

Letramentos (des)legitimados e práticas de reexistência no Enem: uma análise dialógica de questões com textos literários¹

Maxwell Souza dos Santos²

RESUMO

O objetivo deste trabalho é analisar de maneira exploratória quatro questões de literatura presentes na seção de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, no Exame Nacional do Ensino Médio – Enem. Consideram-se as edições de 2018, 2019 e 2020 e, principalmente, as questões com temáticas de cunho social específicas. Busca-se, então, averiguar a (des)legitimação das práticas de letramentos literários e dos letramentos literários de reexistência, entendendo que esse exame admissional se constrói a partir dos documentos educacionais que trazem em seus discursos diálogos com os estudos de letramentos. De maneira dialógica, esse trabalho evoca um conjunto de reflexões sobre exames de seleção para o ensino superior, as especificidades do Enem e a presença da literatura nesta prova. Além disso, apresentam-se considerações acadêmicas com os estudos dos letramentos literários (COSSON, 2006; PAULINO e COSSON, 2009; COSSON, 2015; AMORIM et al, 2022). Essa pesquisa se descreve como qualitativa e de caráter documental, de modo a utilizar como instrumento analítico a Análise Dialógica do Discurso (BRAIT, 2004; SOBRAL E GIACOMELI, 2016). Os resultados sugerem uma aproximação das questões analisadas, em alguns momentos, do que se defende como prática de letramentos literários e letramentos literários de reexistência (SOUZA, 2009; AMORIM e SILVA, 2019). No entanto, em outros momentos, há um distanciamento dessas acepções. Evidencia-se, sobretudo, pouca profundidade quanto ao tratamento da dimensão estética e das especificidades dos textos literários.

PALAVRAS-CHAVE: Reexistência. Letramento. Literatura. Enem.

¹ O presente texto é uma adaptação da monografia aprovada no curso de Letras da UFRJ. O trabalho completo pode ser encontrado no seguinte link: <http://hdl.handle.net/11422/16591>.

² Licenciando em Letras, na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Email: maxwell@letras.ufrj.br

1. INTRODUÇÃO

“Do Caos Érebus e Noite negra nasceram.
E da Noite Éter e Dia nasceram,
gerou-os fecundada unida a Érebus em amor”
(HESÍODO, Teogonia: a origem dos deuses, V. 123-125).

Atualmente, a palavra *caos* tem um significado negativo, carregando em si mesma um traço semântico de confusão e desordem. Porém, para a mitologia grega, Caos é uma divindade criadora do universo. Na Teogonia de Hesíodo, sabe-se que essa figura mítica é dotada do poder de gerar vida por meio da cisão e separação, pois, a partir dessa personagem é que surgem os demais deuses: “*Kháos* é a potência que instaura procriação por cissiparidade” (TORRANO, 2001, p. 46). A luz, a escuridão, o ar, a terra, o céu e todos esses elementos estavam nessa persona.

Nesse sentido, podemos conceber essa ideia como análoga à arte literária, tendo em vista seu caráter emancipatório, transgressivo, criativo e reformador. Seguindo a analogia estabelecida, nos parece ser possível dizer que a literatura é caótica, justamente, porque ela pode “gerar vida” através da cisão interna e externa que ocorre no indivíduo-leitor em contato simbiótico com a arte, seja para criar novos mundos, seja para reformar existências. Apesar disso, em nosso sistema escolar, é preciso dialogar com a estrutura política, social e econômica, fazendo com que seja importante discutir literatura, considerando sua relação com o ensino e, por conseguinte, com a própria sistematização sociocultural da instituição escolar.

Sob esse viés, é de interesse apontar os atravessamentos que perpassam os exames de ascensão para o nível superior de ensino brasileiro, em específico, o Exame Nacional do Ensino Médio – Enem, haja vista que ele tem sido o principal suporte de avaliação do perfil dos estudantes concluintes da Educação Básica e veículo de acesso às instituições de Ensino Superior. Dessa maneira, levando em consideração os múltiplos desdobramentos que o exame pode acarretar na vida dos estudantes e a presença recorrente da literatura em sua estrutura, buscamos refletir, ao longo do texto, acerca dos letramentos, cujas imbricações formatam as questões da prova de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, principalmente naquelas atividades que trazem o texto literário. A ideia é compreender quais letramentos literários têm sido validados ou tidos como ilegítimos neste instrumento avaliativo.

De forma específica, o objetivo deste texto é, então, analisar, a partir dos estudos dos letramentos, questões da parte de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias com foco no texto literário, sobretudo entre os anos de 2018 e 2020; o recorte feito de maneira exploratória focará nas questões com temáticas sociais específicas, tais como relações étnico-raciais, gênero, sexualidade, identidade e inclusão. Para tanto, nos assentaremos numa perspectiva *Indisciplinar* da Linguística Aplicada e no arcabouço epistemológico-metodológico da Análise Dialógica do Discurso – ADD, gerada a partir dos estudos do Círculo de Bakhtin.

Dialogicamente, partiremos, na primeira seção, dos acúmulos teóricos acerca da funcionalidade do Enem, seu efeito retroativo na Educação Básica, e o impacto na vida dos estudantes. Em seguida, na segunda seção, discutiremos concepções de letramentos literários e de letramento literário de reexistência. Na terceira seção, descreveremos o processo metodológico percorrido e, por fim, na quarta seção, apresentaremos a análise resultante desta pesquisa.

2. PERSPECTIVAS SOBRE A ESCOLA, O ENEM E A EXCLUSÃO NO SISTEMA EDUCACIONAL

Refletir sobre o Enem implica pensar em questões diversas. Em primeiro lugar, precisamos refletir sobre a dificuldade no acesso à universidade, uma vez que as vagas são limitadas, a demanda é demasiada e o processo, em si, é excludente. Embora um estudante alcance uma nota razoável na prova, essa nota pode não ser suficiente caso esse estudante não se enquadre dentro da quantidade de vagas; portanto, o caráter classificatório atua como peneira e seleciona as maiores notas.

Como aponta Barros (2014), historicamente, o estabelecimento dos vestibulares sempre esteve alinhado a uma prática classificatória e excludente dos estudantes, sobretudo os que têm menor acesso ao ensino de qualidade. Sendo assim, é perceptível que a universidade não foi feita para todas as pessoas, pois o discurso democrático, quando defendido por instituições acadêmicas ou autoridades políticas, por várias vezes, esteve pouco vinculado ao engajamento dos envolvidos, seja cortando verbas destinadas à permanência desses estudantes no espaço universitário, seja limitando o acesso a esses espaços.

Buscando compreender os processos excludentes da educação, de modo geral, e de exames de seleção, em específico, passamos à compreensão sobre o formato do Enem. A prova foi aplicada pela primeira vez em 1998 com o intuito de dar aos Institutos de Educação Superior (IES) um perfil dos estudantes concluintes da Educação Básica. A partir de 2009, houve uma reforma, e esse processo seletivo se tornou, no Brasil, a principal avaliação para acesso ao Ensino Superior, pois uniu as maiores universidades federais e privadas, possibilitando a participação dos estudantes nos processos seletivos com a nota obtida no Sistema de Seleção Unificada – SiSU³.

A prova de seleção, hoje, possui 180 questões divididas em blocos de 45 questões, somadas a uma redação com um tema ‘surpresa’. Em cada bloco, uma área do conhecimento é testada, logo, têm-se: Ciências da Natureza e suas Tecnologias; Ciências Humanas e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias e, por fim, Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Essa divisão foi inicialmente proposta pelos *Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio* em 2000 e, posteriormente, reafirmada nas *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* em 2006.

Ademais, o Enem parte da ideia de competências que se converte em habilidades, ou seja, são os conhecimentos e as atitudes que devem ser levados em consideração para resolver situações-problema. Assim, cada área propõe 30 habilidades, formando um total de 120 habilidades que, teoricamente, o estudante deve ter desenvolvido durante a Educação Básica, especialmente durante o Ensino Médio, para que possa acertar as questões.

Essas competências e habilidades estão dispostas na *Matriz de Referência* da prova e não têm o objetivo de avaliar *todos* os conhecimentos da Educação Básica, mas sim de escolher aqueles que o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) julgar mais necessárias. Em termos técnicos, a *Matriz de Referência* define competência e habilidade da seguinte forma:

[..] Competências são modalidades estruturais de inteligências, ou melhor, ações e operações que utilizamos para estabelecer relações com e entre

³A nota pode servir também para outros programas como o ProUni e o FIES como sistema de classificação; no entanto, é importante afirmar que cada um desses programas possui especificações quanto aos seus critérios e objetivos definidos.

