

## Sobre literatura e seus reflexos no Enem

### About literature and its reflections in Enem

*Lucas Rodrigues Oliveira\**, *José Antonio de Souza\**

*\*Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)*

---

**Resumo:** As relações entre Literatura e sociedade são diversas, assim como a própria produção literária, em distintos países; no cenário brasileiro, Antonio Candido possui papel central nos estudos que contemplam as relações entre a sociedade brasileira e a Literatura produzida em nosso país. Um locus privilegiado para a análise dos sentidos e do local da literatura é o campo educacional, uma vez que distintas facetas do fenômeno literário podem ser contempladas, ao se refletir sobre o papel da literatura na sociedade, sobretudo, o papel do ensino da leitura literária. O objetivo desse artigo é de refletir sobre como os textos literários no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), gradativamente, estão deixando de ser abordados com foco em sua literariedade. Assim, analisando o percurso histórico do exame, este artigo evidencia que o Enem acompanha a tendência de acentuada diminuição do estudo de Literatura nas escolas brasileiras, fato que também é observado nos currículos escolares, desde a virada do milênio.

**Palavras-chave:** Literatura. Sociedade. Enem. Educação Básica.

---

**Abstract:** The relations between Literature and society are diverse, as well as literary production itself, in different countries; in the Brazilian scene, Antonio Candido plays a central role in studies that contemplate the relations between Brazilian society and the literature produced in our country. A privileged *locus* for the analysis of the meanings and literature local is the educational field, since different facets of the literary phenomenon can be contemplated, when reflecting on the role of literature in society, above all, the role of teaching literary reading. The purpose of this article is to reflect on how the literary texts in the National High School Examination (Enem), gradually, are no longer addressed with a focus on their literacy. Thus, analyzing the historical course of the exam, this paper shows that the Enem accompanies the tendency of a marked decrease in the study of Literature in Brazilian schools, a fact that has also been observed in school curriculums since the turn of the millennium.

**Keywords:** Literature. Society. Enem. Basic Education.

---

## Introdução

Há pouco mais de um ano, o planeta se encontra assolado por uma pandemia que, embora atinja a todos, indistintamente, possui certas distinções: há países em que governos tem se dedicado mais à questão, seja por intermédio de medidas preventivas (distanciamento social, utilização de máscaras, higienização, entre outras medidas protetivas), seja por meio da compra de vacinas e elaboração de planos de vacinação para suas populações. Por outro lado, também presenciamos um espectro negacionista, em algumas sociedades.

A situação brasileira, especialmente a vivida neste início de 2021, é preocupante por vários aspectos: seja pela negação de exemplos e adoção de medidas protetivas, seja pela inércia governamental, particularmente na esfera federal, ou mesmo pela não adesão da população a medidas recomendadas por cientistas.

Embora pareçam desconexas as considerações iniciais efetivadas, faz-se necessário, enquanto reflexão, pensarmos nosso país, as políticas adotadas e o tratamento dispensado à população brasileira que, muitas vezes, não percebe o viés político que todas as ações (e inações) possuem. De tal sorte, vale a pena recuperar alguns excertos do poema *Filhos da época*, de Wisława Szymborska:

Somos filhos da época  
e a época é política.

Todas as tuas, nossas, vossas coisas  
diurnas e noturnas,  
são coisas políticas.

Querendo ou não querendo,  
teus genes têm um passado político,  
tua pele, um matiz político,  
teus olhos, um aspecto político.

O que você diz tem ressonância,  
o que silencia tem um eco  
de um jeito ou de outro político. [...]

Versos apolíticos também são políticos, [...]

Não precisa nem mesmo ser gente

para ter significado político.  
Basta ser petróleo bruto,  
ração concentrada ou matéria reciclável. [...]

Enquanto isso matavam-se os homens,  
morriam os animais,  
ardiam as casas,  
ficavam ermos os campos,  
como em épocas passadas  
e menos políticas.  
Wisława Szymborska (2011).

A existência humana, como acentua a poeta polonesa, Nobel de Literatura, está, sempre esteve e estará calcada por aspectos políticos. Por mais que expressões como “sem ideologia política” sejam ultimamente utilizadas (de maneira equivocada, posto não haver existência apolítica, ou sem matiz ideológico), somos seres políticos e, na época em que vivemos, mais sentido faz as reflexões sobre as relações estabelecidas entre a arte, neste caso a arte literária, e a sociedade.

No Brasil, o local ocupado por Antonio Candido frente aos estudos relacionados à Literatura e sociedade é ímpar: emblemático é seu texto *O direito à literatura*, em que o autor trata da Literatura enquanto bem incompressível e que, portanto, não deve ser negado à existência humana; a negação a tal acesso, nas palavras de Candido (2004, p. 174), “não podem deixar de ser satisfeitas, sob pena de desorganização pessoal, ou pelo menos de frustração mutiladora.”

