ainda mais evidente nos documentos oficiais. Eis um exemplo disso:

O estudo dos gêneros discursivos e dos modos como se articulam proporciona uma visão ampla das possibilidades de usos da linguagem, incluindo-se aí o texto literário. Em uma situação de ensino, a análise da origem de gêneros e tempos, no campo artístico, permite abordar a criação das estéticas que refletem, no texto, o contexto do campo de produção, as escolhas estilísticas, marcadas de acordo com as lutas discursivas em jogo naquela época/local, ou seja, o caráter intertextual e intratextual (BRASIL, 2000, p. 8).

Esse trecho, retirado dos PCN (BRASIL, 2000), demonstra que a noção do gênero se apropria das possibilidades em que os discursos são produzidos, circulados e recebidos, incluindo assim a literatura nessa perspectiva. Desse modo, esse conceito instrumental de leitura dos textos, apontado pelo documento, em que a análise se volta para o contexto de produção, estilística e caráter intertextual, pode ser aplicado à literatura. No entanto, essa metodologia aplicada a ela faz com que a literatura se torne intransitiva, sem uma singularidade de significação. Sendo assim, como o Enem tem como base os documentos parametrizadores da educação, não é de se estranhar que há questões que colocam a literatura como mero texto do discurso a ser analisado; não pelo viés singular de significação, mas pela aplicabilidade de conteúdos pragmáticos do gênero. Portanto, o ensino baseado no funcionamento dos gêneros, “[...] transmite a noção de que os crivos de análise, os parâmetros de leitura são um conjunto fechado, ao passo que o interesse é mobilizar categorias específicas de decifração segundo a demanda da obra” (DURÃO; CECHINEL, 2022, p. 38). Para os autores, o que é mais produtivo na literatura é compreender como esses elementos conferem sentidos à obra. Para tanto, é necessária uma postura interpretativa para desenrolar o objeto.

4.3 LITERATURA E INTERPRETAÇÃO

A interpretação, para Durão e Cechinel (2022), não é ensinada por meio de um conteúdo específico, mas sim por uma postura interpretativa. A partir disso, os autores afirmam que essa postura interpretativa “[...] resiste à instrumentalização; ela não é ensinável como objeto, não pode ser colocada como finalidade explícita” (DURÃO; CECHINEL 2022, p.24). Essa falta de instrumentalização, apontada pelos autores, seria resultado de interpretações singulares, em que cada interpretação é diferente uma da outra porque cada obra é singular. À medida que as experiências

de leitura são ampliadas, esse processo interpretativo fica cada vez mais aprofundado. Dessa forma, “[...] quanto mais refinada a percepção, mais rico se torna o objeto e mais fácil fica dizer algo sobre ele” (DURÃO; CECHINEL, 2022, p. 28). Sob esse ponto de vista, a interpretação não é resultado das descrições dos objetos; saber descrever um objeto não quer dizer que soube interpretá-lo. Entretanto, segundo os autores, é preciso mobilizar os artefatos e chamar atenção para o que está sendo feito com eles.

Durão e Cechinel (2022) também explicam que não são os saberes pré-constituídos, nem mesmo instrumentalizados que se dá a postura interpretativa, mas sim na liberdade de criar hipóteses por meio do contato com o objeto. Mas a tendência do ensino de literatura e das provas classificatórias, como o Enem, é dar um aspecto disciplinar instrumental à literatura. Um exemplo muito claro disso, apontado pelos autores, e que pode ser identificado nas questões do Enem, são os livros didáticos que trazem “[...] um excesso de determinações exteriores e antecipadas ao contato com a literatura, cujo objetivo último seria, uma vez mais, de informar certos conteúdos previamente estabelecidos” (DURÃO; CECHINEL, 2022, p. 76). Dessa maneira, vale apontar que a interpretação das questões do Enem não é a mesma que os autores apresentam, e sim um tipo experiência rasa e artificial diante dos objetos. Dessa forma, a interpretação exigida pela prova é a de identificar, por meio das opções de respostas imprecisas e artificiais, conteúdos, temas e elementos de superfície.

À vista disso, analisando as questões, percebe-se uma ruptura entre as práticas de leitura e o que o leitor deve, por meio dela, identificar como resposta. Para essa categoria, foram selecionadas as questões: 9 de 2018, 22 de 2019, 40 de 2020 e 25 de 2021.

Figura 9– Questão número 15 da prova de “Linguagens, Códigos e suas Tecnologias” do Enem 2018 (Prova Azul).