O Programa Universidade Para Todos (ProUni) é, segundo o Ministério da Educação, um programa que oferece bolsas de estudo, integrais e parciais (50%), em instituições particulares de educação superior. Já o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) tem o objetivo de conceder financiamento a estudantes em cursos superiores não gratuitos aderentes ao programa.

objetos, situações, fenômenos e pessoas que desejamos conhecer. As habilidades decorrem das competências adquiridas e referem-se ao plano imediato do “saber fazer”. Por meio das ações e operações, as habilidades aperfeiçoam-se e articulam-se, possibilitando nova reorganização das competências (INEP, 2000, p. 5).

Andrade (2012) afirma que não é porque um aluno não conseguiu responder a uma questão corretamente que ele não seja competente; o estudante pode não ter sido ‘instrumentalizado conceitualmente’. Outro problema apontado pelo autor é que essas competências podem se tornar um padrão engessado que os estudantes devem desenvolver na escola, logo, a Educação Básica poderia ser subordinada exclusivamente aos ensejos do Enem. Isso pode ser negativo se considerarmos que o Brasil é um país amplo e plural, sendo difícil imaginar que os 27 estados e os milhares de municípios brasileiros possuem a mesma necessidade educacional.

A ideia de habilidade e competência tem se expandido atualmente nos discursos educacionais, estando, inclusive, presente na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que funciona organizando e definindo os objetivos, os itinerários formativos e o currículo das escolas brasileiras. De acordo com Gerhardt (2019), o termo habilidade, quando apareceu nos PCN, estava ligado a algumas ações específicas, porém, no caso da BNCC, observa-se que a ideia se pauta numa concepção de educação transmissiva dentro de sala de aula em direção às outras instâncias sociais. O problema é que essa transferência “se dá com a finalidade de resolver problemas em um mundo já dado, cuja construção não envolveu a participação das pessoas, e nem pressupõe qualquer ação de problematização da forma como esse mundo foi construído” (GERHARDT, 2019, p. 96-97). Nesse contexto, o aluno estaria se tornando competente no sentido de construir técnicas de resolução dos problemas profissionais, assim, ascendendo socialmente. No entanto, a autora afirma que há a manutenção das estruturas sociais, pois esse tipo de entendimento mantém inalterada as concepções profundamente enraizadas na sociedade e conserva o apassivamento dos estudantes.

É nesse mesmo sentido que Amorim e Souto (2020) discorrem ao criticar o conceito de competência apresentado pela BNCC. Segundo os autores, a manipulação das palavras ‘habilidade’, ‘conhecimento’ e ‘atitude’, nesse contexto, aparenta estar carregada de conotação do discurso empresarial contemporâneo. *Competência* seria, assim, mais um termo relacionado ao mercado de trabalho e às palestras motivacionais da área do empreendedorismo, por exemplo.

Neste ponto, é necessário ressaltar que o interesse desta pesquisa se articula, em específico, à presença da literatura no Enem e à forma como a abordagem de textos literários se apresenta nessa prova. Em primeiro lugar, é importante dizer que textos literários são recorrentes, sobretudo, na prova de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Nos últimos anos, em diferentes graus, nota-se a crescente inserção de textos variados, que vão desde as conhecidas obras canônicas até produções ditas ‘periféricas’, em que múltiplos temas são abordados, como classe, gênero, sexualidade, raça etc. Essas questões encontram respaldo principalmente nas habilidades 13 e 14 da Matriz do Enem, nas quais se lê, respectivamente:

Analisar as diversas produções artísticas como meio de explicar diferentes culturas, padrões de beleza e preconceitos; reconhecer o valor da diversidade artística e das inter-relações de elementos que se apresentam nas manifestações de vários grupos sociais e étnicos (INEP, 2005, p. 3).

De modo geral, a maioria dessas questões nas provas de linguagens estão alinhadas com a prática de interpretação textual e aparentam recorrer pouco à memorização (FISCHER et al, 2012). Ademais, na Matriz de Referência da área de Linguagem, Códigos e suas Tecnologias, o estudante deve procurar:

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 (INEP, 2005, p. 3).

Tais habilidades parecem enfatizar, respectivamente, relações superficiais entre texto e contexto histórico, características formais do texto literário e valores sociais e humanos no texto, sem considerar a experiência da leitura literária como princípio da abordagem do literário. Com efeito, Fisher et al. (2012) afirmam que, de um total de 164 questões analisadas ao longo das provas de 1998 e 2010, 50% se referiam à interpretação de texto e figuras de linguagem, enquanto os outros 50% das questões se dividiam em aspectos formais do texto, relação da literatura com a língua, com a ciência, com a arte e com as humanidades. Na prática, a pesquisa desses autores mostrou que 80% das questões que trabalhavam literatura, na realidade, a reduziam a um papel secundário, de modo que não era necessário o estudante conhecer as obras citadas e nem o projeto literário que as contextualizava.

Esse modelo se dá pelo fato de o Enem buscar se distanciar do excesso conteudista que outras provas de vestibular costumam apresentar, encaminhando-se para uma concepção mais piagetiana e construtivista, pois como afirmamos anteriormente, o objetivo da prova é avaliar se o estudante consegue resolver uma situação-problema.

As competências que dão suporte à avaliação do Enem estão baseadas nas competências que os indivíduos desenvolvem. Estas competências são descritas nas operações formais da teoria de Piaget [...]. Ao mesmo tempo, nas avaliações do Enem, a inteligência é encarada não como uma faculdade mental ou expressão de estruturas cognitivistas inatas, porém é compreendida como o uso de estratégias cognitivistas básicas voltadas para a análise da realidade” (DIAS *apud* SUASSUNA; SILVA, 2019, p. 376).

Além disso, como as próprias habilidades da prova parecem sustentar, há uma preocupação do Enem com habilidades de leitura em geral e um olhar ainda superficial para as especificidades da leitura literária (cf. AMORIM; NASCIMENTO; SANTOS, 2021). Compreende-se que há pouco espaço para o contato do estudante-leitor com a dimensão estética do texto literário. Amorim et al (2021) descreve a dimensão estética como uma relação exotópica de deslocamento do sujeito, por meio da literatura, a outras realidades, assim como, o retorno desse eu para si mesmo com objetivo de revisar suas concepções sociais, culturais, políticas e ideológicas; esse segundo momento aconteceria após a experiência de viver a realidade do outro.

Por isso, a preocupação apresentada pelos autores é que as aulas de literatura, no espaço escolar, estejam fadadas à morte, pois, como consequência, “as escolas que se guiarem pelo Enem – e não serão poucas – estarão licenciadas a abolir as aulas de literatura, ou a criar programas de literatura que prescindam da leitura direta de textos literários” (FISCHER et al., 2012, p.119). Portanto, a literatura passaria a ter cada vez mais um papel menor nos espaços educacionais, à medida que a potência de criação e transformação do texto literário seja resumida à capacidade de interpretação do aluno.

Seguimos de encontro a essa abordagem, compreendendo que a literatura tem papel transgressor, mesmo estando submersa nos discursos autoritários. Há de se considerar também que o Enem tem, cada vez mais, aberto sua prova a coexistência com textos literários outros que não apenas os considerados canônicos, cabe pensar sobre quais as concepções de letramentos que são (des)legitimadas nesse exame nacional, especialmente na abordagem desses outros textos e vivências que fogem ao cânone.

3. DO LETRAMENTO LITERÁRIO AOS LETRAMENTOS LITERÁRIOS DE REEXISTÊNCIA

Nesta seção, faremos uma revisão acerca dos letramentos literários e dos letramentos de reexistência. Para tanto, é imprescindível compreender que *letramento* tem sido a “palavra da moda” no meio acadêmico, sofrendo com o processo de descontextualização quanto aos seus significados teóricos e, por conseguinte, encaminhando não raramente o pesquisador a equívocos (SOARES, 1998; COSSON, 2015). Tendo em vista essa problemática, torna-se necessário explicitar o entendimento de letramentos sobre o qual estamos nos apoiando.

