

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS (MESTRADO)

ROSILENE DA SILVA DE MORAES CAVALCANTI

REFLEXÕES SOBRE A PROPOSTA DE LEITURA DO ENEM

MARINGÁ – PR
2013

ROSILENE DA SILVA DE MORAES CAVALCANTI

REFLEXÕES SOBRE A PROPOSTA DE LEITURA DO ENEM

Dissertação apresentada à Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Letras, área de concentração: Estudos Linguísticos.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Sônia Aparecida Lopes Benites.

MARINGÁ – PR
2013

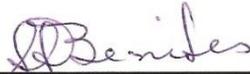
ROSILENE DA SILVA DE MORAES CAVALCANTI

REFLEXÕES SOBRE A PROPOSTA DE LEITURA DO ENEM.

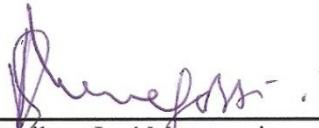
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Letras (Mestrado), da Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Letras, área de concentração: Estudos Linguísticos.

Aprovada em 03 de abril de 2013.

BANCA EXAMINADORA



Prof.^a Dr.^a Sônia Aparecida Lopes Benites
Universidade Estadual de Maringá – UEM
- Presidente -



Prof. Dr. Renilson José Menegassi
Universidade Estadual de Maringá – UEM



Prof.^a Dr.^a Lucinea Aparecida de Rezende
Universidade Estadual de Londrina - UEL

AGRADECIMENTOS

Depois de muito trabalho, é hora de parar, refletir e agradecer cada pequena conquista que foi preparando a chegada deste momento. A conclusão desta etapa reflete a conquista de um sonho retomado em 2006, depois de 18 anos fora dessa deliciosa loucura que é a vida acadêmica.

Agradeço primeiramente a Deus, que tem ungido a minha vida com capacidade e ousadia para lutar pelo que acredito e desejo. Agradeço por cada porta que Ele abriu em meu caminho, mesmo quando tudo parecia impossível. A Ele seja toda a honra por essa conquista e que eu possa utilizar o que aqui aprendi em prol de um mundo um pouco melhor.

Essa caminhada não foi fácil, muitas foram as dificuldades que surgiram e, em alguns momentos, o desejo de desistir foi grande. A conclusão deste mestrado vai além da realização de um sonho, é a prova de que quando alguém se dispõe a realizar o que sonhou, não existe impossível. Não foi fácil ler a quantidade de textos que tive que ler, buscar entender teorias que em alguns momentos não faziam o menor sentido, dormir tarde e levantar cedo. Mas a cada “A” que vi nos editais era como se ouvisse: está valendo a pena.... está valendo a pena...

Sinto-me privilegiada por ter realizado toda a minha vida escolar em instituições públicas e estar conquistando o título de mestre em uma conceituada universidade pública. Tive professores experientes, competentes e dedicados, que me ajudaram com os conteúdos teóricos, me ensinaram a ver a vida de uma forma muito especial e a acreditar que a educação ainda é a alternativa que temos para as mudanças sociais.

Tenho consciência de que uma conquista como essa não se faz sozinha e por isso tenho muito a agradecer...

A minha orientadora, Prof. Dra. Sonia Lopes Benites, que, mesmo sem me conhecer, acreditou em mim, orientou e conduziu-me até este momento.

À Prof.^a Dr.^a Lucinea Aparecida de Rezende e ao Prof. Dr. Renilson José Menegassi, pelas valiosas contribuições apresentadas no Exame de Qualificação.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Letras, pelos conhecimentos compartilhados, funcionários e amigos. Em especial àqueles com os quais os laços de amizade foram mais fortes, mais próximos: André William e Adélia.

À Capes, pela Bolsa de Estudos que me foi concedida.

Aos meus pais, Moisés e Valmira, que sempre acreditaram em mim, talvez até mais do que eu mesma. Esse título que recebo hoje ofereço a eles, que investiram seu carinho e dedicação, apoiando-me em cada dificuldade que surgiu ao longo da caminhada.

Ao meu esposo, Sérgio, que me apoiou em cada etapa dessa luta, que foi capaz de entender e, principalmente, aceitar as minhas escolhas. Ele soube abrir mão de momentos de atenção e de companhia, e, nos momentos mais difíceis, dar um afago, um carinho, uma palavra de incentivo.

Aos meus filhos Marcos Paulo, Pamella Ondina e Bruna Rafaella, que sempre me incentivaram a correr atrás dos meus sonhos e que, em muitos momentos, tiveram que me perguntar quando eu estaria livre para ficarmos juntos.

Às minhas irmãs, Diná e Adriana, que sempre torceram por mim.

A cada um dos meus amigos, que demonstraram carinho e preocupação, por meio de palavras, incentivos e muitas orações, sem as quais tudo teria sido mais difícil.

RESUMO

CAVALCANTI, Rosilene da Silva de Moraes. **Reflexões sobre a proposta de leitura do ENEM.** 2013.159 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2013.

