



Universidade Federal
de Campina Grande



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE CENTRO DE
HUMANIDADES
UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUAGEM E ENSINO

**ANÁLISE DAS QUESTÕES DE LITERATURA DO ENEM SOB A
PERSPECTIVA DA INTERCULTURALIDADE**

Fernanda Rayana Barbosa Silva

Campina Grande
2022

Fernanda Rayana Barbosa Silva

**ANÁLISE DAS QUESTÕES DE LITERATURA DO ENEM SOB A
PERSPECTIVA DA INTERCULTURALIDADE**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino, da Universidade Federal de Campina Grande, como requisito para obtenção do título de Mestre em Linguagem e Ensino.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Maria Marta dos Santos Silva Nóbrega

Campina Grande
2022

S586a

Silva, Fernanda Rayana Barbosa.

Análise das questões de literatura do ENEM sob a perspectiva da interculturalidade / Fernanda Rayana Barbosa Silva. – Campina Grande, 2022.

98 f. : il.

Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) – Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades, 2022.

“Orientação: Profa. Dra. Maria Marta dos Santos Silva Nóbrega”.

Referências.

1. Literatura – Estudo e Ensino. 2. Interculturalidade. 3. Educação Literária. 4. Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). 5. Formação de Leitores. 6. Ensino-aprendizagem de Língua e Literatura. I. Nóbrega, Maria Marta dos Santos Silva. II. Título.

CDU 82:316.72(07)(043)

Fernanda Rayana Barbosa Silva

**ANÁLISE DAS QUESTÕES DE LITERATURA DO ENEM SOB A
PERSPECTIVA DA INTERCULTURALIDADE**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino, da Universidade Federal de Campina Grande, como requisito para obtenção do título de Mestre em Linguagem e Ensino.

Aprovada em 30 de Março de 2022.

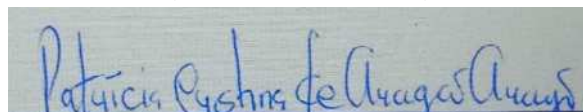
Banca examinadora:



Prof^a. Dr^a. Maria Marta dos Santos Silva Nóbrega – PPGLE/UFCG
(Orientadora)



Prof. Dr. José Hélder Pinheiro Alves
(Examinadora - UFCG)



Prof^a. Dr^a. Patrícia Cristina de Aragão
(Examinadora - UEPB)

AGRADECIMENTOS

Agradeço a **Deus**, pelo dom da vida, por Ele ter tido o cuidado de colocar no meu caminho pessoas tão especiais e, de conceder às graças necessárias para que eu pudesse realizar esta pesquisa.

Agradeço aos meus pais, **Franciléa de Souza Barbosa Silva** e **Fernando Barbosa da Silva** por sempre apoiarem os meus sonhos.

Agradeço ao meu irmão **Fernando Ruan Barbosa Silva** por toda força e apoio.

Agradeço a minha vó **Maria de Souza Barbosa** pelas orações, carinho e atenção para comigo.

A meu avô, **Francisco Evaristo Barbosa** (*in memoriam*) o qual conservo na mais íntima lembrança e que se estivesse vivo estaria orgulhoso desta conquista.

À minha orientadora, **Dr^a. Maria Marta dos Santos Silva Nóbrega**, que ao longo desta caminhada se mostrou muito humana e compreensiva para com minhas angústias de estudante. Sou muito grata por ter sido sua orientanda. E se algum dia eu for professora universitária quero ter este amor pela profissão e grande desvelo aos meus orientandos.

Agradeço aos professores **Dr. José Hélder Pinheiro Alves** e **Dr^a. Patrícia Cristina de Aragão** pela disposição de comporem na banca de qualificação e defesa da minha dissertação e pelas valiosas contribuições.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (**CAPES**) por financiar esta pesquisa e por compreender as dificuldades impostas pela COVID-19.

RESUMO

A pesquisa discute o viés da interculturalidade nas questões de Literatura das provas do ENEM dos últimos três anos com vistas à delimitação do trabalho com o texto literário em confronto com os documentos parametrizadores da Educação Básica notadamente, a BNCC; buscamos responder se a abordagem do texto literário contempla, na metodologia utilizada, o diálogo intercultural. A interculturalidade constitui-se uma proposta política etnográfica, que possibilita reflexões em torno da diversidade cultural. Inserida no campo educacional, uma abordagem intercultural constitui-se uma alternativa contra situações de exclusão e de marginalização de culturas ou de quaisquer outras formas de diferença. Os documentos parametrizadores para a educação básica brasileira, dentre muitas formulações, trabalham com os conceitos de habilidades e competências. Considerando esse aspecto, elegemos a BNCC (2018) como instrumento legal para situar as competências exigidas para o aluno desenvolver ao final de sua escolarização, notadamente, no presente caso, em relação ao trato com o texto literário. Os objetivos específicos são: Catalogar as provas de literatura do ENEM, aplicadas nos últimos 03 anos, e estabelecer um comparativo com as exigências postas pela BNCC. Descrever, no contexto de formulação das provas do ENEM, aquelas que mais privilegiam um diálogo intercultural como forma de ampliação do repertório cultural e literário do educando. Refletir como uma educação literária, pelo viés da interculturalidade, pode contribuir para com o processo de formação leitora. O estudo encontra-se inserido no campo da pesquisa básica, de caráter descritivo documental e exploratório (por debruçar-se sobre as provas, tidas como documento público), adotando uma abordagem qualitativa, visto que, dentre a totalidade das provas do exame, escolhemos algumas para analisar, o que possibilitou definir as seguintes categorias de análise: literatura brasileira e outras culturas nacionais; literatura e retroalimentação histórico-cultural, diálogo entre literatura nacional e de outros países lusófonos. Não obstante, o foco de nossa análise pairar sobre as provas aplicadas nos anos de 2019, 2020 e 2021, também elegemos questões aplicadas em anos que antecederam a promulgação da BNCC, por trazer abordagens que favorecem o diálogo intercultural. Para discutir os conceitos de cultura e interculturalidade, tomamos como arcabouço teórico principal as considerações de Eagleton (2006), Bosi (2002 e 2003) e Candau (2013) que nos auxiliaram a compreender, sobretudo o último termo como um caminho metodológico indispensável para estabelecer pontes entre culturas nacionais de povos distintos. Dentre algumas conclusões a que chegamos destacamos duas: as prova do ENEM nos últimos três anos não apresentam uma diversidade de textos que possibilitem ao aluno vivenciar outras experiências de interculturalidade por meio do diálogo, por exemplo, com a cultura indígena e de outros países lusófonos; a formulação das questões pouco mobiliza a atenção do(a) candidato(a) para interpretar o texto seguindo um viés intercultural. A abordagem adotada não apresenta muito o enfoque interacionista, não explora bem os aspectos pluriculturais inerentes ao texto literário.

Palavras-Chave: Interculturalidade. Literatura. ENEM. Educação literária

RESUMEN

La investigación discute el sesgo de la interculturalidad en las preguntas de Literatura de los exámenes ENEM de los últimos tres años con miras a delimitar el trabajo con el texto literario en confrontación con los documentos parametrizadores de la Educación Básica, en particular, la BNCC; buscamos responder si el abordaje del texto literario contempla, en la metodología empleada, el diálogo intercultural. La interculturalidad constituye una propuesta política etnográfica, que posibilita reflexiones sobre la diversidad cultural. Insertado en el campo educativo, el enfoque intercultural constituye una alternativa frente a las situaciones de exclusión y marginación de las culturas o cualquier otra forma de diferencia. Los documentos parametrizadores de la educación básica brasileña, entre muchas formulaciones, trabajan con los conceptos de habilidades y competencias. Considerando este aspecto, elegimos la BNCC (2018) como instrumento legal para ubicar las competencias requeridas a desarrollar por el estudiante al final de su escolaridad, en particular, en el presente caso, en relación con el manejo del texto literario. Los objetivos específicos son: Catalogar los ensayos de la literatura ENEM, aplicados en los últimos 03 años, y establecer una comparación con los requisitos establecidos por la BNCC. Describir, en el contexto de la formulación de las pruebas ENEM, aquellas que más favorezcan el diálogo intercultural como forma de ampliar el repertorio cultural y literario del estudiante. Reflexionar sobre cómo una educación literaria, desde la perspectiva de la interculturalidad, puede contribuir al proceso de formación lectora. El estudio se inserta en el campo de la investigación básica, de carácter descriptivo, documental y exploratorio (al enfocarse en la evidencia, considerada como documento público), adoptando un enfoque cualitativo, ya que, entre la totalidad de las pruebas de examen, elegimos algunas para analizar, lo que permitió definir las siguientes categorías de análisis: literatura brasileña y otras culturas nacionales; literatura y retroalimentación histórico-cultural, diálogo entre la literatura nacional y otros países de lengua portuguesa. No obstante, el foco de nuestro análisis se cierne sobre las pruebas aplicadas en los años 2019, 2020 y 2021, también elegimos preguntas aplicadas en años anteriores a la promulgación de la BNCC, por traer enfoques que favorezcan el diálogo intercultural. Para discutir los conceptos de cultura e interculturalidad, tomamos como marco teórico principal las consideraciones de Eagleton (2006), Bosi (2002 y 2003) y Candau (2013) que nos ayudaron a comprender, especialmente este último término como camino metodológico indispensable para establecer puentes entre las culturas nacionales de los diferentes pueblos. Entre algunas conclusiones a las que llegamos, destacamos dos: los exámenes ENEM de los últimos tres años no presentan una diversidad de textos que permitan al alumno vivir otras experiencias interculturales a través del diálogo, por ejemplo, con la cultura indígena y de otros países lusófonos; la formulación de las preguntas apenas moviliza la atención del candidato para interpretar el texto siguiendo un sesgo intercultural. El enfoque adoptado no muestra mucho del enfoque interaccionista, no explora bien los aspectos pluriculturales inherentes al texto literario.

Palabras clave: Interculturalidad. Literatura. ENEM. educación literaria

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Quadro de dados da BNCC sobre as habilidades e competências específicas do campo artístico-literário	27
Figura 2 – Questão número 40 da prova de “Linguagens, códigos e suas tecnologias” do ENEM 2019 (Prova Amarela).....	37
Figura 3 – Questão número 20 da prova de “Linguagens, códigos e suas tecnologias” do ENEM 2020 (Prova Amarela).....	50
Figura 4 – Questão número 9 da prova de “Linguagens, códigos e suas tecnologias” do ENEM 2020 (Prova Amarela).....	51
Figura 5 – Questão número 9 da prova de “Linguagens, códigos e suas tecnologias” do ENEM 2021 (Prova Amarela).....	53
Figura 6 – Questão 18 da prova de “Linguagens, códigos e suas tecnologias” do ENEM 2019 (Prova Amarela).....	55
Figura 7 – Questão 20 da prova de “Linguagens, códigos e suas tecnologias” do ENEM 2020 (Prova Amarela).....	57
Figura 8 – Questão 99 da prova de “Linguagens, códigos e suas tecnologias” do ENEM 2011 (Prova Amarela).....	60
Figura 9 – Questão 109 da prova de “Linguagens, códigos e suas tecnologias” do ENEM 2014 (Prova Amarela).....	61
Figura 10 – Questão 112 da prova de “Linguagens, códigos e suas tecnologias” do ENEM 2015 (Prova Amarela).....	63
Figura 11- Questão 107 da prova de “Linguagens, códigos e suas tecnologias” do ENEM 2015 (Prova Amarela).....	65
Figura 12- Questão 33 da prova de “Linguagens, códigos e suas tecnologias” do ENEM 2020 (Prova Amarela).....	67
Figura 13- Questão 35 da prova de “Linguagens, códigos e suas tecnologias” do ENEM 2020 (Prova Amarela).....	69
Figura 14- Questão 34 da prova de “Linguagens, códigos e suas tecnologias” do ENEM 2018 (Prova Amarela).....	71
Figura 15- Questão 115 da prova de “Linguagens, códigos e suas tecnologias” do ENEM 2020 (Prova Amarela).....	75
Figura 16- Questão 38 da prova de “Linguagens, códigos e suas tecnologias” do ENEM 2020 (Prova Amarela).....	77
Figura 17- Questão 14 da prova de “Linguagens, códigos e suas tecnologias” do ENEM 2020 (Prova Amarela).....	79

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Dados quantitativos das provas de Linguagem, Códigos e suas Tecnologias de 2017 a 2021.....	39
Tabela 2 - Questões de Literatura aplicadas ao público regular em 2019.....	45
Tabela 3 - Questões de Literatura aplicadas ao público regular em 2020.....	46
Tabela 4 - Questões de Literatura aplicadas ao público regular em 2021.....	47
Tabela 5 - Questões de Literatura aplicadas às pessoas privadas de liberdade em 2019.....	48
Tabela 6- Questões de Literatura aplicadas às pessoas privadas de liberdade em 2020.....	49
Tabela 7 – Questões de Literatura aplicadas às pessoas privadas de liberdade em 2021.....	49

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Questões de Literatura aplicadas ao público regular.....	48
Gráfico 2 – Questões de Literatura aplicadas às pessoas privadas de Liberdade.....	49

LISTA DE APÊNDICES

APÊNDICE A.....	89
APÊNDICE B.....	91
APÊNDICE C.....	96

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	8
2	INTERCULTURALIDADE, LITERATURA E ENSINO	13
2.1	A busca por uma pedagogia da interculturalidade.....	13
2.2	A interculturalidade literária na BNCC.....	23
3	O ENEM: HISTÓRICO, DOCUMENTOS PARAMETRIZADORES E ENSINO DE LITERATURA	34
4	ANÁLISE DAS QUESTÕES DE LITERATURA DO ENEM	40
4.1	Literatura e sua função formadora	41
4.2	Literatura brasileira e outras culturas nacionais.....	58
4.2.1	A cultura popular presentificada pela Literatura de Cordel no ENEM.....	58
4.2.2	Exemplos de questões com textos da cultura popular antes da BNCC.....	59
4.2.3	Exemplos de questões com textos da cultura popular depois da promulgação da BNCC.....	67
4.3	Literatura e retroalimentação histórico-cultural.....	70
4.3.1	Exemplos de questões antes da BNCC.....	70
4.3.2	Exemplos de questões depois da promulgação da BNCC.....	75
4.4	Diálogo entre literatura nacional e a de outros países lusófonos.....	78
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	82
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	85

1. INTRODUÇÃO

O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), desde sua criação em 1998, tem sido objeto de discussão e pesquisa em meios acadêmicos e de reformulação no âmbito das políticas públicas voltadas para o Ensino Médio. Originalmente concebido pelo INEP como instrumento avaliativo individual aplicado ao aluno da escola pública, a partir de 2009, o ENEM se institui o principal meio utilizado pelas instituições de ensino superior (públicas e privadas), seja como processo seletivo único ou como uma das formas de admissão.

A prova desse exame apresenta-se dividida em quatro matrizes de referência: “Linguagens, Códigos e suas Tecnologias”, “Matemática e suas Tecnologias”, “Ciências da Natureza e suas Tecnologias” e “Ciências Humanas e suas Tecnologias. A avaliação que contempla questões de literatura encontra-se inserida na primeira matriz, juntamente com questões de língua portuguesa; constitui-se, ainda, objeto de avaliação dessa área, os conhecimentos voltados para línguas estrangeiras (inglês ou espanhol), Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs), educação física e artes.

Esta pesquisa tem como objeto de estudo algumas questões do ENEM inseridas no eixo Linguagens e suas tecnologias, notadamente aquelas que estão no domínio da língua portuguesa, utilizam o texto literário como objeto de discussão e favorecem a interculturalidade como principal possibilidade de abordagem, ainda que a formulação dos enunciados das questões não a considerem. A escolha por esse viés se deu por dois motivos: o primeiro deles, de natureza acadêmico pessoal, objetiva ampliar as reflexões iniciadas na Graduação¹ acerca das problemáticas em torno do ensino de literatura; o segundo visa contribuir com as discussões em torno da presença da literatura no ENEM, haja vista as mudanças processadas na Educação Básica Brasileira por intermédio da instituição da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o Ensino Médio, aprovada em dezembro de 2018.

¹ O Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) apresentado ao Curso de Letras da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), intitulado *Leitura e escrita: uma saída para o ensino de literatura*, teve como objetivo refletir acerca de algumas razões que transformam as aulas de literatura em disciplina enfadonha e propusemos algumas estratégias metodológicas que possibilitem contribuir com a formação de alunos leitores mais proficientes de modo a, por meio da leitura literária, experienciar uma vivência estética cultural significativa.

Partimos da hipótese de que as questões do ENEM que utilizam o texto literário como objeto de leitura, discussão e avaliação carecem receber o mesmo enfoque interacionista sugerido pela BNCC no que diz respeito ao reconhecimento dos aspectos pluriculturais inerentes ao texto literário. Para responder essa hipótese, elaboramos a seguinte pergunta de pesquisa: a abordagem do texto literário, tendo como metodologia o diálogo intercultural, favorece o desenvolvimento da educação literária, conforme sugere a BNCC?

Para responder a esse questionamento, consideramos as formulações sobre as competências exigidas para o aluno desenvolver em relação ao estudo do objeto literário nos documentos parametrizadores mais recentes que orientaram e orientam a dinâmica da prova, a saber: Matriz de Referência do Exame, Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM, 2006) e pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018).

A pesquisa tem como objetivo geral analisar as questões de Literatura do ENEM focadas na percepção de diálogo intercultural. Os objetivos específicos são: Catalogar as provas de literatura do ENEM, aplicadas nos últimos 03 anos, com vistas à delimitação do trabalho com o texto literário em confronto com a documentação parametrizadora da Educação Básica, notadamente, a BNCC; descrever, no contexto de formulação das provas do ENEM, aquelas que mais privilegiam um diálogo intercultural como forma de ampliação do repertório cultural e literário do educando; refletir como uma educação literária, pelo viés da interculturalidade, pode contribuir para com o processo de formação leitora.

Ao desbravarmos nossos estudos sobre a definição da palavra *interculturalidade* nos deparamos com algumas dificuldades iniciais. Entre as diversas definições que se possam contrastar o que de fato prevalece é a indagação se estamos de fato abertos a enxergar a realidade sob um viés intercultural, de proporcionar um diálogo fraterno entre as diferentes culturas e levar em conta, tentativas de possibilitar uma educação que traga um convívio mais harmônico, benefícios que possam enriquecer nossa própria identidade.

O texto da BNCC já nos apresenta a discussão sobre o uso da interculturalidade no espaço escolar como desafiadora, configurando-se como novo meio de promover a aprendizagem efetiva dos alunos, a qual vem transformando, cada vez mais, a vida em sociedade, de forma interativa e que apresenta múltiplas possibilidades de comunicação. Segundo consta na BNCC o campo artístico-literário é considerado

O espaço de circulação geral das manifestações artísticas em geral, contribuindo para a construção da apreciação estética, significativa para a construção de identidades, a vivência de processos criativos, o reconhecimento da diversidade e da multiculturalidade e a expressão de sentimentos e emoções. Possibilita aos estudantes, portanto, reconhecer, valorizar, fruir e produzir tais manifestações, com base em critérios estéticos e no exercício da sensibilidade. (BRASIL, 2018, p. 489)

Nessa perspectiva, é imprescindível que a abordagem do texto literário não seja terminalizante em que a leitura de uma obra ou fragmento dela é utilizada para a realização de uma prova ou preenchimento de fichas de leitura. Urge a necessidade de formulações metodológicas adequadas com vistas a desenvolver a proficiência da leitura literária na escola de tal modo a mobilizar a atenção do leitor para ultrapassar os limites do espaço educacional, não só durante o ato de leitura, mas, também, sobretudo, após a experiência leitora, como resultado de uma vivência de interações diversas, tanto com contextos culturais dos textos como o de outros leitores.

Trata-se de um estudo que se configura no campo da pesquisa básica de caráter descritivo documental e exploratório e envolve um campo de abordagem qualitativa. É descritivo documental porque detalhamos algumas mudanças ocorridas no ENEM gerenciadas pelas orientações curriculares para a educação Básica brasileira a partir de documentos norteadores produzidos, sobretudo, nas duas últimas décadas. É exploratório porque, tomando como parâmetro os instrumentos legais do sistema educacional brasileiro, analisamos as provas do referido exame buscando estabelecer uma articulação com os documentos citados e com a perspectiva da interculturalidade. É qualitativa porque dentro da totalidade das provas do exame, escolhemos algumas para analisar, o que possibilitou definir as seguintes categorias de análise: literatura brasileira e outras culturas nacionais; literatura e retroalimentação histórico-cultural, diálogo entre literatura nacional e de outros países lusófonos. Não obstante o foco de nossa análise pairar sobre as provas aplicadas nos anos de 2019, 2020 e 2021, também elegemos questões aplicadas em anos que antecederam a promulgação da BNCC, por trazer questões que favorecem o diálogo intercultural.

A interculturalidade constitui-se uma proposta política etnográfica, que possibilita reflexões em torno da diversidade cultural. Inserida no campo educacional, uma

abordagem intercultural constitui-se uma alternativa contra situações de exclusão e de marginalização de culturas ou de quaisquer outras formas de diferença.

A pesquisa possui viés *bibliográfico* por consultar fontes públicas em relação ao tema de estudo, entre as quais, teses, monografias, livros, artigos de revistas e periódicos, material disponível em sites governamentais etc. Não se trata de apenas repetir informações anteriormente encontradas, mas a de complementar às investigações do problema para a análise de aspectos não suficientemente cristalizados.

Dada a importância do principal Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), esta prova detém um peso significativo para definir a didática das aulas de muitos professores de Literatura. No entanto, muitas perguntas surgem diante desta conclusão. Estariam estas questões de acordo com as exigências postas pelos principais documentos parametrizadores que regem a educação brasileira? E a maneira como os nossos estudantes são avaliados em matéria de Literatura seguem uma linha congruente com as teorias defendidas dentro de nossos centros acadêmicos?

A estrutura narrativa desse percurso encontra-se registrada a partir do segundo capítulo da dissertação, **Interculturalidade, literatura e ensino**, no qual apresentamos os conceitos de *Interculturalidade* e outros termos a ela relacionados a exemplo da palavra *Cultura e Multiculturalismo*. Buscamos investigar as origens deste projeto da maneira como fora imaginada e posteriormente institucionalizada. Conta com o apoio de uma revisão sistemática de pesquisas sobre Literatura e Ensino, que estejam de acordo com a proposta intercultural, cadastradas no Banco de Teses e Dissertações da Capes. Estes tópicos nos deram dimensões para entendermos a abrangência de discussões que este tema nos oferece, auxiliando para estabelecer o recorte que evidenciou o caráter específico de nossa pesquisa.

No terceiro capítulo, **O ENEM: histórico, documentos parametrizadores e ensino de literatura**, apresentamos alguns dados quantitativos para especificar a evolução numérica das questões de Literatura do ENEM ao longo dos anos aplicados, investigaremos quais foram os autores e períodos literários mais analisados, gêneros literários mais explorados e dedicaremos uma atenção particular quanto às questões de Literatura que reforçam aspectos relacionados à interculturalidade, objeto maior de nosso estudo. Logo mais, procuramos refletir quanto às competências e habilidades exigidas para a resolução da prova. Consideramos os apontamentos levantados por outras

pesquisas que também investigaram a Literatura no ENEM e além das ponderações gerais de ordem cronológica (de 1998 a 2020) dedicamos enfoque maior quanto às questões que priorizam o aspecto da *interculturalidade*. Assim sendo, é de maior relevância para nós tecer observações quanto à maneira de como as questões de Literatura do ENEM foram elaboradas para fins de atenderem aos novos propósitos exigidos pelo Estado regulador em seus documentos oficiais.

No quarto capítulo, **Análise das questões de literatura do ENEM**, analisamos as questões do ENEM aplicadas, sobretudo nos últimos 03 anos, recorte temporal contemplado pela vigência da BNCC. Considerando essa realidade a presente pesquisa representa uma tentativa de compreender melhor os problemas que afetam o ensino no sentido de demonstrar as implicações entre o processo avaliativo e as proposituras balizadoras do ensino básico brasileiro.