É importante ressaltar, acerca do pensamento de A. Candido, o tratamento dado às questões imanentes da própria arte literária, mas também à busca constante de estabelecer relações entre os aspectos imanentes e as questões sociais; a tríade autor-obra-público, constantemente abordada em vários escritos, sob os distintos prismas possíveis, é essência de sua busca à compreensão do fenômeno literário. Entretanto, é importante o acréscimo de outro elemento, da mesma forma caro ao pensamento do crítico: o efeito. De acordo com Candido (2006, p. 30), “Ora, todo processo de comunicação pressupõe um comunicante, no caso o artista; um comunicado, ou seja, a obra; um comunicando, que é o público a que se dirige; graças a isso define-se o quarto elemento do processo, isto é, **o seu efeito.**” (grifo nosso).

De tal sorte, é relevante pensarmos sobre política, em nossos dias, especialmente as políticas públicas, ou suas ausências; da mesma forma, é imprescindível refletirmos sobre a arte literária, que pode nos salvar, e toda relevância de políticas (públicas ou não) que propiciem acesso a bens imprescindíveis ao ser humano, em todas as épocas. Assim, nos ocuparemos, neste artigo, de refletirmos acerca da Literatura no Enem, da própria

configuração do Enem, enquanto sistema de avaliação e política de ingresso ao Ensino Superior, mas, sobretudo, ao papel que a Literatura tem ocupado nesse sistema.

## **1 Entre o sistema de avaliação e a política de acesso ao Ensino Superior**

Por se tratar de uma questão tão cara ao ser humano, não são recentes as discussões e a percepção de que a literatura está em crise; durante todo o século passado, teóricos já alertavam para o possível fim da literatura. As explicações para tal fatalidade estariam ligadas, entre outras situações, a mudanças em relação ao destinatário dos textos literários: o leitor. No Brasil, a crítica Leyla Perrone-Moisés foi uma das pessoas que mais se deteve, em várias obras, ao tratar dessa suposta crise na literatura. Porém, a autora sempre foi cautelosa ao explicar, em diversos textos, como na obra com título bem sugestivo “Mutações da literatura no século XXI”, de 2016, que a literatura não acabará, mas passará – e já passa – por mudanças em sua produção.

Há muitos fatores que levam pessoas ligadas à área a pensarem sobre as mudanças pelas quais passam o texto literário. Em muitos países, a literatura, enquanto disciplina escolar, não existe mais e, no Brasil, isso também começou a acontecer por volta dos anos 2000. Além das mudanças em relação ao leitor, o suporte também tem sofrido alterações, uma vez que as próprias questões ecológicas e financeiras também levam o mercado editorial a repensar as edições de livros. No campo da educação, também podemos perceber alterações no paradigma e mesmo no tratamento do texto literário: para ficarmos com apenas um exemplo, em 2017, por meio de uma resolução, a Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul decretou o fim da disciplina específica na grade curricular das escolas estaduais, estabelecendo a junção de seus conteúdos com os de Língua Portuguesa, como já ocorre em outros estados brasileiros.

Nessa perspectiva, é necessário refletir sobre o ensino de literatura para o ensino médio, já que essa arte continua sendo abordada pelo Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), que é, para a maioria dos alunos brasileiros, o principal meio de transição entre a educação básica e o ensino superior.

O Enem, que foi criado para ser uma avaliação externa, depois de gradativas alterações, tornou-se também um dos meios mais usuais para o acesso ao ensino superior em nosso país. Nesse sentido, é importante enfatizar que o exame ainda é considerado uma das avaliações externas no país e esse tipo de avaliação sempre é tema de debates nacionais e internacionais. Recentemente, após a posse do Brasil na presidência do Setor de Educação

do Mercosul, o então ministro da educação nacional, Mendonça Filho, sugeriu que os sistemas de avaliação da educação básica dos países que fazem parte do bloco fossem unificados. O ministro, em seu discurso de posse, enfatizou ser necessário que os países vizinhos se espelhem nos métodos brasileiros desenvolvidos pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep, que é um órgão ligado ao MEC.

O Enem é, então, uma avaliação para a qual os alunos do ensino médio precisam se preparar. Dessa forma, faz sentido pensar que os conteúdos, as abordagens pedagógicas, livros didáticos e outros instrumentos do processo de ensino e aprendizagem das disciplinas de Literatura e de Língua Portuguesa (no caso dos estados que optam por unir as duas disciplinas) sigam a mesma vertente do exame.