Nesta pesquisa, analisam-se as questões objetivas de leitura do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Instituído em 1998, como parâmetro de autoavaliação aos concluintes do Ensino Médio, esse exame foi estendido, posteriormente, também a não concluintes, que, uma vez aprovados, podem pleitear certificação dessa etapa da Educação Básica e vagas no ensino superior. No trabalho, verificam-se os procedimentos de leitura avaliados pelo exame, a partir de um *corpus* constituído pelas questões da área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, da prova aplicada em 2011, com o objetivo de responder à seguinte pergunta de pesquisa: Como se configuram as questões de leitura do ENEM? Para atender ao que se propõe, pergunta-se também: se as questões são elaboradas de acordo com o conceito de leitura proposto pelos documentos oficiais do Ensino Médio; que competências e habilidades referentes à leitura são avaliadas e se são adequadas a seu público-alvo, constituído não apenas de egressos do Ensino Médio. A base teórica compreende as orientações oficiais sobre o Ensino Médio. Baseadas na pragmática, essas orientações voltam-se para uma imbricação entre teoria e prática, baseada na concepção de linguagem como interação. A língua não é vista como homogênea e transparente, mas opaca e heterogênea; ela reflete a cultura de seus falantes, permite que ela opere e lhe dá condições de subsistir. A leitura é concebida como um processo dialógico do leitor com o autor, via texto, que leva em conta não só o texto, mas o discurso, em suas condições de produção. Esse leitor é também o da pragmática, consciente, mas histórico. Nesta direção, o percurso da investigação implica: a classificação das questões, de acordo com as competências e habilidades avaliadas; o conhecimento da estrutura e dos objetivos do ENEM, possibilitado pela análise dos decretos e leis que regem o Ensino Médio, e a análise propriamente dita. Os resultados demonstram que o MEC reconhece a existência de indivíduos que, embora não tenham cursado o Ensino Médio, podem ser considerados competentes e aptos a ingressar no Ensino Superior. A concepção de leitura presente nos documentos oficiais que regem o Ensino Médio é adotada no ENEM e prevê um sujeito capaz de extrapolar os dados do texto escrito, lendo linhas e entrelinhas. A concepção de texto presente no exame não se limita ao verbal, embora o enfatize, mas abrange textos não verbais, como infográficos e imagens. As questões do exame são fortemente marcadas pela interdisciplinaridade e, a maioria delas pode ser respondida com base no conhecimento de mundo do examinando e nos textos de apoio apresentados na prova.

Palavras-chave: Ensino Médio. ENEM. Leitura. Linguagem.

ABSTRACT

CAVALCANTI, Rosilene da Silva de Moraes. **Reflections on the ENEM's reading proposal.** 2013.159 f. Master's Dissertation in Language and Literature – Universidade Estadual de Maringá, Maringá PR Brazil, 2013.

Current research analyzes the objective questions on reading available in the High School National Exam (ENEM). The ENEM was established in 1998 as a self-evaluation parameter to high school leavers. The exam was later extended to students other than school leavers who, once they reached the passing mark, could require the high school diploma and entrance to higher education. Current research verified the reading procedures evaluated by the exam derived from a series of topics of the 2011 exam in Languages, Codes and their Technologies. The research's basic question is: How are the ENEM reading questions constituted? Questions are also asked to see whether the topics have been elaborated according to the reading concepts proposed by high school official documents; which reading competences and skills are evaluated; whether they are adequate to the target-population which is not made up only of high school leavers. The theoretical foregrounding comprises the official guidelines on high school teaching. The guidelines, based on practice, are grounded on the theory-practice overlaying built on the concept of language as interaction. Language is not envisaged as homogeneous and transparent but opaque and heterogeneous. It is a reflection of the speakers' culture, allowing its workings and conditions of subsistence. Reading is conceived as a dialogical process between the reader and the author, through the text, which takes into account not merely the latter but discourse in its production conditions. The reader is also the pragmatic aware, albeit historical, reader. Current investigation implies the classification of questions according to the competences and skills evaluated; knowledge on the ENEM's structure and aims, made possible by an analysis of high school's decrees and laws and analysis in the strict sense. Results show that the Brazilian Ministry of Education acknowledges people who are competent and skilled for admittance to higher education even though they do not have a high school diploma. Reading concepts in official documents that govern the ENEM are adopted in the exam which foresees a person who is capable of going beyond the data of the written text through between-the-lines reading. The concept of the text in the exam is not limited to the verbal level, albeit emphasized, but reaches to non-verbal texts, such as info-graphs and pictures. The exam's topics are highly marked by interdisciplinarity and most questions may be answered through general knowledge and the subsidiary texts provided by the exam.

Keywords: High school. ENEM. Reading. Language.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Competências e habilidades a serem desenvolvidas em Língua Portuguesa.....	26
Quadro 2	Síntese das concepções de leitura	37
Quadro 3	Temas estruturadores – diálogos entre textos	39
Quadro 4	Temas estruturadores – o texto como representação do imaginário	39
Quadro 5	Composição do exame	45
Quadro 6	Mudanças na proposta do ENEM desde sua instituição.....	51
Quadro 7	Competências e habilidades identificadas na prova do ENEM 2011	63
Quadro 8	Situações-problema classificadas por competências e habilidades	64
Quadro 9	Classificação das questões quanto ao nível de conhecimento	86

LISTA DE SIGLAS

SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica.
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio.
LDBEN	Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais.
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais - Ensino Médio.
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais para Ensino Médio.
OCEM	Orientações Curriculares para o Ensino Médio.
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura.
PCN+	Parâmetros Curriculares Nacionais Mais.
MEC	Ministério da Educação.
CEB	Câmara da Educação Básica.
CNE	Conselho Nacional da Educação.