2 - INTERCULTURALIDADE, LITERATURA E ENSINO

Este capítulo propõe apresentar alguns conceitos de *Interculturalidade* e outros termos a ela relacionados a exemplo da palavra *Cultura* e *Multiculturalismo*. Busca investigar as origens deste projeto da maneira como fora imaginada e posteriormente institucionalizada.

Partindo de uma perspectiva antropológica para nos deter no campo dos bens simbólicos, discutimos que a ideia de cultura não deve ser separada de modo estanque e categoricamente independente como alguns teóricos do passado tentaram definir, separando cultura popular, cultura erudita e cultura de massa. Tudo flui para que as culturas estabeleçam relações umas com as outras e, com o surgimento da cultura de massa torna-se ainda mais possível traçar uma ponte entre os dois extremos. É dentro dessa perspectiva que passamos a discutir as noções de interculturalidade e sua funcionalidade metodológica na abordagem do texto literário.

2.1. A busca por uma pedagogia da interculturalidade

Se olharmos atentamente para a definição da palavra “Cultura”, de acordo com o dicionário da língua portuguesa (FERREIRA, 2010) depararemos com algumas acepções que inicialmente nos chamam a atenção. A primeira delas afirma que a palavra cultura consiste no ato ou efeito de cultivar; outra noção remete a criação de certos animais e/ou organismos e espécies microscópicas. Porém a apreciação que mais atende a proposta desta pesquisa considera o vocábulo em questão dentro de um arcabouço antropológico, definindo-o como um processo “complexo dos padrões de comportamento, das crenças, das instituições, das manifestações artísticas, intelectuais, etc., transmitidos coletivamente, e típicos de uma sociedade” (FERREIRA, 2010, p. 213).

A análise antropológica da palavra cultura, de acordo com Laraia (2004) nos ajuda a encontrar algumas pistas pertinentes quanto à sua origem e desenvolvimento ao longo das gerações. Uma resposta inicial se encontra a partir do momento em que o homem encontra condições cerebrais, por meio de processo evolutivo, de produzir cultura, este fato, estaria condicionado ao uso e criação de símbolos.

Todo comportamento humano se origina no uso de símbolos. Foi o símbolo que transformou nossos ancestrais antropóides em homens e fê-los humanos. Todas as civilizações se espalharam e perpetuaram somente pelo uso de símbolos (...). Toda a cultura depende de símbolos. É o exercício da faculdade de simbolização que cria a cultura e o uso de símbolos que torna possível a sua perpetuação. Sem o símbolo não haveria cultura, e o homem seria apenas um animal, não um ser humano. (...) O comportamento humano é o comportamento simbólico. Uma criança do gênero *Homo* torna-se humana somente quando é introduzida e participa da ordem de fenômenos superorgânicos que é a cultura. E a chave deste mundo, e o meio de participação nele, é o símbolo. (LESLIE WHITE, 1955, p.180, *apud* LARAIA, 2004, p. 55).

O comportamento simbólico consistia em contemplar o mundo, isto é, a natureza, o cotidiano, as circunstâncias que se repetiam com certa regularidade, as ocorrências de eventos que levaram às pessoas a formularem um juízo comum e a estabelecer comparações com suas próprias vidas, o que favoreceu o desenvolvimento de sensibilidades capazes de criar relações e respostas para suas questões interiores. O simbólico tornou-se sabedoria verificável nos estudos de cultura posto que não poderia ser dito como algo refutável, por esta razão, foi possível a sua perpetuação ao longo do tempo, pois leva em conta a realidade de cada grupo, de modo que as impressões foram alimentadas dentro do seu meio mais próximo e íntimo.

Segundo Laraia (2004) a atuação do indivíduo em sociedade é sempre limitada, porque as pessoas não são capazes de participar de todos os elementos de sua cultura. Existem impedimentos ligados a faixa etária de idade, a falta de condições ideais para uma boa socialização e por razões ligadas a não-obrigação de compreender todos os aspectos de sua própria cultura, entre os quais, o conhecimento técnico exigidos na grande maioria das profissões. Entretanto, o desconhecimento por completo das regras de seu grupo pode gerar situações desconfortáveis, pois certas normas de etiqueta social devem ser mantidas para o melhor equilíbrio em sociedade.

O autor também aponta o caráter dinâmico da cultura e para ilustrar melhor este raciocínio imaginou um missionário jesuíta do século XVI, época de sua permanência no Brasil colonial, e que teria comparado o comportamento e os hábitos dos indígenas, bem como os das formigas saúvas. Durante meio milênio ou mais, os insetos do formigueiro repetiriam os mesmos movimentos de suas antecessoras, seguiriam o próprio instinto já programado, isto é, imbuído em seu padrão genético. Porém, digamos que alguns grupos indígenas tenham sobrevivido aos quatro séculos desde a época da descoberta do Brasil pelos portugueses e não tivessem tido qualquer contato com os brancos, em outras

palavras, numa situação hipotética, teriam vivido em completo isolamento. O que constataria um antropólogo dos nossos tempos? Será que essas pessoas ainda seriam as mesmas e o avanço cultural quase nulo?

Muitos leigos poderiam concluir que haveria certa estaticidade na análise destas sociedades simples, no entanto Laraia (2004, p. 95) em suas observações e familiaridade com culturas diversas percebeu que tal dedução não poderia ser verdadeira, as mudanças ocorrem de maneira lenta e, a velocidade é ainda menor em relação aos ritos religiosos de toda e qualquer sociedade.

Diante destas análises, o antropólogo moderno admitiria a respeito de um ritmo de mudança mais acelerado quando estamos diante de sociedades complexas, atingidas por inovações tecnológicas que não se podem ignorar. Estas mudanças acabam sendo mais bruscas e rápidas acelerando um processo de desenvolvimento que talvez dependesse de mais tempo se tão somente dependesse das forças internas de uma determinada comunidade.

Eagleton (2003) se deu conta da amplidão que a palavra *Cultura* é capaz de contemplar. Conceito que deriva da natureza, seu significado inicial era *lavoura*, mas passara a adquirir outros significados dissociados da área da agricultura e ganhara novas mutações. Etimologicamente, a raiz latina da palavra *Cultura* é *colere* com o significado de cultivar, habitar e até prestar culto e proteger. De acordo com o autor, *Colere* também originaria por meio da expressão latina *cultus*, o termo culto, percebida em nossa era moderna associada à ideia de divindade e transcendência:

As verdades culturais – seja esta superior ou nas tradições de um povo – são por vezes sagradas, devendo ser protegidas e veneradas. A cultura herda, assim, o imponente manto da autoridade religiosa, mantendo, porém, incômodas afinidades com a ocupação e invasão; e é entre estes dois pólos, positivo e negativo, que o conceito se ergue atualmente. Trata-se de uma das raras ideias que têm sido tão integrantes para a esquerda política quanto vitais para a direita política, e a sua história social é, conseqüentemente, excepcionalmente intrincada e ambivalente. (EAGLETON, 2003, p. 12).

Depreende-se que o autor considera que uma das propriedades da cultura é permitir que os homens formulem convenções para legitimar suas ações em comunidades., a cultura também tem a propriedade de favorecer aos indivíduos o estabelecimento de certas convenções voltadas à normalidade das ações. Nessa perspectiva, considera que os indivíduos pertencentes ao mesmo lugar ou que exercem

mesma profissão, só começam a fazer cultura quando começam a “compartilhar modos de falar, saber comum, modos de proceder, sistemas de valor, uma alta imagem coletiva”. (EAGLETON, 2005, p. 55)

Entre algumas reflexões que o autor estabelece em seu último capítulo a respeito da possibilidade de termos uma cultura em comum, lidamos com o contrastar de ideias entre o sociólogo, crítico e contista Raymond Williams e o poeta, dramaturgo e crítico Thomas Stearns Eliot. De acordo com Williams (in: EAGLETON, 2005) a ideia de uma cultura em comum implica na produção coletiva, consciente e realizada com a participação de todos os seus membros, esta visão, portanto, é inseparável de uma mudança socialista radical. Eliot, no entanto, sugere a existência hierárquica de uma Cultura com valores sólidos a serem seguidos por todos de maneira consciente ou não. E a classe dominante capaz de preservar e transmitir a sua cultura de geração em geração deve, por sua vez, expandi-la e desenvolvê-la, o que não implica possuir o título de Cultura mais elevada, apenas mais especializada, em relação às culturas mais baixas.

Bosi (2003), por sua vez, deixa claro, logo nas primeiras páginas, que já houve quem julgasse ser possível delimitar e definir a cultura brasileira de forma unitária e coesa ao ponto de traçar um perfil genuíno e certo a respeito de nossa identidade nacional. Nada mais incorreto, visto que “a admissão do seu caráter plural é um passo decisivo para compreendê-la como um ‘efeito de sentido’, resultado de um processo de múltiplas interações e oposições no tempo e no espaço” BOSI (2003, p.9).

Segundo Alfredo Bosi (2003, p. 8-9) há outras relações culturais advindas da chegada dos migrantes externos (italiana, alemã, síria, judaica, japonesa) e internas (nordestina, paulista, gaúcha), bem como toda uma forte influência simbólica da cultura norte-americana. Os ritmos das culturas no Brasil atuam de maneira bem diversa e com o andamento dos meios de massa de uma sociedade capitalista com feições internacionais acabam por pressionar os mais diferentes meios de comunicação na produção destes bens simbólicos em ritmo frenético, acelerado.

Mas basta um sinal de desgaste e desinteresse do grande público, diante de um conteúdo já esmiuçado, que tão logo se faz necessário efetivar a sua substituição por novos signos, séries e padrões novos. O autor atenta para a perda de *memória social* generalizada dos consumidores que desfrutam de uma quantidade imensa de estímulos

variados fornecidos por nossa industrial cultural, porém, sem dispor do tempo apropriado para digerir e se aprofundar diante da quantidade de informações recebidas.

Reconhecendo a força da tradição da Antropologia Cultural, Bosi (2002) destaca, pelo menos, duas perspectivas para compreensão da pluralidade cultural: o critério racial direcionando para a distinção entre as culturas indígena, negra, branca, mestiças (consideradas sob um ponto de vista político-social como não europeias) e o critério sociopolítico, determinando as culturas não europeias e europeias (aquelas desenvolvidas nos países da Europa). Não obstante o autor apontar para a necessidade de que “o reconhecimento do plural é essencial” (BOSI, 2002, p. 209), nas interações sociais, é possível surgir situações conflitantes que favorecem a criação de polarizações dicotômicas, do tipo cultura dominante X dominada.

Sob um ponto de vista analítico, Bosi (2002), parte do princípio de que cultura consiste no compartilhamento de valores de objetos herdados por uma comunidade. O autor considera que, no Brasil, há, pelo menos, quatro tipos de cultura: a erudita, a popular, a criadora e a de massa. O primeiro tipo, que tem sua fonte de origem e propagação no sistema educacional, sobretudo o universitário, contrasta com o saber folclórico, que “corresponde aos *mores* materiais e simbólicos do homem rústico, sertanejo ou interiorano, e do homem pobre suburbano ainda não de todo assimilado pelas estruturas simbólicas da cidade moderna.” (BOSI, 2002, P. 308). O terceiro tipo congrega um alto sistema cultural responsável pela produção de tendências e ideologias resultantes do trabalho criativo de escritores e outros representantes das artes em geral (pintura, música, teatro) que são considerados, por Bosi, como intelectuais fora do âmbito universitário. Esse tipo de produção se opõe à cultura de massas (conhecida, também, como indústria cultural ou cultura de consumo), tem uma proposta de produção serial com fins de provocar um efeito psicológico nas massas, despertando "sentimentalismo, agressividade, erotismo, medo, fetichismo, curiosidade", os quais envolvem os destinatários e os mantêm cativos (p. 321).

Para o autor, a cultura pode ser considerada sob uma perspectiva de institucionalização² forjada em uma bipolaridade de interiorização (a Universidade e os

² Bosi considera o termo instituição como uma “organização própria das classes dominantes” (BOSI, 199: p. 309)

meios de comunicação de massa estão dentro do sistema Instituição) e de exteriorização, contemplando as culturas criadora e popular.

Santos (2003, p. 27), por sua vez, define o termo cultura como um

“[...] repositório do que de melhor foi pensado e produzido pela humanidade, a cultura, neste sentido, é baseada em critérios de valor, estéticos, morais ou cognitivos que, definindo-se a si próprios como universais, elidem a diferença cultural ou a especificidade histórica dos objetos que classificam. O cânone é a expressão por excelência desta concepção de cultura, estabelecendo os critérios de seleção e as listas de objetos especialmente valorizados como patrimônio cultural universal, em áreas como a literatura, as artes, a música, a filosofia, a religião ou as ciências.

Considerando-se os pontos de vista apresentados, percebe-se que há um dinamismo constante na formulação de uma cultura que incide num processo de interação não excludente com vistas a promover o enriquecimento cultural por meio da diversidade e pluralidade. É neste contexto que surge o pensar e agir multicultural.

Para Santos (2003), a origem do termo multiculturalismo data do início dos anos 80 do século XX, e é muito utilizado no âmbito das ciências humanas e sociais. Nesse campo de abrangência epistemológica, a abordagem multiculturalista pressupõe uma pluralidade de sentidos e significados que os membros partilham em uma dada sociedade. Não se pode deixar de reconhecer que, segundo o autor, o conceito, também, assume uma postura política, no contexto da globalização, por favorecer a visibilidade da diversidade étnica, linguística e religiosa reivindicatória de reconhecimento das diferenças, visando, sobretudo, a eliminação das desigualdades e superação de preconceitos. Segundo defende,

Os projetos multiculturais, assegurando o reconhecimento e a visibilidade das culturas marginalizadas ou excluídas da modernidade Ocidental; o reconhecimento das diferenças culturais e de experiências históricas, do diálogo intercultural com o objetivo de forjar alianças e ligações políticas para a promoção das culturas e grupo subalternos; a promoção de um contraponto de culturas, a promoção de um “contraponto de perspectivas” históricas e culturais, de modo a produzir uma história relacional que inclua os subalternos; a denúncia de manifestações de correção política que ocorrem em todos os setores e quadrantes da sociedade e do espectro político, mas são atacadas apenas quando à defesa da igualdade ou do reconhecimento das diferenças. (SANTOS, 2003, p.29).

Pelas mais variadas razões, a cultura tornou-se tema para muitas discussões e preocupações na era moderna. Quanto aos aspectos ligados à educação tornou-se cada vez mais evidente o aumento de pesquisas que fomentam a discussão de práticas pedagógicas sob a perspectiva da interculturalidade no ensino. Para isso, Azibeiro, Cervi e Coppete (2015) esclarecem as motivações que unem estudiosos ao vislumbrar “linhas de fuga”, inquietos e inconformados com os atuais ditames que regularizam os rumos da educação do cidadão moderno.

Trata-se de procurar saídas que busquem o diálogo e a formação de coletivos. As autoras demonstram aversão pela lógica da educação humanista que propõe um caminho fixo para a formação integral do indivíduo, pautada pela busca de ideais elevados e direcionadas à busca da Verdade, do que é belo e bom. Ao que me parece o estudo da interculturalidade não quer estabelecer hierarquias e a estruturação de uma cultura que possa direcionar de modo uníssono os valores indispensáveis para todas as pessoas, mas a de promover a multiplicidade dispersa da diversidade e eliminação de todo preconceito ou estereótipo que possa existir nesta relação com o outro, com o diferente.

Para Azibeiro, Cervi, Coppete (2015, p.79) a pedagogia de viés intercultural parte de um pensar rizomático no qual de qualquer ponto pode ser um caminho válido, sem uma unidade ou centro predeterminado e que tornam tais projetos maleáveis para agirem de acordo com as circunstâncias postas:

Visando elaborar subjetividades, produzir identidades, adestrar e dirigir corpos e gestos, interditar e incitar ou ensinar hábitos, costumes e habilidades, traçar interditos, marcar diferenças entre admitido e excluído, valorar diferencialmente e hierarquicamente gostos, preferências, opções, pertencimentos, entre outras coisas. (AZIBEIRO, CERVI, COPPETE, 2015, p.79)

Assim, a interculturalidade assume o propósito de substituir valores que nos foram legados pela cultura dominante, esta que fundamentara as bases da civilização ocidental, presumindo que esta cultura fora a culpada de todo mal que existe em nossa sociedade. Para tanto, assume dimensões de uma educação para paz e a defesa de valores de aspectos mais sociológicos do que filosóficos. O objetivo seria desconstruir as velhas hierarquias, instituições e sistemas normativos tradicionais acusados de promoverem o patriarcado, machismo, intolerância, racismo, homofobia entre outras formas de opressão para logo mais, estabelecer uma nova sociedade multicultural capaz de reconhecer as diferenças e

promover a tolerância, entre as quais, atender aos interesses de imigrantes e grupos identitários marginalizados.

Segundo Bock-Côté (2019), sociólogo (PhD) quebequense, este projeto consiste numa nova saída da esquerda para novamente instaurar seu poderio. Para tanto, os intelectuais progressistas precisariam metamorfosear o próprio discurso para torná-lo atraente aos novos adeptos da linha. Já não era mais interessante se pensar na lógica marxista de operários que comandariam uma revolução contra o sistema capitalista, pois no decorrer do tempo os acontecimentos têm demonstrado resultados muito diferentes do profetizado e a própria classe trabalhadora tornara-se desejosa a querer integrar-se plenamente nesta sociedade.

De acordo com o pesquisador, o novo alvo da esquerda já não seria de viés econômico, mas cultural e social. Se antes o olhar era voltado para o operário hoje se contempla o excluído diante dos sistemas normativos de poder e influência no Ocidente. Para acolher os grupos minoritários e marginalizados será preciso criar um projeto transformador e global a fim de reeducar as nações ocidentais e torná-las adeptas à perspectiva da diversidade e consagrar o multiculturalismo.

Esta fala se justifica mediante pesquisas publicadas, entre as quais, destaco o estudo da autora Savacino (2020). Sua análise parte da visão de Catherine Walsh (2007), coordenadora do Programa de Estudos Culturais Latino-americanos da Universidade Andina Simon Bolívar de Quito (Equador), que distingue a interculturalidade crítica e a não crítica.

A interculturalidade *não crítica* pode ser encontrada em programas implementados por governos neoliberais que reconhecem a riqueza e a particularidade cultural dos povos em consonância com a necessidade de se destacar o saber da “cultura universal”. Trata-se de uma proposta que estabelece hierarquicamente a superioridade da cultura ocidental. Já a interculturalidade *crítica*, questiona a colonialidade presente na sociedade e na educação e o modo *superficial* da perspectiva liberal ao tratar dos grupos socioculturais.

Ao idealizar um “abecedário” de palavras que de forma direta ou indireta se relacionam ao tema de nossa discussão a autora destaca os termos branquitude, colonialidade, descolonização/decolonização. Estas últimas, muitas vezes utilizadas como palavras sinônimas possuem significados e diferenças bem pontuais. Enquanto que

a descolonização trata de um viés político e jurídico ao referir-se aos países que deixaram de ser colônias; isto não implica dizer que a descolonização aconteceu. Para isso, seria preciso desconstruir todo legado deixado por esta colonialidade e sua forte influência atual.

Em resumo, entre as pautas defendidas pela educação intercultural leva-se em conta o respeito quanto às relações étnico-raciais, questões de gênero, pluralismo religioso, diversidade sexual, dentre outros pontos. Também permite estabelecer uma crítica contundente ao sistema político neoliberal que se orienta por princípios de mercado e competição de lógica produtivista. Esta perspectiva política estaria mais voltada em atender às demandas operacionais das atividades trabalhistas, razão esta que reduziria e muito à maneira de se enxergar o fim último da educação.

Vale salientar, as considerações postas por Bock-Côté (2019) quanto aos rumos tomados pela atual direita ocidental, mais especificamente, a análise histórica da direita francesa. Segundo o autor, o que se tem observado é uma crescente neutralização dos ideais e valores defendidos pelo conservadorismo, noções de defesa da nação histórica, da cultura e da tradição, por meio do que pregaram e escreveram seus sucessivos líderes. Em substituição a isso temos o comprometimento cada vez mais acentuado da visão multiculturalista posta pelos intelectuais da nova esquerda. E deste modo, constata-se uma espécie de *dessubstancialização* da direita ocidental na medida em que, como alega o autor, não mais se compromete em defender instituições sociais tradicionais por meio da razão antropológica. Adversários potenciais do regime diversitário encontram-se por vezes embaraçados diante da pressão pública de reconhecer à narrativa da culpa ocidental. *Extrema-direita* será um termo frequentemente utilizado para se referir as pessoas que contestam algumas finalidades explícitas da agenda de seus opositores.

Tais discussões têm elevado os debates acadêmicos na América Latina, e para cada país em particular a visão multiculturalista acaba por tomar configurações próprias. No Brasil especificamente, tais teorias pedagógicas foram inseridas nos documentos que regularizam o ensino de nosso país, a exemplo do que ficou posto nos PCN (1997, p. 69):

- conhecer características fundamentais do Brasil nas dimensões sociais, materiais e culturais como meio para construir progressivamente a noção de identidade nacional e pessoal e o sentimento de pertinência ao País;

- conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais;

Sua expansão não aconteceu da noite para o dia, mas fora fruto das lutas de movimentos sociais discriminados e excluídos, questões estas, recentemente incluídas nos cursos de formação inicial de educadores, por iniciativas pessoais de professores, apoio de organizações não governamentais, ONGs e organismos públicos.

Ao desbravarmos ainda mais as características específicas dos estudos multiculturais nos deparamos com suas diferentes abordagens e projetos. Deste modo, considero relevante, para fins de maior entendimento nosso, analisarmos cada uma dessas concepções.

De acordo com a pesquisadora da PUC-Rio Candau (2013) é preciso distinguir duas abordagens essenciais: A descritiva e outra propositiva. A primeira delas confirma o multiculturalismo presente na sociedade e apresenta seus cenários construídos de acordo com o contexto histórico, político e sociocultural. A perspectiva propositiva, por outro lado, não admite simplesmente um dado da realidade, mas um modo de ação, isto é, a criação de políticas públicas e estratégias pedagógicas, entre as quais, a autora destaca o *multiculturalismo assimilacionista; diferencialista ou monoculturalismo plural* e o *multiculturalismo interativo*, também denominado *interculturalidade*.

A abordagem assimilacionista reconhece o multiculturalismo segundo a perspectiva descritiva, mas propõe tão somente a criação de condições para que os grupos marginalizados se integrem a cultura hegemônica e passem a adotar uma “cultura comum”, tais políticas deslegitimam dialetos, saberes, línguas, crenças, valores próprios do outro, do diferente.

O multiculturalismo diferencialista propõe o inverso, isto é, o de criar condições, situações e cenários pelas quais os grupos ditos diferentes possam se expressar com liberdade e reconhecimento. E a terceira perspectiva, entre as quais, esta pesquisa se enquadra, considera a educação intercultural como uma possibilidade de caminho a trilhar. No entanto, para a autora Catherine Walsh citada por Candau (2013, p.26) “não há um entendimento comum sobre as implicações pedagógicas da interculturalidade, nem até que ponto nelas se articulam as dimensões cognitivas, procedimental e atitudinal; ou

o próprio, o dos outros e o social” isso nos deixa ainda mais curiosos para entender como funcionaria a proposta intercultural no ensino básico.

De acordo com as nossas investigações um primeiro aspecto a ser sugerido pelos idealizadores de práticas pedagógicas interculturais diz respeito à criação de espaços que incitariam os alunos a pensarem mais sobre a própria identidade cultural diante das relações socioculturais presentes e de nossa realidade histórica. Esta iniciativa procuraria alargar o nível de consciência dos estudantes quanto aos processos ligados ao cruzamento de culturas, exercícios orientados para identificarmos nossos enraizamentos culturais, e um desvelar que iria além da cultura homogeneizadora. Trata-se de ampliar o imaginário do sujeito-aluno a fim de curá-lo de uma espécie de daltonismo cultural e enxergar outras possibilidades de atuação igualmente válidas.

