

A LITERATURA E O LETRAMENTO LITERÁRIO NO ENEM: CONTRIBUIÇÕES PARA O DEBATE NO ENSINO MÉDIO

LITERATURE AND LITERACY IN LITERARY ENEM: CONTRIBUTIONS TO THE DEBATE IN HIGH SCHOOL.

Helciclever Barros da Silva Vitoriano¹

Alessandro Borges Tatagiba²

Anderson Luís Nunes da Mata³

RESUMO: Este trabalho tem por objetivo refletir sobre a relação entre a Literatura e o letramento literário no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). Criado em 1998, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), o Enem serve desde 2009 como uma das formas de ingresso ao ensino superior bem como pré-requisito para acesso a vários programas inclusivos, entre eles o Programa Universidade para Todos (Prouni) e o Sistema de seleção unificada (Sisu). O Enem atingiu em 2014 cerca de 8 (oito) milhões de inscritos e, dado esse contexto, acentua-se o interesse de pesquisadores, professores e estudantes do ensino médio sobre o exame. Com vistas a contribuir para o debate acerca dos conceitos, limites e possibilidades envolvidas na relação entre a literatura e o letramento literário no Enem, a proposta parte da seguinte questão de investigação: as habilidades de literatura expressas na matriz de referência do Enem e cobradas nos itens de prova representam avanços ou retrocessos para o ensino de literatura na educação básica? Para a consecução dessa questão e do plano de trabalho, o aporte teórico baliza-se por contribuições de autores como Alavarse (2013), Barbosa (2015), Cosson (2009), Halladyna e Steven (1989), Soares, Araújo (2013), Tatagiba (2014), Tatagiba e Catalani (2015), Vianna (2003), Soares (2014). A metodologia, de abordagem qualitativa interpretativista, adotou procedimentos de análise documental. Confrontou-se e analisou-se da matriz de referência do Enem (Brasil, 2009), as habilidades que se referem à Literatura. Entre os resultados preliminares deste trabalho, evidencia-se a necessidade de aprofundar pesquisas sobre o efeito retroativo do Enem na formação da educação literária hoje no Brasil.

PALAVRAS-CHAVE: literatura; letramento literário; ENEM.

ABSTRACT: This paper aims to reflect on the relationship between literature and the literary literacy in the National Secondary Education Examination (Enem). Created in 1998 by the National Institute of Educational Studies Anísio Teixeira (INEP), the Enem since 2009 has been a major way of admission to higher education as well as pre-requisite for access to various comprehensive programs, including the University Program for All (Prouni) and the Unified Selection System

¹Doutorando em Literatura e Práticas Sociais pela Universidade de Brasília. Pesquisador do Inep. Realiza pesquisa sobre a contribuição estética da poética do conto de Poe para a linguagem cinematográfica. Atua na pesquisa em avaliação educacional, notadamente Enem e ENCCEJA. E-mail: Helciclever@gmail.com

² Doutorando em Linguística pela Universidade de Brasília. Mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Mestre em Linguística pela Universidade de Brasília (UnB), Pós-Graduado em Educação pela Universidade de Tsukuba (Japão), atualmente é doutorando em Linguística pela UnB com pesquisa sobre avaliação educacional. Graduado em Pedagogia pela Universidade Católica de Brasília (UCB) e em Letras-Português pela UnB, trabalha como Pesquisador-tecnologista do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e como professor da educação básica e superior. E-mail: alessandro.borges.tatagiba@gmail.com

³ Doutor em Literatura pela Universidade de Brasília (2010), possui mestrado em Literatura pela Universidade de Brasília (2006) e é graduado em Letras pela Universidade de Brasília (2003). Atualmente é professor de teoria da literatura e membro do Programa de Pós-Graduação em Literatura da Universidade de Brasília. Atua principalmente nos seguintes temas: representação, narrativa brasileira contemporânea, discurso, infância e nação. E-mail: Andersonmata@hotmail.com

(Sisu). The Enem reached in 2014 about eight (8) million subscribers and, given this context, it is emphasized the interest of researchers, teachers and high school students on the exam. To contribute to the debate about the concepts, limits and possibilities involved in the relationship between literature and the literary literacy in Enem, the proposal of the following research question: the literature of skills expressed in the reference matrix of Enem and charged in proof of items represent progress or setbacks for literature teaching in basic education? To achieve this question and work plan, the theoretical contribution goal up by contributions from authors like Alavarse (2013), Barbosa (2015), Cosson (2009), Soares, Araújo (2013), Tatagiba (2014), Tatagiba and Catalani (2015), and Steven Halladyna (1989), Viana (2003). The methodology of qualitative interpretative approach adopted documentary analysis procedures. It is confronted and analyzed the reference matrix of Enem (Brazil, 2009), the skills that relate to literature. Among the preliminary results of this work highlights the need for further research on the retroactive effect of Enem in shaping literary education today in Brazil.

KEYWORDS: literature; literature literacy; ENEM.

CONTEXTOS EM DEBATE

Concebido em 1998 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), o Enem, desde 2009, destaca-se como forma de seleção para ingresso no ensino superior. Além disso, atualmente, os resultados do Enem servem como pré-requisito para o cidadão participar de várias políticas públicas educacionais.

Em função da crescente abrangência e relevância social do novo Enem, a partir de 2009, aumentou-se exponencialmente a discussão acadêmica sobre este exame em várias frentes de pesquisa. Com vistas a contribuir para uma parcela desse qualificado debate, este trabalho tem por objetivo refletir sobre a relação entre a Literatura e o letramento literário no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). Aqui não se busca, é preciso esclarecer, realizar defesa cega do Enem, nem tampouco destituí-lo de sua importância social e educacional. O artigo trata de discutir alguns dos conceitos envolvidos para uma melhor compreensão sobre alguns dos limites e das possibilidades envolvidas em um exame em larga escala como este.

Para situar essa compreensão, deve-se destacar que, atualmente, o Enem registra uma média anual de cerca de 6 (seis) milhões de inscritos, sendo que, só em 2014, esse número atingiu mais de 8 (oito) milhões. Os números atuais do Enem são expressivos, sobretudo se comparados à média de cerca de 1(um) milhão de inscritos nos primeiros seis anos do Enem, ou seja, de 1998 a 2003. Concomitantemente, cresceu o número de Instituições de Ensino Superior (IES), públicas e privadas, que passaram a adotar o Enem, como forma de seleção única ou parcial, de acesso ao ensino superior.

Se em 1998 o Enem apresentava, dentre os objetivos, o de “avaliar o desempenho do aluno ao término da educação básica” (Brasil, 1999, p. 6), hoje o exame passou a outro patamar de

inserção no cenário nacional devido aos programas de políticas públicas associados aos resultados alcançados pelos participantes. Entre esses programas associados ao Enem, destacam-se o Sistema de Seleção Unificada (SISU) e o Programa Universidade para Todos (Prouni).

Ambos os programas aumentaram significativamente a inclusão social por meio do acesso ao Ensino Superior. Nesse sentido, o Enem já promove maior democratização do ensino superior, historicamente tido como direito "natural" das elites brasileiras, conforme Cunha (1980) e Zago (2006). Corroboram para esse entendimento os dados coletados sobre a crescente adesão de participantes no Enem – estudantes concluintes do ensino médio bem como jovens, adultos e idosos interessados em retomar aos estudos e/ou em obter certificação do ensino médio. Em 2014, do total de participantes, 57,17% comprovaram hipossuficiência econômica para arcar com o valor da inscrição e foram considerados pelo Inep como “participantes com carência comprovada”.

É de se notar que o Enem, em razão de seu crescente peso social, político, econômico e educacional, tem se mostrado mais inclusivo que a maioria dos exames vestibulares precedentes. A redação no Enem, que deu novo e revigorante impulso ao ensino da produção de textos nas escolas, destaca-se pela transferência dos critérios de correção.

Esses aspectos institucionais e técnicos relativos ao Enem não podem deixar de lado, dentre outras relevantes reflexões, a questão educacional, ou seja, o ensino de literatura propriamente dito. A fim de contribuir justamente com o debate educacional nas escolas públicas, colocamos a seguinte questão como fio de Ariadne deste trabalho: **as habilidades de literatura expressas na matriz de referência do Enem e cobradas nos itens de prova representam avanços ou retrocessos para o ensino de literatura na educação básica?** Tendo essa questão reflexiva como norte, ao longo do trabalho, discutiremos alguns elementos envolvidos neste debate. Primeiramente, torna-se necessário na seção a seguir situar teoricamente os termos e os conceitos envolvidos na presente temática.

AVALIAÇÕES EXTERNAS E INTERNAS: PERSPECTIVAS TEÓRICAS E ABRANGÊNCIAS PRÁTICAS EM DEBATE

A discussão sobre as habilidades de literatura expressas na matriz de referência do Enem e cobradas nos itens de prova carece, naturalmente, de uma maior compreensão a respeito das perspectivas teóricas em debate. A pouca inserção de grupos de pesquisa da teoria literária na linha da avaliação educacional e da educação básica representa uma limitação para um diálogo mais aprofundado sobre o tema. À medida que novos grupos promovam, com o devido apoio institucional, estudos voltados para essa linha de pesquisa, pode haver conseqüentemente uma melhor compreensão sobre a fundamentação teórico-metodológica sobre as avaliações internas e

as avaliações em larga escala, também conhecidas, de modo geral, como avaliações externas ou de sistemas de ensino.

Há estudos em diferentes áreas que de forma mais direta ou indireta abordam a temática. Nesta seção do trabalho, esperamos iniciar a aproximação dialógica sobre esses estudos. Notadamente, pesquisadores da Educação e Política social/pública têm contribuído em seus domínios de atuação para a linha de pesquisa avaliação educacional e educação básica. Este movimento, porém, não tem se disseminado no mesmo compasso entre os estudiosos de várias áreas do saber, entre elas a da Literatura. Essas duas relevantes áreas do saber acumulam pesquisas e estudos de destaque acadêmico, ainda que de forma isolada. Consequentemente, nesse ínterim, observam-se lapsos conceituais e certo isolamento.