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS	11
CAPÍTULO I - A BASE TEÓRICO-METODOLÓGICA DO ENEM	17
1.1 ORIENTAÇÕES OFICIAIS SOBRE O ENSINO MÉDIO.....	17
1.1.1 Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.....	18
1.1.2 Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio	19
1.1.3 Orientações Curriculares para o Ensino Médio.....	22
1.2 A ÁREA DE LINGUAGEM, CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGIAS	23
1.2.1 Concepções de linguagem	27
1.2.2 Leitura	30
1.2.2.1 Funções da leitura do texto literário	38
CAPÍTULO II – EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO - ENEM	43
2.1 O EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO: HISTÓRICO E OBJETIVOS...	43
2.2 MATRIZ DE REFERÊNCIA DO NOVO ENEM.....	52
2.3 AVALIAÇÃO DE LEITURA.....	59
CAPÍTULO III – Avaliando as questões de Leitura do ENEM	62
3.1 COMPETÊNCIAS E HABILIDADES IDENTIFICADAS NO <i>CORPUS</i>	62
3.1.1 O trabalho com a argumentação.....	66
3.1.2 A Literatura e sua função humanizadora	72
3.1.3 Organização textual	80
3.2 ADEQUAÇÃO DAS QUESTÕES AO PÚBLICO ALVO	85
3.2.1 Situações-problema solucionáveis a partir da competência de leitura e dos textos de apoio	86
3.2.2 Situações-problema dependentes de conhecimentos específicos	92
CONSIDERAÇÕES FINAIS	101

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

De acordo com os Parâmetros Curriculares - Ensino Médio, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio¹, documentos oficiais que regem a etapa final da Educação Básica, um dos principais objetivos das aulas de Língua Portuguesa é a formação de um leitor competente. Contudo, o desempenho dos alunos, observado no dia a dia da sala de aula e as avaliações externas, tais como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB²) e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM³) têm refletido a ausência de uma prática de leitura fundamentada numa concepção capaz de favorecer a formação de um sujeito-leitor competente.

Embora a leitura seja desenvolvida desde as séries iniciais da Educação Básica, é possível encontrar alunos que, ao concluir essa etapa, sintam muita dificuldade em corresponder às previsões das teorias de ensino da leitura (sejam elas cognitivistas, sócio-discursivas ou discursivas), construindo sentidos, compreendendo ou desenvolvendo conhecimentos.

Por isso, nesta pesquisa, focalizando especificamente a disciplina de Língua Portuguesa, são analisadas as questões objetivas de leitura do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), de 2011, da área de “Linguagens, Códigos e suas Tecnologias”, com exceção da língua estrangeira.

Esse exame, desde sua instituição, em maio de 1998, tem como alvo o egresso do Ensino Médio. Sem a preocupação de medir pontualmente os conteúdos das diversas disciplinas escolares, procura aferir quais são as competências e habilidades em leitura,

¹ As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, instituídas em 28 de junho de 1998, são um conjunto de definições doutrinárias sobre princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização pedagógica e curricular de cada unidade escolar integrante dos diversos sistemas de ensino; os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (2000) se constituem em propostas de operacionalização da LDBEN 9394/96, feitas por especialistas convidados pelo MEC, e as Orientações Curriculares do Ensino Médio buscam clarear as discussões presentes nos PCNEM e se propõem contribuir para o diálogo sobre a prática docente, tendo contado para tanto, com a participação de professores. Esses documentos serão comentados no capítulo 1.

² O SAEB é um exame com foco em Língua Portuguesa e Matemática que avalia estudantes do 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e do 3º ano do Ensino Médio, da rede pública e privada, rural ou urbana. É uma avaliação por amostragem, na qual parte dos alunos destas turmas são selecionados para participar da avaliação.

³ O ENEM tem como objetivo avaliar o desempenho do estudante ao fim da Educação Básica, buscando contribuir para a melhoria da qualidade desse nível de escolaridade. Oferece parâmetros para a autoavaliação e a participação é voluntária.

interpretação do mundo e escrita, desenvolvidas pelo aluno concluinte ou egresso do Ensino Médio, após, teoricamente, doze anos de vida escolar.

A prova do ENEM envolve as quatro grandes áreas de conhecimento: Linguagem, Códigos e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas tecnologias, Matemática e suas Tecnologias e Ciências Humanas e suas Tecnologias⁴. Criado a partir dos documentos já mencionados, o exame, a princípio, tinha como objetivo conferir ao cidadão parâmetros para a autoavaliação, que poderiam lhe servir de norte na continuidade de sua formação e em sua inserção no mercado de trabalho. Em 2009, atendendo a adequações legais superiores, foi reformulado, passando a possibilitar a certificação⁵ do Ensino Médio e a permitir o uso do resultado para o ingresso no Ensino Superior.

Essa ampliação do público-alvo propicia questionamentos sobre as questões de leitura do ENEM, objeto de investigação nesta pesquisa. Em outras palavras, investiga-se se as informações presentes nos textos de apoio e o conhecimento de mundo de um jovem nessa faixa etária podem permitir que o avaliando chegue à alternativa correta, sem a efetiva realização das disciplinas que compõem a grade curricular do Ensino Médio.

Para tanto, procura-se responder a seguinte pergunta: Como se configuram as questões de leitura do ENEM? Essa pergunta de pesquisa faz surgirem outros questionamentos, como: as questões são elaboradas de acordo com o conceito de leitura proposto pelos documentos oficiais do Ensino Médio? que competências e habilidades referentes à leitura são avaliadas? elas são adequadas a seu público-alvo, constituído não apenas de egressos do Ensino Médio?