Cosson (2015) se ocupa de classificar as concepções que rodeiam a palavra *letramento(s)*, apontando que há três formas de entendê-la. A primeira maneira de compreensão é o *letramento* no singular, cuja relação se liga com a ideia de escrita como tecnologia e o seu uso funcional é basicamente escolar. A segunda visão é o *letramento* no plural ou *multiletramento*, forma de conceber o termo que se associa com a habilidade de ler e escrever para fins de interação social, reconhecendo, ainda, as novas tecnologias nas relações sociais e culturais contemporâneas. Por fim, na terceira perspectiva, há a ideia de múltiplos *letramentos* como um conceito pluralizado, em que se “particulariza pelo conhecimento ou área que servirá de adjetivo” (COSSON, 2015, p. 179), sendo assim, poderíamos discutir os letramentos literários como uma forma específica de letramento.

3.1 OS LETRAMENTOS LITERÁRIOS

Cosson (2015) também distingue em três interpretações os usos que se fazem dos letramentos literários. Em uma primeira instância, o termo estaria vinculado ao uso do texto e à submissão da literatura ao desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita; esse tipo de letramento literário é essencialmente escolar e retira a autonomia da literatura, reduzindo-a, muitas vezes, às ideias de boa escrita e de cânone.

Em uma segunda instância, há os letramentos literários que, em consonância com a ideia apresentada em Paulino e Grijó (2005, p. 103), abarcam “o envolvimento dos sujeitos alfabetizados em práticas sociais de leitura da literatura”. Essa reflexão

dialoga com os apontamentos de Magda Soares (1998), pois, segundo a autora, os letramentos se referem a

um grande número de habilidades, competências cognitivas e metacognitivas, aplicadas a um vasto conjunto de materiais de leitura e gêneros de escrita, e refere-se a uma variedade de usos da leitura e da escrita, praticadas em contextos sociais diferentes (SOARES, 1998, p.107).

Por esse entendimento, é possível aferir que a questão social e a relação com a *práxis* do indivíduo entra em cena, pois seu papel interacional não pode ser ignorado; nesse contexto, o leitor nunca é passivo, ainda que algumas concepções mais arcaicas tentem apassivá-lo, como, por exemplo, o modelo de letramento autônomo, em que o letramento acontece por meio de linguagem sem contexto e sem o pensamento analítico (STREET, 1984; 2006).

Em terceira instância, temos o termo letramento literário concebendo a ideia de desenvolvimento da habilidade de ler textos literários buscando averiguar questões ditas “ideológicas ou relativas às identidades de gênero, raça/etnia, sexo, entre outras identificações sociais” (COSSON, 2015, p. 183). O objetivo primordial dessa forma de letramento é aumentar a capacidade crítica dos leitores em relação aos diversos aspectos sociais.

Cosson (2006) apresenta o conceito de letramento literário pensando em práticas para o ensino de literatura. Em seu livro *Letramento Literário* (2006), o autor parece estar preocupado em formular suas concepções de maneira acessível aos docentes da área de linguagens, tendo em vista as propostas e reflexões acerca da literatura na sala de aula. É apenas em Paulino e Cosson (2009) que o conceito de letramento literário passa a ser melhor desenvolvido. Nesse texto, os autores compreendem o termo como “o processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos” (PAULINO; COSSON, 2009, p. 67).

Para explicar melhor, os autores destrincham o conceito da seguinte forma, temos a palavra *processo* como algo contínuo e permanente, ou seja, algo que é inacabado e transcendente ao espaço escolar. Nesse jogo, entra a *apropriação*, expressando o ato de tomar para si e de incorporar com o ensejo de transformação. Enquanto isso, a palavra *literatura* parece abarcar uma coletânea diversificada de textos escritos ou orais, canônicos ou contemporâneos etc. Por fim, a *construção literária de sentidos* se amalgama ao diálogo entre leitor/obra/autor e, também, à experiência de (re)conhecimento do outro junto ao movimento de desconstrução/construção do mundo

que se faz pela experiência da literatura. Em outras palavras, os letramentos literários possibilitam o reordenamento do mundo, pois, o leitor pode, concomitantemente, ser o outro sendo ele mesmo. (Cf. PAULINO; COSSON, 2009; COSSON, 2022).

Ademais, recentemente, outros autores têm se debruçado sobre o letramento literário, com o intuito de estabelecer uma ressignificação. Por esse viés, Amorim et al. (2022) falam em práticas de letramentos literários, alinhando estudos dos letramentos aos escritos do Círculo de Bakhtin, definindo *práticas de letramento literário* como

Movimentos contínuos, responsivos e ideológicos de apropriação do texto literário como construção de sentidos sobre os textos, sobre nós mesmos e sobre a sociedade, o que envolve: 1) a compreensão do texto literário como um tecido em construção ou texto infinito, com significados sempre em debate, abertos a questionamentos e contestações; 2) a possibilidade de construção contínua de atitudes responsivas – sempre ideologicamente guiadas – na integração com textos literários em diferentes contextos; e 3) um movimento exotópico de encontro com o outro e consigo, de alteridade, pelo estético, numa perspectiva humanizante do ser humano coisificado (AMORIM et al., 2022, p. 96.).

Nesse contexto, sobressai o entendimento de que o aluno-leitor não é apenas observador do evento da leitura, ele deve construir sentidos de maneira autônoma e mediada. Importa pensar também nos conhecimentos e vivências anteriores trazidos pelos leitores/estudantes, de modo que estes possam criar significado no processo de apropriação da literatura, situados em um contexto socioideológico e cultural de letramentos. Isso significa dizer que o enfoque não deve estar recaído apenas sobre o que as pessoas fazem com o letramento, mas também, em que circunstâncias atuam e nas interações que estabelecem para construir esses sentidos literários na experiência com a literatura enquanto uma prática discursiva, social e estética de encontro com o outro, consigo mesmo e com a sociedade.

3.2 REEXISTÊNCIA OU MORTE!

É pensando a ideia de diálogo e coletivo que a autora Ana Lúcia Silva Souza propõe, em sua tese de doutorado, *Letramentos de Reexistência: culturas e identidades no movimento hip-hop* (2009), o conceito do letramento de reexistência, baseando sua reflexão, sobretudo, sobre a história do acesso à educação por pessoas negras no Brasil. Em primeira instância, compreende-se que, mesmo depois da escravidão, os negros não

tiveram apoio para viverem de forma digna, logo, ser alfabetizado era uma realidade de poucos. Outro fator relevante, segundo a autora, é que a sociedade sempre legitimou os letramentos que se fazem no espaço escolar – geralmente ligados aos interesses das classes dominantes –, portanto, formas de letramento que destoassem do modo oficial sempre foram interpretadas como irrelevantes.

A autoradialoga com a ideia de dialogismo proposta pelo Círculo de Bakhtin. O dialogismo traduz-se na complexa rede relacional em que atuam todos os enunciados; grosso modo, os indivíduos em sociedade dialogam discursivamente de modo constante uns com outros. Sendo assim, o enunciado é a unidade discursiva situada em um contexto particular, cuja função é manifestar, na camada comunicacional, o posicionamento ideológico do sujeito. Isso significa dizer que

Todo enunciado é pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados com os quais está ligado pela identidade da esfera de comunicação discursiva. Todo enunciado deve ser visto antes de tudo como uma *resposta* aos enunciados precedentes de um determinado campo [...]: ele os rejeita, confirma, completa, baseia-se neles, subentende-os como conhecidos, de certo modo os leva em conta (BAKHTIN, 2016, p. 57).

Essa gama complexa de interações dialéticas e dialógicas acontece por meio da *responsividade ativa* dos falantes, tendo em vista que todo enunciado é direcionado a alguém de modo a responder e demarcar a sua posição no espaço discursivo. Logo, “todo enunciado [...] responde a algo e orienta-se para uma resposta. [...] Todo monumento continua a obra dos antecessores, polemiza com eles, espera por uma compreensão ativa e responsiva, antecipando-a” (VOLOCHINOV, 2017, p. 184-185).

Partindo dos pressupostos teóricos bakhtinianos, Souza (2009) compreende que o rap, o hip-hop e o grafite são práticas de micro-resistências cotidianas que tomam força significativa na linguagem, nas próprias roupas, na gestualidade e nos símbolos que caracterizam esse movimento. É nesse espaço de marginalidade que se constrói um novo lugar, não mais subjacente à macroestrutura sócio-política, uma vez que o desígnio desse coletivo diaspórico é superar o letramento historicamente legitimado, abrindo uma brecha para que sejam consideradas as vozes heterogêneas de afirmação do direito à vida e aos letramentos que se fazem nesses meios.