Há algumas décadas, no Brasil, enquanto os alunos ingressavam nas instituições de ensino superior exclusivamente por meio dos vestibulares, os candidatos precisavam ler uma relação de obras literárias previamente recomendadas pela instituição, fato que ainda ocorre com instituições que mantêm seu ingresso por meio de vestibulares. Com o Enem, no entanto, a relação entre o candidato ao nível superior e a literatura foi alterada. Apesar dos vestígios de uma abordagem acerca da historiografia da literatura nas primeiras edições do Enem, o exame, gradativamente, modificou seu modo de inserir os textos literários, utilizando-os interdisciplinarmente.

Por meio dessas considerações prévias, o objetivo desse artigo é apontar as principais características das avaliações externas no Brasil, expor o percurso histórico do Enem, acentuando a mudança significativa de sua estrutura a partir de 2009 e, por fim, evidenciar como os textos literários, ao longo do tempo, sofreram mudanças em sua abordagem no exame.

## 2 A Literatura no percurso histórico do Enem

Depois do processo de democratização do ensino no Brasil, por conta do aumento da população que começou a ser atendida, foram necessárias adequações e criação de leis mais específicas para normatizar a vida escolar dos alunos. Isso porque enquanto apenas a elite - formada, como sempre, pela minoria da população - era atendida, o cotidiano da escola, que era mais homogênea, não necessitava de muitas especificações legislativas.

O Brasil não é um país tão antigo, se comparado aos europeus e, por isso, sua história é muito recente, principalmente essa a que se tem acesso, registrada depois do processo de colonização. Nesse sentido, em todos os setores, inclusive o educacional, os acontecimentos

são de pouco tempo atrás. Um exemplo é a história dos vestibulares, avaliações em larga escala e, ainda mais, do Exame Nacional no Ensino Médio – Enem.

O sistema de ingresso ao ensino superior por meio de vestibulares no Brasil tem registros de pouco mais de cem anos. E, assim, ao analisar o percurso do colégio de referência nacional Dom Pedro II, pode-se compreender que essa instituição foi a responsável por inserir os alunos, de elite, aos cursos superiores até o século XIX e início do XX. (RAZZINI, 2000).

Em 1911 (ano de algumas reformas na educação básica, inclusive da junção entre Língua Portuguesa e Literatura nos currículos), com o ministro Rivadávia da Cunha Corrêa, foi normatizado, em lei, o exame vestibular para o acesso ao ensino superior brasileiro. Esse tipo de seleção continua, timidamente, em algumas instituições no país; mas, a maior parte das instituições de nível superior brasileiras, principalmente depois de 2009, substituiu o vestibular pelo Enem.

Dessa forma, pela sua relevância social, é necessário analisar o percurso histórico do Enem; antes disso, no entanto, em linhas gerais, serão apontadas as características das avaliações em larga escala no Brasil, pois é entre elas que o Enem está inserido.

Na escola brasileira há as avaliações internas e externas: as primeiras são aquelas aplicadas pelo professor, no ambiente escolar, ou mesmo pelas próprias instituições; já as externas são avaliações organizadas por instituições que estão fora do espaço escolar. Assim, dentro das avaliações externas, encontram-se aquelas que são aplicadas em larga escala, ou seja, avaliações organizadas por instituições extraescolares e que são aplicadas em todo o país.

Esses exames, que “[...] seriam a chave para se verificar a qualidade do ensino [...]”, têm objetivos claros ao buscar “[...] informação, diagnóstico, regulação, monitoramento e controle (tanto do indivíduo quanto do sistema educacional) e legitimação das políticas.” (BAUER; ALAVARSE; OLIVEIRA, 2015, p. 1370).

Werle (2011) aponta as principais ações que introduziram as avaliações em larga escala no país e, aqui, dar-se-á destaque àquelas relacionadas à educação básica. Nos estados do Paraná e Rio Grande do Norte, em 1988, o Ministério da Educação – MEC realizou a aplicação piloto do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Público – Saep, em nível de primeiro grau. Em 1990 o Saep se estendeu para os demais estados do país. Em 1992, o Instituto Nacional de Pesquisas e Estudos Educacionais Anísio Teixeira - Inep, órgão do MEC, começa a ser o responsável pelas avaliações externas aplicadas em larga escala no Brasil.

A partir de 1995, o Saep passou a ser chamado de Saeb: Sistema de Avaliação da Educação Básica. As provas começaram a ser aplicadas para a 4ª e 8ª séries do ensino

fundamental e para o 3º ano do ensino médio. O MEC se afastou um pouco de sua organização e se responsabilizou apenas pelos seus objetivos gerais. O foco das avaliações direcionou-se para o Português, especialmente a leitura, e Matemática, com enfoque na solução de problemas.

Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, preconizou-se a continuidade e o investimento nas avaliações externas no Brasil. Já em 1998, cumprindo-se aquilo que estava disposto na LDBEN, foi criado o Enem, que somado ao Saeb, eram as avaliações em larga escala em vigor. Logo mais, retomaremos a criação do Enem, para o prosseguimento de seu percurso histórico.

Em 1999, foram inseridos itens no Saeb para avaliar os conhecimentos nas disciplinas de História e Geografia; contudo, essa abordagem não permaneceu nos demais anos. Já em 2000, o Brasil passa a participar do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa). Dessa forma, até o fim do século XX, em relação às avaliações em larga escala, sintetiza-se:

Nos anos noventa, portanto, os processos de avaliação em larga escala se difundem e passam a operar em sistemas educativos de vários países. Se, no final dos anos oitenta e início dos noventa os procedimentos de avaliação eram incipientes e o MEC neles envolvia agentes dos sistemas de ensino e docentes do ensino superior, após 1995 a avaliação é reforçada, terceirizada e consolidada como ação do poder público federal separando os diferentes níveis em que a avaliação da Educação Básica se processa. Apesar da centralização no Inep do sistema de avaliação, os Estados criam suas próprias modalidades de avaliação, assim como alguns municípios. (WERLE, 2011, p. 777).

Depois de 2001, com a aprovação do Plano Nacional de Educação - PNE, o Enem, que naquela época era muito recente, e o Saeb foram consolidados como os sistemas de avaliações externas da educação. Visando à ampliação das avaliações externas, também houve o incentivo para que estados e municípios criassem sistemas próprios de avaliações (WERLE, 2011). Em 2005, destaca-se a criação da Prova Brasil, que também tinha o objetivo de avaliar os alunos com questões de Português e Matemática, mas com o diferencial de universalizar sua aplicação a todos os alunos de 4ª e 8ª séries do Brasil, desde que a sala contasse com mais de vinte alunos. A Provinha Brasil foi instituída em 2007, por meio do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, para ser aplicada aos alunos do 2º ano, com o objetivo de verificar o nível de alfabetização e letramento de tais discentes.

Bauer, Alavarse e Oliveira (2015) elencam vários argumentos que favorecem a permanência das avaliações externas, dentre os quais se destacam: a responsabilização das

escolas e docentes pelos resultados; a possibilidade de que os sistemas sejam avaliados por meio de seus resultados; a permissão que os responsáveis pelos alunos tenham acesso aos resultados das instituições; o estímulo à neutralidade e objetividade das provas e, por fim, as possibilidades de mudanças nos currículos inadequados.

As avaliações em larga escala, dessa forma, podem se tornar ferramentas para o melhoramento do processo de ensino e aprendizagem nas escolas, se seus resultados forem acessíveis e bem utilizados. Contudo, na prática, observa-se, de modo empírico, que em muitos casos esses resultados não são acessados e utilizados.

Mesmo que sem maiores aprofundamentos, pode-se notar a relevância das avaliações em larga escala no Brasil. Nesse sentido, o Enem, apesar de ter sido criado com o intuito de avaliar os alunos concluintes do ensino médio, tornou-se um dos principais meios de acesso ao ensino superior no Brasil.

Se, com as reformas educacionais de 1911, foi instituído o vestibular para o acesso dos estudantes ao ensino superior, foi com a Lei de Diretrizes e Bases, em 1996, mais de oito décadas depois, o estabelecimento de que o vestibular não seria mais o único meio de acesso: o Enem e a Avaliação Seriada do Ensino Médio poderiam ser utilizados também, distintamente ou de forma complementar, para tal fim (LUFT, 2014).

A portaria do MEC N° 438, de 28 de maio de 1998, institui o Exame Nacional do Ensino Médio – Enem. Os objetivos, em princípio, eram: possibilitar que os estudantes se autoavaliassem, para continuar sua formação ou buscassem a inserção no mercado de trabalho; ser referência para os concluintes do ensino médio e possibilitar o acesso ao ensino superior, ou a cursos profissionalizantes pós - ensino médio.

Produzido e aplicado pelo Inep, a partir de sua terceira edição, em 2000, as Instituições de Ensino Superior – IES iniciam a adesão ao Enem em substituição aos vestibulares tradicionais. No ano seguinte, os alunos vindos de escolas públicas e aqueles que não tinham condições financeiras passaram a não necessitar mais pagar inscrição.

Até a edição de 2008, o Enem era composto por sessenta e três questões interdisciplinares, que eram respondidas pelos candidatos em um único dia. Os conhecimentos, nessa prova única, não eram divididos por disciplinas como nos vestibulares tradicionais. Luft (2014) aponta para o fato de não haver um lugar específico para a literatura que, por vezes, era diluída nos itens relacionados às diversas áreas.