QUESTÃO 15**Dia 20/10**

É preciso não beber mais. Não é preciso sentir vontade de beber e não beber: é preciso não sentir vontade de beber. É preciso não dar de comer aos urubus. É preciso fechar para balanço e reabrir. É preciso não dar de comer aos urubus. Nem esperanças aos urubus. É preciso sacudir a poeira. É preciso poder beber sem se oferecer em holocausto. É preciso. É preciso não morrer por enquanto. É preciso sobreviver para verificar. Não pensar mais na solidão de Rogério, e deixá-lo. É preciso não dar de comer aos urubus. É preciso enquanto é tempo não morrer na via pública.

TORQUATO NETO. In: MENDONÇA, J. (Org.) *Poesia (im)popular brasileira*. São Bernardo do Campo: Lamparina Luminosa, 2012.

O processo de construção do texto formata uma mensagem por ele dimensionada, uma vez que

- A** configura o estreitamento da linguagem poética.
- B** reflete as lacunas da lucidez em desconstrução.
- C** projeta a persistência das emoções reprimidas.
- D** repercute a consciência da agonia antecipada.
- E** revela a fragmentação das relações humanas.

LC - 1º dia | Caderno 1 - AZUL - Página 7

Fonte: Enem (2018).

A questão acima traz um poema, intitulado *20/10*, de Torquato Neto, em que é possível refletir acerca da falta de liberdade e da repressão enfrentada por muitas pessoas em determinadas épocas. No poema, há uma repetição incessante do “é preciso”, que mostra uma necessidade de reprimir suas vontades, o “querer”, principalmente a de beber, que pode trazer consequências as quais não ficam evidentes, mas são demonstradas por meio da menção dos “urubus”. Em “é preciso não dar de comer aos urubus” e “nem esperanças aos urubus” parece que a palavra “urubus” está no sentido figurado para representar tipos de pessoas que estão relacionadas à violência e à morte, podendo ser soldados ou políticos, por exemplo. Isso fica evidente no trecho “É preciso poder beber sem se oferecer em holocausto”, em que o enunciador mostra o desejo de beber, mas também o de não morrer, como se a embriaguez o deixasse exposto e vulnerável para esses “urubus”.

Como questão interpretativa, o enunciado pede à mensagem que é transmitida por meio da construção do texto. No entanto, ao analisar as opções de resposta, há duas alternativas que podem ser interpretadas por meio dele. A alternativa C, “projeta a persistências das emoções reprimidas”, é uma possível

resposta, já que o eu lírico expressa suas vontades reprimidas no “é preciso”; como se ele precisasse fazer algo que não queria, então, sua vontade está contida. Mas o Gabarito Oficial aponta para a resposta D, “repercute a consciência da agonia antecipada”, em que a repetição do termo “é preciso” evidencia uma ansiedade antes mesmo de algo ruim acontecer. Esse processo de interpretação, além de vago, não deixa claro o que o texto realmente quer dizer, trazendo alternativas com respostas muito parecidas, capazes de confundir o leitor pouco atento.

Pode-se observar que o tipo de interpretação dessa questão não permite um olhar analítico e um mergulho demorado de leitura no texto, para assim entender os sentidos expressados por ele. As opções de respostas são restritas e imprecisas, indicando essa leitura rasa e superficial do texto. Fazendo um paralelo com esse tipo de questão com as questões que estão em livros didáticos, as quais os autores Durão e Cechinel (2022) analisaram, as respostas do exame “contribuem apenas para escolarizar a leitura literária como um processo estanque e caricatural de reivindicações de predicados definitivos, aos quais as obras não impõem nenhuma resistência ou contornos particulares” (DURÃO; CECHINEL, 2022, p. 78). Logo, o processo de interpretação é limitante, sem exigências de descobertas que podem surgir por meio da leitura atenta da obra.

Figura 10– Questão número 22 da prova de “Linguagens, Códigos e suas Tecnologias” do ENEM 2019 (Prova Azul).

■ **Questão 22****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

- Ⓐ tenacidade transformada em brandura.
- Ⓑ obstinação traduzida em isolamento.
- Ⓒ inércia provocada pelo desejo platônico.
- Ⓓ irreverência cultivada de forma cautelosa.
- Ⓔ desconfiança consumada pela intolerância.

Fonte: Enem (2019).