Para atingir os objetivos propostos, o trabalho está ancorado nos pressupostos gerais do interacionismo, que embasam tanto a LDBEN 9394/96 quanto os documentos oficiais que propõem sua operacionalização. Para identificar os aspectos referentes à leitura presentes na avaliação, recorre-se a estudos realizados, à luz da Linguística Aplicada, por estudiosos como Coracini (1995), Dell'Isola (1996), Goulemot (1996), Leffa (1996), Solé Gallart (1998), Meurer (2000), Colomer e Camps (2002), Possenti (2009) e Menegassi (2010), entre outros.

Embora o ENEM tenha sido criado há mais de uma década, são relativamente escassas as pesquisas realizadas sobre a versão ampliada dessa avaliação, o chamado “Novo ENEM⁶” (2009). E, enquanto no trabalho, focalizam-se apenas as pesquisas da área de Letras ou que envolvem o trabalho com a leitura, dentre as poucas pesquisas encontradas, a maior parte

⁴ Esta pesquisa se restringirá à área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, por ser essa a área que engloba a disciplina de Língua Portuguesa.

⁵ Para conseguir a certificação o interessado deverá ter, no mínimo 18 anos, atingir 400 pontos em cada uma das áreas do conhecimento e 500 pontos na redação.

⁶ A partir de 2009 o ENEM passa por alterações em sua constituição e é denominado Novo ENEM

aborda outras perspectivas no ensino de língua ou se relaciona a outras áreas do conhecimento, como química, matemática, geografia e educação.

Luna (2009), por exemplo, defendeu a dissertação “Avaliação da produção escrita no ENEM: como se faz e o que pensam os avaliadores”, com o objetivo de investigar o tratamento dado à avaliação da produção textual pelo Ministério da Educação, através de análise da Planilha de Critérios de Correção da Redação do ENEM. O estudo traz contribuições para o processo de avaliação textual, no geral, e do ENEM, em particular, uma vez que são destacados pontos positivos e negativos da Planilha, e as principais dificuldades vivenciadas pelos avaliadores.

Posteriormente, Souza (2010), da área do Ensino de Ciências e Matemática, numa perspectiva interdisciplinar, defendeu o trabalho “Leituras, limites e possibilidades de gráficos do ENEM no contexto do aquecimento global e das mudanças climáticas”. Na pesquisa, buscou-se compreender como os gráficos participam da significação no contexto do aquecimento global e das mudanças climáticas, e identificar as características básicas do leitor de gráficos subtendidas nas questões do ENEM. De acordo com o autor, o tipo do leitor de ciências subentendido se mostrou em desacordo com as propostas iniciais do próprio ENEM, que apontam para um sujeito crítico e argumentativo, capaz de tomar decisões com base em informações científicas.

Em 2011, Biasus, da área da Educação, apresentou a dissertação de mestrado intitulada “Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM): (in) congruências curriculares no ensino de Língua Portuguesa”, que teve como objetivo investigar congruências e incongruências entre as propostas curriculares de escolas públicas do município de Concórdia - SC e as orientações do ENEM para a Área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, notadamente no que se refere à disciplina de Língua Portuguesa.

Os resultados permitiram evidenciar pontos de coerência e de incoerência entre as propostas curriculares das escolas pesquisadas e o que preconiza o ENEM. Observou-se coerência entre os conteúdos curriculares requeridos e os propostos na matriz de referência do Exame; a incoerência ficou por conta do desencontro entre a dinâmica e a abordagem curricular preconizada e a efetivada para a Área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias.

Ainda em 2011, Silva, em seu trabalho, “Desvelando o discurso das competências no ideário educacional brasileiro: uma abordagem discursiva do ENEM”, analisou o sentido do termo competência no ideário educacional brasileiro, através da interdiscursividade do aludido discurso no documento oficial desse exame. O referencial teórico da Análise do Discurso de linha francesa (AD) possibilitou desvelar o funcionamento discursivo do ENEM,

explicitando que esse exame não se presta apenas a cumprir os objetivos elencados no documento oficial que o institui, mas, sobretudo, a impor um modelo de avaliação que busca homogeneizar a política educacional brasileira por meio da “necessidade” de uma reforma educacional baseada no ensino por competências, visando atender às exigências da ordem social vigente e dos organismos internacionais.

O que se observa é que, nos últimos anos, nenhuma outra pesquisa teve como objeto de estudo as questões de leitura do ENEM. Mesmo os relatórios pedagógicos, divulgados no site do INEP⁷, vão até 2008, de forma que, após a reforma de 2009, não foram publicados relatórios pedagógicos sobre a avaliação e seus resultados, a não ser os individuais, que cada avaliando pode acessar diretamente no site do INEP.

Devido à amplitude do exame, ele tem colecionado turbulências, como furto de provas, erros de impressão e, mais recentemente, o vazamento de questões que faziam parte do ENEM 2011. Essas dificuldades trouxeram descrédito para o exame e muitas faculdades deixaram, por tempo indeterminado, de utilizar o resultado para o acesso à educação superior. Outro aspecto bastante discutido é a não contemplação das diferenças regionais e individuais, ao utilizar uma única prova em todo o país.

O custo para os cofres públicos também é motivo para preocupação e discussões. De acordo com os dados de Biasus (2011, p. 47), a previsão de gastos com o ENEM “saltou de R\$ 128,5 milhões para R\$ 372,5 milhões”. Trata-se, portanto, de “um exame com altos custos para os cofres públicos”, conclui a autora. Em 2011, o INEP previa que, a partir de 2012, seriam realizadas duas ou mais edições do exame (INEP, 2011), fato que não se concretizou. Notícia publicada em 22 de agosto de 2012 no site Jus Brasil⁸ informa que o Ministério da Educação estuda a substituição da Prova Brasil⁹ pelo ENEM para o cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), uma vez que “apenas 70 mil estudantes fazem a Prova Brasil, enquanto que o ENEM de 2011 recebeu 5,3 milhões de inscrições”.