Tais intelectuais afirmam a importância deste tipo de intervenção na escola, pois, do contrário, alunos marginalizados pela sociedade poderiam desenvolver uma baixa autoestima, manifestações de desconforto, agressividade e conseqüentemente provocar o aumento dos índices de fracasso escolar. A autora Candau (2013, p. 30) ao explicar em sua pesquisa a visão dos estudiosos Skliar e Duschatzky (2000) acrescenta que as relações com o “outro” se complicam quando se procura atribuir o fracasso escolar a características sociais ou étnicas dos alunos, a partir de tratamentos diferenciados a depender das origens sociais do educando ou quando privilegiamos a comunicação verbal em detrimento de outras formas de expressão, a exemplo da linguagem corporal, artística etc.

Assim sendo, esta primeira parte da nossa narrativa procurou esclarecer a preocupação real de estudiosos que desejam ser compreendidos ao propor práticas de ensino que estabeleçam o diálogo aberto com a cultura do outro. Estas propostas de intervenção visam despertar a consciência intercultural do aluno, isto é, a de possuírem empatia pelo diferente ao ponto de rechaçarem atitudes reprováveis como a que tem ocorrido com a interação agressiva de diferentes povos no contexto de globalização das massas.

2.2 - A interculturalidade literária na BNCC

A Base Nacional Comum Curricular – BNCC é o documento norteador de conteúdos essenciais para fundamentar a Educação Básica brasileira, subsidiando, por meio de conhecimentos, habilidades e competências, a elaboração do currículo escolar dentro das propostas pedagógicas das instituições escolares públicas e privadas.

Na introdução geral ao texto, notadamente na parte destinada a apresentar “Os marcos legais que embasam a BNCC”, tem-se a descrição dos princípios gerais da educação brasileira e para isso toma como base, dentre outros: o Artigo 205 da Constituição Federal de 1988, que considera a educação um direito fundamental a ser oferecido de forma compartilhada entre Estado, família e sociedade e o Artigo 210, da carta Magna, que postula a necessidade da elaboração de “conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, 1988).

Ainda pode-se ler, na Introdução da BNCC, o respaldo em outro instrumento legal: as Diretrizes Curriculares nacionais (DCN) promulgadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), que em 2010, ampliou o conceito de contextualização de componentes curriculares, determinando “a inclusão, a valorização das diferenças e o atendimento à pluralidade e à diversidade cultural resgatando e respeitando as várias manifestações de cada comunidade, conforme destaca o Parecer CNE/CEB nº 7/2010”. (BRASIL, P. 11). Esse documento direciona os seguintes elementos para a composição de um currículo unificado com:

- base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada que **atenda a especificidades regionais e locais da sociedade, da cultura**, da economia e do próprio aluno (Art. 26);
- planejamento e desenvolvimento orgânico do currículo, superando a organização por disciplinas estanques;
- integração e articulação dos conhecimentos em processo permanente de interdisciplinaridade e contextualização;
- proposta pedagógica elaborada e executada pelos estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as de seu sistema de ensino;
- participação dos docentes na elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino. (grifos nossos, BRASIL, 2013, p. 7)

A partir deste excerto, percebe-se que as DCNs propõem uma Educação Básica que ultrapasse a formação técnica do educando, com vistas a favorecer a formação

completa do indivíduo, privilegiando o pleno exercício da cidadania, ao sugerir uma expansão subjetiva, intelectual, cultural e econômica. A esse respeito, o texto faz a seguinte ponderação:

Tendo em vista que a função precípua da educação, de um modo geral, e do Ensino Médio – última etapa da Educação Básica – em particular, vai além da formação profissional, e atinge a construção da cidadania, é preciso oferecer aos nossos jovens novas perspectivas culturais para que possam expandir seus horizontes e dotá-los de autonomia intelectual, assegurando-lhes o acesso ao conhecimento historicamente acumulado e à produção coletiva de novos conhecimentos, sem perder de vista que a educação também é, em grande medida, uma chave para o exercício dos demais direitos sociais. (BRASIL, 2013, p. 145)

Em 2017, com a Lei nº 13.415/2017 alterou a Lei de Diretrizes e Bases e introduziu os direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, conforme instruções do Conselho Nacional de Educação. Dentro dessa estrutura organizacional, a literatura fica situada na área de Linguagens e suas tecnologias, como um dos segmentos do componente curricular Língua Portuguesa. Para esse componente, a Base configura uma percepção de língua atrelada aos campos da vivência pessoal, o artístico-literário, práticas de estudo e pesquisa, jornalístico-midiático e o de interação na vida pública.

Ao tratar especificamente do campo artístico literário, o texto apresenta uma propositura generalizada ao e inserir o texto literário no campo das artes, o que pressupõe, portanto, um estudo indissociável das outras linguagens artísticas. De acordo com a Base, [...] busca-se a ampliação do contato e a análise mais fundamentada de manifestações culturais e artísticas em geral (BRASIL, 2018, p. 495).

Na expectativa de formular os postulados para uma educação literária, a BNCC apresenta um direcionamento que parece contemplar a especialidade que o texto literário requer, sobretudo, no que diz respeito à formação do leitor. No entanto, ao apontar para diversas vertentes, acaba por generalizar, novamente. Segundo o texto, dentre dessa perspectiva,

Está em jogo a continuidade da formação do leitor literário e do desenvolvimento da fruição. A análise contextualizada de produções artísticas e dos textos literários, com destaque para os clássicos, intensifica-se no Ensino Médio. Gêneros e formas diversas de produções vinculadas à apreciação de obras artísticas e produções culturais (resenhas, vlogs e podcasts literários, culturais etc.) ou a formas de

apropriação do texto literário, de produções cinematográficas e teatrais e de outras manifestações artísticas (remediações, paródias, estilizações, videominutos, fanfics etc.) continuam a ser considerados associados a habilidades técnicas e estéticas mais refinadas. A escrita literária, por sua vez, ainda que não seja o foco central do componente de Língua Portuguesa, também se mostra rica em possibilidades expressivas. Já exercitada no Ensino Fundamental, pode ser ampliada e aprofundada no Ensino Médio, aproveitando o interesse de muitos jovens por manifestações esteticamente organizadas comuns às culturas juvenis (BRASIL, 2018, p. 495).

Depreende-se, a partir deste excerto que há, pelo menos, duas preocupações formativas presentes: uma de natureza teórica-analítica, que privilegia a literatura dentro do seu contexto de produção e recepção, inserindo-se, aí, a tipologia de gêneros e o cânone literário; outra voltada para textos que privilegiem as culturas juvenis em seus diversos recursos midiáticos.

Ainda dentro do campo artístico-literário, encontram-se 9 habilidades que visam direcionar o trabalho com o texto literário, conforme se pode ler na Figura 1:

Figura 1 – Quadro de dados da BNCC sobre as habilidades e competências específicas do campo artístico-literário

CAMPO ARTÍSTICO-LITERÁRIO	
PRÁTICAS Leitura, escuta, produção de textos (orais, escritos, multissemióticos) e análise linguística/semiótica	
Habilidades	Competências específicas
(EM13LP46) Compartilhar sentidos construídos na leitura/escuta de textos literários, percebendo diferenças e eventuais tensões entre as formas pessoais e as coletivas de apreensão desses textos, para exercitar o diálogo cultural e aguçar a perspectiva crítica.	6
(EM13LP47) Participar de eventos (saraus, competições orais, audições, mostras, festivais, feiras culturais e literárias, rodas e clubes de leitura, cooperativas culturais, jograis, repentes, <i>slams</i> etc.), inclusive para socializar obras da própria autoria (poemas, contos e suas variedades, roteiros e microrroteiros, videominutos, <i>playlists</i> comentadas de música etc.) e/ou interpretar obras de outros, inserindo-se nas diferentes práticas culturais de seu tempo.	3, 6
(EM13LP48) Identificar assimilações, rupturas e permanências no processo de constituição da literatura brasileira e ao longo de sua trajetória, por meio da leitura e análise de obras fundamentais do cânone ocidental, em especial da literatura portuguesa, para perceber a historicidade de matrizes e procedimentos estéticos.	1, 6
(EM13LP49) Perceber as peculiaridades estruturais e estilísticas de diferentes gêneros literários (a apreensão pessoal do cotidiano nas crônicas, a manifestação livre e subjetiva do eu lírico diante do mundo nos poemas, a múltipla perspectiva da vida humana e social dos romances, a dimensão política e social de textos da literatura marginal e da periferia etc.) para experimentar os diferentes ângulos de apreensão do indivíduo e do mundo pela literatura.	1, 6
(EM13LP50) Analisar relações intertextuais e interdiscursivas entre obras de diferentes autores e gêneros literários de um mesmo momento histórico e de momentos históricos diversos, explorando os modos como a literatura e as artes em geral se constituem, dialogam e se retroalimentam.	6
(EM13LP51) Selecionar obras do repertório artístico-literário contemporâneo à disposição segundo suas predileções, de modo a constituir um acervo pessoal e dele se apropriar para se inserir e intervir com autonomia e criticidade no meio cultural.	3

(EM13LP52) Analisar obras significativas das literaturas brasileiras e de outros países e povos, em especial a portuguesa, a indígena, a africana e a latino-americana, com base em ferramentas da crítica literária (estrutura da composição, estilo, aspectos discursivos) ou outros critérios relacionados a diferentes matrizes culturais, considerando o contexto de produção (visões de mundo, diálogos com outros textos, inserções em movimentos estéticos e culturais etc.) e o modo como dialogam com o presente.	1, 2
(EM13LP53) Produzir apresentações e comentários apreciativos e críticos sobre livros, filmes, discos, canções, espetáculos de teatro e dança, exposições etc. (resenhas, <i>vlogs</i> e <i>podcasts</i> literários e artísticos, <i>playlists</i> comentadas, fanzines, <i>e-zines</i> etc.).	1, 3
(EM13LP54) Criar obras autorais, em diferentes gêneros e mídias - mediante seleção e apropriação de recursos textuais e expressivos do repertório artístico -, e/ou produções derivadas (paródias, estilizações, <i>fanfics</i> , <i>fanclipes</i> etc.), como forma de dialogar crítica e/ou subjetivamente com o texto literário.	1, 3

Figura 1. Fonte: BNCC. pág. 525 e 526.

Dentre essas habilidades, as que mais se aplicam as proposituras de uma abordagem intercultural de nossa pesquisa são as seguintes: a EM13LP46 mobiliza a capacidade do educando quanto ao compartilhamento de leituras do texto literário, o que contribui para ampliação de seu repertório tendo como parâmetro diálogos entre culturas; a habilidade a EM13LP50, por apontar para uma postura analítica intertextual e interdiscursiva de obras, atentando para o modo dialógico e interdiscursivo entre literatura, contexto histórico e retroalimentação histórica cultural e a EM13L52, cuja ênfase encontra-se no alargamento do repertório de leitura e capacidade crítica do educando a partir de obras produzidas em países lusófonos e latino-americanos, com destaque, sobretudo, para o modo como os textos em condições de produções diversificadas dialogam com o presente do educando.

Nesse sentido a BNCC (2018, p. 245) reforça:

A proposição do eixo Dimensão intercultural nasce da compreensão de que as culturas, especialmente na sociedade contemporânea, estão em contínuo processo de interação e (re) construção. Desse modo, diferentes grupos de pessoas, com interesses, agendas e repertórios linguísticos e culturais diversos, vivenciam, em seus contatos e fluxos interacionais, processos de constituição de identidades abertas e plurais.

Dentro dessa perspectiva, pode-se depreender que há uma proposta que busca promover a interrelação entre os sujeitos que vivem em espaço educacional similar, contribuindo, tanto para desconstruir a visão equivocada de pureza e estaticidade cultural, quanto para o reconhecimento de identidades plurais. Considerando esse aspecto, o texto literário permite ao leitor correlacionar as representações de passagens históricas, valores e comportamentos anteriormente desconhecidos e suas interferências no contexto atual. Assim, a leitura literária pelo viés da interculturalidade proporciona uma relação entre dois mundos - o artístico literário e o mundo dos leitores – em que os valores culturais presentificados no primeiro (inseridos no campo do ficcional) contribuem e interferem na formação de leitores, e por conseguinte na efetivação de uma educação literária³.

Ao trazermos à tona nossa realidade histórica e cultural seria de um empobrecimento gigantesco desconsiderar o que de melhor se fora produzido em Língua Portuguesa, em termos estéticos literários ou, tão somente explorarmos o conteúdo destas obras, segundo nos alerta Todorov (1939-2017) sob uma perspectiva sempre ideológica ou com fins de identificar preconceitos, estruturas patriarcais para, talvez, quem sabe, estabelecer uma espécie de censura. De acordo com Elia (2000, p. 64):

Culturalmente, a língua portuguesa nada tem que temer de seus possíveis competidores. Cedo madrugou no doce lirismo medieval, no Renascimento alteou-se ao Olimpo literário com o epos camoniano – e antes já havia produzido Gil Vicente -, na oratória ninguém subiu mais que Antônio Vieira, e depois vieram Garrett, e Camilo, e Fernando Pessoa e tantos outros. No Brasil, a língua portuguesa, de Gregório de Matos a Guimarães Rosa, passando por nomes do teor de um Gonçalves Dias, um Castro Alves, um Machado, um Rui Barbosa etc., não fez mais que enriquecer-se. Portanto, sob este aspecto, está o português credenciado para ocupar lugar cativo na aldeia global em que vamos penetrando.

Ainda dentro dos bens simbólicos que possibilitam uma educação intercultural sugerido pela BNCC, há de ser considerada a riqueza de nossas artes plásticas, a exemplo das esculturas feitas por Aleijadinho. Temos a arquitetura barroca de Ouro Preto

³ O termo educação literária é utilizado em conformidade com Leahy-Dios (2004, p. 4), por considerá-la um processo “[...] relevante, com uma realização própria percebida por alunos e professores, envolve a definição de objetivos, métodos e formas de avaliação coerentes com o processo de construção do conhecimento, **utilizando a leitura, análise e interpretação do literário como meio de educar cidadãos.**”

considerado pela UNESCO como Patrimônio histórico da humanidade. Não há como negar a influência da colonização Portuguesa na América e também na África. Nosso país por sua forte unidade nacional sempre assimilou bem a vinda do imigrante e, dentro desta perspectiva corroboramos com a fala de Silvio Elia (2000) ao considerar o Brasil como uma potência dentro do seu próprio jeito ser, sem pretensões imperialistas, sem querer perder sua autenticidade e preservar o patrimônio que herdamos. conforme pode-se ler em:

[...] ao lado da literatura africana, afro-brasileira, indígena e da literatura contemporânea, obras da tradição literária brasileira e de língua portuguesa, de um modo sistematizado em que sejam aprofundadas as relações com os períodos históricos, artísticos e culturais. Essa tradição, em geral, é constituída por textos clássicos que se perfilaram como canônicos – obras que, em sua trajetória até a recepção contemporânea, mantiveram-se reiteradamente legitimadas como elemento expressivo de suas épocas (BRASIL, 2018a, p. 523).

Nossos objetivos com a interculturalidade, portanto, consiste em reconhecer as relações que podem ser estabelecidas com Portugal, Brasil e as nações africanas dentro do nosso contexto contemporâneo. Neste sentido, os avanços da tecnologia vêm nos auxiliado no encurtamento das distâncias geográficas e a linguagem literária nos mostra ser uma excelente ponte para a revelação da riqueza cultural e identitária de outros povos sendo a nossa própria língua materna a nos oferecer esta possibilidade mágica. Tais estudos poderão respaldar maior prestígio da língua Portuguesa.

Exemplo disto pode ser ilustrado de acordo com as observações feitas no artigo escrito pelas autoras Mafalda Moço e Inocência Luciano Santos Mata, ambas da Universidade de Lisboa. Elas defendem que a proposta dos estudos interculturais parte do raciocínio de que existem grupos que podem se sentir deslocados dentro da cultura dominante e que esse vazio interno pode ser preenchido no contato com a literatura do outro escrito em língua portuguesa.

É o caso, para título de ilustração, de um sujeito que não se sente confortável na sua relação estabelecida com a natureza, porém com a leitura engajada do texto *O último voo do flamingo* de Mia Couto o encantamento pode ser evidente pela relação que os africanos estabeleciam com a natureza e desse modo, aspectos da cultura alheia podem preencher as lacunas deste sujeito leitor. Segundo as autoras “Se realidades culturais aparentemente tão distintas podem coexistir no mesmo espaço estético, podem também

coexistir no mesmo indivíduo, completar a sua identidade e enriquecê-lo culturalmente” (MOÇO e MATA, 2015, p. 53).

Ao considerarmos a proposta de levarmos uma pedagogia intercultural para dentro de nossas escolas visamos criar um ambiente que motive a interação e a abertura ao diálogo. O estudante brasileiro que possui marcas da diversidade na sua origem e formação culturais também poderá se beneficiar ao lidar com a literatura dos nossos vizinhos de língua materna. Não se trata de desmerecer a própria cultura em detrimento das demais, o leitor brasileiro deve reconhecer e amar todas às qualidades no que se refere à sua terra, mas sem carregar qualquer sombra de xenofobia. Em suma, prezamos por formar um sujeito consciente de sua própria história cultural e ao mesmo tempo formá-lo para ser cidadão do mundo.

No entanto, ao nos depararmos com a situação educacional de nosso país percebemos o Brasil destacar-se entre as últimas posições do PISA (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes), avaliação esta, que procura discutir a qualidade da educação dos países participantes de modo a suscitar questionamentos das práticas e métodos adotados para o nosso ensino básico tendo como fim último o propósito de melhorarmos nosso desempenho.

Segundo a professora de Literatura espanhola Inger Enkvist (2019) os bons docentes se veem muitas das vezes sobrecarregados de funções, para sobreviverem com salários medíocres e sem condições de investir mais em sua formação para melhorar a qualidade das aulas. Muitos vocacionados para a profissão desistem de seguir a carreira do magistério e a categoria acaba sendo ocupada por pessoas menos qualificadas manchando e rebaixando a classe perante a sociedade.

No tocante à formação continuada docente, ainda que não seja objeto de estudo dessa pesquisa, há de se considerar, pelo menos uma problemática na execução de sua proposta: o descompasso entre a formação inicial do professor, obtida na Universidade, e a prática educativa vivenciada nas escolas. A esse respeito, Pinheiro (2013) considera que

Algumas formações trabalham a partir de leituras teóricas; outras privilegiam as atividades práticas para facilitar o trabalho docente. Poucas vezes é perguntado aos docentes o que eles já estão realizando. Além disso, raramente os cursos de formação planejam o reencontro com a turma de professores para avaliar se as leituras e as propostas de atividades práticas deram certo. A formação continuada, nesses casos, baseia-se em cursos com programação fechada, e o não acompanhamento

do processo em sala de aula acaba por comprometer o trabalho e interrompe o diálogo com o docente. (PINHEIRO, 2013, p.85)

Desse modo, muitas formações constituem-se um tipo de acréscimo à formação inicial posto que seguem uma metodologia semelhante àquela praticada nos Cursos de Letras, em que a centralidade da prática metodológica, na maioria dos casos, consiste em aliar os conhecimentos teóricos à abordagem textual a partir de uma indicação de leitura literária sugerida em cada um dos Planos de Cursos das disciplinas, cuja seleção fica a critério, majoritariamente, do professor universitário.

Outro problema pode estar relacionado ao currículo adotado nas escolas a partir da normatização da BNCC, visto que a disciplina se encontra atrelada a Língua Portuguesa, dentro de um eixo maior – Linguagens. Indubitavelmente, o estudo do texto literário abarca dimensões muito maiores, por meio dela o leitor consegue ampliar seu próprio imaginário enquanto busca as respostas para suas questões pessoais e visão de mundo. Segundo Zinani e Santos (2004, p. 71): “é necessário que se organize uma metodologia que dê conta da problemática que envolve uma pedagogia da leitura de maneira a diminuir a distância existente entre o aluno-leitor e os objetivos do professor de literatura”.

O crítico literário Northrop Frye (1912-1991) foi muito mais além ao indagar sobre a importância do estudo da literatura; a função de quem se declara crítico da área e professor; o tipo de resultado que se pode obter em consequência dos estudos literários no nosso comportamento religioso, político e social. Em seu livro acerca do tema “A Imaginação Educada” (2017) fica perceptível a sabedoria deste grande homem apaixonado pelo que faz. Na transcrição de uma série de seis palestras o autor nos mostra o quanto ficamos restritos ao nosso próprio sistema de linguagem. Estes limites afetam nossas tomadas de decisões, a maneira de interpretar às experiências vividas, a forma de se expressar, daí a constatação de que:

A finalidade da instrução literária não é tão-somente a contemplação da literatura; é mais que isso, a transferência de energia imaginativa desde a literatura até o estudante. A resposta do estudante a essa transferência de energia pode ser virar ele próprio um escritor, mas a grande maioria dos estudantes tirará dela outro proveito. (FRYER, 2017, p. 112).

A Literatura se tornou mais uma matéria do currículo escolar e apesar dos professores enfatizarem a importância da leitura, os alunos não correspondem ao estímulo

proposto com o mesmo entusiasmo em que lidam com as demais distrações, que o mundo moderno lhes oferece. Assim sendo, devemos investigar a influência da academia em questões de elaboração dos documentos que regularizam a educação do nosso país e analisar a maneira como as questões de Literatura do ENEM são cobradas. Antes, porém, faz-se necessário discutimos o modo como o exame foi elaborado e o lugar da literatura nesse processo avaliativo, conforme veremos no próximo capítulo.

3 – O ENEM: HISTÓRICO, DOCUMENTOS PARAMETRIZADORES E ENSINO DE LITERATURA

O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) foi criado no dia 28 de maio de 1998, por meio da Portaria Ministerial Nº 438 e tinha como objetivo precípua analisar o desempenho do aluno ao final de sua escolaridade básica, tendo como critério de avaliação o desenvolvimento de competências e habilidades essenciais para o pleno exercício da cidadania. Desde sua criação até o ano de 2008, a organização estrutural do certame continha uma proposta de redação, 63 questões de múltipla escolha contemplando conteúdos pertinentes a 7 disciplinas.

Com o decorrer dos anos o exame fora aperfeiçoado para atingir proporções mais audaciosas. Tinha-se como meta tornar o ENEM num instrumento de democratização para o acesso às vagas federais de ensino Superior e induzir a reestruturação dos currículos do Ensino Médio.

No ano de 2009, o ENEM passou por uma reestruturação, ampliando sua perspectiva avaliativa, permitindo tanto a autoavaliação do participante quanto a do Ensino Médio (posto que se tornou certificação de conclusão desse nível de ensino), além de possibilitar o acesso ao nível superior. Nesse sentido, a estrutura organizacional foi alterada e o Exame passou a adotar uma Matriz de Referência que determina as habilidades e competências requeridas aos candidatos a partir de cinco eixos comuns em conformidade com as áreas⁴ de conhecimento. São eles:

EIXOS COGNITIVOS (comuns a todas as áreas de conhecimento):

- I. Dominar linguagens (DL): dominar a norma culta da Língua Portuguesa e fazer uso das linguagens matemática, artística e científica e das línguas espanhola e inglesa.
- II. Compreender fenômenos (CF): construir e aplicar conceitos das várias áreas do conhecimento para a compreensão de fenômenos naturais, de processos histórico-geográficos, da produção tecnológica e das manifestações artísticas.

⁴ As áreas que integram essa Matriz são Linguagens e Códigos e suas Tecnologias (contempla componentes curriculares de Língua Portuguesa, Língua Estrangeira, Redação, Artes, Educação Física e Tecnologias da Informação e da Comunicação), Ciências Humanas e suas Tecnologias (História, Geografia, Filosofia, Sociologia e conhecimentos gerais), Ciências da Natureza e suas Tecnologias (Química, Física e Biologia) e Matemática e suas Tecnologias (Matemática).