Na prática educacional, professores da educação básica, principalmente aqueles que atuam no ensino médio com Literatura podem se deparar com muitas questões e inquietações, relacionadas à avaliação externa e à promoção da educação literária. Ao encontro de algumas inquietações dos pesquisadores e professores da educação básica, o recente interesse acadêmico sobre avaliações em larga escala pode proporcionar, todavia, profícuos debates sobre alternativas aos limites verificados no comportamento empírico dos itens de Literatura no Enem. No mínimo, a melhor compreensão sobre esses limites pode ampliar o coro de vozes envolvidas na reflexão sobre os elementos envolvidos em avaliações de larga escala e avaliações internas.

Nesse sentido, fazemos duas ressalvas: 1) as avaliações externas não podem resolver de forma isolada os problemas educacionais; elas podem permitir uma reflexão e distanciamento sobre a prática pedagógica. Conforme Vianna (2003), essas avaliações podem revelar algumas das idiosincrasias das avaliações internas; 2) por outro lado, as avaliações internas, as realizadas pelas escolas, caso cumpram o aspecto formativo da avaliação escolar, devem nesse sentido auxiliar cotidiana e prontamente professores, estudantes e familiares a intervirem em prol da aprendizagem. Logo, a avaliação em larga escala pode propiciar uma radiografia parcial do processo de aprendizagem e só tem real impacto na dinâmica educacional se for conjugada com outras questões, notadamente a atuação docente e, principalmente, com as avaliações realizadas pelos docentes.

Para contribuir com a discussão de novos grupos de pesquisa bem como o debate entre os professores da educação básica, nesta seção do trabalho, destacamos, *grasso modo*, alguns dos conceitos envolvidos em avaliações de larga escala como no Enem. Dentre eles, separamos apenas quatro, por hora: **avaliação em larga escala** ou avaliação externa, **avaliação interna**, **matriz de referência**, **habilidade**, **item**.

A **avaliação em larga escala**, ou avaliação de sistemas ou avaliação externa, segundo Tatagiba e Catalani (2015), possui alcance e objetivos distintos das **avaliações internas**, uma vez

que estas são realizadas ao longo do processo formativo em sala de aula e aquelas por órgãos externos às escolas. Porém, avaliações externas e internas “são indissociáveis uma vez que podem concomitantemente confluir para as necessidades e os direitos de aprendizagem dos estudantes” (Tatagiba e Catalani, 2015, p. 5). Os documentos que orientam cada avaliação merecem destaque. Uma avaliação externa, por exemplo, como o Enem, orienta-se por, pelo menos, por documentos como: Enem Documento Base (Brasil, 1999); Fundamentação Teórico-Metodológica (Brasil, 2005, 2009); Matriz de Referência (Brasil, 2009); e Guia de Elaboração e Revisão de Itens (Brasil, 2009).

Para orientar a **avaliação interna**, na prática, o professor se vale dos registros do que foi ensinado. A avaliação realizada pela escola, pelo professor pode, por seu turno, revestir-se de duas características distintivas: ser formativa ou classificatória. A primeira vai ao encontro de uma visão de escola em que se cumpra, conforme Freitas (2010), a matriz formativa que orienta a concepção de educação. No sentido formativo, a avaliação está orientada para o processo educacional, das relações de ensino e aprendizagem, em que se pesa tanto a reflexão distinta e profunda sobre o ensinar e o aprender, embora sejam indissociáveis na prática escolar. Por outro lado, a avaliação classificatória não exige, à primeira vista, essa reflexão, pois se preocupa estritamente em rotular, atribuir classes, portanto, classificar.

A respeito das avaliações externas e internas, Soares (2014) observa que cada qual, de modo geral, abrangem respectivamente as seguintes perguntas: o que o aluno deveria ter aprendido daquilo que deveria ter sido trabalhado/ ensinado?; e o que o aluno aprendeu daquilo que foi trabalhado/ensinado? Ambas perguntas, todavia, apresentam um ponto em comum, ou seja,

as necessidades e os direitos de aprendizagem dos estudantes. Falamos aqui de “necessidades” tendo em vista que a realidade local no Brasil pode apontar demandas diferentes. “Direitos”, por sua vez, devido à previsão legal que se estabelece em diferentes documentos com vistas a garantir padrões necessários de qualidade de formação escolar formal. (Tatagiba e Catalani, 2015, p. 6).

Após a breve reflexão sobre alguns dos aspectos sobre avaliação externa e interna, destacamos alguns aspectos relacionados à criação de itens do Enem. Esse trabalho criativo de itens avaliativos alia esforços do Inep a de colaboradores externos. A matriz de referências com as respectivas habilidades de literatura subsidiam diretamente esse trabalho criativo de itens no Enem.

A **matriz de referência** se define como texto de circulação pública que orienta ao mesmo tempo a elaboração e revisão dos itens que compõem o teste bem como a preparação dos participantes. A matriz de um exame não pode ser confundida com o currículo da mesma forma que qualquer prova realizada na escola não representa o programa de ensino de um professor, durante o período delimitado para se promover a avaliação. Nesse sentido, no caso das avaliações

externas ou de larga escala, previamente à aplicação do teste, o item deve estar em consonância com a matriz de referência. Por seu turno, a respeito das avaliações internas, conforme termos amplamente utilizados nas IEB, supõe-se que a questão de prova deve estar de acordo com o programa de ensino.

A construção dos itens de múltipla se orienta pela matriz de referência⁴ (Brasil, 2009). Por sua vez, essa matriz se divide em 4 grandes áreas:

1. Linguagens, códigos e suas tecnologias: Língua Portuguesa (Gramática e Interpretação de Texto), Língua Estrangeira Moderna, Literatura, Artes, Educação Física e Tecnologias da Informação.
2. Matemática e suas tecnologias
3. Ciências da Natureza e suas tecnologias: Química, Física e Biologia.
4. Ciências Humanas e suas tecnologias: Geografia, História, Filosofia, Sociologia e conhecimentos gerais.

Por **habilidade**, entende-se a descrição de determinado traço latente do conhecimento que se pretende aferir. Especificamente, na matriz de linguagens, códigos e suas tecnologias, há três habilidades relacionadas à literatura, a saber:

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).

São essas três habilidades de matriz que geram os itens relacionados à Literatura. Conhecido nas escolas como questões da prova, no Enem empregam-se dois modelos de **item** avaliativo, ou item de medida psicométrica, ou ainda simplesmente item: os de múltipla escolha (Brasil, 2009; Halladyna, 1989) e os de resposta aberta (Brasil, 2009). O item, grosso modo, pode ser definido como a unidade de medida básica do teste.

⁴ Disponível em http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/downloads/2012/matriz_referencia_enem.pdf. Acesso em 03 mar. 2015.

Essa breve exposição carece ainda de uma ampla reflexão. Por hora, pode-se dizer que, conforme o escopo de cada teste ou de cada prova, há limitações subjacentes à escolha por um modelo de item. Entre essas limitações, pode-se destacar a amplitude do número de participantes, os objetivos do teste ou da prova, fundamentos jurídicos envolvidos, políticas e programas sociais atrelados ao teste ou à prova.

Vejamos o exemplo da edição 2015 do *Programme for International Students Assessment* (PISA) em que já é uma realidade o uso de itens *Resolução Colaborativa de Problemas* (RCP) em computadores. Obviamente, a utilização desse modelo de item com esse suporte tecnológico se deve a fatores como o número de participantes envolvidos, no caso, uma amostra representativa que no Brasil chega a 30 mil estudantes de 964 escolas.

Agora, imaginemos outra possibilidade. Se o escopo de uma avaliação for o de selecionar, dentre 10 (dez) candidatos, o mais habilidoso e qualificado a proferir palestras sobre determinado tema, um item de múltipla escolha não seria a escolha mais indicada para o que se pretende aferir, por razões óbvias, certo? Nesse raciocínio, se o escopo de uma avaliação for o de selecionar, dentre cerca de 50 (cinquenta) candidatos, os mais qualificados na capacidade de argumentar e articular ideias, então, um roteiro de inquirição oral e uma prova discursiva escrita seriam boas opções para o que se pretende aferir. Por outro lado, se o escopo de uma avaliação for o de selecionar, de forma isonômica, dentre 8 (oito) milhões de candidatos, os mais bem preparados para ingressar no ensino superior, então, um teste de arguição oral poderia tornar a operacionalização inviável e até injusta em razão das possíveis interferências da probabilidade de erro na medida estatística (VALENTINI e LAROS, 2012).

Em relação às habilidades H15, H16 e H17, pode-se abrir um amplo debate. Há inclusive pontos importantes da educação literária, em que se busca superar a perspectiva historiográfica que imperou no ensino de literatura. Há ainda o debate de avaliar a educação literária via vestibulares tradicionais.

No Enem, essas habilidades levam a construção de itens voltada para valorização da obra literária em relação ao contexto de produção, seja ele histórico, social ou político. O que pressupõe uma leitura contextualizada, nunca hermética como um fim em si mesma, da obra literária. Em seguida, as concepções artísticas e os procedimentos de construção são igualmente cobrados no Enem, uma vez que esses elementos se materializam na concretude formal da obra literária.

Os valores sociais e humanos se constituem presentes nas obras literárias também são objetos dos conhecimentos cobrados no Enem. Dessas habilidades de literatura na matriz do Enem, destaca-se que não basta nomear personagens ou identificar escolas literárias a, b ou c. Em suma, as três habilidades de literatura no Enem requerem do participante do teste uma

compreensão mais profunda e contextualizada do texto literário, não um simples olhar sobre o tecido aparente da obra literária ou sobre a “casca da cebola”.

De acordo com o afirmado no início desta seção a respeito de que há ainda pouca inserção de grupos de pesquisa da teoria literária na linha da avaliação educacional e da educação básica e com base no exposto sobre esses conceitos, destacamos aqui a necessidade de abrir uma nova frente de estudos sobre avaliação e a educação literária, uma vez que não falamos apenas do ensino ou da aprendizagem, mas de ambos numa questão que precisa ser investigada: **como avaliar a educação literária nas escolas de ensino médio?** Ao encontro dessa questão, apresentamos a seguir algumas contribuições deste trabalho para o debate sobre a Literatura e o Letramento Literário no Enem: contribuições para as pesquisas e o ensino.