O poema de João Cabral de Melo Neto, *Uma ouriça*, atribui características animais a alguém, dando a possibilidade de entender que se refere a uma mulher pelo fato de ser uma ouriça, palavra que não consta em dicionário, feminino de ouriço. Na primeira estrofe, em linhas gerais, essa ouriça parece se fechar a alguém que aparece muito abrupto, de repente, sem avisar, e se incomoda com isso, armando-se de forma agressiva a essa atitude. Já na segunda estrofe, a ouriça toma outra forma se alguém chega de mansinho, com delicadeza, e o recebe com um abraço, possibilitando o entendimento de que ela recebe melhor “se desouriçando”, sem espinhos, ou seja, de forma aberta.

O enunciado já deixa claro que se trata de atribuições, no sentido figurado, à mulher, não dando possibilidade ao leitor de interpretar por si. No entanto, espera-se que o candidato saiba quais são essas atribuições, reduzindo-as em poucas palavras sem nem mesmo pensar os motivos pelos quais elas são dadas no poema. A resposta do Gabarito Oficial é a letra A: “tenacidade transformada em brandura”. Apesar de a resposta ser coerente, pois, se tem uma mudança de estado da ouriça da primeira para a segunda estrofe, as palavras escolhidas para a resposta indicam

um grau de dificuldade que pode atrapalhar na interpretação. Ao ler o poema, percebe-se que as palavras também são complexas; mas, com todo o contexto, é possível entender e interpretá-lo se fizer uma leitura atenta. Porém, com uma quantidade de questões e de textos para serem resolvidos e o nervosismo que assola alguns candidatos, dificilmente é feita essa leitura repetidas vezes e, se fazem, podem ficar confusos nas opções de respostas pelo grau de dificuldade.

No entanto, a dificuldade com as palavras não é uma barreira para a interpretação, visto que elas fazem parte desse processo e enriquece ainda mais a percepção do leitor. Todavia, a barreira colocada é o próprio tempo, pois a quantidade de questões a serem respondidas não dá abertura para leituras demoradas e atentas. Além disso, as aulas de literatura que visam os exames pré-vestibulares preparam o aluno para lidar com o tempo de forma a usar recursos que instrumentalizam o ensino de literatura. Os autores Durão e Cechinel (2022) afirmam que

O trabalho realizado ao longo do ensino médio tende a se instrumentalizar em torno de conteúdos atomizados que devem ser incorporados a partir do treino, da repetição, da sistematização, e das exposições esquemáticas. Prevaecem os elementos que a literatura, tal como caracterizada neste livro, recusa enfaticamente: a rapidez da leitura, a substituição da objetividade da obra por resumos, filmes, representações teatrais e demais recursos explicativos (DURÃO; CECHINEL, 2022, p. 84).

Se as aulas já são focadas a fim de preparar o aluno para essa leitura rápida e para saber lidar com o tempo, certamente isso ocorre porque as questões do Enem exigem rapidez dos candidatos. O processo interpretativo requer um tempo não estabelecido, atenção, percepção e análise. Fica claro que o exame “por meio de questões objetivas que, por sua própria natureza avaliativa, são incapazes de lidar com a resistência que as obras oferecem” (DURÃO; CECHINEL, 2022, p. 84).

Figura 11– Questão número 40 da prova de “Linguagens, Códigos e suas Tecnologias” do Enem 2020 (Prova Azul).

Questão 40

— O senhor pensa que eu tenho alguma fábrica de dinheiro? (O diretor diz essas coisas a ele, mas olha para todos como quem quer dar uma explicação a todos. Todas as caras sorriem.) Quando seu filho esteve doente, eu o ajudei como pude. Não me peça mais nada. Não me encarregue de pagar as suas contas: já tenho as minhas, e é o que me basta... (Risos.)

O diretor tem o rosto escanhado, a camisa limpa. A palavra possui um tom educado, de pessoa que convive com gente inteligente, *causeuse*. O rosto do Dr. Rist resplandece, vermelho e glabro. Um que outro tem os olhos no chão, a atitude discreta.

Naziazeno espera que ele lhe dê as costas, vá reatar a palestra interrompida, aquelas observações sobre a questão social, comunismo e integralismo.

MACHADO, D. *Os ratos*. São Paulo: Circulo do Livro, s/d.

A ficção modernista explorou tipos humanos em situação de conflito social. No fragmento do romancista gaúcho, esse conflito revela a

- A** sujeição moral amplificada pela pobreza.
- B** crise econômica em expansão nas cidades.
- C** falta de diálogo entre patrões e empregados.
- D** perspicácia marcada pela formação intelectual.
- E** tensão política gerada pelas ideologias vigentes.