Assim, a pesquisa se justifica tendo em vista a importância da avaliação, o investimento financeiro que tem sido a ela dedicado e a preocupação demonstrada pelo presidente do INEP, Luiz Cláudio Costa, em nota do Último segundo, ao afirmar que “hoje, temos pouco conteúdo sobre o assunto sendo produzido no país” e “precisamos do apoio da academia para validar e melhorar nossos processos” (BORGES, 2012). Ante o interesse do

⁷ <http://portal.inep.gov.br/web/enem/edicoes-antiores/relatorios-pedagogicos>.

⁸ <http://rf-brasil.jusbrasil.com.br/politica/103456947/mais-abrangente-enem-pode-substituir-prova-brasil-na-avaliacao-do-ensino-medio>

⁹ Avaliação oferece resultados por escola, município, Unidade da Federação e país que também são utilizados no cálculo do Ideb.

Ministério da Educação em financiar pesquisas sobre o ENEM, a fim de aprimorar os processos de avaliação conduzidos pelo INEP, esta pesquisa pode ser vista como um passo em direção ao aprimoramento da avaliação.

Para a realização do estudo, primeiramente buscou-se identificar, na prova, as questões da área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, a fim de separar o *corpus* que seria utilizado. O conhecimento da estrutura e dos objetivos do ENEM foi possibilitado pela análise dos decretos e leis que regem o Ensino Médio, a fim de construir um histórico e detalhar a proposta da avaliação. Esta envolve o trabalho com os gêneros, a intertextualidade, a coerência e a coesão no processamento do texto, o uso de recursos expressivos para a construção de efeitos de sentido e a leitura de textos literários. Com esses dados em mãos, iniciou-se a construção da fundamentação teórica que alicerça as investigações propostas.

O primeiro capítulo está voltado para os documentos oficiais que sustentam a Educação Básica, principalmente o Ensino Médio e, por conseguinte, a prova do ENEM. Portanto, são apresentadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM), fundamentados na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9.394/96), e as Orientações Curriculares do Ensino Médio (OCM). Nele também é apresentada a fundamentação teórica que sustenta a análise do *corpus*: as concepções de linguagem e de leitura.

O capítulo II apresenta um panorama histórico do ENEM, desde sua origem para dar ao leitor uma visão das alterações pelas quais passou esse instrumento de avaliação. O aspecto mais relevante do capítulo é o “Novo ENEM”, instituído em 2009, a partir de uma nova matriz de referência¹⁰, a qual é também apresentada nesse capítulo, em que se analisa a estrutura e a finalidade da prova.

Os subsídios oferecidos pela análise dos documentos efetuada possibilita a compreensão da estrutura do exame, que pode ter seu resultado utilizado para: autoavaliação, aferição da qualidade do Ensino Médio, implementação de políticas públicas, aperfeiçoamento do currículo da etapa final da Educação Básica, desenvolvimento de estudos e indicadores sobre a educação brasileira, estabelecimento de critérios de acesso a programas governamentais, e facultativamente, como mecanismo de acesso à educação superior e certificação do Ensino Médio. (INEP, 2011).

¹⁰ A matriz de Referência do Novo Enem, instituída em 2009, composta por cinco eixos cognitivos comuns a todas as áreas do conhecimento, 30 competências e 120 habilidades será descrita no tópico 2.2.

O capítulo III apresenta a análise do *corpus*. Num primeiro momento, procede-se o levantamento das competências e habilidades, presentes na matriz de referência e avaliadas por meio das situações-problema propostas no *corpus*. Já aí, percebe-se a recorrência de algumas competências. Em seguida, busca-se identificar as questões que poderiam ser respondidas apenas com base nos dados do enunciado e no material de apoio, bem como as que dependem de conhecimentos específicos, nem sempre ao alcance daqueles que não realizaram o Ensino Médio.

Na conclusão retomam-se os objetivos apresentados e a discussão dos resultados encontrados.

CAPÍTULO I

A BASE TEÓRICO-METODOLÓGICA DO ENEM

O ENEM insere-se entre as avaliações que se propõem a verificar a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro, e tem, conforme disposto na Portaria 807- MEC, de 18 de junho de 2010, entre outras finalidades: avaliar o desempenho do estudante ao final da Educação Básica, propiciar o aperfeiçoamento dos currículos do Ensino Médio, e possibilitar aos não concluintes dessa etapa, maiores de dezoito anos, a certificação desse nível de ensino.

Por se tratar de uma avaliação que toma como parâmetro o Ensino Médio, num primeiro momento, é indispensável que se apresentem as orientações oficiais direcionadoras desse nível, quais sejam as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio, os Parâmetros Curriculares – Ensino Médio e as Orientações Curriculares Ensino Médio.

Para investigar a configuração das questões de leitura do ENEM, importa, igualmente, identificar os conceitos de leitura propostos pelos documentos oficiais que norteiam o ensino de língua materna. Portanto, neste capítulo, estruturado em cinco seções, com o intuito de expor ao leitor uma visão geral da fundamentação teórica necessária à pesquisa, apresentam-se as orientações oficiais que regem o Ensino Médio e, conseqüentemente, a área de “Linguagem, Códigos e suas tecnologias”, bem como o construto teórico sobre concepções de linguagem e de leitura.