COMO AVALIAR A EDUCAÇÃO LITERÁRIA NAS ESCOLAS DE ENSINO MÉDIO?

Se na seção anterior, discorreremos sobre a necessidade de mais estudos sobre avaliação e ensino literário, devemos destacar uma exceção a essa observação com vistas a contribuir para as pesquisas e o ensino. Em Antunes *et al.* (2013), os autores lembram que o fato do Enem interferir na orientação didática do ensino médio não é um problema em si, desde que este nível de ensino não se restrinja a mera preparação para o ingresso no ensino superior. (ANTUNES *et al.* 2013, p. 250).

Os autores levantam uma questão muito séria e que merece atenção uma vez que diz respeito à própria identidade e finalidade do ensino médio. Se por um lado já exista alguma discussão acadêmica sobre a educação literária no ensino médio, por outro, não se evidenciam ainda pesquisas, em razoável quantidade, sobre como avaliar essa educação.

Na mesma direção, dado o horizonte geral de formação de professores de Língua e Literatura, não tem se observado com frequência, nos currículos de graduação, uma preocupação em inserir disciplinas ou cursos sobre avaliação, seja aquela que refere aos processos de ensino-aprendizagem, seja sobre avaliação externa, entendida por alguns como uma intromissão indevida no processo escolar. Nesse sentido Alavarse (2013) destaca que, quando se fala em avaliação educacional, devemos ter em mente um paradoxo educacional: todo professor é um avaliador em seu ofício; todavia, sem preparação em sua formação inicial e, quiçá, continuada. Quando muito há nos cursos de licenciatura uma reflexão crítica sociológica, filosófica, sem dúvida necessária, à avaliação; porém sem a necessária formação sobre os domínios de validade e confiabilidade do constructo que se pretende aplicar em sala de aula, por exemplo.

Isso não deixa de ser sintomático, pois uma das tarefas mais rotineiras dos professores em sala é avaliar seus alunos e, aparentemente, não estão tendo a devida formação neste campo, por

resistências ideológicas dos centros de formação, entre outros motivos. A esse contexto se refere Alavarse (2013) quando cunha os termos “paradoxo docente” na avaliação.

Porém, esta lacuna formativa não impede que a avaliação se perpetue de forma legítima dentro das escolas. Logo, requer repisar que mesmo a avaliação feita em sala pelo professor ainda carece de ser mais bem explorada nos cursos de licenciatura, pois como constata Zappone (2001), é comum os professores confundirem a natureza do processo avaliativo de leitura em referência aos resultados obtidos pelos alunos.

A mesma estudiosa sinaliza os pontos cruciais sobre o caráter social da leitura, para os quais se deve dar maior atenção, tendo em mira a real proficiência leitora a ser perseguida nas escolas. É bem visível que a proposta lecionada pela pesquisadora ultrapassa em muito os alcances de uma avaliação em larga escala, como é o caso do Enem. É, portanto, na escola que estes aspectos formativos merecem florescer.

Entendendo a leitura como um processo amplo e variável de acordo as condições de sua produção, talvez a questão da avaliação da leitura na escola necessite levar em consideração um aspecto fundamental: por que ler? Pensar os objetivos da leitura na escola implica pensar no leitor enquanto indivíduo capaz de articular sua história de vida e de leitura com o contexto e história dos textos que lê. Na articulação dessas histórias, prepará-los para atender às demandas sociais de leitura. Essas demandas podem ser ilustradas, por exemplo, pelas provas de leitura em vestibulares ou mesmo a capacidade de um profissional estar informado sobre assuntos e conhecimentos de sua área de atuação até capacidade de compreender a bula de remédio ou as instruções da embalagem para se fazer uma gelatina. Talvez a avaliação da leitura na escola precise ser ponderada em função dessas demandas sociais da leitura, pois apenas no campo das práticas sociais efetivas é que se observa a real proficiência de leitura de um leitor. (ZAPPONE, 2001, p. 239).

Isto não quer dizer que algumas “demandas sociais de leitura” não possam ser acionadas ao longo de um exame, conforme pontua a Zappone (2001), contudo, não se pode imaginar que a plenitude do processo de leitura esteja satisfeito numa prova do vestibular tradicional, do Enem ou das escolas.

Da mesma maneira, se a avaliação externa for utilizada apenas para ranqueamento de alunos e escolas, ela pode se tornar nefasta à melhoria dos sistemas de ensino e da autoimagem dos estudantes. Por conseguinte, não servirá aos seus propósitos de aperfeiçoamento de políticas públicas educacionais. É preciso incrementar a importância das avaliações externas em diálogos com as avaliações internas, como já colocara Alavarse (2013). Não se deve usurpar o papel do professor em sala de aula com a avaliação externa tomada de forma isolada e descontextualizada.

Na outra ponta, os diálogos a respeito dos dados e informações sobre o Enem precisam de mais estudos, sobretudo qualitativos, para efetivo aproveitamento dos resultados na prática

docente, inclusive em prol de uma formação literária, nas escolas, numa reflexão exemplificativa, nunca exclusiva, a respeito dos itens de literatura no Enem. Como se sabe, frequentemente a avaliação em larga escala é tratada como algo necessariamente atrelado ao pensamento neoliberal. Assim, há muita resistência ideológica por parte de atores fundamentais, como são os professores e pesquisadores, neste caso do trabalho, dos estudos literários, para se ajustar entendimentos sociais mais coerentes acerca da questão.

Outro ponto a ser destacado é que as avaliações em larga escala têm limitações próprias em termos de alcance de resultados e do que se pode concluir a partir delas, além de serem um recorte curricular expresso em suas matrizes de referência, que ainda sofrem maior redução a partir da aplicação anual do instrumento de medida, neste nosso caso, o Enem, que é a prova aplicada efetivamente. Significa ainda que dizer os exames e avaliações em larga escala não podem servir para todo e qualquer objetivo.

Neste sentido, não é razoável e nem recomendável que os professores e a sociedade em geral fomentem uma valorização ou desvalorização da leitura literária meramente pelo que o Enem tem implementado em suas edições até aqui. Ou seja, é preciso debater a educação literária nacional para além do Enem, ainda que este possa contribuir para discutir o quadro atual de pouco interesse social pela leitura literária, algo que consideramos mais sintomático e grave. Por isso, a formação literária dos alunos deve ser vista como uma questão de “Estado e Sociedade”, que precisam rever valores, e se, considerarem pertinentes, julgamos que sim, revalorizarem o lugar social da Literatura no bojo dos bens culturais imateriais. É nessa linha que pensam, por exemplo, Antunes *et al* (2013):

Como se observa, a questão provoca animosidade e justa preocupação entre educadores e intelectuais. Mas sua solução passa longe da cobrança da leitura. É preciso, portanto, distinguir, pelo menos inicialmente, a formação geral prevista pelo currículo da escola básica dos objetivos das avaliações nacionais. Embora haja clara influência destas naquela, não basta criar uma seção de literatura ou mesmo aumentar as questões sobre textos literários para garantir aquela formação. Se medidas dessa natureza não forem acompanhadas de outras, que incorporem novas dimensões da recepção literária no mundo contemporâneo, o resultado será estimular variações da decoreba ou treinamento para buscar aprovação no exame ou boa classificação para o ingresso na universidade. (ANTUNES *et. al.*, 2013, p. 250).

Na base destes encaminhamentos, está uma perspectiva de letramento literário sólida, algo que, dificilmente, uma avaliação ou exame em larga escala terá condição de fazer sozinha. A formação do professor de Literatura é a chave para solucionar uma boa parcela do problema da educação literária (ANTUNES *et. al.*, 2013, p. 256).

Para tal talvez seja interessante refletir sobre a possibilidade de criação de novos cursos de

graduação dedicados exclusivamente à formação literária dos novos professores e ampliação dos programas de pós-graduação orientados ao ensino de literatura, tendo como público principal os professores regentes em escolas, sobretudo no sistema público de ensino, associando-se a isso a correspondente condição de o professor de literatura atuar somente ministrando aulas de literatura.

Isso ajudaria a superar outro problema atrelado ao aqui exposto: no atual modelo de cursos de mestrado e doutorado em literatura (pelo menos na maioria deles) o pós-graduando é preparado para ser um crítico literário e professor universitário e não um professor com perfil para a escola básica, cujo Profletras é ainda uma ilha de exceção que precisa ser ampliada, especialmente porque a escola não o atrai do ponto de vista remuneratório e de condição de atuação, normalmente com poucas aulas destinadas ao estudo da literatura, sem acervo bibliográfico mínimo e adequado.

Como os alunos tendem a reproduzir os modelos da universidade (ANTUNES *et. al.*, 2013, p. 256), ao chegarem nas escolas, passam a atuar como críticos literários diante dos alunos, algo já sinalizado por Todorov em referência ao caso francês de ensino de literatura (TODOROV, 2009, p. 27) em que predomina demasiadamente a visão hegemônica da crítica literária em detrimento do trabalho com os textos literários. Essa crítica também é sentida em Calvino (2007, p. 12):

Por isso, nunca será demais recomendar a leitura direta dos textos originais, evitando o mais possível bibliografia crítica, comentários, interpretações. A escola e a universidade deveriam servir para fazer entender que nenhum livro que fala de outro livro diz mais sobre o livro em questão; mas fazem de tudo para que se acredite no contrário. Existe uma inversão de valores muito difundida segundo a qual a introdução, o instrumental crítico, a bibliografia são usados como cortina de fumaça para esconder aquilo que o texto tem a dizer e que só pode dizer se o deixarmos falar sem intermediários que pretendam saber mais do que ele. (CALVINO, 2007, p. 12).

Não resta dúvida de que este *modus operandi* tradicional é impróprio para a maioria da população brasileira que frequenta as escolas públicas e que sequer tem bibliotecas em quantidade e qualidade adequadas em suas cidades e escolas. É sabido que o mundo contemporâneo tem tratado o professor de forma ambígua, pois não lhe dá tratamento condigno ao que merece em termos salariais, condições de trabalho e tempo para reflexão de sua prática e mesmo assim, o considera figura proeminente para o desenvolvimento cultural, econômico e social da nação.