Fonte: Enem (2020).

A questão 40 da prova de Linguagens traz um fragmento do romance *Os ratos*, de Dyonélio Machado, em que inicia com o diretor humilhando seu empregado Naziazeno na frente de outras pessoas. Ao que parece, ao ler o fragmento, a palestra havia sido interrompida pelo diretor que nega emprestar dinheiro a esse homem discreto que aparenta estar envergonhado. Sem conhecer o romance, com apenas esse fragmento, é difícil entender a trama, inclusive o motivo de o diretor ter essa atitude. Mas, segundo Campos (2021), que faz a crítica da obra, o romance trata de um homem que é tomado pelas preocupações da modernidade capitalista, o qual precisa de dinheiro emprestado para quitar suas dívidas. Nesse romance, Campos (2021) explica que é evidenciada uma sociedade opressora em que tem o dinheiro como combustível para as relações humanas.

No enunciado da questão, é contextualizado que a obra faz parte do período modernista, em que há uma situação de conflito entre os tipos humanos. No entanto, as opções de respostas são vagas e pouco se associam ao fragmento. Se pensar nos tipos humanos que o enunciado evidencia, o(a) candidato(a) pode associar ao

patrão, ao diretor, e ao empregado, Naziazeno, o que apontaria para a resposta C “falta de diálogo entre patrões e empregados”. Acontece que o fragmento não sustenta a ideia de que não há diálogo entre patrões e empregados, já que não há informações suficientes para chegar a essa conclusão, nem mesmo para chegar a qualquer opção de resposta. No Gabarito Oficial, a resposta correta é a letra A “sujeição moral amplificada pela pobreza”. Por certo, o personagem se sujeitou moralmente, sendo humilhado pelo patrão, mas a parte do “amplificada pela pobreza” não fica claro no fragmento, pois pouco se sabe sobre o personagem Naziazeno por intermédio do trecho. Além disso, apenas pelo fato de ser empregado ou por estar passando por uma crise financeira não quer dizer que o personagem seja pobre. Sendo assim, a interpretação pode ficar comprometida pelo enunciado que pode conduzir a interpretação para o contexto, associando o modernismo, bem como as temáticas que o movimento criticava, e pelas opções de respostas que exigem o conhecimento a priori da obra.

Figura 12– Questão número 25 da prova de “Linguagens, Códigos e suas Tecnologias” do Enem 2021 (Prova Azul).

Questão 25 enem2021

– O senhor pensa que só porque o deixaram morar neste país pode logo ir fazendo o que quer? Nunca ouviu falar num troço chamado autoridades constituídas? Não sabe que tem de conhecer as leis do país? Não sabe que existe uma coisa chamada Exército Brasileiro, que o senhor tem de respeitar? Que negócio é esse? [...] Eu ensino o senhor a cumprir a lei, ali no duro: “dura lex”! Seus filhos são uns moleques e outra vez que eu souber que andaram incomodando o General, vai tudo em cana. Morou? Sei como tratar gringos feito o senhor. [...] Foi então que a mulher do vizinho do General interveio: – Era tudo que o senhor tinha a dizer a meu marido? O delegado apenas olhou-a, espantado com o atrevimento. – Pois então fique sabendo que eu também sei tratar tipos como o senhor. Meu marido não é gringo nem meus filhos são moleques. Se por acaso importunaram o General, ele que viesse falar comigo, pois o senhor também está nos importunando. E fique sabendo que sou brasileira, sou prima de um Major do Exército, sobrinha de um Coronel, e filha de um General! Morou? Estarrecido, o delegado só teve força para engolir em seco e balbuciar humildemente: – Da ativa, minha senhora?.

SABINO, F. A mulher do vizinho. In: *Os melhores contos*. Rio de Janeiro: Record, 1986.

A representação do discurso intimidador engendrada no fragmento é responsável por

- A** ironizar atitudes e ideias xenofóbicas.
- B** conferir à narrativa um tom anedótico.
- C** dissimular o ponto de vista do narrador.
- D** acentuar a hostilidade das personagens.
- E** exaltar relações de poder estereotipadas.

Fonte: Enem (2021).