O Inep criou uma matriz de competências e habilidades, que procurava relacionar os conteúdos que os alunos deveriam dominar até o fim do ensino médio; tal matriz tinha como referência a LDB n°. 9.394/1996, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), a Reforma do Ensino Médio e a matriz de referência para o Saeb.



Assim, nessa primeira etapa, o Enem era composto por cinco competências e vinte e uma habilidades, sendo que o objetivo da prova era o de avaliar as habilidades e competências para encontrar a resolução das questões propostas nos itens, dadas no texto base das questões. O Enem se diferenciava dos vestibulares que, ao contrário do exposto, tentavam averiguar a capacidade do aluno em armazenar conhecimento. (LUFT, 2014).

Ressalta-se que dessas vinte e uma habilidades apontadas apenas duas relacionavam-se, de alguma forma, à literatura:

5. A partir da leitura de textos literários consagrados e de informações sobre concepções artísticas, estabelecer relações entre eles e seu contexto histórico, social, político ou cultural, inferindo as escolhas dos temas, gêneros discursivos e recursos expressivos dos autores.

6. Com base em um texto, analisar as funções da linguagem, identificar marcas de variantes linguísticas de natureza sociocultural, regional, de registro ou de estilo, e explorar as relações entre as linguagens coloquial e formal. (BRASIL, 1999, p. 08).

Além disso, Luft (2014) ainda afirma que o Enem começou a se popularizar apenas em 2004, com a criação do Programa Universidade para Todos – ProUni, que concedia bolsas de estudo, parciais ou integrais, em instituições de ensino superior, a alunos concluintes do ensino médio em escolas públicas.

Em 2009, o Enem passou por significativas alterações em sua estrutura, tanto é que ficou conhecido como Novo Enem. A responsabilidade por apresentar essas mudanças à sociedade coube ao Ministro de Educação, na época, Fernando Haddad. O documento, assinado em oito de abril de 2009, foi intitulado “Termo de Referência. Novo Enem e Sistema de Seleção Unificada”, evidenciando, então, a vontade do governo em fazer com que o Enem, por meio do Sisu, fosse consolidado como o principal meio de acesso ao ensino superior. Por meio do Sisu, as instituições públicas de nível superior poderiam alunos de acordo com suas notas no Enem. Luft (2014) menciona que todas as universidades federais do país, de alguma forma, já utilizam o sistema para selecionar os candidatos.

O exame, a partir dessas alterações, passou a contar com uma nova matriz. De tal forma que, ao invés de uma única prova, seriam aplicadas quatro provas, divididas por áreas: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias e Redação; Matemática e suas Tecnologias; Ciências Humanas e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias.

Mesmo depois de sua reestruturação, conforme Luft (2014), o Enem continuou com sua proposta de abordar os conteúdos interdisciplinarmente, objetivando que os alunos fossem capazes de raciocinar e responder às questões por meio dos próprios enunciados

somados ao conhecimento que se espera do candidato nesse nível e não pelo acúmulo de conhecimentos ou decoração. Dessa forma, com essa abordagem e por meio do Sisu, esperava-se que o acesso à universidade fosse democratizado. No entanto, assim como nas demais áreas da sociedade brasileira, os poucos privilegiados financeiramente (ou geograficamente, como será percebido a seguir) prosseguem com sua posição garantida: os alunos de escolas particulares e frequentadores de “cursinhos” continuam destacando-se à frente dos alunos das escolas públicas, pois ainda é possível “treinar” alunos para tal exame; isto é, aqueles que podem pagar, frequentam escolas e cursinhos com profissionais especializados para a resolução de itens do Enem, conseguem as melhores notas nesse exame e, por meio do Sisu, entram nas melhores cursos das universidades públicas.

Analisando a pretensa democratização de acesso depositada no Enem, mais especificamente por meio do Sisu, Luft (2014, p. 147) observa a forma como acontece a relação entre os estados mais desenvolvidos e os menos desenvolvidos, em relação à matrícula de alunos de outros estados:

A análise da migração dos estudantes matriculados fora de seu estado revela que, em 2013, Minas Gerais foi quem mais recebeu alunos, 2.347, e São Paulo, com larga vantagem, foi o que mais exportou estudantes, 4.839. O segundo colocado em exportação Minas Gerais, respondeu pela mobilidade de 1.342, e no Rio Grande do Sul, foram 214 os alunos que saíram do estado. De dois estados pobres, Acre e Roraima, saíram, respectivamente, 24 e 19 alunos.