- III. Enfrentar situações-problema (SP): selecionar, organizar, relacionar, interpretar dados e informações representados de diferentes formas, para tomar decisões e enfrentar situações-problema.
- IV. Construir argumentação (CA): relacionar informações, representadas em diferentes formas, e conhecimentos disponíveis em situações concretas, para construir argumentação consistente.
- V. Elaborar propostas (EP): recorrer aos conhecimentos desenvolvidos na escola para elaboração de propostas de intervenção solidária na realidade, respeitando os valores humanos e considerando a diversidade sociocultural. (INEP, 2012, p.1).⁵

Percebe-se, pois que esses eixos exigem dos participantes uma postura crítica que articule conhecimentos dentro de uma perspectiva inter e transdisciplinar. Tomemos por exemplo, o 1º eixo: dominar linguagens. O uso do termo não está restrito a aspectos instrumentais da língua, a exemplo de recursos gramaticais dos idiomas nacionais ou estrangeiros, mas, também, à capacidade de articular mecanismos enunciativos como forma de manifestar a força intelectual humana no processo criativo de linguagens tanto no campo artístico quanto no científico.

A Matriz de Referência específica para a área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias possui 9 competências e 30 habilidades. Antes de descrevê-la, cremos ser necessário situar os termos competências e habilidades. A ideia de competência implícita no documento, pode ser compreendida a partir do que estabelece o texto dos PCNEM. De acordo com esse documento, competência está relacionada com

[...] a capacidade de abstração, do desenvolvimento do pensamento sistêmico, ao contrário da compreensão parcial e fragmentada dos fenômenos, da criatividade, da curiosidade, da capacidade de pensar múltiplas alternativas para a solução de um problema, ou seja, do desenvolvimento do pensamento divergente, da capacidade de trabalhar em equipe, da disposição para procurar e aceitar críticas, da disposição para o risco, do desenvolvimento do pensamento crítico, do saber comunicar-se, da capacidade de buscar conhecimento (BRASIL, 2000 [1999], l. 1, p. 11)

Assim, espera-se que os alunos sejam capazes de desenvolver um pensamento crítico, com vistas a solucionar problemas diversos e apresentem-se aptos e a conviver sócio e culturalmente com e em situações divergentes. Descarta-se uma educação pautada

⁵ Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacaobasica/enem/downloads/matrizreferenciaenem.pdf>. Acesso em 24/maio/2021

apenas no domínio dos conteúdos, mas, sobretudo, em sua aplicabilidade, o que exige uma contextualização crítica do saber.

Já o termo habilidade deve ser entendido como o meio utilizado para que o participante desenvolva a competência. Deste modo, habilidades implicam no modo de fazer, posto que são “ações e operações empregadas pelo indivíduo no estabelecimento de relações com e entre objetos, situações, fenômenos e pessoas que desejamos conhecer” (BRASIL, 2002a, p. 5).

Ao analisarmos a competência nº 5 da Matriz de Referência do ENEM para a área de Linguagens, Códigos e suas tecnologias, é perceptível o trato dado ao trabalho com a capacidade intelectual do educando, ao esperar que ele seja capaz de “analisar, interpretar e aplicar recursos expressivos das linguagens, relacionando textos com seus contextos, mediante a natureza, função, organização, estrutura das manifestações, de acordo com as condições de produção e recepção” (2009, p. 03). Atrelado a esse objetivo, exige-se que o aluno desenvolva três habilidades:

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

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

H17 - Reconhecer a presença de valores sociais e humanos atualizáveis e permanentes no patrimônio literário nacional.

(BRASIL, 2012, n.p).

Dado as circunstâncias atuais, o ENEM tornou-se o segundo maior vestibular do mundo, atrás apenas da China. Pesquisar a cerca de sua relevância é fundamental para trilharmos caminhos coerentes quanto ao futuro da educação brasileira.

Dito isso, contamos com uma fortuna crítica de pesquisas direcionadas ao estudo do referente Exame. Entre as quais, os apontamentos obtidos por uma das alunas que perpassara no Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino (PPGLE) da universidade Federal de Campina Grande (UFCG), Aluska Silva (2013). Contribuição esta, direcionada à análise de poemas nas questões de Literatura do ENEM e suas principais tendências e questões que contemplem a visão identitária de cultura.

A pesquisadora cita HALL (2006, p. 11-59) para explicar três diferentes concepções de identidade. Entre as quais, *o sujeito iluminista*, tido como centrado, unificado. Sua essência seria a mesma por toda a vida, imutável. *O sujeito sociológico*,

por sua vez não é tão autossuficiente como o sujeito iluminista, mas considera que a sua essência é constituída por meio da sociedade. Outros estudiosos irão considerar o sujeito de *concepção interativa*, a partir da interação dialógica entre o eu com os mundos culturais externos a ele. Por último, temos o sujeito pós-moderno, este por sua vez, não possui uma essência tão bem unificada, e por conta das várias influências sente-se um tanto deslocado, variável, disposto a percorrer diferentes caminhos. A valorização da cultura nacional, portanto, molda aspectos constitutivos de um grupo e faz com que as suas características resistam ao longo do tempo.

De acordo com a pesquisadora, o ENEM solicita que o candidato compreenda os valores sociais, as estruturas e especificidades que são próprias de cada cultura. Corroborando com esse pensamento, selecionamos uma questão da Prova do ENEM 2019, como exemplificação e posterior análise e discussão no capítulo 4 deste texto dissertativo:

Questão 40

A porca e os sete leitões

É um mito que está desaparecendo, pouca gente o conhece. É provável que a geração infantil atual o desconheça. (Em nossa infância em Botucatu, ouvimos falar que aparecia atrás da igreja de São Benedito no largo do Rosário.) Aparece atrás das igrejas antigas. Não faz mal a ninguém, pode-se correr para apanhá-la com seus bacorinhos que não se conseguirá. Desaparecem do lugar costumeiro da aparição, a qual só se dá à noite, depois de terem “cumprido a sina”.

Em São Luís do Paraitinga, informaram que se a gente atirar contra a porca, o tiro não acerta. Ninguém é dono dela e por muitos anos apareceu atrás da igreja de Nossa Senhora das Mercês, na cidade onde nasceu Oswaldo Cruz.

ARAÚJO, A. M. **Folclore nacional I**: festas, bailados, mitos e lendas. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

Os mitos são importantes para a cultura porque, entre outras funções, auxiliam na composição do imaginário de um povo por meio da linguagem. Esse texto contribui com o patrimônio cultural brasileiro porque

- A** preserva uma história da tradição oral.
- B** confirma a veracidade dos fatos narrados.
- C** identifica a origem de uma história popular.
- D** apresenta as diferentes visões sobre a aparição.
- E** reforça a necessidade de registro das narrativas folclóricas.

Figura 2. ENEM 2019. Prova Amarela

Nesta questão fica evidente pelas informações contidas no enunciado quanto à importância dos mitos para a cultura, pois “*entre outras funções, auxiliam na composição do imaginário de um povo por meio da linguagem*”. Com a expansão da globalização pelo mundo ocorre uma diminuição dos sentimentos identitários e para HALL (2006)

citado por Aluska (2013, p. 91) esta narrativa da cultura nacional pode ser perpetuada por intermédio da mídia, da literatura nacional e da cultura popular.

A literatura, em particular, possui um papel indispensável na formação e humanização do homem e ao considerá-la como um bem cultural nos deparamos com a fala de Antonio Cândido em seu livro *Literatura e sociedade* (2006, p. 147):

Com efeito, entendemos por literatura, neste contexto, fatos eminentemente associativos; obras e atitudes que exprimem certas relações dos homens entre si, e que, tomadas em conjunto, representam uma socialização dos impulsos íntimos. Toda obra é pessoal, única e insubstituível, na medida em que brota de uma confiança, um esforço de pensamento, um assomo de intuição tornando-se uma “expressão”. A literatura, porém é coletiva, na medida em que requer uma certa comunhão de meios expressivos (a palavra, a imagem), e mobiliza afinidades profundas que congregam os homens de um lugar e de um momento, para chegar a uma “comunicação”.

O autor complementa esta ideia ao dizer que a literatura não consegue existir sem que haja uma comunhão de valores, formais ou espirituais, segundo um estilo e outros homens para chamar de público, sem que se estabeleça uma ressonância que se perpetue com o tempo, herança esta, capaz de sustentar a integridade do autor ao longo das gerações seguintes.

Tiuman (2017) avaliando as questões das provas de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias de 2013 a 2016 do ENEM (cf. Apêndice A), observou ao longo de sua análise a predominância de autores dos séculos XX e XXI e se questiona quanto à falta dos textos literários publicados no século XIX e nos séculos anteriores. A indagação é válida, em razão de o ENEM ser visto como remodelador do Currículo do Ensino Médio. Evidentemente, o ensino de Literatura seria empobrecedor ao somente considerar autores literários de uma distância temporal mais próxima. De acordo com as análises feitas, o conhecimento dos conteúdos literários é na grande maioria dos casos, desnecessários. A Literatura funciona como mais um apêndice da disciplina de Língua Portuguesa e; a habilidade reforça mais a identificação de aspectos linguísticos do que propriamente o lado estético literário.

Tomando por base as provas do ENEM aplicadas entre os anos de 2017 e 2021, a quantificação de dados dos anos subsequentes aos compilados por Tiuman, encontram-se na tabela abaixo:

TABELA 1 – DADOS QUANTITATIVOS DAS PROVAS DE LINGUAGEM, CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGIAS DE 2017 A 2021

Ano de Aplicação do ENEM	Língua Portuguesa	Literatura	Tecnologias da Comunicação e da Informação	Arte	Educação Física
2017	16	14	3	5	1
2018	17	14	3	4	2
2019	16	13	3	4	2
2020	18	12	3	3	3
2021	19	14	1	5	1

Tabela elaborada pela pesquisadora, a partir de pesquisa no Banco de dados do INEP

Fonte: INEP - ENEM 2017a; 2018a; 2019a; 2020a; 2021a

Entre os autores literários citados nestes últimos cinco anos (cf. Apêndice A), podemos observar na tabela anterior, o repertório de escritores e poetas citados nas questões de Literatura do ENEM nos passa a ideia de um conteúdo rico e completo para os nossos estudantes. No entanto, muitos destes autores sequer são explorados nos materiais didáticos das nossas escolas e isto pode parecer-nos a princípio como um ponto problemático em sua resolução.

Todavia, a realidade se mostra bem diferente, pois, ao conceder liberdade na escolha dos poemas e fragmentos de textos literários temos como resultado o cair no nível de elaboração da questão. Em outros vestibulares podemos observar obras indicadas para a leitura, alteradas ano após ano e para cada fragmento ou poema analisado poderiam ser discutidos até cinco questões relacionados ao texto principal. No ENEM temos um texto particular para cada pergunta e geralmente a solicitação feita pelo enunciado explora, na grande maioria das vezes, a competência ligada à interpretação textual.

Neste caso, os professores deverão ficar atentos, porque muitos alunos poderão justificar sua falta de entusiasmo pelo estudo da gramática normativa ao perceberem que o assunto não é cobrado de forma tão explícita. E a leitura dos textos literários em sala de aula precisaria ser mais bem explorada quanto à sua grandeza estética. Esta dinâmica é crucial para o desenvolvimento da capacidade leitora dos alunos e o aumento de sua proficiência.

4 – ANÁLISE DAS QUESTÕES DE LITERATURA DO ENEM

O capítulo discute a relação entre interculturalidade e literatura nas questões do ENEM, levando em consideração as exigências postas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Este documento normativo leva em conta os princípios éticos, políticos e estéticos para a formação integral do indivíduo e à construção de uma sociedade mais inclusiva, democrática e justa, em pleno acordo, portanto, com os demais documentos que regulamentam a educação básica do nosso país.

4.1. literatura e sua função formadora

Na BNCC, a literatura (não obstante encontrar-se inserida no componente curricular Língua Portuguesa) é um bem simbólico, com destaque para sua função estética, que ganha evidência por considerar sua capacidade de promover a fruição dos estudantes ao experimentar diversos textos e obras literárias. Trata-se de uma necessidade de levar o leitor em formação a desenvolver habilidades e competências interpretativas específicas com vistas a descobrir, nos textos, aspectos culturais antes ignorados. Nessa perspectiva, convém lembrar Todorov (2009, p. 81) para quem a literatura permite não só “um novo saber, mas uma nova capacidade de comunicação com seres diferentes de nós; [...]. O horizonte último dessa experiência não é a verdade, mas o amor, forma suprema da ligação humana”.

Cabe destacar que a literatura além de ser constituída de um corpo estético específico, também possui um caráter formador pois durante a leitura, estimula o leitor a questionar, a refletir sobre o seu lugar no mundo e a sua interação com os demais seres. Neste sentido ela

[...] desconcerta, incomoda, desorienta, desnorteia mais que os discursos filosóficos, sociológicos ou psicológicos porque faz apelo às emoções e à empatia. Assim, ela percorre regiões da experiência que os outros discursos negligenciam, mas que a ficção reconhece em seus detalhes. [...] A literatura nos liberta de nossas maneiras convencionais de pensar a vida – a nossa e a dos outros –, ela arruína a consciência limpa e a má-fé. [...] [e] ela resiste à tolice não violentamente, mas de modo sutil e obstinado. Seu poder emancipador continua intacto, que nos conduzirá por vezes a querer derrubar os ídolos e mudar o mundo,

mas quase sempre nos tornará simplesmente mais sensíveis e mais sábios, em uma palavra, melhores. (COMPAGNON, 2009, p. 50)

Parece ser nesse poder emancipador que incide a função formadora da literatura, o que, sem sombra de dúvidas, lhe assegura um lugar no currículo escolar da educação básica, tornando-se útil, sem ser pedagogizante. Candido (1972, p. 805- 806) defende que a literatura pode formar, não em conformidade aos apelos de uma instrução moral, mas “[...] ela age com o impacto indiscriminado da própria vida e educa como ela – com altos e baixos, luzes e sombras. [...] Mesmo as obras consideradas indispensáveis para a formação do moço trazem frequentemente o que as convenções desejariam banir”. De acordo com o estudioso, essa função é um “direito incompressível” ao homem, tal como o direito à moradia, à alimentação ou à saúde.

Em estudo realizado por Fontes (2018), a reforma do Ensino Médio sugerida na BNCC estima as ideologias pedagógicas vinculadas ao pensamento Construtivista. Neste sentido, as novas propostas concedem maior liberdade nas escolhas individuais dos alunos quanto aos rumos de sua própria educação, seja ela voltada para o mercado de trabalho ou para fins de alcançar sua entrada no Ensino Superior. De acordo com estas novas exigências, nossas escolas precisariam se adaptar para atender ao novo enfoque.

No que diz respeito ao ensino de Literatura, Fontes observou à maneira pragmática da BNCC tratar todas as linguagens artísticas, entre as quais, incluímos o texto literário, por ser também uma arte da palavra. A autora questiona o fato de não existir uma verdadeira clareza e objetividade num documento que se propõe a oferecer diretrizes que devem ser seguidas.

Não é dada uma orientação acerca do trabalho com o objeto literário, mas tão somente direcionamentos gerais para toda e qualquer manifestação artística e cultural, os jovens deverão ser capazes de perceber as características próprias de todas as artes e ter as condições necessárias para saber apreciá-las e compreendê-las. Mas são tão somente vistas como fonte de prazer ou de entretenimento.

Antes de analisarmos as provas do triênio escolhido para a presente pesquisa, convém apresentar um quantitativo das questões que têm o texto literário como objeto de estudo. Somando as provas aplicadas ao público regular e aquelas direcionadas às Pessoas Privadas de Liberdade (PPL), há um total de 78 questões, conforme demonstra os quadros a seguir.

Tabela 2 – QUESTÕES DE LITERATURA APLICADAS AO PÚBLICO REGULAR EM 2019

Número da Questão	Texto literário	Autor	Gênero
06	Coração pede socorro	N. Azevedo	Canção
09	Um estudo em vermelho	A. C. Doyle	Romance
10	Uma ouriça	João Cabral de M. Neto	Poema
12	<i>Blues</i> de piedade	Cazuza	Canção
14	O amor dos homens avulsos	V. Heringer	Narrativa
20	Canto ao meio	M. Mota	Poema
21	Bachianas Brasileiras nº 5 para soprano de oito violoncelos		Canção
22	The promise of happiness	Ju Loyola	Narrativa surda em Quadrinhos
23	O rei da vela	Oswald de Andrade	Peça Teatral
24	Manifesto Futurista	F. T. Marinetti	Teoria
25	Sonho de lesma	Moacyr Scliar	Crônica
29	Canções sem metro	Raul Pompeia	Poema em prosa
34		H. D'Angelo	Conto
35	Júbilo, memória, noviciado da paixão	Hilda Hilst	Poema
38	Menina	Ivan Ângelo	Narrativa
43	A viagem	Ana Martins Marques	Poema
45	Ed Mort só vai	L. Veríssimo	Crônica

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

Tabela 3 – QUESTÕES DE LITERATURA APLICADAS AO PÚBLICO REGULAR EM 2020

Número da Questão	Texto literário	Autor	Gênero
08	Casos de Minas	O. Romano	Causo
09	O importado vermelho de Noé	A. Santana	Conto
14	Os da minha rua	Ondjaki	Conto
19	<i>Canaã</i>	Graça Aranha	Romance
20	Águas de março	Tom Jobim	Canção
27	Retrato de homem	L. C. Araújo	Poema
31	Em busca de Curitiba perdida	Dalton Trevisan	Conto
33	Leão do Norte	Lenine, Pinheiro, P. C.	Canção
35	Itinerário de Pasárgada	Manuel Bandeira	Autobiografia
37	Hino à Bandeira	Olavo Bilac e Francisco Braga	Poema
38	Os ratos	Dyonélio Machado	Romance
39	Triste Fim de Policarpo Quaresma	Lima Barreto	Romance
41	Alegria, alegria	Caetano Veloso	Canção
43	Seu Delegado	Trio Forrozão	Canção
45	A maior ponte do mundo	D. Pellegrini	Conto

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

Tabela 4 – **QUESTÕES DE LITERATURA APLICADAS AO PÚBLICO REGULAR EM 2021**

Número da Questão	Texto literário	Autor	Gênero
07	O Alienista	Machado de Assis	Conto
09	Falso Moralista	Nelson Sargento	Samba
10	Introdução à Alda	Maura Lopes de Cancado	Romance
11	O pavão vermelho	Sosígenes Costa	Poema
14	Estojo escolar	Carlos Heitor Cony	Crônica
18	Assim na terra como embaixo da terra	Ana Paula Maia	Ficção contemporânea
24	Comportamento Geral	Gonzaguinha	Canção
25	Júbilo, memória, noviciado da paixão	Hilda Hilst	Poema
27	Sinhá	Chico Buarque e João Bosco	Canção
32	Singular Ocorrência	Machado de Assis	Conto
36	A nova Califórnia	Lima Barreto	Conto
38	Moema	V. Meireles	Poema épico em diálogo com pintura
40	Um homem célebre	Machado de Assis	Conto
43	A volta do marido pródigo	Guimarães Rosa	Conto
45	A draga	Manoel de Barros	Poema

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

Tabela 5 – QUESTÕES DE LITERATURA APLICADAS ÀS PESSOAS PRIVADAS DE LIBERDADE EM 2019

Número da Questão	Texto literário	Autor	Gênero
06	As meninas	Carlos Durmmond de Andrade	Conto
08	Fronteira	Cornélio Pena	Romance
11	A dívida	Álvares de Azevedo	Peça Teatral
12	Amor de Contrabandista	J. C. Carvalho	Conto
16	Tênis X Frescobol	Rubem Alves	Crônica
17	As cores	Orígenes Lessa	Conto
19	“A”	Raul Correia	Poema
20	Balé do pato	Paulo Mendes Campos	Crônica
21	Canção	Cecília Meireles	poema
27	A máquina extraviada	Lima Barreto	conto
28	Biografia de Pasárgada	Manuel Bandeira	Depoimento Literário
32	Vida e morte de M. J. Gonzaga de Sá	Lima Barreto	Romance
34	Alegria, alegria	Caetano Veloso	Conto
39	Noites no sertão	Guimarães Rosa	conto
40	A porca e os sete leitões	A. M. Araújo	Folclore
44	Hospício é Deus	M. L. Cançado	Diário

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

Tabela 6 – QUESTÕES DE LITERATURA APLICADAS ÀS PESSOAS PRIVADAS DE LIBERDADE EM 2020

Número da Questão	Texto literário	Autor	Gênero
15	Como no céu	Fernando Carpinejar	Poema
16	Leito de Folhas verdes	Gonçalves Dias	Poema
18	Fico assim sem você	Adriana Calcanhoto	Canção
24	Razão de ser	Paulo Leminski	Poema
25	Autobiografia de José Saramago	José Saramago	Autobiografia
35	Vaca estrela e Boi fubá	Patativa do Assaré	Poema
39	Epitáfio	S. Brito	Canção

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

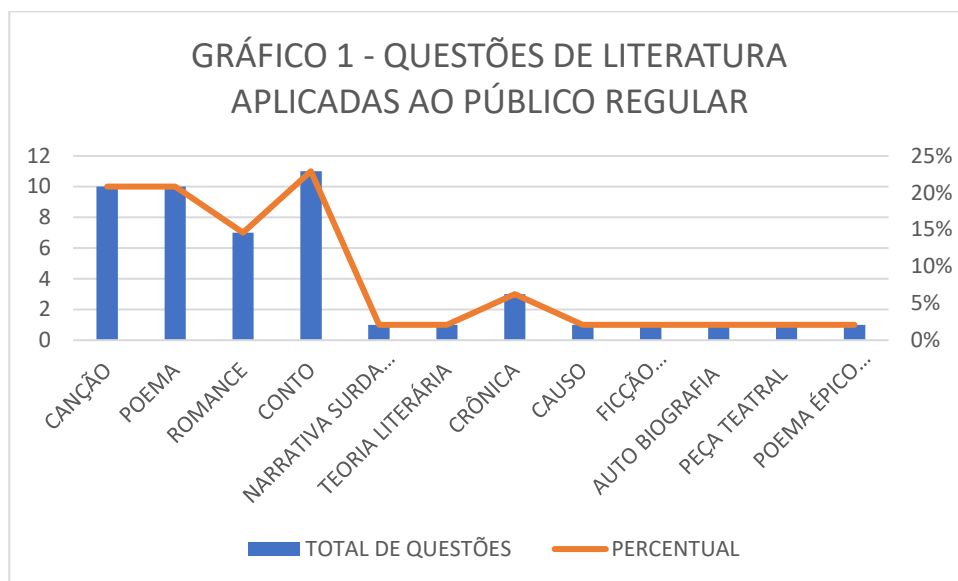
Tabela 6 – QUESTÕES DE LITERATURA APLICADAS ÀS PESSOAS PRIVADAS DE LIBERDADE EM 2021

Número da Questão	Texto literário	Autor	Gênero
08	Descobrimento	Mário de Andrade	Poema
12	E. C. T.	Carlinhos Brown e Marisa Monte	Canção
25	Amor na Escola	C. Guerra	Crônica
26	O pirotécnico Zacarias	Murilo Rubião	Conto
27	O Bom- Crioulo	Adolfo Caminha	Romance
28	Amar, verbo Intransitivo	Mário de Andrade	Romance
30	Anatomia	A. Caetano	Poema
33	Axês de sangue e da esperança	Abdias Santos	Poema
35	A caolha	Conto	Júlia Lopes de Almeida

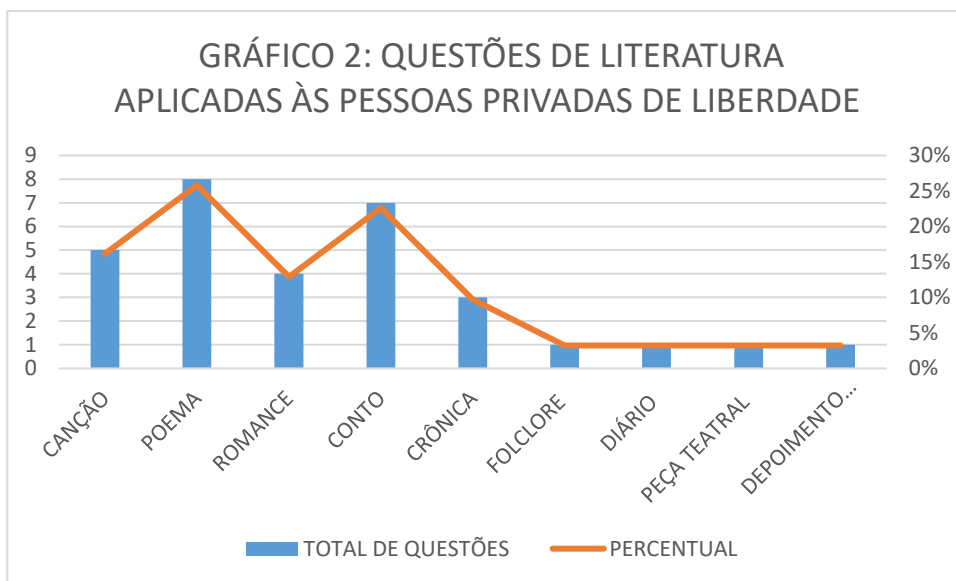
38	Piquititim	Hamilton Carneiro e José Eduardo Morais	Canção
----	------------	---	--------

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

Para efeitos de quantificação percentual do número de ocorrências dos gêneros literários explorados nas provas do ENEM, elaboramos os seguintes gráficos:



Fonte: Gráfico elaborado pela autora



Fonte: Gráfico elaborado pela autora

Observando esses gráficos, no tocante às provas aplicadas ao público regular, percebe-se que há uma incidência maior de questões que contemplam os gêneros literários mais canônicos dentro da nossa tradição (poema, conto, romance, crônica e peça teatral), que, juntos, corresponde a 73,9 % do total das 48 questões. Já os demais gêneros (canção, autobiografia e narrativa surda em quadrinhos) corresponde a 27%. Procedimento semelhante é adotado para as provas aplicadas ao PPL: das 31 questões, 77,42% e 22,58% contemplam os gêneros tradicionais e não tradicionais (canção, depoimento literário, folclore e diário) respectivamente. Outro dado que chama atenção é que os textos menores (canção, poema, conto e crônica) possuem maior incidência.