A questão acima traz um fragmento do conto *A mulher do vizinho*, de Fernando Sabino. Neste conto, um general reclamou para o delegado da cidade sobre os filhos de seus vizinhos, que o importunavam por jogarem bola e pegar em seu carro. Com isso, o delegado intimou os vizinhos, um sueco e sua esposa, a comparecerem à delegacia. O trecho retirado do conto, que está nesta questão, se refere à parte em que o delegado inicia sua fala, de forma autoritária e desrespeitosa, aos vizinhos do general, como se eles fossem leigos e por parecerem simples. No entanto, a mulher demonstra mais autoridade e influência quando diz quem é. Com isso, é possível refletir sobre a atitude preconceituosa do delegado e do general, bem como o uso das influências por status social. Apesar de o conto não ser longo, a prova traz apenas um trecho para analisar o tipo de discurso do delegado, em que fica evidente nessa fala o preconceito e a tentativa de intimidação. Entretanto, há uma quebra de expectativa quando a mulher demonstra conhecer as regras do jogo tanto quanto o delegado. Assim, a ironia do desenrolar da história e a própria vergonha do delegado são fundamentais para essa quebra de expectativa.

Espera-se, por meio do enunciado, que a interpretação seja feita a partir dos discursos e o que eles geram para a narrativa. Pelo Gabarito Oficial, a resposta correta é a B, “conferir à narrativa um tom anedótico”, em que reduz toda construção do conto no significado de ser cômico, sendo que tem muito mais coisas implícitas e explícitas que podem ser interpretadas. As opções de respostas, além de possibilitar uma interpretação rasa e superficial, não dão conta da possibilidade de a obra falar, porque reduzem ela a uma resposta que não compreende o texto inteiro. Além de subordinar a capacidade dos candidatos de criar hipóteses por meio do objeto literário, a questão paralisa a interpretação pelo viés estrutural do texto.

Estudar um texto qualquer apenas para enquadrá-lo num determinado estilo de época ou numa série de atributos autorais, por mais instigante que possa parecer, não deixa de ser uma operação paradoxal, pois é justamente o literário que desaparece de imediato sob os efeitos das manobras classificatórias (DURÃO; CECHINEL, 2022, p. 73).

O aspecto informativo de uma leitura quase literal da questão atribui esse apagamento do literário. Para Durão e Cechinel (2022), se o objetivo é apenas “[...] validar listas classificatórias, conceitos prévios e conteúdos particulares, não há diferenças substanciais entre a composição original da obra e uma adaptação qualquer sua realizada apenas para esse fim imediato” (2022, p. 75). Dessa forma,

se as questões avaliam esse desempenho pelo viés dos conteúdos, não colocam a obra como acontecimento de sentidos. Então, ter o texto literário ou qualquer outro não teria diferença, visto que essas questões relativizam a própria obra.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensar na literatura como um dos principais meios de formação humana é coloca-la no patamar de prioridade para o ensino. Por meio da literatura, em que seu papel de utilidade não é aplicável, mas sua inutilidade é formadora, como apontado por Durão (2022), é possível entender o quanto ela é necessária e, por isso, um direito indispensável, como bem exposto por Candido (1999). Por essa razão, não é possível viver sem a literatura, mesmo que sua presença esteja sendo ameaçada, como afirma Perrone-Moisés (2016), seja no currículo ou no meio social. Mas enquanto houver literatura, há resistência, desaceleração, criatividade, introspecção, e, principalmente, formação humana. Portanto, este trabalho não propôs uma ideia de literatura romantizada, em que pessoas se tornam melhores por meio dela, e sim defendeu-se aqui sua permanência no ensino e em todas as instâncias, justamente por ela ser objeto de recusa, ou seja, por ser objeto contrário a todas as outras coisas que são colocadas a todos, que têm uma finalidade específica.

Com a finalidade de desdobrar uma concepção de literatura a ser trabalhada em sala de aula, o primeiro capítulo discorreu sobre os conceitos literários com base nos autores supracitados. Também, nesse capítulo, discutiu-se acerca da presença da literatura na contemporaneidade e como o contexto de aceleração, consumo, fluxo e descarte resultam no desinteresse pelo literário, culminando nos desafios de ensinar literatura na atualidade. Além disso, a substituição do artefato literário por diferentes gêneros textuais tem sido cada vez mais recorrente nas aulas de literatura, sendo que a noção de texto, de acordo com Durão (2019), traz problemas significativos para o processo de interpretação, já que sua possibilidade de pluralidade contrapõe a noção de obra, que tem como base a sua singularidade.