Considerando essas práticas de reexistência supracitadas, adota-se a visão dialógica da linguagem justamente porque

Todo uso da palavra envolve a ação humana em relação a alguém, em contexto interacional específico no qual ocorre a busca pela apropriação, a batalha pelas palavras e seus sentidos, a disputa por identidades sociais. E onde também se configuram as relações dialógicas de reexistências inscritas em um processo que envolve negociação, reinvenção e subversão de relações assimétricas de poder (SOUZA, 2009, p. 57).

É dessa forma que vai se configurando o letramento de reexistência, pois agentes sociais criam formas alternativas de sobre(viver) em um contexto que os desfavorecem, buscando engajar outros indivíduos nessa luta coletiva. Dentro desses espaços, encontram-se múltiplas estratégias e experimentações, sobretudo, artísticas e semióticas para simbolizar “tanto os usos socialmente valorizados como os não valorizados da linguagem e, necessariamente, dizem respeito às intenções e objetivos compartilhados e, sobretudo, reinventados” (SOUZA, 2009, p. 89).

3.3 LETRAMENTO LITERÁRIO DE REEXISTÊNCIA

Ademais, Amorim e Silva (2019) apropriam-se desse conceito para pensar as concepções de educação literária (des)legitimadas na Base Nacional Comum Curricular – BNCC. Esses autores ampliam, nesse contexto, a ideia de letramentos de reexistência para pensar os letramentos literários de reexistência, considerados por eles como “práticas artísticas de linguagem que permitem aos sujeitos historicamente violentados e discriminados – como negros/as, pobres, homossexuais, indígenas, mulheres – a possibilidade de agência e ressignificação estético-políticas de suas identidades” (AMORIM; SILVA, 2019, p. 173).

Dessa forma, os autores alargam a concepção do letramento de reexistência para discutir não apenas os movimentos artísticos ligados à diáspora africana, como, também, os movimentos de cunho literário que, de alguma forma, estejam em posição subalternizada pelas cadeias de reprodução da desigualdade nos espaços de legitimação. Essa ampliação do conceito é necessária, uma vez que analisaremos, neste artigo, não apenas questões que abordem a raça, mas também classe, pessoas com deficiência, gênero etc.

Nesse processo de (re)construção do conceito,

A literatura de reexistência seria toda produção literária de autoria periférica, de autoras e autores periféricos, que ressignificam esteticamente a opressão de que são vítimas, fazendo da literatura um terreno de

sobrevivência ao colonialismo, ao racismo, a toda e qualquer forma de depreciação das subjetividades não hegemônicas. (AMORIM et al., 2022, p. 109).

Essa literatura nasce nos escombros da violência e da discriminação, mas surge como uma prática de afirmação da vida e do exercício de sobrevivência, por meio da linguagem.

Tendo apresentado os pressupostos teóricos desta pesquisa, discutiremos, na próxima seção, o embasamento teórico-metodológico da investigação realizada.

4. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

4.1 PRINCÍPIOS QUE NORTEIAM A METODOLOGIA

Nesta seção, serão abordados os procedimentos metodológicos adotados para a construção deste artigo. Como mencionado, o objetivo principal deste trabalho é analisar, em diálogo com os estudos dos letramentos, algumas questões de forma exploratória que fazem parte da seção de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias referente às edições do Enem entre os anos de 2018 e 2020. O foco recai sobre as questões que apresentam textos literários, tendo em vista que estamos averiguando a (des)legitimação, nessa prova, das práticas de letramentos literários e letramentos literários de reexistência.

Partindo desse objetivo, caracterizamos essa pesquisa como um trabalho em Linguística Aplicada (doravante LA) *Indisciplinar*. Essa menção é importante porque há poucos anos vêm se reconhecendo o lugar das pesquisas em ensino de literaturas dentro da LA (AMORIM; SILVA, 2020). De maneira geral, esse reconhecimento tem acontecido devido aos esforços de pesquisadores da área, que têm chamado atenção para a diversidade temática de estudos dentro desse campo.

Não à toa, Moita Lopes (2009), importante teórico da LA no Brasil, já havia discutido sobre como essa área do conhecimento se modificou desde sua criação para comportar uma diversidade de saberes e possibilidades de pesquisa. De acordo com esse autor, a LA iniciou como ‘Aplicação da Linguística’, sobretudo, como aplicação da linguística ao ensino de línguas estrangeiras. O entendimento estabelecido, então, era que a Linguística existia como uma ciência-mãe, enquanto a LA existia como uma ciência-filha. Posteriormente, essa falta de autonomia da LA começa a ser questionada,

acarretando numa segunda virada desse campo de estudos. A partir desse momento, a LA passa a observar outros campos para além do contexto escolar e começa a olhar também para a língua materna e para os letramentos. É nesse contexto que as contribuições socioculturais de Vygotsky e Bakhtin, por exemplo, ganham relevância nas pesquisas da área, sendo essa mudança mais perceptível na década de 1990.

Atualmente, fala-se em LA *Indisciplinar*,

Tanto no sentido de que reconhece a necessidade de não se constituir como disciplina, mas como uma área mestiça e nômade, e principalmente porque deseja ousar pensar de forma diferente, para além de paradigmas consagrados, que se mostram inúteis e que precisam ser desaprendidos (Fabrício, 2006) para compreender o mundo atual (MOITA LOPES, 2009, p. 19).

Esse caráter transgressivo e transdisciplinar é observável na pluralidade de visões sobre o sujeito e sua relação com o mundo, desse modo, os estudos pós-estruturalistas, feministas, *queer*, antirracista, decoloniais, as diferentes linhas de pesquisa, as várias contribuições de outras áreas, ou seja, todas essas produções acadêmicas passam a ser adotadas como alicerce pela LA, a fim de defender o entendimento de que não há uma forma unidirecional de se fazer pesquisa nesse campo.

No que tange mais especificamente à presença do ensino de literaturas, Amorim e Silva (2020) apresentam os resultados de uma extensa pesquisa sobre o ensino de literaturas dentro da LA no Brasil. Para tanto, esses autores verificaram a presença da temática do ensino de literaturas na programação de várias edições do Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada – CBLA, além de nas dissertações e teses defendidas em Programas de Pós-Graduação da LA de três grandes universidades: Unicamp, UFRJ e UECE. O recorte feito considerou a última década (2009-2019) na tentativa de dar precisão do quadro mais atual. Quanto aos resultados do CBLA, ficou concluído que, ao longo desses anos, houve um aumento de interesse por pesquisas em ensino de literaturas nas comunicações e apresentação de pôsteres, no entanto, na parte principal do evento se observou uma ausência quase completa quanto à abordagem dessa temática. Concernente às dissertações e teses, os resultados demonstraram um interesse maior, pois, na soma das três instituições, encontraram um total de 39 trabalhos. Esses resultados servem para justificar que as pesquisas em ensino de literaturas têm avançado no Brasil dentro da LA.

4.2 O TIPO DE PESQUISA PROPOSTA

No contexto do ensino de literaturas na LA, este artigo se apresenta como uma pesquisa qualitativa, porque está dotada de reflexões de cunho interpretativo. O campo de investigação da pesquisa qualitativa nos fornece informações quanto à existência de suas práticas, mostrando o quão complexo é esse paradigma. Essa forma de se fazer pesquisa não se restringe a uma área disciplinar específica e nem mesmo a algum tema em questão, tendo em vista o exponencial foco multiparadigmático. Dentro dessa perspectiva, é possível observar uma tendência mais interpretativa, pós-experimental, pós-moderna, feminista e crítica em contraposição a uma tendência mais ligada ao pensamento positivista, pós-positivista, humanista e naturalista. Com isso, entende-se que a pesquisa qualitativa – assim como a LA Indisciplinar – não é neutra, mas sim, repleta de aspectos éticos, ideológicos e políticos.

Podemos definir, então, a pesquisa qualitativa como

Uma atividade situada que localiza o observador no mundo. Consiste em um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo. Essas práticas transformam o mundo em uma série de representações, incluindo as notas de campo, as entrevistas, as conversas, as fotografias, as gravações e os lembretes. Nesse nível, a pesquisa qualitativa envolve uma abordagem naturalista, interpretativa, para o mundo, o que significa que seus pesquisadores estudam as coisas em seus cenários naturais, tentando entender, ou interpretar, os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 17).