Tais dados demonstram que, pela possibilidade de inscrição nas mais diversas universidades do país proporcionada pelo Sisu, as vagas mais disputadas continuam destinadas aos alunos com possibilidades de acesso às melhores escolas, nos locais mais desenvolvidos do Brasil. Reforça-se, assim, que quem não tem acesso às possibilidades citadas anteriormente, quando consegue terminar o ensino médio e avançar para o superior, deve se contentar com os cursos e instituições de ensino que não fazem parte da seleta pretendida pelos jovens abastados.

Nos casos dos jovens que precisam se contentar com as instituições menos concorridas, Luft (2014) cita o exemplo de alunos que, por não conseguirem melhores universidades perto de onde moram, acabam por desistir dos cursos, pois estão longe de casa e sem condições básicas para a sua manutenção pessoal. Também é preocupante a situação dos alunos que conseguem vagas nas melhores universidades do país, algumas localizadas no norte e nordeste, e tem a clara pretensão de, ao terminar o curso, voltar para seus locais de origem, no caso, sul e sudeste, conforme assinala a autora.

Os últimos parágrafos apontando críticas ao Sisu estão postos para uma reflexão acerca da pretensa democratização desse sistema e do Enem. As colocações evidenciam que são necessárias atitudes governamentais para garantir que alunos de escolas públicas e que não podem pagar cursinhos também consigam vagas nos melhores cursos e universidades do país, para se vislumbrar uma quebra no ciclo social já citado.

Depois de sua reestruturação, em 2009, as inscrições para o Enem aumentaram substancialmente. Luft (2014), ao listar a quantidade de inscritos no exame em cada ano, mostra que, na época em que foi criado, o exame contava com cerca de quatrocentos mil inscrições; em 2009, eram mais de quatro milhões e, em 2013, esse número quase dobrou, chegando a mais de sete milhões de inscrições.

É preciso mencionar que, recentemente, entre 2016 e 2017, o MEC, principalmente por meio de mídias sociais da internet, dispôs-se a ouvir a população no sentido de readaptar o Enem às necessidades da população. De acordo com as propagandas veiculadas constantemente na imprensa, em 2017, o exame foi aplicado em dois domingos consecutivos (anteriormente, era aplicado em um sábado e um domingo), não será mais uma forma de certificação para o ensino médio, e não divulgará notas de acordo com as instituições de ensino, para evitar uma espécie de *ranking*, no entanto, nenhuma atitude que possibilitasse mais efetivamente a democratização de acesso ao ensino superior foi tomada.

Por todos os apontamentos realizados, pode-se perceber que o Enem tornou-se um instrumento primordial para a educação brasileira e já não consiste apenas em uma avaliação da educação básica, mas é o principal mecanismo de transição entre o ensino médio e o ensino superior.

Por meio das ponderações de Luft (2014), entende-se que há um caminho que, pela lógica, é inverso em relação aos conteúdos abordados no ensino médio e no Enem: se na escola básica os professores, em tese, para avaliar seus alunos, tomam como base aquilo que foi planejado e abordado em aulas anteriores, para que assim o processo de ensino e aprendizagem faça sentido, quando se observa o sistema avaliativo em uma abrangência nacional, principalmente o Enem, a ordem é invertida.

O Enem é elaborado por meio de uma matriz de referências preestabelecida e os conhecimentos que são abordados em cada um dos cento e oitenta itens do exame fazem parte do conteúdo que os alunos precisam ter estudado no ensino médio. Nesse sentido, entende-se que o Enem modificou o modo de abordar os conhecimentos nas provas, porém, essas mudanças não partiram da educação básica para o Enem, mas sim dele para a educação básica. Em síntese, é o Enem quem dita os conteúdos que serão ou não abordados no ensino médio.

Se há interesse que o Enem interfira sobre os currículos – e o ensino médio tende mesmo a se moldar à demanda do processo seletivo de ingresso às universidades, como reza o documento do Comitê de Governança, que delibera sobre a questão – cada vez mais alarmante e disperso pode se tornar o estudo de literatura nas escolas, já que critérios de leitura, teoria e análise de textos literários em suas especificidades tendem a ser relegados. Que clássicos ou que textos ler, quando os que surgem na prova são escolhidos unicamente em nome da aferição de certas habilidades e competências? (LUFT; FISCHER, 2014, p. 350).

Nessa perspectiva, o ensino das artes nas escolas está, cada vez mais, minimizado. Como se observou, para realizar o Enem, não é necessário que o aluno tenha lido qualquer obra literária, e essa constatação é preocupante para aqueles que pretendem uma formação humanizadora dos alunos.