Desse modo, defendendo uma concepção de literatura na educação, o segundo capítulo procurou expor a forma como os documentos oficiais – os PCN (BRASIL, 2000), OCEM (BRASIL, 2006) e BNCC (BRASIL, 2018) – trazem o conceito de literatura. Sendo assim, foi possível identificar as incoerências e contradições entre os documentos sobre o conceito do literário. A partir da análise dos documentos, fica evidente o motivo de o ensino de literatura ainda ser pautado em dados historicistas, análise de elementos linguísticos e nos gêneros textuais. Dessa forma, o que se percebe, colocado nesses documentos, é um conceito

confuso e pouco consistente para o ensino de literatura, uma vez que, neles, o literário confunde-se com qualquer outro tipo de texto.

O terceiro capítulo abordou como é constituído o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem); seus documentos parametrizadores, a estrutura das provas, bem como a incompatibilidade entre prova e literatura. Constatou-se que o exame tem grande influência para o Ensino Médio, já que nesse período os alunos estão se preparando para o mercado de trabalho e ingresso ao curso superior, sendo o Enem um dos principais meios de entrada. Dessa forma, entende-se que a competição e classificação, baseadas na quantidade de acertos do participante, é uma realidade de todos que se submetem a fazer esse exame, já que, para ingressar em um curso superior, é necessário atingir uma quantidade significativa de pontos. Com base nessa concepção de avaliação classificatória e não processual, a literatura é submetida a uma utilidade por meio de questões pragmáticas, que não têm como principal foco o mergulho no objeto literário.

Como proposto na parte introdutória, no último capítulo foram analisadas as questões de Literatura das provas do Enem, que tem como referência para sua matriz os documentos oficiais. Por meio da análise, constatou-se aspectos já salientados em pesquisas anteriores, como a de Luft (2014) e Silva (2022). A crítica que permanece é de o texto literário ser utilizado como qualquer outro gênero textual para evidenciar aspectos linguísticos, estrutura do gênero e informações de superfície textual. Além disso, a maioria dos textos literários são fragmentos, indicando a necessidade de uma leitura rápida para obter informações rasas e breves. Nesse sentido, a concepção do literário, nas questões do Enem, é voltada para um pragmatismo e conteudismo.

Vale ressaltar que, em todas as 45 questões da prova de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, há um texto para cada questão, o que evidencia também um possível cansaço por parte dos candidatos e uma qualidade da leitura fraca, pois é necessário lidar com o tempo que é limitado. Desse modo, as questões que são consideradas de interpretação, na verdade, são questões de verificação de um tema ou assunto amplo do texto, demonstrando uma concepção contrária da que se defende à luz de Durão e Cechinel (2022). A leitura atenta, apontada pelos autores, exige atenção, releitura, criação de hipóteses, criatividade e análise, o que não pode ser constatado diante das questões analisadas. Sob esse viés, é necessária uma reformulação da prova em que haja uma possibilidade de ter essa

postura frente ao objeto literário. Como sugestão, seria importante que houvesse um texto base para diferentes perguntas sobre ele, necessitando releituras e olhares de diversos aspectos para o mesmo objeto.

Então, com base nessas análises, para responder a pergunta posta na introdução desta pesquisa: *como se manifesta a concepção do literário no Exame Nacional do Ensino Médio para a formação integral dos estudantes?*, concluiu-se que a concepção do literário do Enem, por meio da maneira como as questões de Literatura deste exame vêm sendo elaboradas, não se difere dos outros gêneros textuais, em que o foco é saber sobre recursos estilísticos do texto, linguístico e aspectos informativos, sendo que pouco é aprofundado a análise do texto literário, deixando claro que o exame partilha das mesmas concepções apresentadas nos documentos oficiais, como os PCN (BRASIL, 2000) e OCEM (BRASIL, 2006).

Portanto, entende-se que o cenário para o ensino de literatura é refletido por intermédio dessa concepção. Porém, ao entender a potência da literatura para a formação humana, cabe ao professor escolher e ter uma postura de colocar o objeto literário na centralidade da aula, mesmo com todas as dificuldades enfrentadas diante da burocratização do ensino, entre outros obstáculos. Sabe-se que, com a BNCC (BRASIL, 2018) e o novo ensino médio, esses obstáculos serão ainda maiores; todavia, enquanto a literatura surgir como acontecimento da aula, ela se torna importante para a formação do aluno, que aprende a interpretar pela leitura das obras.