Para efeitos de análise, selecionamos uma amostra das questões de Literatura e dividimos em três categorias de análise, a saber: literatura brasileira e outras culturas nacionais; literatura e retroalimentação histórico-cultural, diálogo entre literatura nacional e de outros países lusófonos.

4.2. Literatura brasileira e outras culturas nacionais

O nosso entendimento para a relação entre literatura brasileira e outras culturas nacionais considera a perspectiva interacionista inerente à prática intercultural. Elegemos questões, que contemplem textos literários, ainda que elaborados em outras regiões, representando a particularidade cultural local, cuja tecitura textual permita ao aluno

estabelecer um diálogo com a sua cultura e a de outrem, de modo que favoreça a ampliação da percepção de diversidade (hábitos de vida social, linguística, literária, dentre outras) em meio a uma unidade: literatura brasileira.

A prova de 2020 aplicada ao público regular traz um texto de Mauro Mota, escritor pernambucano, extraído do livro *Canto ao Meio*, conforme Figura a seguir:

Figura 3 – Questão número 20 da prova de “Linguagens, códigos e suas tecnologias” do ENEM 2020 (Prova Amarela) aplicada ao público regular.

Questão 20

Toca a sirene na fábrica,
e o apito como um chicote
bate na manhã nascente
e bate na tua cama
no sono da madrugada.
Ternuras da áspera lona
pelo corpo adolescente.
É o trabalho que te chama.
Às pressas tomas o banho,
tomas teu café com pão,

tomas teu lugar no bote
no cais do Capibaribe.
Deixas chorando na esteira
teu filho de mãe solteira.
Levas ao lado a marmita,
contendo a mesma ração
do meio de todo o dia,
a carne-seca e o feijão.
De tudo quanto ele pede
dás só bom-dia ao patrão,
e recomeças a luta
na engrenagem da fiação.

MOTA, M. *Canto ao meio*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1964.

Nesse texto, a mobilização do uso padrão das formas verbais e pronominais

- A ajuda a localizar o enredo num ambiente estático.
- B auxilia na caracterização física do personagem principal.
- C acrescenta informações modificadoras às ações dos personagens.
- D alterna os tempos da narrativa, fazendo progredir as ideias do texto.
- E está a serviço do projeto poético, auxiliando na distinção dos referentes.

Fonte: ENEM 2020

O texto de Mauro Mota, em tom narrativo, problematiza a condição de uma adolescente, mãe solteira, que para prover o sustento do filho, cotidianamente se desloca em um bote para trabalhar em uma indústria têxtil. Na composição do poema, o cotidiano de uma simples operária é retirado do anonimato e passa a ser palco de representação em

que uma cultura trabalhista de exploração é denunciada. Considerando que o público do ENEM, em sua grande maioria, possui idade entre 21 e 30 anos, o texto em pauta possibilita uma reflexão acerca da árdua vivência laboral mencionada, como também sobre as implicações de administrar uma família unilateral, sobretudo, tendo como chefe uma adolescente. A condição de trabalho apresentada tem as marcas da hostilidade, visto que a sirene funciona como um carrasco, a alimentação é regrada (simples café com pão no desejum e carne-seca e feijão para o almoço), este último, por sua vez, é denominado de “ração” pela voz narrativa, sugerindo a coisificação da personagem, cuja nulidade é reforçada pela dinamicidade da “engrenagem da fiação”.

Não obstante essas questões, o modo como o texto é abordado na prova do ENEM não possibilita o aluno refletir acerca das perspectivas culturais apresentadas acima. O enunciado focaliza, apenas, “a mobilização do uso padrão das formas verbais e pronominais”, esperando que o(a) candidato(a) atente para uma propositura incipiente de relação estilística, uma vez que a resposta considerada correta se encontra na letra E: “está a serviço do projeto poético, auxiliando na distinção dos referentes”.

Procedimento semelhante encontra-se na Questão 09, da prova aplicada ao público regular em 2020, conforme figura a seguir:

Figura 4 – Questão número 9 da prova de “Linguagens, códigos e suas tecnologias” do ENEM 2020 (Prova Amarela).

Questão 9

Eu tenho empresas e sou digno do visto para ir a Nova York. O dinheiro que chove em Nova York é para pessoas com poder de compra. Pessoas que tenham um visto do consulado americano. O dinheiro que chove em Nova York também é para os nova-iorquinos. São milhares de dólares. [...] Estou indo para Nova York, onde está chovendo dinheiro. Sou um grande administrador. Sim, está chovendo dinheiro em Nova York. Deu no rádio. Vejo que há pedestres invadindo a via onde trafega o meu carro vermelho, importado da Alemanha. Vejo que há carros nacionais trafegando pela via onde trafega o meu carro vermelho, importado da Alemanha. Ao chegar em Nova York, tomarei providências.

SANT'ANNA, A. O importado vermelho de Noé. In: MDRICONI, I. (Org.). Os cem melhores contos. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

As repetições e as frases curtas constituem procedimentos linguísticos importantes para a compreensão da temática do texto, pois:

- Ⓐ expressam a futilidade do discurso de poder e de distinção do narrador.
- Ⓑ disfarçam a falta de densidade das angústias existenciais narradas.
- Ⓒ ironizam a valorização da cultura norte-americana pelos brasileiros.
- Ⓓ explicitam a ganância financeira do capitalismo contemporâneo.
- Ⓔ criticam os estereótipos sociais das visões de mundo elitistas.

Fonte: ENEM, 2020

O conto “O importado vermelho de Noé”, cuja autoria (não mencionada na prova) é de André Sant’Anna, tem como enredo a urgência de um rico administrador brasileiro em adquirir um visto de viagem para New York, cidade na qual ele pretende ampliar sua economia. Momentos de tensões culturais são narrados no texto: de um lado, tem-se a ostentação do administrador por possuir um luxuoso carro importado da Alemanha, de outro, há pedestres trafegando nas ruas e o congestionamento do trânsito na marginal Tietê, impedindo o personagem de alcançar seu objetivo. O narrador, em primeira pessoa, tece comentários revoltantes sobre a situação desagradável a ele, exaltando o consumo, e adotando um ponto de vista discriminatório em relação a grupos sociais, considerados marginais para o personagem, a exemplo dos transeuntes, donos de carros nacionais e negros. A referência à atitude reacionária aos negros, ainda que não encontre-se no recorte de fragmento que integra a prova, pode ser conferida no excerto a seguir:

[...] Uma falta de respeito ao meu poder aquisitivo, ao meu poder de compra. Eu tenho poder de compra e não posso admitir que o afrontoso rio Tietê com o excremento dos pretos e mais esses abjetos carros nacionais impeçam a trajetória veloz e perfeita do meu carro vermelho, importado da Alemanha, rumo a Nova York, onde está chovendo dinheiro.

[...] eu tenho direitos. Direitos humanos. Mas não. Os direitos humanos servem apenas aos interesses dos criminosos pretos, que infestam as cadeias nacionais. Eu tenho direitos humanos internacionais, garantidos pela lei de Deus que me obriga a ir para a Nova York”

(SANT’ANNA, 2007, p. 14 - 15).

A leitura do texto, ainda que fragmentada, possibilita uma aproximação com a cultura da narrativa bíblica, inquestionável para e difundida entre os fiéis, notadamente, a partir da inserção do nome “Noé”, no título do conto. No texto sagrado, o patriarca obedece a voz divina e constrói uma arca, com vistas a salvar-se de um dilúvio eminente. No conto, a voz superior é a midiática propagada pelo rádio que impulsiona o personagem a deslocar-se para um ambiente em que a chuva (dinheiro) não seria a sua condenação.

A formulação do enunciado da questão pouco importa essas tensões, ao contrário, volta-se para questionar os efeitos expressivos das repetições e das frases curtas como “procedimentos linguísticos importantes para a compreensão da temática do texto”. Tal

abordagem, parece-nos distanciar o(a) candidato(a) da busca pela leitura integral do texto uma vez que a alternativa correta esperada (letra A) considera a expressividade da “futilidade do discurso de poder e de distinção do narrador”.

A prova de 2021 traz uma questão que considera aspectos linguísticos da cultura do samba, conforme figura a seguir:

Figura 5 – Questão número 9 da prova de “Linguagens, códigos e suas tecnologias” do ENEM 2021 (Prova Amarela)

Questão 09 enem2021

Falso moralista

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

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

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

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

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

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

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

Fonte: ENEM 2021

Não obstante a formulação do enunciado da questão atentar para uma das especificidades do gênero em nível de linguagem, há de se reconhecer que a escolha do texto permite que o candidato tenha uma vivência intercultural durante a leitura, sobretudo se considerarmos o modo como o samba, elemento da cultura nacional, foi introduzido e recepcionado no Brasil. Para Ventura, as origens do samba apresentam uma mobilização de espaços diferenciados que permitem pensar o particular e o diferente. Segundo afirma,

Durante muito tempo, o olhar ideológico viu com suspeita essa manifestação que veio da margem e se impôs ao centro, saiu da clandestinidade para conquistar a

ordem. A classe média rejeitou primeiro, aderiu, depois. A direita sonhava em reprimí-lo; a esquerda em domesticá-lo. A esquerda intelectual achava que aquilo era uma alienação, o ópio do povo. Em vez de tomar consciência da sua força e usá-la na transformação de sua própria condição social, o povo fica jogando fora essa energia revolucionária na orgia". (VENTURA, in: LOMELINO, 2006, P. 54)

Aceitar o samba como possibilidade de estabelecer um diálogo entre literatura e outras culturas implica em aceitar a configuração de nossa pluralidade, a partir do deslocamento de sentido, o que antes era estranhamento, passou a ser descentramento. A esse respeito, Nanni e Abbuciati (in: SOUZA e FLEURI, 2003, p, 61) ponderam: “O descentramento possibilita à pessoa enriquecer a sua própria identidade com outros pontos de vista, outras características, outras memórias, outras fontes, outros sistemas de expectativas e de imaginação.”

Na prova aplicada ao público regular, em 2019, tem-se uma questão que busca avaliar a competência do aluno no tocante ao conhecimento da estrutura da cultura literária, notadamente a partir da tipologia do gênero poema e o lugar em que o texto se encontra inserido dentro de nossa tradição, conforme figura 6:

Figura 6 - Questão 18 da prova de “Linguagens, códigos e suas tecnologias” do ENEM 2019 (Prova Amarela)

Questão 18

A

Esbraseia o Ocidente na agonia
 O sol... Aves em bandos destacados,
 Por céus de ouro e púrpura raiados,
 Fogem... Fecha-se a pálpebra do dia...

Delineiam-se além da serra
 Os vértices de chamas aureolados,
 E em tudo, em torno, esbatem derramados
 Uns tons suaves de melancolia.

Um mundo de vapores no ar flutua...
 Como uma informe nódoa avulta e cresce
 A sombra à proporção que a luz recua.

A natureza apática esmaece...
 Pouco a pouco, entre as árvores, a lua
 Surge trêmula, trêmula... Anoitece.

CORRÊA, R. Disponível em: www.brasiliana.usp.br.
 Acesso em: 13 ago. 2017.

Composição de formato fixo, o soneto tornou-se um modelo particularmente ajustado à poesia parnasiana. No poema de Raimundo Corrêa, remete(m) a essa estética

A as metáforas inspiradas na visão da natureza.
B a ausência de emotividade pelo eu lírico.
C a retórica ornamental desvinculada da realidade.
D o uso da descrição como meio de expressividade.
E o vínculo a temas comuns à Antiguidade Clássica.

Fonte: ENEM 2019. Prova Amarela.

Esta é uma daquelas questões de Literatura que exigem algum conhecimento prévio a respeito da escola literária, entendida como cultura universitária (BOSI, 2002) que serviu de inspiração para a composição técnica do poeta. O parnasianismo costuma retomar aos valores da Era clássica ao tratar de temas e figuras próprias do período clássico grego. No entanto, a estética parnasiana não se resume ao vínculo de temas comuns à antiguidade clássica e de metáforas inspiradas na visão da natureza. E sim, o culto à forma, e de não cometer os mesmos excessos de emotividade dos românticos, por esta razão, a alternativa que melhor se adequa a proposta parnasiana é a letra D: O uso da descrição como meio de expressividade.

Há, também, questões que exploram o diálogo entre literatura e outras linguagens como forma de favorecer um diálogo intercultural. De acordo com Pinheiro (2015) é totalmente possível considerarmos a possibilidade de promovermos o diálogo entre Literatura e outras Linguagens como bem salientado em seu artigo “*Contribuição da Estilística para o Ensino da Poesia*” (2015); documentários podem ser exibidos; uma

apreciação escrita sobre o poeta ou um poema pode ter divulgação no jornalzinho da escola ou em *blogs* cuja repercussão é maior, entre outras abordagens.

Levando em conta todas as mudanças advindas com a arte contemporânea atual que não mais nega o passado e sua tradição, mas antes mescla os diferentes tipos de mídias ao ponto de testar seus limites, tentativas de subverter e quem sabe transcender as fronteiras que separam cada tipo de linguagem artística é que se torna necessário o papel dos professores da área de linguagens. De acordo com a BNCC (2018):

As experiências e vivências dos sujeitos em sua relação com a Arte não acontecem de forma compartimentada ou estanque. Assim, é importante que o componente curricular Arte leve em conta o diálogo entre as linguagens, o diálogo com a Literatura, além de possibilitar o contato e a reflexão acerca das formas estéticas híbridas, tais como artes circenses, o cinema e a *performance*.

São recentes as pesquisas que envolvem o estudo da intermedialidade e muitas delas procuram enfatizar e reconhecer suas características, uma vez manifestadas nos mais variados projetos culturais. Se quisermos por em prática as recomendações postas em documentos oficiais do Estado, a exemplo da BNCC, precisamos encontrar estratégias práticas para solucionarmos o dilema de formarmos alunos proficientes em leitura. A tarefa é árdua e sabemos da responsabilidade de pais, mestres, alunos, diretores e do próprio Estado para a efetivação desta grandiosa empreitada.

A Literatura em conjunto com outras linguagens artísticas não só possui o poder de civilizar as pessoas, ela também tem o potencial de afetar e moldar o caráter humano. Dito de outro modo, nem sempre ideias e conceitos filosóficos possuem o brilho de nos mover para o lado prático, todavia personagens fictícios, com seus atos nobres e heroicos; por revelar algo *bom e belo* nos estimulam na revisão de nossas posturas e a de corrigir vícios.

Professores de outras áreas movidos por este raciocínio percebem que suas aulas podem adquirir mais vida quando se deixam conduzir pelo olhar da Literatura, ou seja, ao invés de somente expor o lado materialista da vida, fórmulas, fatos e conceitos enxutos, tais docentes levam outro modo de interpretar a realidade, apresentando ficções, o que torna a aula mais rica e interdisciplinar.

No entanto, quando consideramos esta relação da Literatura com outras Linguagens nas questões de Linguagens do ENEM o que percebemos é um avaliar de

uma habilidade ou outra posta na Matriz de Referência e que nem sempre irá priorizar a interpretação estética do texto literário.

Na figura 7 essa habilidade é avaliada unicamente a partir da capacidade interpretativa sob um ponto de vista comparativo estrutural das formas de gênero, sem considerar aspectos estéticos dos textos.

Figura 7 – Questão 20 da prova de “Linguagens, códigos e suas tecnologias” do ENEM 2020

Questão 20

TEXTO I

É pau, é pedra, é o fim do caminho
 É um resto de toco, é um pouco sozinho
 É um caco de vidro, é a vida, é o sol
 É a noite, é a morte, é o laço, é o anzol
 É peroba-do-campo, é o nó da madeira
 Caingá, candeia, é o matita-pereira

TOM JOBIM. Águas de março. O Tom de Jobim e o tal de João Bosco (disco de bolso). Salvador: Zen Produtora, 1972 (fragmento).

TEXTO II

A inspiração súbita e certa do compositor serve ainda de exemplo do lema antigo: nada vem do nada. Para ninguém, nem mesmo para Tom Jobim. Duas fontes são razoavelmente conhecidas. A primeira é o poema *O caçador de esmeraldas*, do mestre parnasiano Olavo Bilac: “Foi em março, ao findar da chuva, quase à entrada/ do outono, quando a terra em sede requeimada/ bebera longamente as águas da estação [...]”. E a outra é um ponto de macumba, gravado com sucesso por J. B. Carvalho, do Conjunto Tupi: “É pau, é pedra, é seixo miúdo, roda a baiana por cima de tudo”. Combinar Olavo Bilac e macumba já seria bom; mas o que se vê em *Águas de março* vai muito além: tudo se transforma numa outra coisa e numa outra música, que recompõem o mundo para nós.

NESTROVSKI, A. O samba mais bonito do mundo. In: *Três canções de Tom Jobim*. São Paulo: Cosac Naify, 2004.

Ao situar a composição no panorama cultural brasileiro, o Texto II destaca o(a)

A diálogo que a letra da canção estabelece com diferentes tradições da cultura nacional.
B singularidade com que o compositor converte referências eruditas em populares.
C caráter inovador com que o compositor concebe o processo de criação artística.
D relativização que a letra da canção promove na concepção tradicional de originalidade.
E resgate que a letra da canção promove de obras pouco conhecidas pelo público no país.

Figura 9. ENEM 2020

No texto II o autor Nestrovsky deixa clara a relação de intertextualidade que se pode estabelecer na letra da canção de Tom Jobim “*Águas de Março*” com o poema “*O caçador de Esmeralda*”, do poeta parnasiano Olavo Bilac (1865-1918) e com “*o ponto de macumba*” gravado por J. B. Carvalho. À vista disso, obtemos um diálogo entre

diferentes tradições da cultura Nacional: Uma erudita (Olavo Bilac) e outra de cunho popular (ponto de macumba). O resultado desta mistura pode ser percebida pela fala de Nestrovsky no texto II: *“O que se vê em Águas de Março vai muito além; tudo se transforma numa outra coisa e numa outra música, que recompõem o mundo para nós”*

Em síntese, assim consiste a riqueza de não desprezarmos o legado da tradição, sob o pretexto de valorizar o que é moderno, atual. Devemos antes, embarcar entre os diferentes mundos e culturas e saber reverenciar o melhor dos dois extremos, pois, desta interação pode-se surgir uma força criativa que deixará suas marcas próprias para benefício do imaginário do povo.

4.2.1. A cultura popular presentificada pela Literatura de Cordel no ENEM

Quando procuramos estabelecer uma educação de viés intercultural precisamos ter a sensibilidade de identificar a riqueza produzida pela cultura popular, isto é, perceber seus ritmos, festejos, danças, manifestações artísticas, sua própria literatura com marcas da oralidade, e por assim dizer, tradição.

O professor que deseja ser um leitor de cordel, por exemplo, deve ter em mente que o estudo desta Literatura não deve apenas se resumir ao cumprimento de uma aula sobre o folclore brasileiro, ou de utilizar tais textos, como pretexto para estabelecer diálogos com outras disciplinas. E sim, o de apelar para o seu valor estético, seu apelo social e sua dimensão lúdica.

Assim defende Pinheiro (2008, p. 16-17) quando fez o levantamento sobre a presença da cultura popular, notadamente, da literatura oral no currículo do ensino básico. Ele atenta para o fato dessas manifestações culturais serem vistas como coisas de um passado distante, a exemplo das cantigas, adivinhas e parlendas que deveriam ser melhor exploradas dentro do universo infantil, para o enriquecimento do repertório linguístico das crianças.

Não se trata de resgatar algo que se perdeu para sempre. A pesquisa do professor deve se estender aos alunos, pois, deste modo, as turmas ficariam atentas à descoberta de talentos da própria comunidade. Contadores tradicionais, poetas e repentistas poderiam se fazer notar dentro dos espaços da escola. Durante a leitura dos textos selecionados poder-se-á ouvir o entendimento do aluno, de acordo com as pausas que forem feitas, no decorrer de cada estrofe ou parágrafo, para se fazer notar detalhes que chamam a atenção.

Neste momento, o professor deve estar atento aos dados que são lançados pelos alunos no decorrer da leitura e interpretação do texto literário. Essas informações precisam ser ouvidas com bastante interesse e depois anotadas para a pesquisa pessoal do docente.

Ao mostrar-se sensível pelas experiências e dificuldades do aluno, disposto a conhecer o seu universo, em termos de indicação de livros, filmes e séries, além da empolgação ao vê-los participantes de atividades culturais de seu grupo, isto tudo, pode gerar pontos positivos na autoestima destes jovens, pois, a atenção individualizada promove o amor, o respeito e o afeto, aproximações benéficas entre professor e aluno. Acrescenta-se, para maior benefício dos estudantes, a formação do docente, já familiarizado com as leituras teóricas referente à Literatura de cordel e conhecimento notório de folhetos, antigos e novos.

Segundo Pinheiro (2008, p. 22-25) é de extrema importância que as aulas de Literatura sejam enriquecidas com a diversidade de leituras, sejam estas, sátiras, pelejas, narrativas líricas, heroicas, tudo para favorecer o interesse do alunado em relação à cultura popular.

O trabalho com os versos de cordel possibilita a leitura oral, musicalizada do texto poético e este exercício proporciona benefícios significativos a saber: Facilita as relações sociais, já que ampliam o imaginário da criança com os exemplos retirados das narrações; favorece a concentração ao aprenderem a escutar os demais; com o treino da percepção auditiva é possível melhorar a entonação na fala e nas leituras, sem a necessidade do apoio de outras mídias. Observar adultos compenetrados na leitura torna a experiência mais rica, afinal de contas, espera-se que o adulto coloque mais expressividade no diálogo das personagens capaz de despertar a fantasia e diversão na interação com a criança.