Nesse sentido, vale a pena ponderar acerca do posicionamento de Calvino. Se a mediação proposta pela crítica pode estar na base dos problemas enfrentados pela literatura em sala de aula, não se pode prescindir do próprio princípio da mediação.

O crítico, assim como o professor, atua como mediador do texto literário – seja em um trabalho de seleção dos textos a serem lidos, seja na apresentação de modos de leitura. O que se

faz necessário é, portanto, a transformação do método de mediação – apostando-se, no caso da prática docente, em uma mediação menos dirigida na direção da produção de sentidos para o texto e mais voltada para a abertura do texto a diferentes experiências estéticas, como preconiza Gumbrecht (2011). Na mesma linha, como se imaginar a experiência estética, conforme apregoa a Rösing (2007) em relação à leitura de textos teatrais na escola.

Tal fruição estética só é possível no interior das escolas ou noutros espaços culturais, e a partir de razoável liberdade para que os participantes se envolvam e construam e transformem suas subjetividades por meio da imaginação e consolidação de senso crítico que o texto teatral pode contribuir para ocorrer. Ainda assim é necessário frisar que o futuro da leitura literária no Brasil depende sobretudo deste profissional, que precisa compreender as novas formas de abordagem do texto literário em sala, não se restringindo ao trabalho com textos canônicos, mas buscando articular as várias formas de manifestação do texto literário da atualidade, as novas semioses e intersemioses, enfim, as novas perspectivas de letramentos literários.

Para tal, o Estado e a Sociedade devem lhe garantir condições para formar uma boa biblioteca pessoal, tempo para leitura, apoio institucional das escolas, formando grupos de leitura, análise e crítica literária entre estes sujeitos e os demais professores regentes e alunos, tornado os espaços escolares em verdadeiros clubes de livros, onde o saber circula democraticamente. Tudo isso tem forte apelo utópico, mas não é impossível. É preciso ter claro também que todas as outras áreas do conhecimento são recortadas para efeito de exame via Enem.

O que implica perceber que toda e qualquer proposta futura de aperfeiçoamento dos instrumentos de medida, ainda que realmente se faça necessária, será parcial e não contemplará a importância que a leitura literária tem para a formação dos estudantes brasileiros, especialmente os mais pobres que, normalmente, só tem na escola o esteio para experimentar, fruir, conhecer e analisar a estética literária e se apropriar de seus procedimentos de construção estética e discursiva, análise, interpretação e leitura dos mundos ficcionais por ela desenhados e compreender criativamente a realidade social circundante.

Neste sentido, o Enem colabora para o avanço do debate público sobre a educação literária, mas não pode ser visto como panaceia e redentor dos muitos entraves sociais e econômicos que precisam ser debelados para o fortalecimento da formação dos estudantes brasileiros neste campo do saber. O Brasil atual precisa de uma educação literária para todos e não somente para as tradicionais elites.

Com tudo isso, queremos apenas frisar a importância de trazer o debate sobre a educação literária para além dos propalados efeitos retroativos negativos do Enem sobre o currículo e ensino de literatura. Assim, o professor que pauta sua atuação meramente a partir das três habilidades da

competência 5 do Enem realmente está causando um desserviço ao seu próprio campo de atuação e ao país, embora saibamos que a imposição do que se deve ou não ensinar não é da esfera decisória exclusiva do professor, pois diretores e proprietários de escolas particulares e cultura organizacional conservadora presentes em instituições públicas e privadas de ensino são elementos que devem ser considerados. Por outro lado, como avaliar a educação literária no ensino médio continua como uma questão para ser mais bem debatida com os professores e estudantes nas escolas de ensino médio. Para tal, na seção a seguir, problematizamos a questão da leitura literária no Brasil.

A QUESTÃO DA LEITURA LITERÁRIA NO BRASIL E OS ITENS DE LITERATURA NO ENEM

Existe uma percepção equivocada, segundo pensamos, sobre a origem do problema da leitura literária na atualidade. Mesmo no período ou apogeu dos vestibulares tradicionais das grandes universidades brasileiras se notava um acentuado desinteresse dos alunos pela leitura literária, sobretudo com referência aos textos clássicos. Diferentemente do que alguns estudos apontam, não foi o Enem o causador originário deste quadro agônico por que passa a educação literária pátria.

Outra discussão de fundo que precisa ser implementada diz respeito justamente ao papel instrumental da literatura, que independentemente de vestibular ou Enem, torna a literatura como mero objeto de acesso ao ensino superior. Alencar, Machado de Assis, Milton Hatoum ou qualquer outro escritor não tinha ou tem como interesse escrever para testes de seleção quaisquer que sejam eles. É seguramente uma concepção extremamente reducionista da arte literária. Realmente o caminho para se reposicionar social e culturalmente os textos literários e prestigiá-los como se deve não pode ser feito, apenas, por meio de instrumentos de múltipla escolha seja ele qual for, pois estes sempre serão uma porção mínima curricular.

Outra crítica que se tem levantado sobre o Enem é seu perfil “anfíbio”, sendo, ao mesmo tempo, avaliação do ensino médio e sistema de seleção para acesso ao ensino superior. Ainda que este ponto seja controverso e mereça realmente maior debate público, há outros exames nacionais em outros países que têm esta formatação, países estes que estão em patamar bem mais desejável em termos de desempenho nos testes de proficiência, como é o caso dos “tigres asiáticos”, Finlândia e Japão, etc.

É muito forte a ideia de que as habilidades em tela visam prestigiar a inserção do mundo literário em contato com as práticas sociais, contextos históricos, condições e momento de produção, procedimentos de construção do texto e patrimônio literários, dimensões estas de

grande importância para o domínio do fazer literário e suas possibilidades de leitura hermenêutica, aproximando o leitor atual (real) do leitor imaginado pelo autor (virtual). (ZAPPONE, 2001, p. 238).

É esse também o entendimento de Antunes *et. al.* (2013), visto que se o estudante tiver bom nível de leitura e análise literária empreendidas durante a escolarização básica, as habilidades do Enem supracitadas, lhes serão favoráveis. Mas nada adiantará se não houver um aprendizado de como se ler literariamente. (ANTUNES *et. al.*, 2013, p. 251).

A professora e pesquisadora Perrone-Moisés (1996) citada por Antunes *et. al.* (2013) afirma que o que está em declínio é a Literatura como “instituição” e isto é um fenômeno mundial (PERRONE-MOISÉS *Apud* ANTUNES *et. al.*, 2013, p. 250). Para reverter este quadro é imprescindível estabelecer um debate nacional sobre a natureza e importância da leitura literária, algo que segundo Antunes *et. al.* (2013) está sendo feito por países como EUA e França, mas que passa ao largo do interesse da sociedade brasileira (ANTUNES *et. al.*, 2013, p. 252).

Por ser sintomático e fundamental a nossa argumentação, transcrevemos as precisas palavras de Antunes *et. al.* (2013) sobre a necessidade de reinserção do debate literário na pauta nacional:

A primeira hipótese a ser levantada é que, se a literatura não despertar interesse pelo que ela contém de essencial, isto é, sua própria natureza estética, de trabalho particular com a linguagem, não será pelos aspectos externos, como historicidade, erudição ou simplesmente conteúdo de exames e concursos que ela poderá ser considerada uma experiência válida para a formação, e por isso passível de ser avaliada. (ANTUNES *et. al.*, 2013, p. 252-253).

Isso não significa, por exemplo, que o Enem, esteja a salvo de críticas, sobretudo porque, segundo (FISCHER, 2012; LUFT, 2014) tem havido concentração de itens que abordam os mesmos autores, mesmos movimentos ou estéticas, notadamente a moderna e contemporânea (FISCHER, 2012; LUFT, 2014). É preciso examinar se estes autores e abordagens guardam relação com os modos e práticas de leitura literária processadas nas escolas e nos livros didáticos vigentes.

A tese de Fischer *et al* (2012), entre outros estudiosos, segundo a qual o ensino de literatura desaparecerá se esta não for devidamente cobrada nas seleções de ingresso para a universidade só faria sentido no contexto atual se a sociedade entendesse a literatura como algo descartável após se prestar os exames de seleção para a faculdade, o que não nos parece razoável.

tradicionalmente, o que é cobrado no vestibular tende a ditar o programa de ensino das escolas, e o que não é cobrado acaba por desaparecer. Na medida em que cada vez mais as universidades estão substituindo seus tradicionais vestibulares pelo Enem, a tendência é que ele seja o novo paradigma a ditar os conteúdos a serem desenvolvidos no Ensino Médio (Fischer *et al.*, 2012, p. 113).

Talvez seja preciso imaginar um contexto de sobrevivência maior para a educação literária para além dos vestibulares, posto que, mais de 50% dos estudantes brasileiros não concluem o ensino médio⁵, e, portanto, não cursarão faculdade, contudo, estes e outros concluintes do ensino médio que optarão por trabalhar ou serão obrigados a isso, também merecem e têm direito a uma educação literária. Portanto, a tese de que os vestibulares inquestionavelmente valorizavam o texto literário é questionável e merece maior aprofundamento.

Isso significa que não se pode mais pensar o ensino da literatura para metade dos estudantes, ou pior, para a minoria desta metade que irá para a universidade, daí advém a fragilidade da argumentação de Fischer *et al*, que ainda se ancora numa posicionamento elitista vinculado à educação literária, pois transparece a ideia que somente os pré-universitários e universitários necessitam de formação sólida neste campo.