No caso específico deste trabalho, estamos averiguando os exames do Enem, entendendo esses documentos como fonte de informação para um conjunto de interpretações possíveis. Posto assim, é necessário enfatizar que assumimos o caráter documental nesta pesquisa qualitativa. Em termos amplos, a pesquisa documental “consiste num intenso e amplo exame de diversos materiais que ainda não sofreram nenhum trabalho de análise, ou que podem ser reexaminados, buscando-se outras interpretações ou informações complementares, chamados de documentos” (KRIPKA; SCHELLER, 2015, p. 244). Nesse contexto, afirmamos que estamos analisando uma fonte primária de dados, ou seja, estamos nos debruçando sobre arquivos que não sofreram nenhum tratamento analítico anteriormente.

Assim, considera-se, além do conteúdo, o contexto do Enem, discutindo seu propósito, finalidade, intencionalidade de elaboração, sobretudo, da prova de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias.

4.3 PROCEDIMENTOS E RECORTES

No processo de constituição do *corpus*, fizemos a escolha de analisar de forma exploratória quatro questões que fazem parte da seção de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias do Enem, especialmente por serem questões que apresentam textos literários. Assim, ocupamo-nos com a leitura das provas referente às edições dos anos 2018, 2019 e 2020, inclusive, as provas administradas fora da aplicação regular, ou seja, contemplamos as segundas aplicações ocorridas nos anos 2019 e 2020. Quanto à organização das questões, optamos por não as apresentar numa ordem cronológica.

De acordo com os objetivos desta pesquisa e levando em consideração os limites de espaço desse gênero do discurso – no presente artigo –, selecionamos um recorte de 4 questões. Nesse processo de seleção, priorizamos de forma exploratória aquelas que oportunizasse uma reflexão sobre os diversos problemas prementes nas relações sociais e nas manifestações culturais, portanto, essas questões tratam de temas diversos, cujo elo se observa na representatividade identitária. Há, por exemplo, reflexões sobre inclusão de pessoas com deficiência, gênero, sexualidade, classe e raça. A partir disso, fizemos a escolha de trabalhar mais especificamente com uma questão de cada tema citado acima: inclusão de pessoas com deficiência, gênero, sexualidade, classe e raça, na finalidade de expressar uma noção geral dos caminhos percorridos pelo Enem ao tratar dessas problemáticas.

É importante enfatizar que essa prova não pretende, a princípio, elaborar questões que se baseiem ou abordem as teorias de letramentos, no entanto, é inegável que exista essa relação, ainda que de forma indireta, tendo em vista que o Enem, mesmo que superficialmente, dialoga com documentos oficiais que, por sua vez, trazem em seu discurso a ideia de letramentos (cf. AMORIM; CAVALCANTE, 2019). O interesse dessa pesquisa está justamente na legitimação ou deslegitimação de certas visões de letramentos em detrimento de outras perspectivas, compreendendo que esta escolha incorpora uma postura ideológica e discursiva.

Na próxima seção, o instrumento analítico que vamos manusear para interpretar os dados levantados é a Análise Dialógica do Discurso – ADD (BRAIT, 2004;

SOBRAL; GIACOMELLI, 2016), na expectativa de não apenas interpretar o *corpus* selecionado, evocando diversos conceitos de várias áreas, como, também, as possíveis revisões e articulações sugeridas pelas problemáticas adjacentes às discussões propostas. É importante compreender que a ADD possui um duplo caráter: epistêmico-metodológico, portanto, é indissociável discutir os procedimentos metodológicos sem que se compreenda a própria fundamentação que a compõe.

Nesse contexto, a análise dos dados será embasada pela fundamentação teórica apresentada nas seções anteriores e constituída pelos princípios da ADD. De acordo com Brait (2004), o sujeito é historicamente situado e utiliza da linguagem para se comunicar com o outro, produzir e construir sentido, logo, não existe linguagem sem interação entre indivíduos. Essas interações se apoiam nas relações discursivas empreendidas por esses sujeitos historicamente situados. Isso é importante, uma vez que não nos interessa observar, em primeiro plano, a língua e seus signos linguísticos, como faz a Linguística, mas sim a linguagem com suas camadas discursivas. Portanto, não se trata *a priori* da frase ou suas estruturas sintáticas, nem suas funções morfológicas e semânticas, pois, o foco dessa análise é o enunciado.

Na ADD, procura-se alinhar a materialidade verbal e extra verbal, na tentativa de compor uma interpretação acerca dos processos de construção de sentidos e seus efeitos no mundo social. Além disso, a ADD se utiliza de enunciados reais – neste caso, aqueles do Enem – conforme suas categorias, sendo o amálgama da significação e contexto enunciativo que forma o sentido. Para Sobral e Giacomelli (2016), a ADD envolve

Para dar conta dos dois componentes considerados – a língua e a enunciação –, os seguintes passos: descrever o objeto concreto em termos de sua materialidade linguística e de suas características enunciativas; analisar as relações estabelecidas entre esses dois planos, o da língua (nível micro) e o da enunciação (nível macro); e, por fim, interpretar que sentidos cria a junção contextual da materialidade e do ato enunciativo (SOBRAL; GIACOMELLI, 2016, p. 1092).

Essa prática acontece de maneira dialógica (BAKHTIN, 2016; VOLOCHINOV, 2017), considerando a visão do Círculo de Bakhtin acerca dos enunciados, haja vista que, para esses autores, essa unidade discursiva é caracterizada por seus aspectos axiológicos, culturais, ideológicos e sócio-históricos. Sigamos, na próxima seção, para a análise dos dados.

5. ANÁLISE DO CORPUS

Dando prosseguimento à pesquisa aqui discutida passemos à análise da primeira questão selecionada.

Figural: Questão 10 do Enem 2018

QUESTAO 10

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: Prova do Enem de 2018

Essa questão foi aplicada no Enem 2018. Acima, podemos ver um fragmento do poema “Quebranto”, do autor negro Luiz Silva, conhecido pelo pseudônimo Cuti. O escritor é doutor em Literatura Brasileira pela Unicamp e famoso por refletir, através da sua obra, sobre ser negro numa sociedade que o discrimina pela sua cor, sua arte poética pretende levar seus leitores para além do lugar comum. Segundo o gabarito da questão, a alternativa correta é a letra “A”. É perceptível por meio da construção da

questão que o ensejo da banca é guiar os candidatos a pensar na temática racial, trabalhando com o contraste dos discursos revozeados na construção literária do poema. Essa questão é importante, pois permite analisar a voz de violência do preconceito por meio do ponto de vista de um negro que, por sua vez, é infligido por essa discriminação.

Quanto aos letramentos, é possível dizer que existe um alinhamento com a ideia de reexistência, defendida por Souza (2009) e com os letramentos literários de reexistência (AMORIM; SILVA, 2019), pois ressaltamos a importância da presença de uma literatura, cuja autoria negra denota representatividade e diversidade. Além disso, enfatizamos que não somente é necessária a representatividade, como também, o movimento de refletir sobre os discursos raciais que perpassam cada espaço do Brasil.

Se olharmos com atenção, conseguiremos enxergar um jogo no campo discursivo presente no poema acima. O sujeito que fala concentra em si mesmo a voz lírica do outro que o inflige por ser negro. Esse tipo de escrita ocasiona uma fricção entre duas narrativas que se chocam, e revela, ainda, em primeiro plano, essa perspectiva do sujeito infligido, ou seja, sobre como ele se sente. No enunciado da questão, o Enem menciona o fato de esse tipo de vivência estar relacionado a uma experiência histórica da população negra, reforçando, com isso, os aspectos complexos dos encadeamentos do racismo. Nos letramentos de reexistência, há esses dois momentos mencionados, que podem ser melhor traduzidos por: 1) coletividade, quando se compreende a dimensão histórica do racismo, portanto, enraizado na cultura; racismo como fator estrutural e 2) a característica discursiva-dialógica, quando se interpõe o leitor entre duas vozes contrastivas. Tendo em vista que esse momento de fricção entre vozes dissonantes permite o leitor rever esteticamente seus próprios preconceitos, assim como, previsto por AMORIM et al., 2021, em que se discute a dimensão estética do texto literário.

Referente às práticas de letramentos literários, há uma legitimação de um olhar atento ao discurso do outro e, como dito anteriormente, um atrito de vozes. Nesse contexto, a manifestação dessas vivências por meio do estético contribui para o deslocamento do leitor, gerando uma possível reordenação do mundo desse indivíduo. Esse movimento também é caracterizado como *indisciplinar e transgressivo* dentro de um trabalho com a linguagem, interessando a LA, nos moldes de Moita Lopes (2006, p. 48), pois “a linguagem conectada a um conjunto de relações em permanente flutuação, por entender que ela é inseparável das práticas sociais e discursivas que constroem,

sustentam ou modificam as capacidades produtivas, cognitivas e desejantes dos atores sociais”.