1.1. ORIENTAÇÕES OFICIAIS SOBRE O ENSINO MÉDIO

Os documentos oficiais que norteiam o Ensino Médio são: as Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998a), os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 2000) e as Orientações Curriculares (BRASIL, 2006) para esse nível de ensino. O primeiro constitui-se em definições doutrinárias sobre princípios, fundamentos e procedimentos pertinentes à organização pedagógica e curricular de cada escola; o segundo é um conjunto de propostas de operacionalização da LDBEN 9394/96, feitas por especialistas; o terceiro propõe-se clarear as discussões levantadas pelos PCNEM e dialogar com os docentes sobre sua prática.

1.1.1. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

O Ensino Médio, que teve prenunciada sua inclusão como parte integrante da Educação Básica na Constituição de 1988¹¹, foi inicialmente norteado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), após as mudanças decorrentes da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/96. Essa Lei apresenta como finalidade da Educação Básica o desenvolvimento do educando, assegurando-lhe a formação comum, indispensável para o exercício da cidadania e o progresso em seu trabalho e estudos posteriores.

O capítulo II, seção I, artigo 26, da referida Lei prevê que a Educação Básica tenha em seus currículos uma base nacional comum a ser complementada por uma parte diversificada, regulamentada pelas características regionais e locais (BRASIL, 1996), o que dá margem à criação de um quadro educacional diferenciado para cada região.

As DCNEM são apresentadas como um conjunto de definições doutrinárias sobre princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização pedagógica e curricular de cada unidade escolar integrante dos diversos sistemas de ensino, e foram instituídas pela Res. nº 3, da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CEB/CNE), de 26 de junho de 1998. Uma das preocupações presentes no documento é que o ensino esteja relacionado à prática ou à experiência do aluno, de forma que os conteúdos sejam concretizados em sua vida cotidiana. Na observância dessa contextualização, o artigo 9º prescreve que as escolas devem ter presente que:

- I. na situação de ensino e aprendizagem, o conhecimento é transposto da situação em que foi criado, inventado ou produzido e por causa desta transposição didática deve ser relacionado com a prática ou a experiência do aluno a fim de adquirir significado;
- II. a relação entre teoria e prática requer a concretização dos conteúdos curriculares em situações mais próximas e familiares do aluno, nas quais se incluem as do trabalho e do exercício da cidadania;
- III. a aplicação de conhecimentos constituídos na escola às situações da vida cotidiana e da experiência espontânea permite seu entendimento, crítica e revisão. (BRASIL, 1998a).

¹¹ O inciso II do art. 208 afirma ser dever do Estado “a progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao Ensino Médio”.

Longe de evocar uma visão conteudista, a preocupação emanada das DCEM dirige-se à relação teoria e prática e à ênfase ao cotidiano do educando. Nessa linha, destaca-se a importância de uma abordagem contextualizada e interdisciplinar dos conteúdos (artigo 10), organizados em três áreas de conhecimento: Linguagens, Códigos e suas tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias; Ciências Humanas e suas tecnologias (BRASIL, 1998a). Ainda que cada uma dessas áreas apresente objetivos específicos, a articulação entre elas é considerada imprescindível, no Ensino Médio.

Em tese, as DCNEM deveriam nortear as Diretrizes Estaduais, elaboradas pelas Secretarias Estaduais de Educação. Contudo, observam-se situações paradoxais, nas quais as diretrizes dos estados propõem encaminhamentos diferentes daqueles propostos pelos documentos federais, como é o caso das Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Estado do Paraná.¹²

Dentre os outros documentos que orientam os rumos do Ensino Médio, na busca de uma educação de qualidade, destacam-se os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM), propostos no ano 2000.¹³

1.1.2. Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio

A insistência na contextualização, no aproveitamento da experiência dos alunos e em conceitos relevantes para sua vida prática, já observadas nas DCNEN, está também presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM), documento que busca operacionalizar o modelo de educação previsto pela LDBEN 9394/96, voltado à integração dos alunos ao mundo contemporâneo, onde não caberia um ensino fundamentado no acúmulo de informações esparsas.

Da leitura dos PCNEM, depreende-se que sua função é difundir os princípios da reforma curricular e orientar os professores na busca de abordagens e metodologias que propiciem a efetivação da Lei. O documento se refere à "aquisição de conhecimento básicos", como alvo principal da formação do aluno, a ela aliando "a preparação científica e a

¹² Nas Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Estado do Paraná, "as disciplinas escolares são entendidas como campos do conhecimento, identificam-se pelos respectivos conteúdos estruturantes por seus quadros teóricos conceituais" (p.29). A partir das disciplinas, as relações interdisciplinares se estabelecem. "Os conteúdos disciplinares devem ser tratados, na escola, de modo contextualizado, estabelecendo-se, entre eles, relações interdisciplinares (...)" (p.16).

¹³ Antes dos PCNEM, com a finalidade de oferecer a proposta do Ministério da Educação para a construção de uma base comum nacional para o Ensino Fundamental brasileiro, o MEC publicou, em 1997 e 1998, respectivamente, os Parâmetros Curriculares Nacionais de 1ª a 4ª série e de 5ª a 8ª série.

capacidade de utilizar as diferentes tecnologias relativas às áreas de atuação” (BRASIL, 2000a, p. 5). Verifica-se aí, novamente, a concepção de um ensino que agregue teoria e vida prática, sem, contudo, relegar os conteúdos a um plano secundário. Poder-se-ia dizer que se ressalta mais de um "como" do que um "o quê" ensinar.