É preciso pontuar mais enfaticamente que o ensino de literatura não pode ser imposto de modo acrítico pelo Enem ou pelos vestibulares tradicionais. É necessário se pensar que, talvez seja mais adequado os currículos escolares, estaduais ou nacional (que ainda não existe), recolocarem quais os conhecimentos sobre a literatura, entendida mais como experiência estética que como um espaço preenchido por conteúdos, os alunos devem adquirir, de forma isonômica no país. Porém, a mera obrigatoriedade de listas de leitura, por exemplo, também não parece ser bom caminho para superação dos desafios atuais de formar leitores literários. O quadro pintado por Antunes *et. al*. (2013) nos sugere caminho mais promissor:

Para explorar essa dimensão do texto literário, é preciso que tanto o professor como o aluno veja no seu trabalho, mais do que uma obrigação, um prazer que advenha de um jogo interessado. É curioso observar que alguns professores, quando, na aula de literatura, analisam uma música popular, usam a adaptação teatral de textos ou exploram as artes plásticas, conseguem a atenção genuína de seus alunos. Isso talvez ocorra porque o assunto não é obrigatório, não está no programa, tornando-se por isso objeto de paixão do próprio professor, que se ocupa dele principalmente porque lhe interessa o fato e não porque está no programa e é obrigatório. (ANTUNES *et. al.*, 2013, p. 256).

Para além de se criticar o Enem, precisamos encontrar saídas para formar os estudantes para a vida e não para provas. Julgamos que o currículo da educação literária pode ser considerado como uma área em separado e que, portanto, poderia redundar em licenciaturas específicas em Literatura.

Neste aspecto, vale a pena recorrer à formulação de Hans Ulrich Gumbrecht a respeito do

⁵ Disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br/educacao-na-midia/indice/32269/conclusao-do-ensino-medio-ainda-e-baixa/>>. Acesso em 15 jan. 2015.

papel do professor ao narrar uma de suas experiências docentes: “Minha primeira preocupação, mais pessoal, com aquela classe, era ser um professor suficientemente bom para evocar nos alunos e fazê-los sentir *momentos* específicos de *intensidade*, que eu recordava com prazer e, sobretudo, com nostalgia”(Gumbrecht, 2011, p. 125). O que se percebe é que a preocupação pedagógica do professor e teórico atravessa uma forma de fenomenologia mediada pelo afeto, buscando encontrar o lugar do mediador, também chamado por ele de “catalisador de emoções”, em meio à preparação para a vida – e a experiência mesmo constituída – que é o ato de leitura.

Note-se que a Literatura brasileira nunca foi objeto de estudo desapartado do ensino de língua portuguesa, tendo apenas alguns momentos breves de inserção curricular, em forma de apêndice à disciplina de “língua materna”, como foi o caso da “História da Literatura Nacional”, fato ocorrido nos estertores do século XIX (RAZZINI, 2000, p. 14). Veja-se como é notório, a partir do registro histórico de Razzini (2000), o descompasso entre o tempo necessário à sistematização da leitura literária e as exigências de se prestar exames admissionais à faculdade:

Assim, apesar do status de disciplina independente, conferido pelo nacionalismo republicano de 1890, a História da Literatura Nacional tornou-se ensino ornamental do "bacharel em Letras", título concedido àqueles raros alunos que concluíam o curso do Pedro II, **uma minoria que permanecia no colégio, sem pressa, interesse ou possibilidade de prestar antes os Exames Preparatórios.** (RAZZINI, 2000, p. 14, grifo nosso).

Ainda dentro deste enfoque, depreende-se que, desde o surgimento de um currículo para o ensino secundário pensado para o antigo Colégio Imperial Dom Pedro II e que se tornou, à época, o paradigma nacional (RAZZINI, 2000), o Brasil adotou um modelo curricular dependente das demandas de seleção para ingresso aos cursos superiores. Algo que ainda ecoa nos documentos oficiais que dão o tom sobre as diretrizes curriculares nacionais:

É importante considerar que este parecer está sendo elaborado na vigência de um quadro de mudanças e propostas que afetam todo o sistema educacional e, particularmente, o Ensino Médio, dentre as quais se destacam os seguintes exemplos:

(...)

XVII – a reformulação do ENEM e sua utilização nos processos seletivos das Instituições de Educação Superior, visando democratizar as oportunidades de acesso a esse nível de ensino, potencialmente induzindo a reestruturação dos currículos do Ensino Médio; (MEC, Brasil, 2013, p. 149).

Entretanto, no mesmo documento do MEC, há nítida recomendação de que os conhecimentos ou conteúdos específicos precisam ser trabalhados nas escolas, especialmente em favor dos mais pobres, pois estes só tem na escola o acesso a tais saberes de fulcral importância

para a sua “sobrevivência social” em igualdade de condições com as demais classes sociais.

Por sua vez, alguns currículos muito centrados nas culturas dos alunos, ao proporem às camadas populares uma educação escolar calcada sobretudo na espontaneidade e na criatividade, terminam por reservar apenas para as elites uma educação que trabalha com abstrações e estimula a capacidade de raciocínio lógico. Assim sendo, vale repetir que os segmentos populares, ao lutarem pelo direito à escola e à educação, aspiram apossar-se dos conhecimentos que, transcendendo as suas próprias experiências, lhes forneçam instrumentos mais complexos de análise da realidade e permitam atingir níveis mais universais de explicação dos fenômenos. São esses conhecimentos que os mecanismos internos de exclusão na escola têm reservado somente às minorias, mas que é preciso assegurar a toda a população. (MEC, Brasil, 2013, p. 149).

Portanto, é uma imprecisão considerável pensar que o Enem é o primeiro exame indutor de currículo. Talvez se possa aproveitar o momento histórico e suas condicionantes para se verificar a viabilidade de um currículo básico, nacionalmente unificado, que fortaleça o aprofundamento da cultura letrada e literária, ampliando e favorecendo as possibilidades e as experiências com os multiletramentos (ROJO; MOURA, 2012), as multimodalidades e multissemióticidades que a atualidade permite.

Estas dimensões não serão comportadas de forma satisfatória nas avaliações ou exames em larga escala, mas na escola (COSSON, 2009, p. 23), bem equipada e com professores bem preparados para esse enorme desafio do nosso tempo: formar leitores literários em sua plenitude, o que não se confunde com bons “fazedores” de vestibular. As dimensões de leitura literária proposta por Aguiar (2000) parece ser bem contundente para a conclusão de que é impossível este percurso estar completamente contemplado em vestibulares ou exames nacionais.

Os níveis desta leitura indicados pelo autor sinalizam os seguintes estágios: paráfrase, análise, interpretação e comentário (AGUIAR, 2000, p. 21-23). Tais perspectivas podem ser incorporadas com mais intensidade em exames em larga escala, porém, nunca na proporção devida a uma plena formação literária. Por isso, é urgente rever o culto ao vestibular ou ao Enem como fim em si mesmos, pois esta visão não tem contribuído para uma real educação literária, nem tampouco o Enem pode ser culpabilizado, isoladamente, por um problema social e histórico mais amplo: enxergar a Literatura como mero conjunto de autores e obras que “ajudam” a ingressar na universidade. Esse é um ponto em que recentes estudos (LUFT, 2014; FISCHER, 2012) não levam muito em consideração e até reforçam a visão instrumental da Literatura.

Ainda é imperioso notar que, de acordo com os fundamentos de construção do instrumento de medida chamado Enem, não se pode imaginar que ali é o *locus* adequado para a redenção de qualquer área do saber, visto que a dinâmica de concepção dos itens aplicados vai na

direção de se aferir as competências e habilidades dos participantes em interação aos conhecimentos escolares adquiridos.

Isso significa que os objetos de conhecimento, nos quais se incluem a Literatura, são contextualizados em convergência e em exposição a uma situação-problema na qual o participante deve mobilizar uma operação cognitiva para sua resolução. Com isso, queremos dizer que não se trata apenas de aferir os conhecimentos de área, mas estes em interação com os demais aspectos da proposta se constituem num exercício cognitivo mais amplo.

Neste sentido, há que se rever este percurso histórico de ensino médio/secundário meramente propedêutico (RAZZINI, 2010, p. 93), subserviente apenas ao ingresso na faculdade, pois isto instrumentaliza as áreas do conhecimento, entre elas, neste viés, destaca-se a Literatura, que tem seu potencial cultural, humanístico e reflexivo reduzido ao simples treino para o vestibular ou Enem, por seu potencial humanístico e acesso ao vasto legado cultural que a Literatura veicula. Não se trata aqui de entender a Literatura como meio de humanização, pois este viés sinaliza, erroneamente, que sujeitos que não leem literatura não são humanizados ou mesmo não são humanos, visão que mais distancia do que atrai novos leitores literários.

O que se espera é que os alunos continuem lendo os textos literários ao longo de suas vidas, até mesmo porque não se trata de leitura trivial que se consolida em poucos anos de escolarização e que a proficiência é construída de médio a longo prazo.

O trabalho de Luft (2014) nos traz alguns pontos que merecem maior reflexão. Entre eles, o equívoco metodológico em considerar como sendo itens de literatura itens que apenas articulam textos base literários para aferir outras habilidades da matriz de referência. É preciso ter clareza que nem todos os itens com tais características (texto-base literários) se referem à competência C5, pois estas, sim, tratam estritamente das habilidades de literatura. O desconhecimento, entre especialistas, desse aspecto básico da prova dá a medida do quanto ainda é preciso esclarecer a sociedade e os educadores sobre os fundamentos que balizam a construção de um instrumento como o Enem.

Além disso, questões paratextuais são importantes na construção dessa prova. A seleção de textos, apesar de reforçar em grande medida o cânone já estabelecido, pode lançar luz sobre autores ainda pouco discutidos no ambiente escolar.

Um exemplo positivo percebido nos itens do Enem é verificar a ocorrência de textos de autores “marginais” figurarem no teste, ainda que sejam itens da C5, promovendo assim a oportunidade de textos anteriormente “interditos” no ambiente escolar virem à baila para análise e

estudo dos alunos. Um exemplo disso é o item⁶ que explorou um fragmento da peça teatral *Querô: reportagem maldita*:

DELEGADO – Então desce ele. Vê o que arrancam desse sacana. SARARÁ – Só que tem um porém. Ele é menor. DELEGADO – Então vai com jeito. Depois a gente entrega pro juiz. (Luz apaga no delegado e acendo no repórter, que se dirige ao público) REPÓRTER – E o Querô foi espremido, empilhado esmagado de corpo e alma num cubículo imundo, com outros meninos. Meninos todos espremidos, empilhados, esmagados de corpo e alma, alucinados pelos seus desesperos cegados por muitas aflições. Muitos meninos, com seus desesperos e com seus ódios, empilhados, espremidos, esmagados de corpo e alma no imundo cubículo do reformatório. E foi lá que o Querô cresceu. MARCOS, P. *Melhor teatro*. São Paulo: Global, 2003 (fragmento).