Na sequência, apresentamos uma questão que aborda reflexões sobre o relacionamento abusivo e as consequências para a mulher:

Figura 2: Questão 7 do Enem 2019

Questão 07

Um amor desse
Era 24 horas lado a lado
Um radar na pele, aquele sentimento alucinado
Coração batia acelerado

Bastava um olhar pra eu entender
Que era hora de me entregar pra você
Palavras não faziam falta mais
Ah, só de lembrar do seu perfume
Que arrepio, que calafrio
Que o meu corpo sente
Nem que eu queira, eu te apago da minha mente

Ah, esse amor
Deixou marcas no meu corpo
Ah, esse amor
Só de pensar, eu grito, eu quase morro

AZEVEDO, N.; LEÃO, W.; QUADROS, R. **Coração pede socorro**.
Rio de Janeiro: Som Livre, 2018 (fragmento).

Essa letra de canção foi composta especialmente para uma campanha de combate à violência contra as mulheres, buscando conscientizá-las acerca do limite entre relacionamento amoroso e relacionamento abusivo. Para tanto, a estratégia empregada na letra é a

- A** revelação da submissão da mulher à situação de violência, que muitas vezes a leva à morte.
- B** ênfase na necessidade de se ouvirem os apelos da mulher agredida, que continuamente pede socorro.
- C** exploração de situação de duplo sentido, que mostra que atos de dominação e violência não configuram amor.
- D** divulgação da importância de denunciar a violência doméstica, que atinge um grande número de mulheres no país.
- E** naturalização de situações opressivas, que fazem parte da vida de mulheres que vivem em uma sociedade patriarcal.

Fonte: Prova do Enem de 2019

“Coração pede socorro” é uma canção lançada em 2018 pela Som Livre e uma das suas compositoras é a cantora Naiara Azevedo, intérprete original da música. Como aponta o enunciado acima a música surge no contexto de uma ‘campanha de combate à violência contra as mulheres’. É interessante notar a escolha por uma canção recente no cenário cultural, principalmente, por pertencer ao gênero musical sertanejo universitário, o que pode aproximar os jovens de suas realidades, em que esse gênero tem se popularizado.

Sobre a questão em análise, sabe-se que a letra ‘C’ é a alternativa correta de acordo com o gabarito. Essa informação é importante para compreender as possíveis intenções da banca ao colocar em pauta o relacionamento abusivo numa relação de dominação e poder dos homens para com as mulheres. Nesse caso específico, chama atenção a estratégia do “duplo sentido” como construção de um pensamento ambivalente no campo discursivo, pois, de fato, há duas vozes que se encontram em um mesmo vértice: as características do amor, porém, levadas ao seu extremo, o que confere o sufocamento e abuso emocional.

Existe uma aproximação com os letramentos literários de reexistência (AMORIM; SILVA, 2019) por ser uma canção cantada por uma mulher, cujo intuito está na denúncia à violência doméstica que, muitas vezes, pode acarretar em morte. A denúncia é construída por recursos poéticos de ambivalência e dialogiza a voz do relacionamento amoroso e a voz do relacionamento abusivo, justamente para que, nesse contraste, se perceba os limites entre o amor e a violência.

Em relação às práticas de letramentos literários (AMORIM et al., 2022), o leitor é levado a observar atentamente a duplicidade de vozes, o que, por sua vez, exige maior percepção quanto às tonalidades presentes na canção. Esse processo ocorre por meio de um deslocamento para esse “eu” que expressa as ambíguas sensações sentidas no corpo ao estar diante do agressor/amante. Por exemplo, nos versos “Que arrepiou, que calafrio/Que meu corpo sente” podemos perceber tanto a alegria do ser apaixonado, quanto o medo do indivíduo agredido.

Dessa forma, dando prosseguimento à análise, temos os seguintes texto e questão:

Figura 3: Questão 12 do Enem 2019

E a diversidade vai além do estilo das HQ. Em uma das mesas na fila F, senta a quadrinista com deficiência auditiva Ju Loyola, com suas histórias que classifica como “narrativas silenciosas”. São histórias que podem ser compreendidas por crianças e adultos, e pessoas de qualquer nacionalidade, pelo simples motivo de não terem uma única palavra.

A artista não escreve roteiros convencionais para suas obras. Sua experiência de ter que entender a comunicação pelo que vê faz com que ela se identifique muito mais com o que observa do que com o que as pessoas dizem.

E basta folhear suas obras que fica claro que elas não são histórias em quadrinhos que perderam as palavras, mas sim que ganharam uma nova perspectiva.

Disponível em: <https://catracalivre.com.br>.
Acesso em: 8 dez. 2018 (adaptado).

Fonte: Prova do Enem de 2019

A terceira questão a que vamos nos ater foi aplicada no Enem de 2019. Como se pode ver, há dois textos: o primeiro é o fragmento de uma História em Quadrinho, intitulada por *A promessa da Felicidade*, da autora Juliana Loiola de Paula, mais conhecida por Ju Loyola à medida que o segundo texto é um informativo sobre o trabalho da artista. Ela é uma das primeiras mulheres ilustradoras e quadrinistas brasileiras surdas reconhecida internacionalmente pela sua obra. O diferencial de que trata sua arte se refere às HQ silenciosas, pois, como bem aponta o texto de apoio, a ideia dela é criar histórias que possam ser lidas por todas as pessoas, independentemente da língua ou faixa etária.

Alguns fatos nos chamam atenção, como, por exemplo, a escolha do gênero literário HQ, que após a leitura das edições do Enem de 2012 até 2022, foi possível perceber a ausência majoritária desse gênero nessa prova, ao longo dos anos, vem aparecendo de maneira pontual. Acrescenta-se a isso o enaltecimento da literatura feita por pessoas com deficiências, o que se configura como um movimento também inovador no espaço desse exame admissional, ao passo que, conforme se analisa as provas, podemos encontrar apenas mais uma questão semelhante a essa. Nos anos anteriores, o tema Pessoa com deficiência somente esteve presente na redação de 2017 – Desafios para a formação educacional de surdos no Brasil – e, também, em outras questões que não necessariamente utilizavam o texto literário. Abaixo, segue o enunciado da questão:

Figura4:Enunciado da Questão 12 do Enem 2019

O Texto I exemplifica a obra de uma artista surda, que promove uma experiência de leitura inovadora, divulgada no Texto II. Independentemente de seus objetivos, ambos os textos

- Ⓐ incentivam a produção de roteiros compostos por imagens.
- Ⓑ colaboram para a valorização de enredos românticos.
- Ⓒ revelam o sucesso de um evento de cartunistas.
- Ⓓ contribuem com o processo de acessibilidade.
- Ⓔ questionam o padrão tradicional das HQ.

Fonte: Prova do Enem 2019

Baseado na leitura do enunciado, é possível dizer que a intenção do Enem não parece ser a *princípio* discorrer sobre os aspectos propriamente literários da obra e, de acordo com o gabarito, a letra “D” é a resposta correta. Pode-se perceber que a finalidade está muito mais voltada para a abordagem da acessibilidade incentivada pelo trabalho específico da autora nessa HQ em análise. Contudo, enfatizamos esse importante avanço à medida que se desconstrói a alienação operada pelo capacitismo, preconceito contra pessoas com deficiência, cuja crença se baseia na falsa ideia de que a PCD não é capaz de realizar alguma tarefa devido à sua deficiência. Assim, divulgar autores literários e artistas em geral que, possuindo alguma deficiência, produzem uma literatura de qualidade, soa como uma contribuição para o debate da acessibilidade.

Por isso, pode-se dizer que há uma certa aproximação com os letramentos literários de reexistência, uma vez que enfatizar a autoria de uma pessoa surda legitima o processo de reexistência através da arte. É possível interpretar essas primeiras aparições no Enem como um passo para se discutir e ampliar o repertório dos gêneros literários e multiplicidade de autores presentes, abarcando nessa dinâmica o debate da inclusão. De fato, o maior ganho nessa questão em relação aos letramentos literários de reexistência é a destacada menção à autoria de uma pessoa surda, consequentemente, provocando algumas fricções no Enem referente ao conjunto de autores e textos que costumam aparecer com maior frequência: em sua maioria, textos de homens brancos, de classe média, heterossexuais e pessoas sem deficiência (AMORIM; SILVA, 2021).