Isso pode ser justificado por vários fatores, mas, em escala nacional, tendo em vista as políticas públicas de incentivo ao ensino técnico - principalmente com o novo ensino médio e o avanço dos Institutos Federais -, percebe-se a valorização dos conhecimentos que, aparentemente, poderiam ser aplicados na prática. Ou seja, há esforços de alguns setores para que a educação forme mão de obra.

Desse modo, a literatura perde, gradativamente, seu espaço enquanto disciplina. Um exemplo dessa situação é recente: em Mato Grosso do Sul, no início de 2017, foi publicada a “Resolução/SED nº 3.196”, que dispõe sobre a organização curricular e o regime escolar do ensino fundamental e do ensino médio nas escolas da Rede Estadual de Ensino. Por meio dessa normativa, as escolas estaduais deixaram de ofertar a disciplina de Literatura, propondo uma junção entre Literatura e a disciplina de Língua Portuguesa.

Com relação à abordagem da literatura, observa-se um contraste ao serem comparadas as edições de 1998 e 2016 do Enem. Na primeira edição, por exemplo, a alternativa “d” do item dezessete estabelecia uma relação entre autor e características de um período literário, que é um dos modos de abordagem do ensino historiográfico da literatura; lê-se na alternativa: “Manuel Bandeira e os modernistas brasileiros exaltaram em seus textos o primitivismo da nação brasileira.”. Já na edição do exame no último ano, uma análise restrita na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias não aponta nenhuma alusão a qualquer período literário brasileiro, muito menos sobre suas características.

A abordagem empregada pelo Enem e a legislação concernente ao ensino de literatura, infelizmente, caminham para o mesmo objetivo:

Ao negligenciar a literatura em sua especificidade, prática já preconizada pelos PCN+, o Enem põe em risco aquilo que é mais caro à disciplina, a autonomia dos textos literários. Para a avaliação de uma mesma habilidade, tanto serve um texto literário, a capa de uma revista ou uma placa de trânsito, por exemplo. (LUFT; FISCHER, 2014, p. 348).

Os autores são contundentes ao afirmarem que a retirada da autonomia do texto literário, isto é, utilizando-o como pretexto ou pano de fundo para abordar outros conteúdos, coloca a disciplina em risco, e esse risco, em ritmo acelerado, torna-se certeza, resultando no fim da disciplina de Literatura.

A partir das análises dos itens de literatura, principalmente se comparados os períodos que compreendem o primeiro momento do Enem e o Novo Enem, destacando-se as pesquisas de Luft (2014) e Luft e Fischer (2014) – autores que já analisaram, sob alguns aspectos, todas as questões que envolvem literatura no exame, pode-se notar que a literatura vem perdendo espaço no exame.

Em todas as edições analisadas do Novo Enem, das poucas questões que utilizam a literatura como base, menos da metade trata efetivamente a literatura em suas especificidades. De tal sorte, evidencia-se que os textos literários são utilizados no enunciado da questão, mas na maioria das vezes o conhecimento requerido do aluno não tem relação com a arte literária, inclusive há trechos de textos literários, poemas e músicas utilizados para a formulação de questões relacionadas à física e química, por exemplo. (LUFT; FISCHER, 2014). Dessa maneira, seja enquanto sistema de avaliação externa, ou como programa capaz de garantir ingresso ao ensino superior, o Enem, infelizmente, pouco prioriza a arte literária e ainda é passível de críticas, enquanto avaliação externa, ou programa que pretende garantir acesso ao ensino superior.

## Considerações Finais

Na sociedade contemporânea, marcada por constantes evoluções nas tecnologias e, por isso, caracterizada também por vários tipos de textos, a escola desempenha uma função importante no letramento dos indivíduos. Nesse contexto, no qual a literatura, assim como a sociedade, modificou-se (PERRONE-MOISÉS, 2016), as instituições de ensino precisariam direcionar sua abordagem considerando essa nova roupagem dos textos literários e buscando o letramento literário. Porém, pelo que pode ser constatado em nossos apontamentos, os direcionamentos submetidos e acolhidos pelas escolas, tendo o Enem como desfecho, de modo claro, veem os textos literários mais como pretextos e menos como arte.

Se comparados os vestibulares e o Enem, principalmente com relação às edições posteriores à reformulação de 2009, nota-se que o primeiro modo de seleção para o ensino superior, mesmo que de modo contestável, abarcava a literatura de modo mais evidente que o Enem. Afinal, os vestibulares, pelo menos, contribuíam para que os alunos lessem literariamente, já que havia uma seleção de obras literárias para serem lidas e as questões no vestibular aferiam a leitura dos alunos. Vistos assim, os vestibulares, mesmo tendendo para a historiografia literária, tratavam a literatura como uma arte e um conhecimento relevante.