No entanto, quando se fala da Literatura de Cordel retratada no maior exame vestibular do país, o ENEM, o que vemos não é necessariamente o explorar da própria Literatura em si, e sim, o de suas características particulares, de ordem informativa e apontar algumas curiosidades a respeito de tal gênero literário.

4.2.2 Exemplos de questões com textos da cultura popular antes da BNCC

A questão 99 da prova Amarela do ENEM 2011 nos oferece algumas referências de obras e nomes de importantes cordelistas, a exemplo dos citados Leandro Gomes de Barros (1865-1918) e Manuel Camilo dos Santos (1905-1987). Das obras citadas temos referências ao romance estrangeiro *Moby Dick* do escritor Herman Melville (1819-1891), *Macbeth* do grande poeta e dramaturgo inglês William Shakespeare (1564-1616), uma obra famosa da Literatura Popular de Cordel: *Viagem a São Saruê* do cordelista Manuel Camilo dos Santos e, de um livro de piadas inspirado num antigo programa de humor da TV brasileira, conforme figura 8:

Figura 8 – Questão 99 da prova de “Linguagens, códigos e suas tecnologias” do ENEM 2011

QUESTÃO 99

A discussão sobre “o fim do livro de papel” com a chegada da mídia eletrônica me lembra a discussão idêntica sobre a obsolescência do folheto de cordel. Os folhetos talvez não existam mais daqui a 100 ou 200 anos, mas, mesmo que isso aconteça, os poemas de Leandro Gomes de Barros ou Manuel Camilo dos Santos continuarão sendo publicados e lidos — em CD-ROM, em livro eletrônico, em “chips quânticos”, sei lá o quê. O texto é uma espécie de alma imortal, capaz de reencarnar em corpos variados: página impressa, livro em Braille, folheto, “*coffee-table book*”, cópia manuscrita, arquivo PDF... Qualquer texto pode se reencarnar nesses (e em outros) formatos, não importa se é *Moby Dick* ou *Viagem a São Saruê*, se é *Macbeth* ou *O livro de piadas de Casseta & Planeta*.

TAVARES, B. Disponível em: <http://jornaldaparaiba.globo.com>.

Ao refletir sobre a possível extinção do livro impresso e o surgimento de outros suportes em via eletrônica, o cronista manifesta seu ponto de vista, defendendo que

- A o cordel é um dos gêneros textuais, por exemplo, que será extinto com o avanço da tecnologia.
- B o livro impresso permanecerá como objeto cultural veiculador de impressões e de valores culturais.
- C o surgimento da mídia eletrônica decretou o fim do prazer de se ler textos em livros e suportes impressos.
- D os textos continuarão vivos e passíveis de reprodução em novas tecnologias, mesmo que os livros desapareçam.
- E os livros impressos desaparecerão e, com eles, a possibilidade de se ler obras literárias dos mais diversos gêneros.

Fonte:. ENEM 2011.

Isto tudo, para nos dizer que a Literatura escrita na folha de papel poderia migrar para outros tipos de mídias mais modernizadas e que o seu valor não se perderia, visto que “o texto é uma espécie de alma imortal, capaz de reencarnar em corpos variados”. No entanto, esta questão apenas menciona a Literatura Popular, portanto, cabe ao professor promover a experiência de discussão com este gênero literário em sala de aula e não apenas esperar que o ENEM contemple a análise de tais obras de maneira mais incisiva, pois a escolha dos textos para se referir a Literatura de Cordel procuram mais informar sobre os aspectos gerais deste gênero literário do que partir para análise da obra, a exemplo da próxima questão:

Figura 9 – Questão 109 da prova de “Linguagens, códigos e suas tecnologias” do ENEM 2014

QUESTÃO 109 =====**Cordel resiste à tecnologia gráfica**

O Cariri mantém uma das mais ricas tradições da cultura popular. É a literatura de cordel, que atravessa os séculos sem ser destruída pela avalanche de modernidade que invade o sertão lírico e telúrico. Na contramão do progresso, que informatizou a indústria gráfica, a Lira Nordestina, de Juazeiro do Norte, e a Academia dos Cordelistas do Crato conservam, em suas oficinas, velhas máquinas para impressão dos seus cordéis.

A chapa para impressão do cordel é feita à mão, letra por letra, um trabalho artesanal que dura cerca de uma hora para confecção de uma página. Em seguida, a chapa é levada para a impressora, também manual, para imprimir. A manutenção desse sistema antigo de impressão faz parte da filosofia do trabalho. A outra etapa é a confecção da xilogravura para a capa do cordel.

As xilogravuras são ilustrações populares obtidas por gravuras talhadas em madeira. A origem da xilogravura nordestina até hoje é ignorada. Acredita-se que os missionários portugueses tenham ensinado sua técnica aos índios, como uma atividade extra-catequese, partindo do princípio religioso que defende a necessidade de ocupar as mãos para que a mente não fique livre, sujeita aos maus pensamentos, ao pecado. A xilogravura antecedeu ao clichê, placa fotomecanicamente gravada em relevo sobre metal, usualmente zinco, que era utilizada nos jornais impressos em rotoplanas.

VICEILMO, A. Disponível em: www.onordeste.com. Acesso em: 24 fev. 2013 (adaptado).

A estratégia gráfica constituída pela união entre as técnicas da impressão manual e da confecção da xilogravura na produção de folhetos de cordel

- A realça a importância da xilogravura sobre o clichê.
- B oportuniza a renovação dessa arte na modernidade.
- C demonstra a utilidade desses textos para a catequese.
- D revela a necessidade da busca das origens dessa literatura.
- E auxilia na manutenção da essência identitária dessa tradição popular.

Fonte: ENEM 2014.

De fato, é importante salientarmos estes aspectos da produção dos cordéis nas aulas do fundamental e médio, desde que, estas informações formais não sejam o foco principal. Pinheiro (2013, p.42) nos oferece algumas sugestões metodológicas para introduzirmos a Literatura Popular em sala de aula, entre as propostas levantadas constam a sugestão de leituras de obras canônicas e obras da Literatura Popular, para efeitos comparativos de discussão sobre uma mesma temática. Peças teatrais e romances clássicos podem ser ressignificados pelo ângulo da musicalidade do cordel, pelas suas adaptações de enredo e pelas questões de ordem satírica, social e do cotidiano elencadas.

Vale também salientarmos um ponto muito importante discutido pelo autor em suas considerações finais: O de não cometermos o erro de classificarmos como Literatura Popular todo e qualquer texto que for produzido em versos, em outras palavras, trata-se de não levarmos para os alunos de nível básico, cordéis que apenas apresentam um conteúdo didático, com instruções de gramática, primeiros socorros, ecologia e tantos outros, e sim, cordéis com histórias de aventura, romance, narrativas reais ou de bichos que falam, tudo para despertar a fantasia, humor e boas lembranças no repertório imaginativo do aluno. Seguimos para a próxima questão:

Figura 10 – Questão 112 da prova de “Linguagens, códigos e suas tecnologias” do ENEM 2015

QUESTÃO 112 ◇◇◇◇◇

João Antônio de Barros (Jota Barros) nasceu aos 24 de junho de 1935, em Glória de Goitá (PE). Marceneiro, entalhador, xilógrafo, poeta repentista e escritor de literatura de cordel, já publicou 33 folhetos e ainda tem vários inéditos. Reside em São Paulo desde 1973, vivendo exclusivamente da venda de livretos de cordel e das cantigas de improviso, ao som da viola. Grande divulgador da poesia popular nordestina no Sul, tem dado frequentemente entrevistas à imprensa paulista sobre o assunto.

EVARISTO, M. C. O cordel em sala de aula. In: BRANDÃO, H. N. (Coord.). Gêneros do discurso na escola: mito, conto, cordel, discurso político, divulgação científica. São Paulo: Cortez, 2000.

A biografia é um gênero textual que descreve a trajetória de determinado indivíduo, evidenciando sua singularidade. No caso específico de uma biografia como a de João Antônio de Barros, um dos principais elementos que a constitui é

- A** a estilização dos eventos reais de sua vida, para que o relato biográfico surta os efeitos desejados.
- B** o relato de eventos de sua vida em perspectiva histórica, que valorize seu percurso artístico.
- C** a narração de eventos de sua vida que demonstrem a qualidade de sua obra.
- D** uma retórica que enfatize alguns eventos da vida exemplar da pessoa biografada.
- E** uma exposição de eventos de sua vida que mescle objetividade e construção ficcional.

Fonte: ENEM 2015.

Na questão 112 temos uma pequena biografia de um grande poeta da Literatura de Cordel, João Antônio de Barros (1935-). Tal gênero textual explorou os dados

históricos e o percurso de vida do poeta. Porém, a discussão poderia ser ampliada se contássemos com uma amostra de sua notória produção literária. Todavia, só temos a menção da referida Literatura de Cordel para fins de interpretação textual. Este tipo de abordagem é muito comum nas turmas de fundamental e de ensino médio:

No ensino fundamental, a literatura infanto-juvenil perde espaço para a leitura de livros “paradidáticos” de duvidosa qualidade, enquanto no ensino médio, a prática da leitura literária fica ainda mais reduzida, limitando-se, em geral, à leitura de fragmentos de obras e de crítica literária, numa abordagem predominantemente historicista, sugerida pelos manuais didáticos. [...] com a prática de certos professores que substituem a leitura de obras indicadas ao vestibular, por resumos e roteiros simplistas das mesmas, desprezando, assim, a vivência significativa da leitura literária e uma postura reflexiva diante do saber apresentado e representado no livro de ficção. (SILVA, 2008, p. 43-44).

Em muitos livros didáticos já não se abordam o estudo da versificação dos versos, para análise de poemas mais tradicionais. É claro que este assunto seria exposto de diferentes maneiras, a depender da idade dos estudantes. Para as crianças, por exemplo, o foco seria na identificação das rimas, com enfoque para as sílabas tônicas, de disponibilizar um tempo para a prática da memorização, recitação e leitura em voz alta. Os poemas selecionados não poderão ser muito abstratos, pois a criança ainda não desenvolvera inteligência suficiente. Logo mais, a correção de leitura, ao identificar o que existe por trás das estruturas dos versos.

Adolescentes e adultos explorariam melhor o estudo da versificação quando orientados por conceitos claros; sua visão sistemática busca por textos interessantes capazes de estimular o esforço por uma compreensão profunda.

Portanto, apresentar bem a obra literária faz toda a diferença. Entender o perfil da turma. Por vezes, a aula costuma ter pouco tempo para decifrarmos um parágrafo ou a leitura de um poema, mas a escola quer que os processos se atropelem para cumprir o currículo, por isso se faz necessário um estudo extracurricular à parte, para complementar a formação.

O professor deve conhecer a sua disciplina de forma aberta. Com o Novo ensino médio, o docente pode criar oficinas de leitura e escrita, devido a criação/oferta dos itinerários. Assuntos como uso do travessão, vírgula, coesão e coerência tornar-se-iam fichinha para os alunos já familiarizados com o estudo do poema.

Ao vislumbrarmos práticas de leitura que procuram forjar um leitor crítico completo consideramos as contribuições deixadas pela Estética da Recepção, articuladas por Hans Robert Jauss e Wolfgang Iser. De acordo com SILVA (2008, p. 48), estes articuladores concebem a leitura como um momento de interação genuína entre o leitor e a trama tecida pelo autor, os sentidos encontrados por meio da dialética integram e privilegiam os aspectos estéticos e históricos da obra, ao contrário de outras teorias que exploram mais a fundo a própria história da Literatura.

A escola prioriza bastante o estudo da diversidade de gêneros textuais, bem como as características de cada suporte em detrimento do próprio texto literário ou não. Na tentativa de abraçar o todo acaba por não se aprofundar em nada, tais aulas poderiam ser mais bem direcionadas ao estudo de obras canonizadas e, pela exploração de leituras deixadas por nossa rica Literatura Popular. No que diz respeito as obras canônicas a autora Silva (2008) sugere um interessante trabalho com o gênero crônica para as turmas de ensino médio, pois:

Quando se tem uma galeria de grandes cronistas como Machado de Assis, Lima Barreto, João do Rio, Cecília Meireles, Carlos Drummond de Andrade, Rubem Braga, Fernando Sabino, Carlos Heitor Cony, Luís Fernando Veríssimo, dentre outros, pode-se oferecer aos alunos o redimensionamento do real com notas de lirismo, de humor, bem como de aspectos evidenciadores da preocupação existencial, social e política. (SILVA, 2008, p. 51).

Já a leitura de obras de viés popular proporciona aos seus leitores maior reconhecimento e estima por suas raízes regionais e reconhecimento dos aspectos culturais de sua própria gente. A prova do ENEM também procura explorar em suas questões aspectos que contemplam a cultura popular, conforme figura a seguir:

Figura 11- Questão 107 da prova de “Linguagens, códigos e suas tecnologias” do ENEM 2015

QUESTÃO 107

Assum preto

Tudo em vorta é só beleza
Sol de abril e a mata em frô
Mas assum preto, cego dos óio
Num vendo a luz, ai, canta de dor

Tarvez por ignorança
Ou mardade das pió
Furaro os óio do assum preto
Pra ele assim, ai, cantá mió

Assum preto veve sorto
Mas num pode avuá
Mil vez a sina de uma gaiola
Desde que o céu, ai, pudesse oiá

GONZAGA, L.; TEIXEIRA, H. Disponível em: www.lutzgonzaga.mus.br.
Acesso em: 30 jul. 2012 (fragmento).

As marcas da variedade regional registradas pelos compositores de *Assum preto* resultam da aplicação de um conjunto de princípios ou regras gerais que alteram a pronúncia, a morfologia, a sintaxe ou o léxico. No texto, é resultado de uma mesma regra a

- A pronúncia das palavras "vorta" e "veve".
- B pronúncia das palavras "tarvez" e "sorto".
- C flexão verbal encontrada em "furaro" e "cantá".
- D redundância nas expressões "cego dos óio" e "mata em frô".
- E pronúncia das palavras "ignorança" e "avuá".

Fonte: ENEM 2015.

Na questão 107, da prova amarela, do ENEM 2015 temos o enfoque na variedade regional presente na música *Assum Preto* do compositor Humberto Teixeira e Luiz Gonzaga. O comando da questão salienta para os aspectos da fala oral do sertanejo nordestino, mais especificamente, em vislumbrar os aspectos da variação sociocultural próprios de um povo sem muito acesso a escola, e, portanto, sem o conhecimento dos rigores próprios do estudo da gramática normativa. Deste modo, a diferença nos falares se torna latente pelas diferenças apresentadas na pronúncia, na morfologia, na sintaxe e no próprio léxico.

Os compositores da canção *Assum Preto* tinham uma intencionalidade ao evidenciarem aspectos da fala de uma classe menos prestigiada em termos econômicos, utilizaram-se da licença poética para nos mostrar a beleza e a riqueza de uma língua que habita fora dos livros da alta Literatura. Por meio de uma narrativa comovente, a história de um pássaro que tem sua visão destruída pela ação perversa do homem, atitude esta, "justificada" para fazer com que o pobre animal cante melhor em todas as horas do dia e

não apenas nas horas noturnas. No entanto, o que era para ser um canto alegre, torna-se um triste canto devido à privação sofrida pelo pobre pássaro. Ao ponto deste, preferir “*Mil vezes a sina de uma gaiola/ Desde que o céu, ai, pudesse oiá*”.

Um dos compositores da canção também faz um desabafo nos versos que não aparecem na questão do ENEM (2015) são estes:

Assum Preto, o meu cantar
É tão triste como o teu
Também roubaro o meu amor
Que era a luz, ai, dos óios meus
Também roubaro o meu amor
Que era a luz, ai, dos óios meus.

Como podemos averiguar, não custava nada ter colocado a canção completa no referente exame para que o aluno tivesse a experiência de leitura completa. Esta composição, representa nada menos, que um grande clássico da música popular nordestina, produzida em 1950, e regravada por grandes nomes da música popular brasileira, a exemplo de Gonzaguinha, Elba Ramalho, Gilberto Gil, Gal Costa, Vanessa da Mata, entre outros. A letra compara o triste canto da ave com o canto triste do poeta, por terem perdido o bem precioso da visão, afirmação esta, comprovada pelos seguintes versos: “*Também roubaro o meu amor/ Que era a luz, ai, dos óios meus*” .

O comando da questão poderia aludir a esta curiosidade, mas tão somente se preocupou de cobrar a parte linguística e mais nada. A alternativa B contém a resposta correta, porque as palavras “Tarvez” e “sorto” são pronunciadas a partir de “taLvez” e “soLto”.

4.2.3. Exemplos de questões com textos da cultura popular depois da promulgação da BNCC

Na letra da música de Lenine observamos referências ligadas à cultura popular de Pernambuco e de toda a região nordeste, conforme figura a seguir:

Figura 12- Questão 33 da prova de “Linguagens, códigos e suas tecnologias” do ENEM 2020

Questão 33 

Sou o coração do folclore nordestino
 Eu sou Mateus e Bastião do Boi-bumbá
 Sou o boneco de Mestre Vitalino
 Dançando uma ciranda em Itamaracá
 Eu sou um verso de Carlos Pena Filho
 Num frevo de Capiba
 Ao som da Orquestra Armorial
 Sou Capibaribe
 Num livro de João Cabral
 Sou mamulengo de São Bento do Una
 Vindo no baque solto de maracatu
 Eu sou um auto de Ariano Suassuna
 No meio da Feira de Caruaru
 Sou Frei Caneca do Pastoril do Faceta
 Levando a flor da lira
 Pra Nova Jerusalém
 Sou Luiz Gonzaga
 E sou do mangue também
 Eu sou mameluco, sou de Casa Forte
 Sou de Pernambuco, sou o Leão do Norte

LENINE; PINHEIRO, P.C. Leão do Norte. In: LENINE; SUZANO, M. Olho de peixe. São Paulo: Velas, 1993 (fragmento).

O fragmento faz parte da canção brasileira contemporânea e celebra a cultura popular nordestina. Nele, o artista exalta as diferentes manifestações culturais pela

- A valorização do teatro, música, artesanato, literatura, dança, personagens históricos e artistas populares, compondo um tecido diversificado e enriquecedor da cultura popular como patrimônio regional e nacional.
- B identificação dos lugares pernambucanos, manifestações culturais, como o bumba meu boi, as cirandas, os bonecos mamulengos e heróis locais, fazendo com que essa canção se apresente como uma referência à cultura popular nordestina.
- C exaltação das raízes populares, como a poesia, a literatura de cordel e o frevo, misturadas ao erudito, como a Orquestra Armorial, compondo um rico tecido cultural, que transforma o popular em erudito.
- D caracterização das festas populares como identidade cultural localizada e como representantes de uma cultura que reflete valores históricos e sociais próprios da população local.
- E apresentação do Pastoril do Faceta, do maracatu, do bumba meu boi e dos autos como representação da musicalidade e do teatro popular religioso, bastante comum ao folclore brasileiro.

Fonte. ENEM 2020.

As alternativas trazem respostas muito parecidas capazes de confundir o leitor pouco atento. Mas a alternativa que de fato representa a intenção do artista com esta canção está representada pela alternativa B: “*identificação dos lugares pernambucanos, manifestações culturais, como o bumba meu boi, as cirandas, os bonecos mamulengos e heróis locais, fazendo com que esta canção se apresente como uma referência à cultura popular nordestina*”.

De fato, quando enveredamos nas discussões a respeito das diferenças entre cultura popular, cultura erudita e cultura de massa, percebemos que todas estas fontes podem ser exploradas e ampliadas dentro do contexto da globalização e da crescente divulgação feita pelos diferentes meios de comunicação. Tais iniciativas não são isentas de críticas pelo fato de o sistema capitalista promover alguns efeitos negativos a saber:

Dentro do mundo globalizado em que vivemos, existe a preocupação de uniformizar e padronizar os modos de vida. Esse modo de vida se desenvolve de acordo com as necessidades de um mercado capitalista, em que o único propósito é o lucro, e de uma cultura de massa propagada pelos meios de comunicação cada vez mais influentes em nossas vidas. Nesse ambiente, há quem diga que as culturas locais correm o risco de, com o passar do tempo, perderem seus traços mais

expressivos a ponto de se descaracterizarem totalmente. (SOUZA, 2016, p. 41)

Este raciocínio tem a sua relevância pelo fato de a indústria cultural ditar as regras do que será consumido pelas massas e, ao adaptar o conteúdo selecionado muito de sua profundidade e qualidade se perde, visto que, tais elementos culturais deverão alcançar o máximo número de grupos, dos mais elitizados aos da periferia, neste ínterim, nada se apresenta de forma imparcial, pois, na grande maioria das vezes, a indústria do entretenimento visa propagar ideologias impostas de uma agenda global.

Ao salientarmos o que de fato é próprio de nossa identidade nacional, algo que representasse intimamente os corações de todos os brasileiros poderíamos cometer a injustiça de negligenciarmos determinado aspecto ou outro da cultura brasileira sem o qual não poderíamos negar sua razão e importância, por mais que não representasse outras comunidades e grupos de outras regiões. O melhor mesmo é conhecermos todos os diferentes “brasis” que existem na nossa sociedade, beber desta pluralidade de riquezas e assim compreender que tudo tem o seu valor e importância, pois isto, representa a visão do homem moderno e assim defende-se a interculturalidade.

Na prova de 2020, aplicada ao PPL, a questão de número 35 utiliza um fragmento do poema “Vaca estrela e boi fubá”, de Patativa do Assaré para explorar elementos da diversidade linguística brasileira, conforme figura a seguir:

Figura 13- Questão 35 da prova de “Linguagens, códigos e suas tecnologias” do ENEM 2020

Questão 35

enem2020/enem2020/enem2020

Vaca Estrela e Boi Fubá

Seu doutô, me dê licença
Pra minha história contar
Hoje eu tô em terra estranha
É bem triste o meu penar
Eu já fui muito feliz
Vivendo no meu lugar
Eu tinha cavalo bão
Gostava de campear
Todo dia eu aboiava
Na porteira do currá

[...]

Eu sou fio do Nordeste
Não nego meu naturá
Mas uma seca medonha
Me tangeu de lá pra cá

PATATIVA DO ASSARÉ. Intérpretes: PENA BRANCA; XAVANTINHO; TEIXEIRA, R.
Ao vivo em Tatuí. Rio de Janeiro: Kuarup Discos, 1992 (fragmento).

Considerando-se o registro linguístico apresentado, a letra dessa canção

- A** exalta uma forma específica de dizer.
- B** utiliza elementos pouco usuais na língua.
- C** influencia a maneira de falar do povo brasileiro.
- D** discute a diversidade lexical de um dado grupo social.
- E** integra o patrimônio linguístico do português brasileiro.

FONTE: ENEM (PLP) 2020

Patativa do Assaré é um dos maiores representantes da poesia popular nordestina cuja composição, somando-se aos elementos de uma estética popular, possui uma forma comunicativa de uma poesia fundada na vivência comum possibilitando ao leitor o despertar de uma consciência e um estágio histórico e cultural do povo nordestino. No entanto, a formulação da questão é de elementar interpretação textual, pois considera, apenas a inserção do texto/ canção, sem seus registros linguísticos como “integrante do patrimônio histórico do português brasileiro”.

Não resta dúvida que tal formulação permite ao aluno ampliar o seu conhecimento em torno da diversidade cultural, notadamente a partir do reconhecimento do autor no

contexto da produção literária brasileira, no entanto, elementos imprescindíveis para a compreensão da especificidade da escrita de Patativa foram desconsiderados, a exemplo da musicalidade presente na estrutura poética que contribuem na composição da canção, sem falar na particularidade sócio econômica da região nordeste, possibilidade temática do texto, o êxodo rural em decorrência dos grandes períodos de estiagem, possibilitando uma compreensão da cultura do êxodo rural nordestino.