REFERÊNCIAS

BENTES, Anna. A gestão algorítmica da atenção: enganchar, conhecer e persuadir. In: POLIDO, Fabrício B. P.; ANJOS, Lucas Costa dos; BRANDÃO, Luiza C. C. (org.). **Políticas, internet e sociedade**. Belo Horizonte: IRIS, 2019.

BRASIL, Parâmetros Curriculares Nacionais. **Bases Legais**. Brasília: MEC, 2000.

BRASIL, Parâmetros Curriculares Nacionais. **Linguagens, Códigos e suas tecnologias**. Brasília: MEC, 2000. Disponível em: <https://bit.ly/3XDVQPR>. Acesso em: 25 jan. 2023.

BRASIL, Parâmetros Curriculares Nacionais: **Ensino Médio**. Brasília: MEC / Secretaria de Educação Média e Tecnológica, Brasília: MEC, 2000. Disponível em: <https://bit.ly/3JgfrkV>. Acesso em: 29 de dez. de 2022.

BRASIL. Ministério da Fazenda - MF; Ministério da Educação - MEC; Ministério do Planejamento; Orçamento e Gestão - MP; Ministério da Previdência e Assistência Social – MPAS. Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001. Dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao estudante do Ensino Superior e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 13 de jul. 2001, p. 2. Disponível em: <https://bit.ly/2WQGQnIp>. Acesso em: 27 jan. 2023.

BRASIL. Congresso Nacional – CN. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, 5 out. 1988, p. 1. Disponível em: <https://bit.ly/3j7rjLs>. Acesso em: 25 jan. 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Exame Nacional do Ensino Médio – **Enem: procedimentos de análise [recurso eletrônico]**. – Brasília, DF: Inep, 2021. Disponível em: <https://bit.ly/3JnOo7u>. Acesso em: 27 jan. 2023.

BRASIL. CNE. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. Brasília, outubro de 2019. ENEM, BNCC e Novo Ensino Médio Um diálogo possível? Desafios e Perspectivas. Brasília, DF: Inep. Out. 2019. Disponível em: <https://bit.ly/3WJM6lS>. Acesso em: 27 jan. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação – MEC. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. **Microdados do Enem 2021**. Brasília: Inep, 2022. Disponível em: <https://bit.ly/3klTjFD>. Acesso em: 2 de janeiro. de 2023.

BRASIL. Ministério da Educação – MEC. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. **Diário Oficial da União**: seção 1, **Brasília**, 17 fev. 2017, p.1. Disponível em: <https://bit.ly/3wscTIX>. Acesso em: 25 jan. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto – MEC. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, **Brasília**, 20 dez. 1996, p. 27833. Disponível em: <https://bit.ly/3DgX3ER>. Acesso em: 25 jan. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação e Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep. **Matriz de Referência para o ENEM 2009**. Brasília, Distrito Federal: MEC, 2009. Disponível em: <https://bit.ly/3WDyskk>. Acesso em: 20 jan. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: SEB/MEC, 2006. Disponível em: <https://bit.ly/3HvS7yp>. Acesso em: 29 dez. 2022.

BRASIL. Ministério da Fazenda - MF; Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão - MP; Ministério da Educação – MEC. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, **Brasília**, 26 jun. 2014, p. 1. Disponível em: <https://bit.ly/3wBfMa9>. Acesso em: 25 jan. 2023.

BRASIL. Portal Único de Acesso ao Ensino Superior. **Gov.br/Governo Federal**. Disponível em: <https://bit.ly/3Y1C4O6>. Acesso em: 4 de jan. 2023.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 3, de 22 de novembro de 2018. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. **Diário Oficial da União**: seção 1, **Brasília**, 22 nov. 2018. p. 21-24. Disponível em: <https://bit.ly/2OAcmxP>. Acesso em: 13 jan. 2022.

CAMPOS, Leonardo. Crítica Os ratos, de Dyonélio Machado. **Plano crítico**, 2021. Disponível em: <https://bit.ly/3DjSvgX>. Acesso em: 11 jan. 2023.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. **Vários escritos**. Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul, 2011, p. 169-191.

CANDIDO, Antônio. **A literatura e a formação do homem**. Remate de Males: Revista do Departamento de Teoria Literária, n. esp., p. 81-89, 1999 Tradução. Acesso em: 05 jan. 2023.

CECHINEL, André. **Literatura, ensino e formação em tempos de teoria (com “T” maiúsculo)**. Curitiba: Appris, 2020. 207p.