Em contrapartida, no que tange às práticas de letramentos literários (AMORIM et al., 2022), é possível dizer que não há um trabalho muito cuidadoso, isso porque, como o próprio enunciado revela, o texto literário presente apenas serviu para exemplificar o trabalho da autora. O Enem identifica que é uma proposta de leitura

inovadora, porém não se preocupam com o teor literário do texto, mas sim como o processo de acessibilidade é favorecido com esse tipo de trabalho. Portanto, o foco está muito mais no tema da inclusão, do que em como essa HQ elabora sua dimensão estética. Assim, a especificidade do texto literário não parece ser o objetivo da abordagem, indo de encontro com o que foi explicado pelos autores Amorim, Nascimento e Santos (2021) em relação ao tratamento superficial do texto literário ao abrir mão da abordagem da dimensão estética.

Por fim, apresentamos a questão a seguir:

Figura5: Questão 20 do Enem 2018

QUESTÃO 20

Vó Clarissa deixou cair os talheres no prato, fazendo a porcelana estalar. Joaquim, meu primo, continuava com o queixo suspenso, batendo com o garfo nos lábios, esperando a resposta. Beatriz ecoou a palavra como pergunta, “o que é lésbica?”. Eu fiquei muda. Joaquim sabia sobre mim e me entregaria para a vó e, mais tarde, para toda a família. Senti um calor letal subir pelo meu pescoço e me doer atrás das orelhas. Previ a cena: vó, a senhora é lésbica? Porque a Joana é. A vergonha estava na minha cara e me denunciava antes mesmo da delação. Apertei os olhos e contraí o peito, esperando o tiro. [...]

[...] Pensei na naturalidade com que Taís e eu levávamos a nossa história. Pensei na minha insegurança de contar isso à minha família, pensei em todos os colegas e professores que já sabiam, fechei os olhos e vi a boca da minha vó e a boca da tia Carolina se tocando, apesar de todos os impedimentos. Eu quis saber mais, eu quis saber tudo, mas não consegui perguntar.

POLESSO, N. B. Vó, a senhora é lésbica? Amora. Porto Alegre: Não Editora, 2015 (fragmento).

A situação narrada revela uma tensão fundamentada na perspectiva do

- A** conflito com os interesses de poder.
- B** silêncio em nome do equilíbrio familiar.
- C** medo instaurado pelas ameaças de punição.
- D** choque imposto pela distância entre as gerações.
- E** apego aos protocolos de conduta segundo os gêneros.

Fonte: Prova do Enem de 2018

Esta última questão sobre a qual vamos nos debruçar foi aplicada no Enem de 2018, colocando em pauta a homossexualidade feminina. Antes de tudo, é necessário dizer que o assunto não deveria ser polêmico, tendo em vista que os Direitos Humanos e a Constituição Federal do Brasil, vigente desde 1988, garantem que todos os seres

humanos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, independente de aspecto físico, raça, gênero ou orientação sexual. No entanto, já houve muitas discussões e incômodos de determinadas parcelas da sociedade – por que não dizer discriminação e preconceito – no que se refere à presença de certas temáticas, como é o caso da homossexualidade.

À nível de exemplo, na mesma edição do Enem de 2018, houve uma questão que abordava a diversidade linguística, apresentando o dialeto *pajubá* (usado por gays e, principalmente, por travestis). Nesse contexto, entendia-se o dialeto como parte do patrimônio linguístico brasileiro, portanto, não se exigia do aluno a necessidade de conhecer o dialeto para acertar a questão, pois não era esse o objetivo, como alguns interpretaram que fosse. A intenção da banca era que o estudante reconhecesse os aspectos que caracterizavam um dialeto, relacionando às riquezas linguísticas da nação brasileira, ou seja, o assunto era, basicamente, de variação linguística. Ressaltamos que essa questão não foi trazida para análise por não se tratar de atividade que dialogava com textos literários.

Contudo, a presença da cultura LGBT na prova causou grande incômodo por parte da camada mais conservadora e preconceituosa da sociedade. Segundo o G1, “o exemplo usado para definir dialeto foi alvo de críticas e elogios. Em entrevista à *Bandeirantes*, o presidente eleito Jair Bolsonaro criticou a questão, fazendo coro ao grupo que considera indevido o uso de temática LGBT para ilustrar o conceito linguístico, enquanto outros apoiavam o uso por dar visibilidade às minorias”.⁴ Em relação à questão que vamos analisar, não foi diferente, haja vista a manifestação de certos políticos, pastores e alguns estudantes que se sentiram ofendidos simplesmente pela presença de um texto literário que dialogava com a temática da homossexualidade feminina. Sendo assim, somente o fato desse texto estar presente na prova já simboliza, por si mesmo, um ato de reexistência (SOUZA, 2009).

Passemos, agora, para a análise da questão em si. O texto selecionado pela banca é o fragmento de um conto da autora Natalia Borges Polezzo, cujo título se chama “Vó, a senhora é Lésbica?”. De acordo com o gabarito oficial, a resposta correta é a letra “B”, revelando que a tensão presente na narrativa está fundamentada na perspectiva do silêncio em nome do equilíbrio familiar. Assim como muitos se incomodaram com a

⁴Veja resolução de questão do Enem que aborda status o pajubá como ‘dialeto secreto’ dos gays e travestis. G1, 2018. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/enem/2018/noticia/2018/11/05/veja-resolucao-de-questao-do-enem-que-aborda-status-do-pajuba-como-dialeto-secreto-dos-gays-e-travestis.ghtml>. Acesso em 27/01/2022.

questão, acredita-se que muitos também se identificaram, pois, embora tenham ocorrido avanços no que concerne aos direitos do grupo LGBT, muitos desses sujeitos se veem numa situação na qual precisam se silenciar a fim de não gerar brigas no espaço familiar. Sob essa ótica, pode-se dizer que a literatura exerce esse papel de transportar seus leitores do lugar comum para realidades outras, potencializando o sentimento de empatia.

Essa questão tem um papel fundamental na abertura de precedentes para se discutir sexualidade, diversidade e identidade nos espaços educacionais, além de contribuir para um foco maior nas relações do cerco familiar. Assim, o Enem consegue, nesse ponto, legitimar os letramentos literários de reexistência (AMORIM e SILVA, 2019), justamente porque constrói uma questão em que se observa mais atentamente a angústia do silenciamento perante o preconceito que se mantém, ao mesmo tempo que a voz questionadora “Vó, você é lésbica?”, surgindo da geração mais nova, revela uma tentativa da quebra de paradigma em relação ao que pode ou não ser falado no meio familiar. Dessa maneira, observa-se um embate dialógico (BAKHTIN, 2016) do silenciamento frente ao impulso questionador que não se cala.

Ademais, o texto busca transportar o leitor situado para outra realidade, de maneira que ele possa construir sentidos, questionar seus preconceitos, rever ou afirmar suas ideologias, repensar suas crenças e, se possível, construir novas perspectivas. Esse movimento representa uma prática de letramentos literários, pois opera de forma a contrastar vivências e oportuniza a experiência de identificação, empatia e compaixão.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, busquei adotar uma postura responsiva enquanto pesquisador frente às muitas possibilidades de interpretação acerca da presença da literatura no Enem. Concentrei-me na tentativa de compreender os processos de (des)legitimação das práticas de letramentos literários e nos letramentos literários de reexistência, especificamente, nas questões selecionadas na análise. *O corpus* apresentado foi construído na expectativa de dar um vislumbre, ainda que limitado, do que tem sido feito nos últimos anos com a literatura dentro desse contexto e como as discussões identitárias têm influenciado o espaço educacional.

No movimento dialógico de construção desta pesquisa, evoquei as discussões anteriormente construídas por outros autores, como um verdadeiro bordado teórico,

costurando as discussões acadêmicas acerca da desigualdade no acesso à universidade, a validação da cultura mantida pela elite em detrimento da deslegitimação dos conhecimentos produzidos pelas classes inferiores, a presença da literatura no Enem e os estudos dos letramentos literários e letramentos literários de reexistência. O instrumento de costura desse bordado foi a análise dialógica do discurso, por meio de uma perspectiva *Indisciplinar da Linguística Aplicada*.

Foi possível também, a partir do presente artigo, dialogar com o cenário sociopolítico atual, tendo em vista os muitos discursos e ideologias que têm reverberado tanto na academia, quanto na sociedade. O embate de vozes que se friccionam foi interesse dessa análise, pois é possível perceber os impactos causados nas diversas camadas sociais, ora suscitando polêmicas, ora suscitando concordâncias.