De acordo com essa perspectiva, cabe ao Ensino Médio propiciar ao aluno uma formação mais geral, desenvolvendo capacidades como pesquisar, buscar e analisar informações, que culminarão na capacidade de aprender, criar, formular, utilizando na prática o que é aprendido na escola. Assim, conforme os PCNEM, pensar um novo currículo para o Ensino Médio implica considerar "as mudanças estruturais que decorrem da chamada 'revolução do conhecimento', alterando o modo de organização do trabalho e as relações sociais". (BRASIL, 2000a, p. 6). Interdisciplinaridade e contextualização, eixos defendidos desde as DCNEM, demandam uma reorganização curricular em áreas de conhecimento, com vistas a

assegurar uma educação de base científica e tecnológica, na qual conceito, aplicação e solução de problemas concretos são combinados com uma revisão dos componentes socioculturais orientados por uma visão epistemológica que concilie humanismo e tecnologia ou humanismo numa sociedade tecnológica. (BRASIL, 2000a, p.19).

Cada área tem como base a reunião dos conhecimentos que mais facilmente se comunicam, criando condições para que a prática escolar se desenvolva numa perspectiva de interdisciplinaridade. Dessa forma, a área de “Linguagens, Códigos e suas Tecnologias” envolve as disciplinas de Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Educação Física, Arte e Informática. A área de “Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias” engloba as disciplinas de Biologia, Física, Química e Matemática. A área de “Ciências Humanas e suas Tecnologias” abrange História, Geografia, Sociologia, Antropologia, Política e Filosofia.

De acordo com os PCNEM, três conjuntos de competências devem ser desenvolvidos pelos alunos: comunicar e representar, investigar e compreender, e contextualizar social ou historicamente os conhecimentos. (BRASIL, 2000a). Essas competências remetem à concepção freiriana de leitura, não só de texto, mas também de mundo.

As competências são especificadas na grande área, em cada uma das disciplinas que a compõem, e aparecem reconfiguradas na Matriz de Referência,¹⁴ que apresenta as habilidades

¹⁴ No próximo capítulo, será apresentada em detalhes a matriz de referência que indica as competências e habilidades associadas aos conteúdos do Ensino Fundamental e Médio, próprias ao sujeito na fase de desenvolvimento cognitivo, correspondente ao término da escolaridade básica.

consideradas essenciais aos estudantes que concluem o Ensino Médio. Essa mesma matriz orienta a organização do ENEM, por meio dos eixos cognitivos comuns a todas as áreas.

O conceito de competência adotado tanto nos PCNEM quanto no ENEM é o formulado por Perrenoud: “capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimento, mas sem limitar-se a eles” (PERRENOUD, 1999, p.7). Enquanto os conhecimentos são representações da realidade, construídos e armazenados por meio da experiência, as competências “utilizam, integram ou mobilizam os conhecimentos” (PERRENOUD, 1999, p.7).

Para exemplificar, o autor lembra a condição de um advogado, cuja competência ultrapassa a sua erudição, uma vez que não basta conhecer todos os textos para levar a bom termo o assunto a ser tratado. Sua competência está em ser capaz de relacionar seu conhecimento do Direito, da jurisprudência para a solução do problema apresentado.

Na organização do novo currículo do Ensino Médio incorporam-se, como diretrizes gerais e orientadoras da proposta curricular, as quatro premissas apontadas pela UNESCO como eixos estruturais da educação na sociedade contemporânea, uma educação efetivamente transformadora, que compreenda: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver e aprender a ser. A preocupação não está centrada no ensino de conteúdos, mas no desenvolvimento de competências, sem que seja necessário, porém, desvincular uns de outros. “Não se desenvolvem competências sem recorrer a conteúdos – a menos que se queira, de forma caricatural, restringir a noção de competência a práticas que mobilizam apenas os saberes do senso comum, aqueles derivados da experiência”. (BRASIL, 2002, p. 31).

O currículo é articulado em torno de dois eixos básicos, tendo sempre em vista as competências e habilidades que se pretende desenvolver no Ensino Médio: um eixo histórico-cultural, que dimensiona o valor histórico e social dos conhecimentos, e um eixo epistemológico, que reconstrói os procedimentos envolvidos nos processos de conhecimento, assegurando a eficácia desses processos e a abertura para novos conhecimentos. (BRASIL, 2000a).

A ênfase na formação para a independência e a cidadania é reafirmada no PCN+, documento oficial datado de 2002, que apresenta orientações educacionais complementares aos PCNEM. Dirigido ao professor, ao coordenador ou dirigente escolar do Ensino Médio, e aos responsáveis pelas redes de Educação Básica e pela formação profissional permanente de seus professores, o documento apresenta como objetivo discutir a condução do aprendizado, nos diferentes contextos e condições de trabalho das escolas brasileiras, de forma a responder às transformações sociais e culturais do mundo contemporâneo. De acordo com o PCN+,

estar formado para a vida é mais do que denominar classificações ou identificar símbolos. Significa:

- saber se informar, comunicar-se, argumentar, compreender e agir;
 - enfrentar problemas de diferentes naturezas;
 - participar socialmente, de forma prática e solidária;
 - ser capaz de elaborar críticas ou propostas; e
 - especialmente, adquirir uma atitude de permanente aprendizado.
- (BRASIL, 2002, p. 9).

Essa proposta está inextricavelmente ligada às premissas da UNESCO para a educação na sociedade contemporânea anteriormente referidas, e é bastante pertinente, quando se pensa em um Ensino Médio que deixou de ser preparatório para a educação superior ou estritamente profissionalizante, para assumir a função de fechar a Educação Básica, assegurando ao concluinte a formação comum, indispensável para o exercício da cidadania e o progresso em seu trabalho e estudos posteriores. (BRASIL, 1996).