4.3. Literatura e retroalimentação histórico-cultural

Nessa categoria, consideramos que o texto literário percorre uma estrutura em série (CANDIDO, 2000) condizente ao seu momento de criação, que perpassa pelo momento de circulação até o momento de recepção pelo leitor, tendo como resultado desse percurso uma retroalimentação histórico-cultural. Aqui há de se considerar a visão de mundo do autor presentificada na obra, que terá seu sentido construído quando o leitor, temporal e espacialmente distante do texto, tenha a capacidade de construir sentidos a partir de uma problematização de sua própria percepção de mundo em contato com o da obra lida. Sem esse diálogo, o sentido gerado pode não ser significativo. Em se tratando de questões aplicadas em exames de seleção, a formulação das questões, também, deve levar em consideração esse processo.

4.3.1. Exemplos de questões antes da BNCC

Figura 14- Questão 34 da prova de “Linguagens, códigos e suas tecnologias” do ENEM 2018

QUESTÃO 34

Quebranto

às vezes sou o policial que me suspeito
me peço documentos
e mesmo de posse deles
me prendo e me dou porrada

às vezes sou o porteiro
não me deixando entrar em mim mesmo
a não ser
pela porta de serviço

[...]

às vezes faço questão de não me ver
e entupido com a visão deles
sinto-me a miséria concebida como um eterno
começo

fecho-me o cerco
sendo o gesto que me nego
a pinga que me bebo e me embebedo
o dedo que me aponto
e denuncio
o ponto em que me entrego.

às vezes!...

CUTI. *Negroesia*. Belo Horizonte: Mazza, 2007 (fragmento).

Na literatura de temática negra produzida no Brasil, é recorrente a presença de elementos que traduzem experiências históricas de preconceito e violência. No poema, essa vivência revela que o eu lírico

A incorpora seletivamente o discurso do seu opressor.
B submete-se à discriminação como meio de fortalecimento.
C engaja-se na denúncia do passado de opressão e injustiças.
D sofre uma perda de identidade e de noção de pertencimento.
E acredita esporadicamente na utopia de uma sociedade igualitária.

Fonte: ENEM, 2018 (Prova Amarela).

Luiz Silva, conhecido pelo pseudônimo Cuti (1951-) é um escritor, poeta e dramaturgo brasileiro. Graduiu-se em Letras pela USP, em 1980, obteve títulos de mestre e doutor pela Unicamp. Muito envolvido com a causa negra escreveu o livro *Negroesia* (2010) que incita o leitor a repensar a condição do afro-brasileiro.

Esta questão da prova do ENEM de 2018 consiste numa excelente oportunidade para tratarmos a dimensão da interculturalidade, no que diz respeito à produção literária Afro-Brasileira. De acordo com o dicionário Ferreira (2012) a palavra “Quebranto”, título do poema, passa a ideia de prostração e fraqueza. A segunda definição tem a ver com superstição popular, mal-estar provocado por mau-olhado. No poema “Quebranto”, portanto, revela-se um eu lírico que incorpora seletivamente o discurso do seu opressor,

e esta visão da realidade não o faz bem, pelo contrário, suas experiências marcadas por preconceito e violência forjaram o seu imaginário e o resultado disto gera uma espécie de “perda de brilho interior” diante da própria vida, isto é, o Eu-lírico negro sente-se desmotivado consigo ao conservar pensamentos e estereótipos racistas.

Quando se fala de literatura negro-brasileira a discussão se embrenha sobre seus múltiplos aspectos. Esta literatura procura resgatar, por meio da ação dos personagens, a voz, a dor, os elementos culturais que remetem à cultura africana, e a interpretação da realidade, vista e compreendida pelo olhar do negro. Para o autor de *negroesia*:

Destacar este veio da literatura brasileira tem o mesmo objetivo que tiveram outras áreas ao deitarem luz sobre aspectos importantes da cultura nacional que, por motivos de dominação ideológica, restaram abafados durante séculos ou décadas. Afinal, o Brasil é dos brasileiros, porém é preciso acrescentar que é de *todos* os brasileiros. (CUTI, 2010, 11)

Em outras palavras, o autor enxerga na literatura negro-brasileira a chance de abordar questões sobre às relações étnico-raciais, o preconceito existente nas instâncias de poder, promovidos por grupos privilegiados, que não querem se misturar e, não aceitam a pluralidade de pessoas e pensamentos.

Nesta mesma obra, o escritor recapitula a formação histórica do povo brasileiro e a supremacia de viés político, econômico e cultural do colonizador, pois, obras que estivessem à mercê das letras lusas não eram levadas em conta. Após a independência, com a Abolição e a concretização da República nossos escritores se inspiraram na própria geografia do país, isto é, na fauna e na flora, buscavam por elementos que pudessem compor e demarcar a nossa identidade. Todos os movimentos artísticos de escrita tiveram inspiração europeia e os descendentes de escravos ao serem retratados nas obras literárias eram vistos por um viés do preconceito e da comiseração, sem grande complexidade ou humanidade.

Além disso, não houve amparo, nem projeto oficial de apoio e assistência à massa ex-escravizada, ao migrarem das regiões de campo para as cidades, o povo negro passara por situações deploráveis, e, tiveram ainda que sofrer com a forte repressão policial.

Ao situarmos a literatura afrodescendente e o papel que procura desempenhar na mente dos leitores modernos, observamos uma forte preocupação, como bem alega Augel (2010), em breve comentário sobre a obra de Cuti, o questionamento sobre o lugar do negro na sociedade brasileira e o repensar sobre sua própria biografia coletiva e

consciência de si. Nas palavras da autora “A poesia de Cuti é um importante instrumento no processo de conscientização e de resgate não só cultural, mas sobretudo moral dos afrodescendentes”.

Em artigo que contempla um estudo referente à poesia afro-brasileira contemporânea, a autora legitima a luta defendida pelos escritores negros, em suas respectivas obras, não por razões panfletárias ou autoritárias:

Os poetas e prosadores a que me refiro são representantes de um movimento literário fecundo e amplo, escrevendo a partir da perspectiva de *se saberem* e de *se quererem negros*, assumindo a sua identidade e suas origens, marcando seus textos com o fogo dessa experiência de vida própria, carregada de emoção e altivez. Nisso tudo não há uma postura nem de herói nem de revolucionário, mas é parte da vivência mais íntima e indelével, que é a vivência de se ver tantas vezes posto de escanteio da segregação, disfarçada ou aberta, por causa da cor da pele e da condição social, das suas origens menos festejadas pela sociedade dominante. (AUGEL, 1997, p.185, grifo do autor).

Para Cuti (2010, p. 34) a subjetividade branca possui o tom hegemônico em termos de classificação e interpretação das obras. Por conta da exclusão e da miserabilidade da população negra brasileira muito se internaliza em termos de racismo ao ponto de negros e mestiços renegarem sua ascendência negro-africana e, conseqüentemente, fortalecerem o movimento da hierarquização das raças.

Esta crítica poderia ser mais bem observada se o poema do escritor Cuti (2010, p. 53-54) tivesse sido colocado na íntegra, conforme iremos expor:

Quebranto

às vezes sou o policial que me suspeito
me peço documentos
e mesmo de posse deles
me prendo
e me dou porrada

às vezes sou o porteiro
não me deixando entrar em mim mesmo
a não ser
pela porta de serviço

às vezes sou o meu próprio delito
o corpo de jurados
a punição que vem com o veredicto

às vezes sou o amor que me viro o rosto
 o quebranto
 o encosto
 a solidão primitiva
 que me envolvo no vazio

às vezes as migalhas do que sonhei e não comi
 outras o bem-te-vi com olhos vidrados
 trinando tristezas

um dia fui abolição que me lancei de supetão no
 espanto
 depois um imperador deposto
 a república de conchavos no coração
 e em seguida uma constituição
 que me promulgo a cada instante

também a violência dum impulso
 que me ponho do avesso
 com acessos de cal e gesso
 chego a ser

às vezes faço questão de não me ver
 e entupido com a visão deles
 me sinto a miséria concebida como um eterno
 começo

fecho-me o cerco
 sendo o gesto que me nego
 a pinga que me bebo e me embebedo
 o dedo que me aponto
 e denuncio
 o ponto em que me entrego.

às vezes!..

O negro do poema não reconhece seu valor como ser humano e denuncia a causa, o motivo de seu abatimento “*entupido com a visão deles/ me sinto a miséria concebida como um eterno começo*” tal atitude consiste na introjeção do discurso racista do outro ao ponto de provocar sua própria nulidade, e assim, se enxerga como alguém de pouca importância, conforme os seguintes versos:

“ Às vezes faço questão de não me ver
 e entupido com a visão deles
 me sinto a miséria concebida como um eterno começo”

O poema também traz referências históricas ao se referir ao período do Império, da abolição da escravatura no Brasil, e do completo desamparo da figura do negro diante da nova condição política e das leis postas em constituição.

Sobre a produção da Literatura afro-brasileira Cuti (2010) pontua:

Apesar dos baixos índices de leitura do Brasil, muitas pessoas continuam produzindo literatura negro-brasileira. Esta vertente prossegue seu caminho em todas as ramificações, pois a necessidade de expressão literária é vital, seja com qual nome ela venha a ser classificada. À obra, cumpre a função principal de furar as resistências para nutrir a memória afetiva dos leitores. (CUTI, 2010, p.144).

4.3.2. Exemplos de questões depois da promulgação da BNCC

Figura 15- Questão 115 da prova de “Linguagens, códigos e suas tecnologias” do ENEM 2020

QUESTÃO 115 ◆◆◆◆

Yaô

Aqui có no terreiro
 Pelú adié
 Faz inveja pra gente
 Que não tem mulher

No jacutá de preto velho
 Há uma festa de yaô

Ôi tem nêga de Ogum
 De Oxalá, de Iemanjá

Mucama de Oxossi é caçador
 Ora viva Nanã
 Nanã Buruku

Yô yôo
 Yô yôoo

No terreiro de preto velho Iaiá
 Vamos saravá (a quem meu pai?)
 Xangô!

VIANA, G. Agô, Pixinguinha! 100 Anos. Som Livre, 1997.

A canção Yaô foi composta na década de 1930 por Pixinguinha, em parceria com Gastão Viana, que escreveu a letra. O texto mistura o português com o iorubá, língua usada por africanos escravizados trazidos para o Brasil. Ao fazer uso do iorubá nessa composição, o autor

- A** promove uma crítica bem-humorada às religiões afro-brasileiras, destacando diversos orixás.
- B** ressalta uma mostra da marca da cultura africana, que se mantém viva na produção musical brasileira.
- C** evidencia a superioridade da cultura africana e seu caráter de resistência à dominação do branco.
- D** deixa à mostra a separação racial e cultural que caracteriza a constituição do povo brasileiro.
- E** expressa os rituais africanos com maior autenticidade, respeitando as referências originais.

Fonte: ENEM 2020. Caderno Amarelo

A canção *Yaô* composta por Pixinguinha e Gastão Viana, na década de 30, não só mistura o português com o *iorubá*, idioma da família linguística nígero-congolesa, mas revela o contexto religioso das crenças de origem africana, daí o uso de expressões como “preto velho”, “Ogum”, “Iemanjá”, “Oxossi” dentre outros, que ilustram o espaço do “terreiro”. A alternativa B melhor representa a intenção por trás da letra da música, pois “ressalta uma mostra da marca da cultura africana que se mantém viva na produção musical brasileira”.

Questões como esta, servem como uma tentativa de valorizarmos mais a herança cultural africana, em terras brasílicas, tendo em vista, uma série de pesquisas que direcionam os nossos olhares para a riqueza da tradição oral africana. Segundo a pesquisadora Duarte (2009, p. 182) há que se pensar nas especificidades identitárias de

cada povo e estimar os conhecimentos históricos, literários e filosóficos extraídos da prática oral africana, exercício vivo que “visam à solidificação dos laços entre os membros do grupo e garante o discernimento do lugar de pertença do indivíduo”. Em outras palavras:

A ritualização do ato de contar, a reverência que o africano tem pela palavra, o gestual, a interação do narrador com o público ouvinte geram cumplicidade e permitem falar da diferença, reconstruir o velho, pela memória, recepcionar o novo pela fantasia, pela esperança, pela sacralização, pois é do sagrado que a palavra extrai o seu poder criador e operacional, e, segundo a tradição africana, tem uma relação direta com a manutenção da harmonia tanto no homem como no mundo que o envolve, sendo a razão porque a maioria das sociedades orais tradicionais considera a mentira como uma verdadeira chaga moral. (DUARTE, 2009, p. 187).

De acordo com a autora, não é justo darmos às costas para os países africanos, pois importa a sua grande contribuição para o desenvolvimento econômico dos países Europeus. Em contexto de globalização, é extremamente válido reavaliarmos nossa conduta e reivindicar o resgate de raízes que não merecem ser desprezadas.


No que diz respeito especificamente as influências da cultura africana na brasileira, Melo (1974), considera

[...] patente se mostra o influxo africano, através principalmente do ritmo muito marcado e sincopado e da importância dos instrumentos de percussão nos conjuntos musicais. O samba-de-morro, uma das mais típicas manifestações da música brasileira, é grandemente africano. E a própria música erudita, a partir do Modernismo sobretudo, inspirou-se bastante nos ritmos e modos trazidos e conservados pelos escravos e descendentes, do que sejam exemplos os Batuques, de Camargo Guarnieri, ou a Congada, de Francisco Mignone. (MELO, 1974, p. 72-73).

Há de se considerar, ainda, que a influência exercida pelos negros também repercute na nossa gente, trata-se de contribuições na música, culinária, indumentária, folclore e em nossa própria língua.

Na figura 18, a seguir, a retroalimentação histórico cultural é inferida a partir do contexto político econômico sugerido pela leitura do texto, que remete aos anos 30 de Porto Alegre e a inserção do processo de industrialização.

Figura 16- Questão 38 da prova de “Linguagens, códigos e suas tecnologias” do ENEM 2020

Questão 38 

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

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

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

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

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

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

Fonte: ENEM 2020. Caderno Amarelo.


O trecho extraído da obra de Dyonelio Machado nos mostra a postura resignada de um funcionário comum que apresenta problemas financeiros. Sua reação diante da fala do diretor o deixa constrangido, atitude discreta, de quem revela sua própria sujeição diante da pobreza. A questão, ainda que timidamente, permite ao leitor interagir interculturalmente, sobretudo porque possibilita uma reflexão às drásticas transformações da cidade e da sociedade discutidas desde seus estilos econômicos quanto habituais. O ponto de partida é a dívida da personagem com o leiteiro para sugerir a exclusão

desencadeada pelo processo de modernização urbana sinalizado; a narrativa sensibiliza o leitor quanto à sujeição moral do protagonista amplificado pela sua angustiante situação de miséria. A ficção classificada como modernista reforça os pontos denunciados por esta corrente literária, e este será o ponto principal do comando da questão: Solicitar a correta identificação deste conflito social.

4.4. Diálogo entre literatura nacional e a de outros países lusófonos

A pluralidade cultural é um dos temas transversais desde os Parâmetros Curriculares Nacionais promulgado em 1996. Outros instrumentos legais têm incorporado formulações para ampliar essa percepção, a exemplo da Lei nº 10.639/03, que institui a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira, (em vigor desde julho de 2004), bem como a Lei nº 11.645/08, que institui História e Cultura Afro-brasileira e Indígena. Inserir a discussão das questões de negritude e identidade negra, ao nosso ver, pressupõe a inserção de textos produzidos por autores africanos de língua portuguesa, de modo a favorecer o(a) candidato(a) dialogar com a cultura do outro, presentificada no texto. Não obstante a obrigatoriedade da legislação, pesquisando as provas do ENEM aplicadas nos três últimos anos, encontramos apenas 01 questão cujo texto literário é de autoria africana lusófona; trata-se de um fragmento de um dos contos do angolano Ondjaki, inserido na obra *Os da minha rua*, conforme figura a seguir:

Figura 17- Questão 14 da prova de “Linguagens, códigos e suas tecnologias” do ENEM 2020

Questão 14 

A vida às vezes é como um jogo brincado na rua: estamos no último minuto de uma brincadeira bem quente e não sabemos que a qualquer momento pode chegar um mais velho a avisar que a brincadeira já acabou e está na hora de jantar. A vida afinal acontece muito de repente — nunca ninguém nos avisou que aquele era mesmo o último Carnaval da Vitória. O Carnaval também chegava sempre de repente. Nós, as crianças, vivíamos num tempo fora do tempo, sem nunca sabermos dos calendários de verdade. [...] O “dia da véspera do Carnaval”, como dizia a avó Nhé, era dia de confusão com roupas e pinturas a serem preparadas, sonhadas e inventadas. Mas quando acontecia era um dia rápido, porque os dias mágicos passam depressa deixando marcas fundas na nossa memória, que alguns chamam também de coração.

ONDJAKI. Os da minha rua. Rio de Janeiro: Língua Geral, 2007.

As significações afetivas engendradas no fragmento pressupõem o reconhecimento da

- A** perspectiva infantil assumida pela voz narrativa.
- B** suspensão da linearidade temporal da narração.
- C** tentativa de materializar lembranças da infância.
- D** incidência da memória sobre as imagens narradas.
- E** alternância entre impressões subjetivas e relatos factuais.

Fonte: ENEM 2020. Prova Amarela.

Nesta questão, temos um breve fragmento de uma obra da Literatura Angolana do escritor e poeta Ndalú de Almeida, popularmente conhecido como Ondjaki (1977-). Ele se licenciou em sociologia, fez doutorado em estudos africanos, obteve inúmeros prêmios por suas obras literárias e teve seus trabalhos traduzidos em diversas línguas. O enunciado da questão do ENEM aponta para as significações afetivas presentes ao longo do texto e exige que o leitor identifique a intenção principal do autor dentre às alternativas indicadas.

Em conformidade com o gabarito oficial do ENEM, a “perspectiva infantil assumida pela voz narrativa” é a resposta considerada correta, provavelmente devido à sensibilidade do narrador ao comparar a vida com as memórias de crianças despreocupadas - “vivíamos no tempo fora do tempo, sem nunca sabermos dos calendários de verdade”- e por esta razão, as crianças são pegas de surpresa diante de um

evento novo ou algum imprevisto. As demais alternativas podem nos confundir pela proximidade das informações, e por este motivo a questão exige bastante da competência interpretativa do aluno. Para responder a essa questão, faz-se necessário conhecer se o narrador do texto se encontra na faixa etária inferida pela voz narrativa ou se encontra-se na fase adulta a recordar episódios passados. Considerando o ponto de vista de percepção do narrador que busca atualizar memórias da infância, há outra possibilidade de resposta para a questão, a alternativa “C”.

A obra *Os da minha rua*, composta por vários contos, tem como narrador protagonista o menino Ndalú que busca, em cada uma das narrativas, mostrar as alegrias vividas pelas crianças em um país cheio de tensões advindas de anos de conquistas na luta pela independência. Desse modo, “sem esconder a realidade triste que há em Luanda, com a frequente falta de água, energia, comida etc., o narrador miúdo mostra com toda leveza o que fica do vivido na infância de alguém que esteve envolto por um ambiente ainda em guerra.” (LIMA, 2021, p. 41). Considerando esses aspectos é que creditamos como correta, também, a alternativa “C”, pois, no início do texto, o narrador parece tentar materializar as lembranças da infância ao utilizar verbos no presente “A vida às vezes é como um jogo brincado na rua: estamos no último minuto de uma brincadeira bem quente e não sabemos que a qualquer momento pode chegar alguém [...] A vida afinal acontece muito rápido[...]” Ainda que nos relatos seguintes, o narrador utilize verbos no passado, procedimento legítimo a quem se encontra recordando, a escolha inicial pelo tempo presente sugere a tentativa de materializar a memória.

Um aspecto interessante que a questão poderia ter explorado é o tom de oralidade assumido pelo narrador, cujo postura narrativa aproxima-se de um *griot*⁶, pois, em meio a reminiscências de episódios da infância o narrador adulto considera aspectos culturais de entretenimento (as brincadeiras infantis), mas, também, recorda aspectos políticos imbrincados na festa de ajuntamento popular- o Carnaval.

O texto faz alusão ao Carnaval da Vitória, evento que, segundo Gomes (2013, p. 143-144):

[...] era realizado anualmente, em várias regiões de Luanda, no dia 27 de março e ganhou esse nome em 1977, como um marco à expulsão do último sul-africano de Angola. Se esta celebração foi decidida

⁶ Na cultura africana, dentro da tradição cultural da oralidade, o *griot* é o indivíduo responsável pela transmissão da memória coletiva baseado nos ensinamentos recebidos pelos mais velhos.

politicamente, também o foi a decisão de terminá-la. O ano do último do Carnaval da Vitória foi 1991. A festa continuou a acontecer, mas, desde então, sem o fator ideológico e político, apresentando um viés menos de governo e mais de mercado, como destacado no artigo “O Carnaval em Luanda”, do comunicador Luciano Canhangá.

O carnaval de Luanda, a princípio, tinha alguma relação com as circunstâncias travadas por aquela gente, na conturbada guerra política colonial e posteriormente com o exterior, mas tal evento ultrapassou o viés ideológico para ser, nas palavras de Birmingham (1991, p.429) citado por Gomes (2013, p. 144):

[...] uma celebração de identidade de que as populações se regozijam, não uma identidade nacional ou mesmo uma identidade urbana, mas uma identidade com os seus vizinhos e familiares na comunidade mais segura que conhecem. (...) Mas é, acima de tudo, a celebração de tenacidade e resistência históricas ao longo de cinco séculos, em que pescadores absorveram e subjugaram povos, culturas religiões e rituais de todo o mundo, tornando-os parte integrante do Carnaval muito característico de Luanda.

Com a leitura do pequeno trecho do conto de *Ondjaki* somos levados a comparar a infância de tantas crianças que costumam brincar nas ruas de nosso país, e de perceber à maneira pela qual elas enxergam tudo o que acontece ao seu redor, isto é, como uma grande novidade. Os adultos são os responsáveis de apresentar a criança os eventos festivos locais e de fazê-las participar com toda animação e curiosidade. Logo mais, somos apresentados a conhecer mais sobre a cultura do outro, mais especificamente, a respeito de um aspecto da história de Luanda, a capital de Angola. Assim sendo, a prova do ENEM utiliza-se da interculturalidade para estreitar nossas relações com o nosso vizinho de língua.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensar numa educação de viés intercultural inclui uma abrangência de possibilidades e discussões para a prática pedagógica tanto nas escolas de educação básica quanto na escola de textos literários e na formulação de questões do ENEM, entre as quais, o diálogo com os hábitos dos povos indígenas e africanos, inicialmente, na parte linguística e depois com o acréscimo da parte cultural. O desenvolvimento da personalidade do educando leva em conta sua língua e cultura materna e esta formação se complementam com o aprendizado de uma segunda língua e cultura. Não mais uma educação *bilíngue* que apenas focaliza aspectos didáticos, mas o todo, isto é, os elementos culturais.

Sílvio Elia (2000, p. 63) já nos dizia em seu livro intitulado “A língua Portuguesa pelo mundo” quanto aos avanços e resistência das culturas. No tempo da antiguidade, o meio de propagação eram as guerras, na idade média, cruzadas, nos tempos modernos a expansão se fez por águas oceânicas e nos dias de hoje a propagação se espalha pelos ares com a tecnologia dos satélites. Deste modo, a globalização torna-se realidade para que as línguas das superpotências sejam mais valorizadas.

No entanto, a língua portuguesa não precisa se constranger diante de outras realidades culturais, determinamos nossa posição, por meio do legado literário de nossos grandes escritores e poetas. Portanto, devemos reconhecer e valorizar os aspectos positivos da nossa história, legado que deixou marcas em nada negligenciáveis e, que tentamos enfatizar no primeiro capítulo desta dissertação.