No geral, as questões analisadas se aproximam ou tentam de algum modo dialogar com o que estamos chamando de prática de letramentos literários e letramentos literários de reexistência. É observável a abertura do Enem para se trabalhar uma diversidade de temáticas de cunho social e um encaminhamento expansivo para apresentar novos autores que não costumavam aparecer nas edições anteriores. Apesar disso, é inegável dizer, como foi apresentado durante o texto, quanto às práticas de letramentos literários, que esse exame admissional, em alguns momentos, trata os textos literários de forma simplista, voltando sua atenção muito mais para o tema, do que para as especificidades da construção literária. Além disso, no que tange aos letramentos literários de reexistência, é possível dizer que o Enem ainda engatinha na legitimação dessa prática, tendo em vista que das provas analisadas verificamos questões muito pontuais, cujas presenças possibilitam ainda timidamente a fricção entre a tradição e o cânone.

Por fim, considero importante reafirmar que a análise apresentada se configura apenas como uma interpretação possível das questões apresentadas, já que outras perspectivas podem ser adotadas. Entrego esse trabalho na esperança de ser uma voz entre as muitas que ressoam nesse embate discursivo, esperando trazer à tona discussões, questionamentos, respostas e reflexões para futuras pesquisas.

**(De)legitimized literacies and reexistence practices in ENEM: a dialogic
analysis of activities with literacy texts**

ABSTRACT:

The objective of this paper is to analyze through an exploratory research four questions that makes use of literary texts presented in the section of Languages, Codes and their Technologies by the National Examination of Secondary Education - ENEM. The focus is on questions concerning social issues proposed by 2018, 2019, and 2020 editions of this exam. The aim, then, is to investigate the literary literacy and re-existence literary literacy practices (de)legitimized by the exam. As a premise, this research assumes that this Brazilian admission exam is built according to educational documents that dialogue with literacies studies. In a dialogic way, this paper evokes a set of reflections on literacies, higher education admission exams, the specificities of the ENEM, and the presence of literature in this exam. In addition, academic considerations are presented within the literary literacies field (COSSON, 2006; PAULINO e COSSON, 2009; COSSON, 2015; AMORIM et al, 2022). This research is described as qualitative and documental in nature, in order to use the Dialogic Discourse Analysis as an analytical instrument (BRAIT, 2004; SOBRAL E GIACOMELI, 2016). The results suggest an approximation of the exam, in some moments, with what we call literary literacy and re-existence literary literacy practices (SOUZA, 2009; AMORIM e SILVA, 2019). However, at other times, there is a distancing from these practices. It is

evident, above all, little depth regarding the treatment of the aesthetic dimension and the specificities of literary texts.

KEYWORDS: Re-existence. Literacy. Literature. Enem.

REFERÊNCIAS:

AMORIM, M. A. de.; SILVA, M. R. L. da. O ensino de literaturas na Linguística Aplicada brasileira. *Raído*, Dourados, v.14, n. 36, 163–189, set./dez, 2020.

AMORIM, M. A. de; NASCIMENTO, D. V. K.; SANTOS, M. S. dos. A leitura literária no livro didático de português: uma análise dialógica. *Revista Letras Raras*. Campina Grande, v.10, n. 1, p. 53-79, jan., 2021.

AMORIM, M. A. de.; SILVA, T. C. da. O ensino de literaturas na BNCC: discursos e (re)existências possíveis. In: AMORIM, M. A. de; GERHARDT, A. F. L. M. (Orgs.) *A BNCC e o ensino de língua e literaturas*. Campinas: Pontes Editores, 2019, p. 153-179.

AMORIM, M. A. de; SILVA, T. C. da. Letramentos em disputa: o embate entre tradição e práticas literárias de reexistência no exame nacional do ensino médio. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, SP, v. 60, n. 3, p. 718–734, 2021.

AMORIM, M. A. de.; DOMINGUES, D.; NASCIMENTO, D. V. K.; SILVA, T. C. da. *Literatura na escola*. São Paulo: Contexto, 2022.

AMORIM, M. A. de.; SOUTO, V. A. G. A resignificação da leitura literária e do leitor-fruidor na BNCC: uma abordagem dialógica. *Bakhtiniana. Revista De Estudos Do Discurso*. São Paulo, v. 15, n. 4, p. 98–121, out./dez., 2020.

- ANDRADE, G. G. A metodologia do Enem: uma reflexão. *Série-Estudos - Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB*. Campo Grande, n. 33, p. 67-76, jan./jul. 2012.
- BAKHTIN, M. *Estética da Criação Verbal*. Tradução de Paulo Bezerra. 6. Ed. - São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.
- BAKHTIN, M. *Os gêneros do discurso*. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016.
- BAKHTIN, M. *Para uma filosofia do ato responsável*. São Carlos: Pedro e João Editores, 2017.
- BARROS, A. Vestibular e Enem: um debate contemporâneo. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 22, n. 85, p. 1057-1090, out./dez. 2014.
- BRAIT, B. Linguagem e identidade: um constante trabalho de estilo. *Trabalho, Educação e Saúde*, 2(1): 185-201, 2004.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Matriz de Referência para o Enem*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2005.
- COSSON, R. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2006.
- COSSON, R. Letramento Literário: uma localização necessária. *Letras & Letras*, v. 31, n. 3, p. 173-187, 29 jun. 2015.
- COSSON, R. *Paradigmas do ensino de literatura*. São Paulo: Contexto, 2020.
- CRUVINEL, M. Literatura e vestibular: discursos cruzados. *Signótica Especial*, Goiânia, n. 2, p. 63-73, 2006.
- DENZIN, N.; LINCOLN, Y. A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: *O Planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Porto Alegre: ArtMed, 2006, p.15-41.
- FISCHER, L. A. et al. A literatura no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). *Nonada: Letras em Revista*. Porto Alegre, v. 1, n. 18, p. 111-126, maio/set. 2012.
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). *ENEM: documento básico*. Brasília, 2000.
- KRIPKA, R.; SCHELLER, M.; BONOTTO, D. L. Pesquisa documental: considerações sobre conceitos e características na pesquisa qualitativa. *Atas CIAIQ2015. Investigação Qualitativa em Educação/Investigación Cualitativa en Educación*, v. 2, p. 243-247, 2015.
- MOITA LOPES, L. P. Da aplicação de linguística à Linguística Aplicada Indisciplinar. In: PEREIRA, R. C.; ROCA, P. (orgs.). *Linguística Aplicada: um caminho com diferentes acessos*. São Paulo, 2009.
- MOITA LOPES, L. P. Uma linguística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado. In: MOITA LOPES, L.P. (orgs.) *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*, São Paulo: Parábola, 2006. p. 13-42.
- PAULINO, G.; COSSON, R. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: ZILBERMAN, R.; RÖSING, T. M. K. (org.). *Escola e leitura – Velha Crise, Novas Alternativas*. São Paulo: Global Editora, 2009, p. 61-79.

PAULINO, G.; GRIJÓ, A. A. Letramento literário: mediações configuradas pelos livros didáticos. *Revista da Faced*, Salvador, n.9. p. 103-115, 2005.

SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 1998.

SOUZA, A. L. S. *Letramentos de reexistência: culturas e identidades no movimento hip-hop*. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – UNICAMP, p. 29-90, 2009.

SOBRAL, A.; GIACOMELLI, K. Observações didáticas sobre a análise dialógica do discurso - *ADD.Domínios de lingu@gem*, v. 10, n. 3, 2016

SUASSUNA, L.; SILVA, T. L. A literatura em provas e exames: vestibular da UFPE e ENEM. *Estud. Aval. Educ.*, São Paulo, v. 30, n. 74, p. 362-391, maio/ago. 2019.

STREET, B. *Literacy in Theory and Practice*. Nova York: Cambridge University Press, 1984.

STREET, B. *Autonomous and Ideological Models of Literacy: Approaches from New Literacy Studies*. Media Anthropology Network. 17-24 jan. 2006.

HESÍODO. *Teogonia*. Tradução de JaaTorrano. São Paulo: Iluminuras, 2001.

HESÍODO. *Teogonia: a origem dos deuses*. Estudo e Tradução JaaTorrano. São Paulo: Iluminuras, 2007.

VOLÓCHINOV, V. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Tradução de Sheila Grillo e Ekaterina Volkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2017.