No discurso do repórter, a repetição causa um efeito de sentido de intensificação, construindo a ideia que

- A) **Opressão física e moral, que gera rancor nos meninos.**
- B) Repressão policial e social, que gera apatia nos meninos.
- C) Polêmica judicial e midiática, que gera confusão entre os meninos.
- D) Concepção educacional e carcerária que gera comoção nos meninos.
- E) Informação crítica e jornalística, que gera indignação nos meninos.

Vale lembrar que este texto literário é oriundo de um contexto histórico muito particular de nossa história recente: a ditadura militar, e o dramaturgo Plínio Marcos sofreu enormemente com a censura do período, sendo um dos artistas mais silenciados e perseguidos pelos militares. A crítica teatral e literária já assentou sua obra como um dos momentos mais vivos da dramaturgia nacional ao lado de Nelson Rodrigues (MAGALDI, 2001). Em geral, os alunos do ensino médio não conhecem o forte papel de resistência cultural e a qualidade estética dos textos plinianos, exatamente porque a escola brasileira dá pouco espaço para autores como estes.

Assim, ao se aplicar um item sobre Plínio Marcos no Enem, abre-se a possibilidade de se rediscutir a pluralidade de vozes sociais e autores no ensino de literatura brasileira, ainda que o item em comento não tenha se aprofundado em termos de análise literária provoque uma análise literária extensa, sobretudo porque a habilidade aqui aferida não era da C5. O enfoque em um aspecto específico, nesse caso, deve-se também ao fato de que o item deve avaliar, por uma escolha teórico-metodológica, apenas um traço latente traduzido em uma questão pontual: nesse caso, o efeito da repetição na construção do texto. Apesar de não ser extensiva, a preocupação com os efeitos de sentido que um determinado recurso estilístico é capaz de provocar no leitor tem íntima relação com a evocação da experiência estética - e com os *momentos de intensidade* - que o texto literário

⁶Item nº 98, Caderno Amarelo, 2013. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/provas/2013/caderno_enem2013_dom_amarelo.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2015.

assume como missão.

A limitação do instrumento com suas questões de múltipla escolha é justamente a de limitar esse efeito a apenas um, dentre tantos possíveis. Um dos desafios para a elaboração da avaliação é justamente buscar construir itens capazes de avaliar como traço latente não só uma interpretação dada, mas também o caráter do símbolo como a pluralidade dos sentidos, de que trata Roland Barthes (Barthes, 2007, p. 212) – ou, se quisermos utilizar outros aportes teóricos, a ambiguidade, nos termos de William Empson (1990), a ambivalência, como preconiza a Nova Crítica ou a polissemia, nos termos de Greimas.(s/d, p. 341).

Para além das questões de interpretação da estrutura do texto literário, talvez uma contribuição mais adequada feita pelo Enem, em referência à educação literária, seja oportunizar a ocorrência da diferença e não somente na reafirmação da literatura canônica, como alguns saudosamente esperam.

E como a escola pode trabalhar os textos de Plínio Marcos? Ora, de muitas maneiras, posto que seus textos teatrais podem ser encenados, lidos de forma dramática, discutidos à luz da história política e cultural dos anos de 1960 em diante, comparando sua produção teatral com outras as outras artes que lutavam por liberdade de expressão, entre tantas outras maneiras. Além disso, sua obra foi largamente transposta para o cinema, o que permite o diálogo entre as três manifestações artísticas: literatura, dramaturgia e cinema.

Vejamos mais um item do Enem⁷ que demonstra um pouco da perspectiva oriunda de sua matriz de referência:

O trovador

Sentimentos em mim do asperamente dos homens das primeiras eras...
As primaveras do sarcasmo intermitentemente no meu coração arlequinal...
Intermitentemente... Outras vezes é um doente, um frio na minha alma doente
como um longo som redondo... Cantabona! Cantabona! Dlorom... Sou um tupi
tangendo um alaúde!

ANDRADE, M. In: MANFIO, D. Z. (Org.) *Poesias completas de Mário de Andrade*. Belo Horizonte: Itatiaia, 2005

Cara ao Modernismo, a questão da identidade nacional é recorrente na prosa e na poesia de Mário de Andrade. Em *O trovador*, esse aspecto é

- A) abordado subliminarmente, por meio de expressões como “coração arlequinal” que, evocando o carnavalesco, remete à brasilidade.
- B) verificado já no título, que remete aos repentistas nordestinos, estudados por Mário de Andrade em suas viagens e pesquisas folclóricas.
- C) lamentado pelo eu lírico, tanto no uso de expressões como “Sentimentos em

⁷Item nº 108 do caderno amarelo da edição 2012 do Enem. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/provas/2012/caderno_enem2012_dom_amarelo.pdf>. Acesso em 31 mar. 2015.

mim do asperamente” (v. 1), “frio” (v. 6), “alma doente” (v. 7), como pelo som triste do alaúde “Dlorom” (v. 9).

D) problematizado na oposição tupi (selvagem) x alaúde (civilizado), apontando a síntese nacional que seria proposta no Manifesto Antropófago, de Oswald de Andrade.

E) exaltado pelo eu lírico, que evoca os “sentimentos dos homens das primeiras eras” para mostrar o orgulho brasileiro por suas raízes indígenas.

Para resolver este item, o participante do Enem deverá mobilizar seus conhecimentos literários, inclusive de história da literatura que está presente de forma contextualizada e problematizada. Isso significa que mesmo a historiografia literária continua tendo seu lugar, pois é preciso estabelecer as conexões entre Mário, Oswald e o Manifesto Antropófago.

Conhecer bem o conceito de eu lírico também se faz necessário para responder ao item, ou seja, embora o enfoque esteja voltado para a Habilidade 15 - “Estabelecer relações entre o texto literário e o momento de sua produção, situando aspectos do contexto histórico, social e político” – há aspectos ligados a outras habilidades de leitura que, evidentemente, são requeridos para que o item seja respondido. O traço avaliado, no entanto, é aquele ligado à relação entre a discussão da identidade nacional e as imagens a que o poeta recorre para discutir esse aspecto.

O método de abordagem é oposto ao anteriormente analisado. Se lá, os efeitos de recursos estilísticos – abertos pela própria natureza da ficcionalidade da linguagem literária – eram limitados a uma resposta prévia que deveria ser identificada e selecionada; aqui temos um problema já delimitado para que o examinando encontre o melhor argumento que o sustente. Menos voltado para a experiência estética imediata e mais para a produção de sentidos em caráter interdisciplinar – relacionando história, a antropologia, a historiografia literária e a semiologia –, o item buscaria avaliar um conteúdo, no sentido tradicional do termo.

Aliás, de acordo com o Mapa de Itens⁸ publicado pelo Inep⁹, este item é representativo da proficiência 661.5, o que, em linhas gerais, por meio deste dado empírico, demonstra não ser um item de resolução simples, já podendo ser considerado de médio a difícil – provavelmente devido ao fato de requerer o domínio de conteúdo que extrapola ao dado do exame. Este item teve como sentença descritora¹⁰ a seguinte frase: “Reconhecer as características do Modernismo em texto poético”.

Tal sentença deixa inequívoca a necessidade de o participante do exame mobilizar seus

⁸ Disponível em: <<http://mapaitensenem.inep.gov.br/mapaNota/home.seam?cid=16808084#>>. Acesso em: 31 mar. 2015.

⁹ Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/itens/lc/11131.pdf>. Acesso em: 31 mar. 2015.

¹⁰ A este respeito dos aspectos e conceitos que balizam a escala de proficiência do Enem, Cf. <<http://mapaitensenem.inep.gov.br/mapaNota/home.seam?cid=16807381#>>. Acesso em: 31 mar. 2015.

saberes literários, mas principalmente de historiografia literária, para acertar o item, ancorados em três componentes básicos constitutivos do item do Enem: operação cognitiva, objeto de conhecimento e contexto.

Vejamos agora um item da H17¹¹:

TEXTO I

Onde está a honestidade?

Você tem palacete reluzente
Tem joias e criados à vontade
Sem ter nenhuma herança ou parente
Só anda de automóvel na cidade

E o povo pergunta com maldade:
Onde está a honestidade?
Onde está a honestidade?

O seu dinheiro nasce de repente
E embora não se saiba se é verdade
Você acha nas ruas diariamente
Anéis, dinheiro e felicidade...

Vassoura dos salões da sociedade
Que varre o que encontrar em sua frente
Promove festivais de caridade
Em nome de qualquer defunto ausente...

ROSA, N. Disponível em: <http://www.mpbnet.com.br>. Acesso em: abr. 2010.

TEXTO II

Um vulto da história da música popular brasileira, reconhecido nacionalmente, é Noel Rosa. Ele nasceu em 1910, no Rio de Janeiro; portanto, se estivesse vivo, estaria completando 100 anos. Mas faleceu aos 26 anos de idade, vítima de tuberculose, deixando um acervo de grande valor para o patrimônio cultural brasileiro. Muitas de suas letras representam a sociedade contemporânea, como se tivessem sido escritas no século XXI.

Disponível em: <http://www.mpbnet.com.br>. Acesso em: abr. 2010.

Um texto pertencente ao patrimônio literário-cultural brasileiro é atualizável, na medida em que ele se refere a valores e situações de um povo. A atualidade da canção *Onde está a honestidade?*, de Noel Rosa, evidencia-se por meio

A) da ironia, ao se referir ao enriquecimento de origem duvidosa de alguns.

B) da crítica aos ricos que possuem joias, mas não têm herança.

¹¹Questão 100, Caderno Amarelo 2011. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/provas/2011/05_AMARELO_GAB.pdf. Acesso em: 22 abr. 2015.