CECHINEL, André. MUELLER, Rafael Rodrigo. **Formação espetacular: educação em tempos de Base Nacional Comum Curricular**. Salvador: EDUFBA, 2022. 209p.

DEBORD, Guy. **A sociedade do espetáculo**. Trad. de Francisco Alves e Afonso Monteiro. Rio de Janeiro: Casa da Antipatia, 2005.

DURÃO, Fabio Akcelrud. Da intransitividade do ensino de literatura. *In*: CECHINEL, André; SALES, Cristiano de. **O que significa ensinar literatura?** Florianópolis: EdUFSC; Criciúma: Ediunesc, 2017. p. 15-29.

DURÃO, Fabio Akcelrud. **Do texto à obra e outros ensaios**. 1 ed. Curitiba: Appris, 2019. 191 p.

DURÃO, Fabio Akcelrud. Sobre a irrelevância da literatura hoje. *In*: DURÃO, Fabio Akcelrud. CECHINEL, André. **Ensinando literatura: a sala de aula como acontecimento**. 1ed. São Paulo: Parábola, 2022. 143 p.

DURÃO, Fabio Akcelrud; CECHINEL, André. **Ensinando literatura: a sala de aula como acontecimento**. 1ed. São Paulo: Parábola, 2022. 143 p.

FERNANDES, Domingos. **Avaliar para aprender**: fundamentos, práticas e políticas. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

FRITZEN, Celdon. Para que ler literatura? Formas e limites dos encaminhamentos pedagógicos à questão. *Abralic – Associação Brasileira de Literatura Comparada*, vol. 15, n.22, p.47-66, 2013. Disponível em: <https://bit.ly/3jf0ftH>. Acesso em: 29 jan. 2023.

FRITZEN, Celdon. O entorno da pergunta “O que significa *ensinar* literatura?”: reflexões sobre seu lugar e papel na Educação Básica. *In*: CECHINEL, André; SALES, Cristiano de. **O que significa ensinar literatura?** Florianópolis: EdUFSC; Criciúma: Ediunesc, 2017. p. 109-121.

GINZBURG, J. **O ensino de literatura como fantasmagoria** / Teaching of literature as phantasmagory. *Revista da Anpoll, [S. l.]*, v. 1, n. 33, 2012. DOI: 10.18309/anp.v1i33.637. Disponível em: <https://bit.ly/3HayXfS>. Acesso em: 4 jan. 2023.

LARROSA, Jorge. **Experiência e alteridade em educação**. Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul, v.19, n2, p.04-27, jul./dez. 2011.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**. Tradução de Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2019. p. 7-26.

LUFT, Gabriela Fernanda Cé. **Retrato de uma disciplina ameaçada: a literatura no exame nacional do ensino médio (enem)**. 303f. Tese (Doutorado) – Estudos de literatura, Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul Instituto de Letras, Porto Alegre, 2014.

PERRONE-MOISÉS, Leyla. **Altas literaturas: escolha e valor na obra crítica de escritores modernos** / Leyla Perrone-Moisés. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

PERRONE-MOISÉS, Leyla. **Mutações da literatura no século XXI**/ Leyla Perrone-Moisés. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

SALES, Cristiano de. A aula de literatura como gesto. **O que significa ensinar literatura?** Florianópolis: EdUFSC; Criciúma: Ediunesc, 2017. p. 297-305.

SILVA, Fernanda Rayana Barbosa. **Análise das questões de literatura do ENEM sob a perspectiva da interculturalidade**. 2022. 103 fl. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino), Programa de Pós-graduação em Linguagem e Ensino, Centro de Humanidades, Universidade Federal de Campina Grande – Paraíba, 2022. Disponível em: <https://bit.ly/3H9TZLO>. Acessado em: 29 de dezembro de 2022.

SKLIAR, Carlos. **A educação e a pergunta pelos Outros: diferença, alteridade, diversidade e os outros "outros"**. Ponto de Vista, Florianópolis, n. 5, p. 37-49, 2003.

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. Tzvetan Todorov; tradução Caio Meira. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009. 96 p.

TURCKE, Christoph. **Hiperativos!** Tradução de José Pedro Antunes. 1. ed. Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra, 2016.

UNESCO, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Educação para a cidadania global: tópicos e objetivos de aprendizagem**. Brasília, 2016. 73 p. il. Disponível em: <https://bit.ly/2leeNpp>. Acesso em: 25 jan. 2023.