Como propomos na parte introdutória, analisamos as questões de Literatura das provas do ENEM e percebemos aspectos já salientados em pesquisas anteriores. A crítica permanece igual, o texto literário é utilizado como qualquer outro gênero textual para evidenciar tão somente o aspecto informativo de uma leitura quase literal; por mais que a formulação das questões procure levar em conta os documentos parametrizadores e a matriz de referência, a discussão da Literatura torna-se prejudicada pela falta de uma atenção mais acurada quanto aos elementos estéticos do texto.

Apesar dos questionamentos iniciais quanto a sua implementação, o ENEM se estabeleceu fortemente e o seu lugar tornou-se consolidado. Daí, a preocupação dos pesquisadores quanto a sua influência nas escolas. O texto literário não deve considerar apenas o dado historicista; a análise de um elemento linguístico que mais contempla uma discussão direcionada a habilidade da disciplina de Língua Portuguesa.

Desse modo, devemos ter professores conscientes desta realidade e que dominem bem o conteúdo de suas aulas. O processo de imersão na Literatura se faz muito necessário, o estudo da versificação, por exemplo, poderia anteceder a instrução gramatical da morfologia e sintaxe, porque conteúdo e forma andam juntos em poesia. Durante a leitura de um poema devemos dedicar nossa atenção nas pausas e na entonação das sílabas tônicas, isto tudo, para desenvolver no aluno um ouvido treinado, capaz de perceber os sons e o efeito que o poeta quis produzir. Mais do que identificar o sentido, e o conteúdo da mensagem é preciso se colocar no lugar de quem escreveu, participar e pensar como o criador de tais versos e assim desenvolveremos a inteligência do aluno com o passar do tempo.

Quando exploramos as singularidades dos versos e das grandes narrativas expandimos o universo cultural do aluno e, com os incentivos certos, podemos fazê-lo proficiente na leitura, assim, o educando será capaz de interpretar as questões da prova de Linguagens, Códigos e suas tecnologias e ter condições de ir muito além do solicitado.

Os vestibulares e o ENEM constituem como ritos de passagem, pois, mobilizam as famílias, as escolas, a mídia e a sociedade. Os temas de redação e as questões são discutidos por especialistas da área, mas é preciso que haja atenção quanto à reformulação das questões de Literatura para melhor aprimorarmos o Exame e conseqüentemente melhor direcionarmos os rumos do estudo da disciplina.

Corroboramos com as conclusões de LUFT (2014, p. 246) no que diz respeito à primazia da leitura funcional em nossas escolas e universidades em detrimento da leitura cultural. O resultado desta escolha não promoveu benefício significativo para a formação linguística dos alunos. Não devemos colocar o ensino de Literatura no mesmo patamar das outras formas de leitura, e explorá-la de forma tão utilitarista e pragmática. Não compactuamos com a ideia de que qualquer texto serve para formar um leitor completo, o estudante tem o direito de usufruir do nosso patrimônio literário e lidar com os textos

produzidos em diferentes épocas. Trata-se de conhecermos mais da nossa história para forjar o nosso conhecimento cultural.

Neste sentido, ao respondermos as perguntas postas na introdução desta pesquisa, concluímos que a maneira como as questões de Literatura do ENEM vem sendo elaboradas mais enfatizam aspectos informativos da interculturalidade e pouco aprofundam a análise do texto literário em si. Por mais que os critérios postos pela BNCC estejam ali presentes ainda é preciso direcionar o olhar do aluno para o verdadeiro diálogo com o texto literário.

De fato, não podemos negar os bons propósitos dos estudos interculturais, pois, ampliam a capacidade humanizadora da Literatura ao estabelecer pontes entre as culturas de povos que compartilham conosco a mesma língua materna. Que saibamos, portanto, valorizar cada vez mais a Literatura brasileira, portuguesa e africana nos nossos espaços escolares, enquanto ampliamos o debate para uma reformulação mais sensata das questões de Literatura do principal e maior exame nacional do país.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBÓ, Xavier. **Cultura, interculturalidade, inculturação**: Formação Sociopolítica e Cultural. Trad. Yvonne Mantoanelli. Edições Loyola, São Paulo, Brasil, 2005.

AUGEL, M. P. A imagem da África na poesia afro-brasileira contemporânea. **Afro-Ásia**, Salvador, n. 19-20, 1997. DOI: 10.9771/aa.v0i19-20.20953. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/afroasia/article/view/20953>. Acesso em: 8 fev. 2022.

AZIBEIRO, Nadir; CERVI, Giceli Maria; COPPETE, Maria Conceição. Pedagogia e interculturalidade: Que pedagogia? Que pedagogos? *In: Interculturalidade e educação: saberes, práticas e desafios*. CECHETTI, Elcio; PIOVEZANA, Leonel (Orgs) ... [et al]. Blumenau: Edifurb, 2015.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 1979.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, 1997.

_____. Base Nacional Comum Curricular (**BNCC**). Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

_____. **Base Nacional Comum Curricular**: Ensino Médio. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.

BOCK-Côté, Mathieu. **O multiculturalismo como religião política**. Trad. Lara Christina de Malimpensa. 1 ed. São Paulo: É Realizações, 2019.

BOSI, Alfredo (Org). **Cultura Brasileira**: Temas e situações. 4 ed. São Paulo. Editora Ática, 2003.

CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. *In: Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Maria (Orgs.). 10 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

CANDIDO, Antonio. **Formação da literatura brasileira**: momentos decisivos. 6ª ed. Belo Horizonte: Itatiaia.Ltda, 2000

CERVO, Amado Luiz; BERVIAN, Pedro Alcino; SILVA, Roberto da. **Metodologia científica**. 6 ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

COMPAGNON, Antoine. **Literatura para que?** Trad. Laura Taddei Brandini. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2009.

CUTI, (Luiz Silva). **Literatura negro-brasileira**. São Paulo: Selo Negro, 2010. (Coleção consciência em debate/coordenada por Vera Lúcia Benedito).

DUARTE, Zuleide. **A Tradição Oral na África**. Estudos de Sociologia. Rev. do Progr. de Pós-Graduação em Sociologia da UFPE. v. 15. n. 2, p. 181 – 189.

EAGLETON, Terry. **A ideia de cultura**. São Paulo: Unesp, 2005.

ELIA, Silvio. **A língua Portuguesa no mundo**. 2 ed. São Paulo - SP. Editora Ática, 2000.

ENKVIST, Inger. **Educação: Guia para perplexos**. Trad. Felipe Denardi. Campinas, SP: Kírion, 2019.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Mini Aurélio: o dicionário da língua portuguesa** 8ª Ed.-Curitiba: Positivo, 2010.

FISCHER, Luís Augusto; LUFT, Gabriela; FRIZON, Marcelo; LEITE, Guto; LUCENA, Karina; VIANNA, Carla; WELLER, Daniel. A Literatura no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). **Nonada Letras em Revista**. Porto Alegre, ano 15, n. 18, p. 111-126, 2012.

FONTES, Nathália Soares. **A Literatura na Base Nacional Comum Curricular**. O Ensino Literário e a Humanização do indivíduo. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) Universidade Federal do Mato Grosso do Sul. Corumbá, 2019, 121p.

Frye, Northrop. **A imaginação educada**. Trad. Adriel Teixeira, Bruno Gerardini, Cristiano Gomes. Campinas, SP: Vide Editorial, 2017.

GOMES, Patrícia da Glória Ferreira. **Os da rua dele: vestígios da comunicação cotidiana na literatura de *ondjaki***. Estudos em Comunicação n°13, 135-150, junho de 2013.

HALL, Stuart. **Da diáspora: identidade e mediações culturais**. Trad. Adelaine La Guardia Resende. Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília: Representação da Unesco no Brasil, 2003

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Maria de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 7 ed. São Paulo: Atlas, 2010.

LEAHY-DIOS, Cyana. **Educação literária como metáfora social: desvios e rumos**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

LIMA, Renally Arruda Martins de. **As histórias que contam *Os da minha rua na sala de aula*: desvelando signos identitários de angola na obra de Ondjaki**. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino). Unidade Acadêmica de Letras. Universidade Federal de Campina Grande: Campina Grande, 2013

LOMELINO, Rodrigo Fernandes. NELSON SARGENTO: cidadão do mundo, das passarelas às prateleiras. Monografia de Graduação em Serviço Social, UFRJ, 2006.

LUFT, Gabriela Fernanda Cé. **Retrato de uma disciplina ameaçada: A Literatura nos documentos oficiais e no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)**. Tese (Doutorado

em Literatura Brasileira). Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2014, p. 303.

MELO, Gladstone Chaves de Melo. **Origem, Formação e aspectos da Cultura Brasileira**. Lisboa: Centro do Livro Brasileiro, 1974.

MOÇO, Mafalda; MATA, Inocencia Luciano dos Santos. **O texto literário como veículo de diálogo intercultural no ensino/aprendizagem da Língua Portuguesa**. Via Atlântica, São Paulo, N.28, 45-54, Dez/2015

MOREIRA, Herivelto. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. 2 ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

PINHEIRO, A. S. “Literatura e formação continuada de professores: pela aproximação entre universidade e educação básica” In: PINHEIRO, A. S., RAMOS, F. B. (Orgs.) **Literatura e formação continuada de professores: desafios da prática educativa**. Campinas, SP: Mercado das Letras; Dourados, MS: Editora da Universidade Federal da Grande Dourados, 2013.

PINHEIRO, José Hélder Alves. **Literatura popular e ensino: leituras, atitudes e procedimentos**. In: PINHEIRO, Hélder; PEREIRA, Jaquelânia et al. (Orgs). **Literatura e Formação de leitores**. Campina Grande: Bagagem, 2008.

_____. **O que ler? Por quê? A literatura e seu ensino**. In: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita (Orgs). **Leitura de Literatura na escola**. São Paulo, SP: Parábola, 2013.

SACAVINO, Susana Beatriz. **Interculturalidade e Práticas Pedagógicas: construindo caminhos**. Educação – Revista do centro UFSM, v. 45, 2020 – Jan/Dez. ISSN: 1984-6444.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural**. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2003.

SILVA, Aluska. **A Literatura no ENEM: questionamentos, perspectivas e propostas**. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino). Unidade Acadêmica de Letras. Universidade Federal de Campina Grande. Campina Grande, 2013, 107

SILVA, Maria Valdênia da. **Motivações para a leitura literária no ensino médio**. In: PINHEIRO, Hélder; PEREIRA, Jaquelânia et al. (Orgs). **Literatura e Formação de leitores**. Campina Grande: Bagagem, 2008.

SOUZA, Maria Izabel Porto de e FLEURI, Reinaldo Matias. Entre limites e limiares de culturas: educação na perspectiva intercultural. In: FLEURI, Reinaldo Matias (org.)

Educação intercultural - mediações necessárias, Rio de Janeiro: DP & A Editora, 2003.

SOUZA, Iuri Aleksander Dias Fernandes de. **Cultura brasileira e interculturalidade**. Londrina: Editora e Distribuidora Educacional S. A., 2016.

TIUMAN, Patrícia Elisabel Bento. **A História da Disciplina Literatura no Ensino Secundário Brasileiro e as Avaliações Externas: o exame vestibular, O ENEM e o ENADE de Letras**. Tese (Doutorado em Letras). Faculdade de Letras. Universidade Estadual de Maringá. Maringá/PR, 2017, 318p.

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. Trad. Caio Meira. 4 ed. Rio de Janeiro: DIFEL. 2012.

YIN, Robert K. Estudo de caso: **Planejamentos e Métodos**. Trad. Daniel Grassi. 2 ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ZINANI, Cecil Jeanine Albert; SANTOS, Salete Rosa Pezzi dos. Parâmetros Curriculares Nacionais e ensino da literatura. In: **Leitura literária: a mediação escolar/** Graça Paulino, Rido Cosson (Orgs). Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2004. p. 63-73.

PORTO, Ana Paula Teixeira; PORTO, Luana Teixeira. O espaço do texto literário na Base Nacional Comum Curricular na etapa do ensino fundamental. *Signo*, Santa Cruz do Sul, v. 43, n. 78, nov. 2018. Disponível em: <<https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/12180>>. Acesso em: 20 de fevereiro de 2022. Doi: <https://doi.org/10.17058/signo.v43i78.12180>.

APÊNDICE A

QUADRO 1: NOME DOS AUTORES CITADOS NAS QUESTÕES DE LITERATURA DO ENEM DE 2017 a 2021

ENEM 2017	<ul style="list-style-type: none"> • Hindemburgo Dobal Teixeira • Machado de Assis • Graciliano Ramos • Murilo Mendes • Clarice Lispector • Millor Fernandes e Flávio Rangel • Nei Leandro de Castro • Milton Hatoum • Fernando Pessoa • Paulo Leminski • José Saramago • Dias Gomes • Raduan Nassar
ENEM 2018	<ul style="list-style-type: none"> • Osório Duque-Estrada • Marques Rebelo • Stela Patrocínio • Torquato Neto • Angélica Freitas • Manoel de Barros • Anna Fagundes Martino • Graciliano Ramos • Luiz Silva (Cutí) • Natalia Borges Polesso • Leonardo Froes • João Guimarães Rosa
ENEM 2019	<ul style="list-style-type: none"> • Carlos Drummond de Andrade • Cornélio Penna • Hildo Honorio Do Couto • Álvares de Azevedo • José Candido de Carvalho • Rubem Alves • Orígenes Lessa • Paulo Mendes Campos • Cecília Meireles • José Jacinto Veiga

	<ul style="list-style-type: none"> • Manuel Bandeira • Lima Barreto (2) • Olavo Bilac • Dyonélio Machado • Domingos Pellegrini Júnior • Guimarães Rosa • Maura Lopes Caçado
ENEM 2020	<ul style="list-style-type: none"> • Olavo Romano • Sérgio Santanna • Ndalu de Almeida (Ondjaki) • Graça Aranha • Laís Corrêa de Araújo Ávila • Dalton Trevisan • Olavo Bilac • Dyonélio Machado • Lima Barreto • Domingos Pellegrini
ENEM 2021	<ul style="list-style-type: none"> • Machado de Assis • Nelson Sargento • Maura Lopes Caçado • Sosígenes Marinho Costa • Ana Paula Maia • Fernando Sabino • Luiz Gonzaga Junior • Hilda Hilst • Chico Buarque • João Bosco de Freitas Mucci • Lima Barreto • João Guimarães Rosa

Fonte: INEP - ENEM 2017a; 2018a; 2019a; 2020^a; 2021^a;

Apêndice B

Nomes dos escritores / poetas / compositores citados nas provas do ENEM (2010 -2021)	Número de menções (PROVA AMARELA)
A	
Adélia Luzia Prado de Freitas (1935-)	110 (2013); 135 (2016);
Affonso Ávila (1928-2012)	110 (2015);
Afonso Henriques de Lima Barreto (1881-1922)	134 (2010); 118 (2012); 39 (2020); 36 (2021);
Alfredo da Rocha Vianna Filho – Pixinguinha - (1897-1973)	115 (2015);
Alfredo de Freitas Dias Gomes (1922-1999)	41 (2017);
André Sant’Anna (1964-)	9 (2020);
Ana Martins Marques (1977-)	43 (2019);
Ana Paula Maia (1977-)	18 (2021);
Anna Lins dos Guimarães Peixoto Bretas – Cora Coralina – (1889-1985)	49 (2020)
Angélica Freitas (1973-)	26 (2018);
Antônio Carlos de Brito – Cacaso - (1944-1987)	126 (2012); 133 (2015);
Antônio Barros Silva (1930-)	97 (2014);
Antônio Carlos Brasileiro de Almeida Jobim (1927-1994)	20 (2020);
Antonio Pecci Filho – Toquinho - (1946-)	132 (2015);
Arnaldo Augusto Nora Antunes Filho (1960-)	120 (2015);
Arthur Conan Doyle (1859-1930)	9 (2019)
Aluísio Tancredo Gonçalves de Azevedo (1857-1913)	119 (2011);
Antônio Cícero Correia Lima (1945-)	120 (2011)
Augusto de Carvalho Rodrigues dos Anjos (1884-1914)	116 (2014);
B	
C	
Clarice Lispector (1920-1977)	116 (2010); 111 (2013); 23 (2017);
Carlos Drummond de Andrade (1902-1987)	107 (2012); 109 (2012); 115 (2012); 126 (2016);
Carlos Heitor Cony (1926-2018)	14 (2021);
Caetano Emanuel Viana Teles Veloso (1942-)	41 (2020);
Carlo Ginzburg (1939-)	55 (2020)
Charles Lutwidge Dodgson - Lewis Carroll	56 (2020);
Cecília Benevides de Carvalho Meireles (1901-1964)	121 (2012); 130 (2015);

Cyro dos Santos Martins (1908-1995)	105 (2014);
D	
Dalton Jérson Trevisan (1925-)	118 (2010); 117 (2014); 31 (2020);
Dyonélio Tubino Machado (1895-1985)	38 (2020);
E	
Eddy Dias da Cruz – Marques Rebelo – (1907-1973)	8 (2018);
F	
Flávio Nogueira Rangel (1934-1988)	27 (2017);
Francisco Buarque de Hollanda – Chico Buarque – (1944-)	131 (2015); 26 (2017); 27 (2021);
Francisco César Gonçalves - Chico César (1964-)	124 (2016);
Fernando Bonassi (1962-)	97 (2015);
Fernando Pessoa (1888-1935)	36 (2017); 52 (2020);
Fernando Sabino (1923-2004)	19 (2021);
G	
Gastão Escolástico Vianna (1900-1959)	115 (2015);
Graciliano Ramos de Oliveira (1892-1953)	32 (2018);
Geraldo Pedrosa de Araújo Dias (Geraldo Vandré) (1935-)	117 (2011);
Geir Nuffer Campos (1924-1999)	107 (2014);
Gregório de Matos Guerra (1636-1696)	122 (2014);
Gilka da Costa de Melo Machado (1893-1980)	121 (2011);
H	
Heitor Villa-Lobos (1887-1959)	21 (2019);
Hindemburgo Dobal Teixeira – H Dobal – (1927-2008)	11 (2017);
Hilda de Almeida Prado Hilst (1930-2004)	35 (2019); 25 (2021);
Humberto Cavalcanti Teixeira (1915-1979)	107 (2015);
I	
Ivan Angelo (1936-)	30 (2018); 38 (2019);
J	
Jorge Leal Amado de Faria (Jorge Amado) (1912-2001)	118 (2010)
José Bento Renato Monteiro Lobato (1882-1948)	128 (2010);
José Rubem Fonseca (1925-2020)	111 (2012); 105 (2014);
José Martiniano de Alencar (1829-1877)	134 (2012);
José Oswald de Sousa de Andrade (1890-1954)	129 (2013); 23 (2019);
José de Sousa Saramago (1922-2010)	38 (2017);

José Paulo Paes (1926-1998)	123 (2015);
José Pereira da Graça Aranha (1868-1931)	19 (2020);
Joaquim Maria Machado de Assis (1839-1908)	129 (2010); 122 (2013); 127 (2014); 132 (2016); 13 (2017); 7 (2021); 32 (2021); 40 (2021);
Joaquim Osório Duque-Estrada (1870-1927)	6 (2018);
João Guimarães Rosa (1908-1967)	98 (2011); 132 (2014); 10 (2018); 44 (2018); 43 (2021);
João Cabral de Melo Neto (1920-1999)	101 (2011); 10 (2019);
João da Cruz e Sousa (1861-1898)	113 (2014);
Jorge de Lima (1893-1953)	105 (2013)
K	
L	
Lais Corrêa de Araújo (1929-2006)	27 (2020);
Leonardo Fróes (1941-)	39 (2018)
Lya Fett Luft (1938-2021)	133 (2014);
Lygia Fagundes da Silva Telles (1923-)	134 (2015);
Luis Fernando Verissimo (1936-)	102 (2012); 114 (2014); 108 (2016); 45 (2019);
Luís Carlos Martins Pena (1815-1848)	115 (2014);
Luís Vaz de Camões (-1580)	114 (2012);
Luiz Gonzaga do Nascimento (1912-1989)	107 (2015);
Luiz Gonzaga do Nascimento Júnior (1945-1991)	24 (2021);
Luiz Silva- Cuti – (1951-)	34 (2018);
M	
Martha Mattos Medeiros (1961-)	101 (2010)
Maura Lopes Cançado (1929-1993)	10 (2021);
Manoel Antônio Álvares de Azevedo (1831-1852)	119 (2010)
Mário Raul de Moraes Andrade (1893-1945)	108 (2012); 113 (2016); 129 (2016);
Manuel Carneiro de Sousa Bandeira (1886-1968)	113 (2011); 103 (2015); 118 (2016);
Manoel Wenceslau Leite de Barros (1916-2014)	117 (2012); 122 (2012); 27 (2018);
Mauro Ramos da Mota e Albuquerque (1911-1984)	20 (2019);
Milton Viola Fernandes - Millôr Fernandes (1923-2012)	107 (2016); 27 (2017);
Milton Assi Hatoum (1952-)	34 (2017);
Moacyr Jaime Seliar (1937-2011)	25 (2019);

Murilo Monteiro Mendes (1901-1975)	19 (2017);
N	
Natalia Borges Polesso (1981-)	38 (2018)
Ndalu de Almeida (1977-)	14 (2020);
Nei Leandro de Castro	33 (2017);
Nelson Mattos – Nelson Sargento - (1924-2021)	9 (2021)
Noel de Medeiros Rosa (1910-1937)	100 (2011); 107 (2011);
Nuno Manuel Gonçalves Júdice Glória (1949-)	133 (2013);
O	
Olavo Brás Martins dos Guimarães Bilac (1865-1918)	113 (2015); 37 (2020);
Olavo Celso Romano (1938-)	8 (2020);
Osmar da Costa Lins (1924-1978)	104 (2015);
Osvaldo Lenine Macedo Pimentel (1959-)	33 (2020);
P	
Paulo César Pinheiro (1949-)	33 (2020);
Paulo Leminski Filho (1944-1989)	37 (2017);
Q	
R	
Raimundo da Mota de Azevedo Correia (1859-1911)	99 (2013);
Raduan Nassar (1935-)	44 (2017)
Raul Pompeia (1863-1895)	111 (2015); 29 (2019);
Rubem Braga (1913-1990)	98 (2012); 125 (2012);
R. Murray Schafer (1933-2021)	134 (2014);
S	
Samuel Rawet (1929-1984)	110 (2012);
Sônia Queiroz	101 (2012)
Stella do Patrocínio (1941-1992)	15 (2018)
Sosígenes Marinho Costa (1901-1968)	11 (2021);
T	
Torquato Pereira de Araújo Neto (1944-1972)	24 (2018);
U	
V	
Vinícius da Cruz de Mello Moraes (1913-1980)	132 (2015); 121 (2016);
Victor Doblas Heringer (1988-2018)	14 (2019);
W	
Waldomiro Freitas Autran Dourado (1926-2012)	128 (2014);

X	
Z	

APÊNDICE C

Ano de Aplicação do ENEM (PROVA AMARELA)	Língua Portuguesa	Literatura	Tecnologias da Comunicação e Informação	Arte	Educação Física
2010 (PROVA 2° DIA)	21	7	5	5	2
2011 (PROVA 2° DIA)	19	9	5	5	3
2012 (PROVA 2° DIA)	14	17	5	3	1
2013 (PROVA 2° DIA)	18	7	8	5	2
2014 (PROVA 2° DIA)	17	14	4	1	2
2015 (PROVA 2° DIA)	18	14	3	5	-
2016 (PROVA 2° DIA)	17	11	5	5	2
2017 (PROVA 1° DIA)	13	16	4	5	3
2018 (PROVA 1° DIA)	14	13	4	4	4
2019 (PROVA 1° DIA)	14	11	8	3	3
2020 (PROVA 1° DIA)	20	18	3	4	1

2021 (PROVA 1° DIA)	20	13	1	5	1
---------------------------	----	----	---	---	---

Fonte: INEP - ENEM 2017a; 2018a; 2019a; 2020^a