Todavia, o Enem, enquanto instrumento de democratização de acesso ao ensino superior e, assim, um mecanismo que poderia, utopicamente, fazer com que todos tivessem o mesmo tipo de acesso ao conhecimento, falha ao tornar os textos literários um “sub conteúdo” (pretexto, pano de fundo). Assim, é preocupante a abordagem literária no Enem, pois ela, somada às orientações para o ensino de literatura, contribui para o desprestígio e a continuidade da crise literária registrada do início desse artigo. Além do mais, salienta-se: negar o acesso e a fruição da produção literária de uma sociedade, como considera Candido (2004), é uma amputação grave, que certamente causa danos aos indivíduos, mas, sobretudo, à própria sociedade brasileira.

## Referências

BAUER, Adriana; ALAVARSE, Ocimar M.; OLIVEIRA, Romualdo P. Avaliação em larga escala: uma sistematização do debate. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 41, n. especial, p. 1367-1382, dez., 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v41nspe/1517-9702-ep-41-spe-1367.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2017.

BRASIL. *Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM: documento básico 2000*/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Brasília: O Instituto, 1999.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: \_\_\_\_\_. *Vários escritos*. 4. ed. São Paulo; Rio de Janeiro: Duas Cidades; Ouro sobre Azul, 2004.

CANDIDO, Antonio. A literatura e a vida social. In: \_\_\_\_\_. *Literatura e sociedade*. 9. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2006.

LUFT, Gabriela Fernanda Cé. *Retrato de uma disciplina ameaçada: a literatura dos documentos oficiais e no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem)*. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Letras, Programa de Pós-graduação

em Letras, Porto Alegre, 2014. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/103887>. Acesso em: jul. 2016.

LUFT, Gabriela Fernanda Cé; FISCHER, Luís Augusto. A tipologia das questões de literatura no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e seus reflexos para o ensino de literatura. *Gragoatá*, Niterói, n. 37, p. 331-351, 2. sem. 2014. Disponível em: <http://www.gragoata.uff.br/index.php/gragoata/article/view/84>. Acesso em: 20 jun. 2017.

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

RAZZINI, M. P. G. *O espelho da nação: a Antologia Nacional e o ensino de português e de literatura (1838-1971)*. 2000. 277 f. Tese (Doutorado em Letras) - Programa de Pós-Graduação em Letras – Instituto de Estudos da Linguagem. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000. Disponível em: [www.unicamp.br/iel/memoria/projetos/teses/tese21.doc](http://www.unicamp.br/iel/memoria/projetos/teses/tese21.doc). Acesso em: 10 maio 2017.

WERLE, Flávia O. C. Políticas de avaliação em larga escala na educação básica: do controle de resultados à intervenção nos processos de operacionalização do ensino. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, p. 769-792, out./dez. 2011. Disponível em: [www.scielo.br/pdf/ensaio/v19n73/03.pdf](http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v19n73/03.pdf). Acesso em: 10 maio 2017.

SZYMBORSKA, Wisława. *Poemas*. Seleção, tradução e prefácio de Regina Przybycien. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

**LUCAS RODRIGUES OLIVEIRA**

Mestre em Educação, pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), Unidade Universitária de Paranaíba. Graduado em Letras, pela mesma instituição, Unidade de Cassilândia. Docente da rede pública de ensino do município de Chapadão do Sul/MS. Participa do Grupo de Estudos e Pesquisas em Práxis Educacional (GEPPE) e do Laboratório de Linguagem, Educação e Cultura do CEPEED – Centro de Ensino Pesquisa e Extensão, da Unidade de Paranaíba/MS.

**Lattes ID:** <http://lattes.cnpq.br/2261752589205880>

**Orcid ID:** <https://orcid.org/0000-0002-1822-2328>

**E-mail:** [lucasrodrigues\\_oliveira@hotmail.com](mailto:lucasrodrigues_oliveira@hotmail.com)

**JOSÉ ANTONIO DE SOUZA**

Doutor em Letras pela Universidade Estadual de Londrina (UEL), docente do quadro permanente do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), Unidade Universitária de Paranaíba, vinculado à linha de pesquisa Linguagem, Educação e Cultura. Participa do Grupo de Estudos e Pesquisas em Práxis Educacional (GEPPE) e do Laboratório de Linguagem, Educação e Cultura do CEPEED – Centro de Ensino Pesquisa e Extensão, da Unidade de Paranaíba/MS.

**Lattes ID:** <http://lattes.cnpq.br/1335536974680929>

**Orcid ID:** <https://orcid.org/0000-0002-4397-9701>

**E-mail:** joseantonioms@msn.com