- C) da maldade do povo a perguntar sobre a honestidade.
- D) do privilégio de alguns em clamar pela honestidade.
- E) da insistência em promover eventos beneficentes.

Este item explora a habilidade H17 da matriz de referência. Esta habilidade tem forte relação com o resgate dos valores sociais visto sob a ótica da literatura e os textos que compõem a sua história. Repare-se que ele trabalha com a perspectiva de que as canções do Noel Rosa fazem parte do patrimônio cultural e literário nacional.

Assim sendo, amplia a noção e o conceito de texto literário normalmente disseminada pelo senso comum. Ao tratar da ironia presente no texto de Noel Rosa atualiza o tema da desonestidade, tão arraigada ainda em nossos dias. Os textos-base se complementam e confirmam a atualidade das palavras do artista. No plano dos valores, a ironia do compositor preside o texto e reconhecê-la é uma habilidade a ser demonstrada pelo participante do exame.

ENEM E OS LETRAMENTOS LITERÁRIOS

Uma reflexão possível sobre a inter-relação entre literatura e os itens do Enem leva-nos a pensar nos usos da língua nas práticas sociais. Trata-se de um ponto de considerável consenso o entendimento de que todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua (BAKHTIN, 2000). Reflexões sobre esse uso, em que se inclui a literatura, de uma forma mais abrangente é relativamente recente.

Nesse sentido, a educação compulsória e mantida pelo Estado pode ser considerada recente, possui menos de dois séculos e desde então conceitos de currículo, infância e pedagogia têm mudado de diversas formas (CHRISTIE, 2010). Mais recente ainda é o termo letramento e, no Brasil, esse termo pode ser considerado bastante novo no campo acadêmico e da sala de aula, conforme observa Tatagiba (2014).

Segundo Barton, Hamilton & Ivanic (2000) o termo letramento pode ser melhor compreendido como um conjunto de práticas sociais observáveis em eventos mediados por textos. Embora haja ocorrências em que se toma o sentido de um pelo outro, as práticas de letramento são as formas culturais gerais de utilização dos letramentos, enquanto os eventos referem-se às formas como as pessoas se conduzem numa atividade específica em que se requer domínio sobre determinados letramentos (Tatagiba, 2014).

Sobre o conceito de letramento literário concordamos com a perspectiva da Professora Begma Tavares Barbosa (2011) para quem:

Tomado conceito de letramento, podemos, então, pensar o Letramento Literário como a condição daquele que não apenas é capaz de ler e compreender gêneros literários, mas aprendeu a gostar de ler literatura e o faz por escolha, pela descoberta de uma experiência de leitura distinta, associada ao prazer estético. (BARBOSA, 2011, p. 148).

Na mesma linha, esta docente enfatiza que a perspectiva do letramento literário busca superar a resistência dos alunos em ler a literatura por via da obrigação, pois esta orientação pedagógica tradicionalista historicamente afasta os alunos deste tipo de leitura, pois,

o objetivo da disciplina, no Ensino Médio, é, principalmente, formar leitores que sabem e, sobretudo, gostam de ler o texto literário, ou seja, o objetivo é “letrar literariamente” os alunos. Há, no entanto, fortes indícios de que os programas de Literatura organizam-se a partir de categorias e sustentam-se sobre práticas que, ao contrário, criam resistência à leitura do literário. (BARBOSA, 2011, p. 149).

O desenvolvimento dos estudos de letramento literário já nos autorizam a postular pela sua complexidade, de maneira que é extremamente difícil se conceber alguma proposta de letramento literário num teste padronizado para milhares de estudantes com realidades e contextos muito diferentes, como é o caso do Enem.

Esse é outro ponto eloquente para a tese de que a educação literária não pode ser subserviente aos exames de acesso ao ensino superior; essa é uma perspectiva redutora e empobrecedora do papel fundamental que a literatura pode e deve continuar exercendo na formação humana. Isso não significa, entretanto, que uma boa formação literária, construída por meio de atividades que promovam o letramento literário, dada a sua maior abrangência, não possam ressoar positivamente em todo o sistema de ensino, inclusive para os vestibulandos e examinandos.

É neste contexto que a educação literária com forte inserção nas práticas de letramento no âmbito da sala de aula pode contribuir para se repensar as práticas avaliativas ou exames de caráter externo e não o contrário. O queremos dizer é que deveria ser a escola o agente indutor das práticas a serem avaliadas, as que forem possíveis e passíveis, nos exames externos.

Se não é possível contemplar a riqueza dos letramentos literários numa prova ou exame de larga escala, ao menos é possível sensibilizar o leitor/respondente por meio de uma proposta de exame que fomente alguns aspectos destes letramentos, o que promove um novo olhar sobre textos, tempos, espaços, contextos e estéticas as mais diversas, considerando também as diversas práticas sociais que os textos literários promoveram, promovem e ainda podem promover. Esse é um movimento que atinge também o professor, que pode ser informado por esse exame – mas não só por ele. É cristalino que o aprofundamento destas leituras do texto literário só podem ser feitas na sala de aula. É o que pensam também Cosson & Souza (s/d, p. 102).

(...) o letramento feito com textos literários proporciona um modo privilegiado de inserção no mundo da escrita, posto que conduz ao domínio da palavra a partir dela mesma. Finalmente, o letramento literário precisa da escola para se concretizar, isto é, ele demanda um processo educativo específico que a mera prática de leitura de textos literários não consegue sozinha efetivar. (COSSON & SOUZA, s/d, p. 102).

Neste mesmo artigo, Cosson & Souza (s/d, p. 103-106) fornecem subsídios para se pensar oficinas literárias como *locus* de formação e letramento literário. Neste horizonte, são realmente limitadas as formas de se tratar o letramento literário em exames externos padronizados. Isso, no entanto, não deve desestimular o debate acerca de quais habilidades de leitura literária devem ser avaliadas nesses exames e de que modo elas são efetivamente avaliadas, pois não se pode evitar que essa é uma importante informação acerca das expectativas da sociedade acerca da formação do estudante de ensino médio.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com a exposição conduzida, destaca-se a necessidade de uma maior interlocução sobre o tema entre os gestores, atores políticos, pesquisadores de teoria e ensino da literatura, professores e estudantes do ensino médio. Repactuar o lugar que se quer para a literatura no ensino médio se trata de uma questão que deve envolver necessariamente os atores que atuam nas escolas.

Nesse sentido, os pontos aqui debatidos podem ampliar a resposta para a pergunta inicial deste trabalho, ou seja, **as habilidades de literatura expressas na matriz de referência do Enem e cobradas nos itens de prova representam avanços ou retrocessos para o ensino de literatura na educação básica?**

No nosso entender, é muito complexo e talvez inviável avaliar a riqueza de um ensino focado no letramento literário em suas múltiplas facetas num exame do porte do Enem ou mesmo em vestibulares tradicionais. Isso cabe à escola fazer no tempo, condições e meios adequados. Se por um lado podemos entender os itens de literatura do Enem como elementos inseridos em um evento de letramento, logo esse evento não exclui, nem deve restringir a análise maior que é as práticas de letramento literário (BARTON, HAMILTON & IVANIC, 2000). Ou seja, na visão desses autores, não podemos esquecer que o termo letramento é melhor compreendido como um conjunto de práticas sociais entendidas com base em eventos que são mediados por textos.

Na mesma direção, é preciso maior sinergia entre especialistas em avaliação educacional e especialistas em teoria, crítica e ensino de literatura para rever a matriz de referência do Enem com vistas a minimizar eventual empobrecimento curricular e cultural atrelado ao campo literário que

precisa urgentemente ser revalorizado nas escolas brasileiras, sempre tendo em consideração o fato de que as aulas de literatura não podem e não devem ser reduzidas ao treinamento para realização de vestibulares ou Enem, pelo simples e fundamental fato de que os escritores não produziram tamanha riqueza literária para servir de instrumental aos interessados em ingressar na faculdade.

Conclui-se que as habilidades da C5, apesar de relativamente coerentes e importantes à formação de leitores literários, são insuficientes para contemplar integralmente o que se espera de um estudante de ensino médio e potencialmente candidato ao ensino superior e mais distante ainda do que se espera do sujeito/cidadão/ser letrado e capaz de ler criticamente a literatura do passado e do presente. Do outro lado, é preciso mais espaço acadêmico para o debate entre literatura e ensino, bem como avaliação do ensino-aprendizagem da literatura, posto que se trata de um campo muito peculiar e estratégico para a formação de novos e proficientes leitores.

Veja-se que pesquisar a complexidade do Enem é mais do que ficar restrito à sua área de conhecimento; requer esforço para entender alguns pressupostos de ordem psicométrica e estatística que lhe sustentam, notadamente, a Teoria da Resposta ao Item (TRI), além de considerar a reorientação em termos de aspectos priorizados na construção do item, tais como, operação cognitiva mobilizada, contexto, situação-problema, entre outros em interação com o objeto de conhecimento, que neste caso seriam os conhecimentos específicos do campo literário.

O Enem não é o melhor *locus* para se redimir o ensino de Literatura no país. Talvez com o advento deste exame, se reacendeu o interesse por um debate público em torno da educação literária, que precisa e merece mais atenção social e política em face de sua importância para a formação humana para muito além da preparação de testes e exames de ingresso ao ensino superior. Entre os resultados preliminares deste trabalho, evidencia-se a necessidade de aprofundar pesquisas sobre o efeito retroativo do Enem na formação da educação literária hoje no Brasil. Assim, nos parece que a crise do ensino-aprendizagem de Literatura está bem diagnosticada pela crítica e especialistas em Literatura e educação, porém, o remédio proposto por uma corrente não parece prosperar, visto que já o conhecemos e se revelou por décadas insuficiente ao conjunto da população escolar brasileira, que, em sua grande maioria, desconhece, não lê ou lê pouco sua própria produção literária canônica, seja a clássica (até o século XIX), seja a moderna e contemporânea e os vestibulares tradicionais não poderiam ser uma saída adequada mesmo, pois não era ou não deveria ser este o seu papel.

Não é nenhuma novidade que o interesse dos jovens pela leitura, notadamente a literária, ressalvada parte da produção contemporânea de tónus midiático e mercadológico, está em queda no Brasil e, provavelmente, este é também um fenômeno mundial. Portanto, esta questão não surge com o advento do Enem, mas, a partir dele esta discussão toma novo fôlego na academia brasileira,

algo que, particularmente, julgamos com um bom sinal, pois abre-se ou reabre-se caminho para um debate nacional sobre a importância da leitura literária como um dos pilares da formação humanística dos estudantes brasileiros. Assim, um mérito inegável do Enem é motivar o debate sobre ensino médio de forma equalizada em contraste ao modelo anterior dos vestibulares tradicionais, pois estes se atinham somente às necessidades de grupos regionais, normalmente às elites locais. Há que se considerar também que o Enem não estagnou, continua se avaliando e reavaliando, numa perspectiva, ao que parece, de melhoria contínua. Pensar que um exame potencializa o debate nacional sobre educação também merece constante reflexão social, com vistas a democratizar os saberes escolares, notadamente com referência à educação literária.

Outro ponto interessante que ainda merece maior análise é verificar como o Enem pode colaborar para a discussão sobre as especificidades do saber literário. Além disso, quais são os conceitos de literatura que perduram socialmente e quais podem ser reconsiderados a partir do que se postula no Enem? O que se discute sobre as fronteiras do texto literário canônico e não canônico no Enem? São indagações para uma próxima incursão, que, julgamos, deve ser feita pelo conjunto da sociedade.

Cabe agora aos pesquisadores, preferencialmente atuando de maneira interdisciplinar, proporem novos modelos de avaliação que possibilitem atingir o maior número de práticas de letramento, entendidas aqui de modo teórico como passíveis de serem traços latentes (ARAÚJO; ANDRADE; BORTOLLOTTI, 2009, p. 1001), isto é, fenômenos observáveis por meio da aplicação de instrumentos de medida ou, então, talvez seja necessário reconhecer que a formação em grau de letramento literário apenas caiba a escola, algo que em princípio não se coaduna com a perspectiva de letramento como prática social, afinal de contas, o Enem nos parece ser um grande evento de letramento social e que merece por tudo exposto ser diuturnamente fortalecido em prol da educação nacional.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Flávio. “As questões de crítica literária”. In: MARTINS, Maria Helena (org.) *Outras Leituras: Literatura, Televisão, Jornalismo de arte e cultura, Linguagens Interagentes*. São Paulo: Itaú Cultural/Senac, 2000. p. 19-35.

ALAVARSE Ocimar Munhoz. *Avaliação e Aprendizagem: Avaliações externas: perspectivas para a ação pedagógica e a gestão do ensino*. São Paulo: CENPEC: Fundação Itaú Social, 2013.

_____. *Desafios da Avaliação educacional: ensino e aprendizagem como de avaliação para igualdade de resultados. Cadernos Cenpec Pesquisa e ação educacional*. v. 1 n. 1, 2013.

ANTUNES, Benedito; CECCANTINI, João Luís; ANDRADE, Paulo. “Anotações sobre o ensino da Literatura e as avaliações da educação básica”. p. 249-257. In: BRASIL. *Avaliações da Educação*

Básica em debate: ensino e matrizes curriculares de referência das avaliações em larga escala. Brasília: Inep, 2013. 467 p.

ARAÚJO, Eutália Aparecida Cândido de; Dalton Francisco de; ANDRADE; BORTOLLOTTI, Silvana Ligia Vincenzi. Teoria da Resposta ao Item. *Rev Esc Enferm USP* 2009; 43(Esp):1000-8. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/reesp/v43nspe/a03v43ns.pdf>>. Acesso em: 5 mar. 2015.

BARTHES, Roland. *Crítica e verdade.* Tradução Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Perspectiva, 2007.

BAKHTIN, M. Os Gêneros do Discurso. In: BAKHTIN, M. *Estética da Criação Verbal.* São Paulo: Martins Fontes, 2000. p. 279-326.

BARTON, D.; HAMILTON, M.; IVANIC, R. *Situated literacies: Reading and writing in Context.* London & New York: Routledge, 2000.

BARBOSA, Begma Tavares. Letramento literário: sobre a formação escolar do leitor jovem. *Educ. foco*, Juiz de Fora, v. 16, n. 1, p. 145-167 mar./ ago. 2011. Disponível em: <http://www.ufjf.br/revistaedufoco/files/2012/08/Texto-06.pdf>. Acesso em: 7 mai. 2015.

CALVINO, Ítalo. *Por que ler os clássicos.* Tradutor Nilson Moulin. São Paulo: Cia. das Letras, 2007.

COSSON, Rildo. *Letramento Literário: teoria e prática.* São Paulo: Contexto, 2009.

_____; SOUZA, Renata Junqueira de. *Letramento literário: uma proposta para a sala de aula.*

CUNHA, L. A. *A Universidade Temporã. O Ensino Superior da Colônia à Era Vargas.* Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

CHRISTIE, F. *Literacy as a theme in educational theory and policy.* Equinox Books, [s.l.], p. 9-23, nov. 2010.

EMPSON, William. *Seven Types of ambiguity.* New York: New Directions, 1990.

FISCHER, Luís Augusto *et al.* A Literatura no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). *Nonada Letras em Revista*, Porto Alegre, ano 15, n. 18, p. 111-126, 2012.

FREITAS, L. C. Avaliação: o: para além da “forma escola”. *Educação: teoria e prática.* Rio Claro, v.20, n.35, p.89- 100, jul.-dez. 2010.

GUMBRECHT, Hans. *Produção de Presença.* Rio de Janeiro: Contraponto: Ed. PUC. Rio de Janeiro: 2011, p. 125.

GREIMAS, Algirdas Julien; COURTÉS, Joseph. *Dicionário de semiótica.* Tradutores Alceu Dias Lima; Diana Luz Pessoa de Barros; Eduardo Peñuela Cañizal; Edward Lopes; Ignácio Assis da Silva; Maria José Castagnetti Sembra; Tiekko Yamaguchi Miyazaki. 1ª Ed. São Paulo: Cultrix, s/d.

Haladyna, Thomas M., and Steven M. Downing. A taxonomy of multiple-choice item-writing rules. *Applied measurement in education* 2.1, 1989, p. 37-50.

INEP/ Brasil. *Exame Nacional do Ensino Médio: Documento Básico.* Brasília, 2002.

_____. *Textos Teóricos Metodológicos: Enem*. Brasília, 2009.

_____. *Guia de elaboração e revisão de itens*. Brasília, 2009.

LUFT, Gabriela Fernanda Cé. *O retrato de uma disciplina ameaçada: a literatura nos documentos oficiais e nos Exame Nacional do Ensino Médio*. Tese (Doutorado em Literatura Brasileira) UFRGS, Porto Alegre, 2014.

MAGALDI, Sábato; VARGAS, Maria Thereza. *Cem anos de teatro em São Paulo (1875-1974)*. São Paulo: SENAC, 2001.

MEC/BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais. Brasília: 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=15548&Itemid=>. Acesso em: 05 mar. 2015.

PRODROMOU, Luke. "The Backwash Effect: testing and teaching". *ELT Journal*, 49/1:13-25. Oxford University Press, 1995. Disponível em <<http://203.72.145.166/ELT/files/49-1-2.pdf>>. Acesso em 7 mai. 2015.

RAZZINI, Marcia P. G. "História da Disciplina Português na Escola Secundária Brasileira". *Revista Tempos e Espaços em Educação*. Universidade Federal de Sergipe, Núcleo de Pós-Graduação em Educação. v. 4, jan./jun. 2010, p. 43-58. ISSN: 1983-6597.

_____. *O espelho da nação: Antologia Nacional e o Ensino de Português e Literatura (1838-1971)*. Tese (doutorado em teoria literária). Unicamp. São Paulo: 2000.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola, 2012.

RÖSING, Tânia M. K. A leitura do texto teatral na escola. In: Brasil/Inep e UPF. *Teorias e Práticas de Letramento*. Orgs. Lia Scholze; Tânia M. K. Rösing. Brasília, 2007. Disponível em: <<http://www.publicacoes.inep.gov.br/portal/download/511>>. Acesso em: 02 abr. 2015.

SILVA, E. T. *O Professor e o Combate à Alienação Imposta*. São Paulo: Cortez, 1996.

SOARES, F.J. Currículo e avaliação: diálogo necessário. In *Revista. Magistério / Secretaria Municipal de Educação*. n. 4 – São Paulo : SME / DOT, 2015.

TATAGIBA, Alessandro Borges. *Dos Letramentos às Mudanças Discursivas e Sociais na Educação de Jovens, Adultos e Idosos*. Universidade de Brasília. Dissertação (Mestrado em Linguística). Brasília, 2014.

TATAGIBA, A. B. e Catalani, E.M.T. *Provinha Brasil: Desafios e Perspectivas para a Apropriação Pedagógica dos Resultados*. *Associação Brasileira de Avaliação Educacional*. No Prelo, 2015.

TODOROV, Tzvetan. *A literatura em perigo*. Tradução Caio Meira. Rio de Janeiro: Difel, 2009.

VALENTINI, F, & LAROS, J.A. Métodos Atuais de Estatística Aplicada e Psicometria. In Hutz, C.S. (2012). *Avanços em avaliação psicológica de crianças e adolescentes II*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2012

VIANNA, Heraldo Marelím. *Avaliações em debate: saeb, enem, Provaõ*. Editora Plano, 2003.

ZAGO, Nadir. Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. *Rev. Bras. Educ. [online]*. 2006, vol.11, n.32, pp. 226-237.
ISSN 1413-2478. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782006000200003>>
Acesso em 22 abr. 2015.

ZAPPONE, Mirian Hisae Yaegashi. *Práticas de Leitura na escola*. Tese (Doutorado em Teoria Literária) Unicamp, Instituto de Estudos de Linguagem. São Paulo: 2001. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?down=vtls000241388>>. Acesso em: 07 mar. 2003.