O fato de nem todas as discussões presentes nos PCNEM terem sido claramente compreendidas pelos agentes educacionais responsáveis por sua efetivação, que não haviam participado de sua elaboração, levou à instituição, em 2006, de mais um documento referente à política de ensino, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM).

1.1.3 Orientações Curriculares para o Ensino Médio

Com o objetivo de contribuir para o diálogo entre professor e escola sobre a prática docente, a elaboração das Orientações Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2006), pela Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (MEC), foi realizada a partir de discussões com as equipes técnicas dos Sistemas Estaduais de Educação, professores e alunos da rede pública e representantes da comunidade acadêmica. Dessa maneira, ao contrário das DCNEM e dos PCN, as OCEM levaram em consideração a necessidade expressa em encontros e debates entre professores, gestores das Secretarias Estaduais de Educação e pesquisadores de questões relativas ao ensino das diferentes disciplinas. (BRASIL, 2006, p.5).

Na elaboração das OCEM, a princípio, foram retomadas as discussões dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio. Em seguida, o grupo multidisciplinar, formado por professores atuantes em linhas de pesquisa voltadas para o ensino, elaborou um documento

preliminar que suscitou o debate sobre conteúdos de Ensino Médio e procedimentos didático-pedagógicos, contemplando as especificidades de cada disciplina do currículo e procurando estabelecer o diálogo necessário para garantir a articulação entre as áreas de conhecimento.

O documento, apresentado em três volumes, um para cada área (Linguagem, Códigos e suas Tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias e Ciências Humanas e suas Tecnologias), propõe uma organização curricular multidisciplinar ancorada da LDBEN 9394/96, assim caracterizada:

- 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. (BRASIL, 2006, p.7).

Como se pode observar, o documento busca contemplar as especificidades regionais, valorizando a cultura local, operacionalizar a organicidade curricular, articulando e contextualizando áreas e conhecimentos, e contribuindo, dessa forma, para o necessário diálogo entre os professores e a escola sobre a prática docente.

1.2 A ÁREA DE LINGUAGEM, CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGIAS

Tanto as DCNEM quanto os PCNEM, fundamentados na LDBEN 9394/96, propõem um currículo formado a partir das áreas de conhecimento. Nesta seção é abordada a área de “Linguagem, Códigos e suas Tecnologias” que, numa perspectiva interdisciplinar, reúne conhecimentos de Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Educação Física, Arte e Informática, as quais facilmente se comunicam, oportunizando condições para o desenvolvimento da prática escolar.

Apresenta-se, a seguir, o grupo de dez competências específicas para a área e disciplinas em questão que, de acordo com os PCNEM, deveriam ser desenvolvidas pelos

alunos no Ensino Médio, para, assim, tornarem-se capazes de prosseguir os estudos e participar plenamente da vida social. Observe-se a preocupação explícita de aliar teoria e prática, em verbos como "compreender", "analisar", "interpretar", "confrontar", "respeitar", "conhecer", "entender", "construir categorias", por um lado, e "usar", "aplicar", "utilizar-se de", "colocar-se como protagonista" e "usufruir", por outro:

1. Compreender e usar os sistemas simbólicos das diferentes linguagens como meios de organização cognitiva da realidade pela constituição de significados, expressão, comunicação e informação.
2. Analisar, interpretar e aplicar os recursos expressivos das linguagens, relacionando textos com seus contextos, mediante a natureza, função, organização das manifestações, de acordo com as condições de produção e recepção.
3. Confrontar opiniões, e pontos de vista sobre as diferentes linguagens e suas manifestações específicas.
4. Respeitar e preservar as diferentes manifestações da linguagem utilizadas pelos diferentes grupos sociais, em suas diferentes esferas de socialização; usufruir do patrimônio nacional e internacional, com suas diferentes visões de mundo e construir categorias de diferenciação, apreciação e criação.
5. Utilizar-se das linguagens como meio de expressão, informação e comunicação em situações intersubjetivas, que exijam graus de distanciamento e reflexão sobre os contextos e estatutos de interlocutores; e saber colocar-se como protagonista no processo de produção e recepção.
6. Compreender e usar a Língua Portuguesa, como língua materna geradora de significação e integradora da organização de mundo e da própria identidade.
7. Conhecer e usar língua(s) estrangeira(s) moderna(s) como instrumento de acesso a informações e a outras culturas e grupos sociais.
8. Entender os princípios das tecnologias da comunicação e da informação associá-las aos conhecimentos científicos, às linguagens que lhe dão suporte e aos problemas que se propõem a solucionar.
9. Entender o impacto das tecnologias da comunicação da informação na sua vida, nos processos de produção, no desenvolvimento do conhecimento e na vida social.
10. Aplicar as tecnologias da comunicação e da informação na escola, no trabalho e em outros contextos relevantes para sua vida. (BRASIL, 2000b, p.6-13). [grifo nosso].

A observação dessas competências possibilita perceber a importância dada às diferentes linguagens, cujas funções extrapolam a mera comunicação, informação ou expressão, assumindo papel relevante na constituição de significados. Essas funções ampliam a concepção de leitura, somando o verbal, o não verbal e o corporal, dando ao sujeito leitor um papel de agente construtor de sentidos e não o de mero receptor.

O texto é visto de forma contextualizada, remetendo a um exterior linguístico que lhe é constitutivo, uma vez que os sentidos a ele atribuídos dependem não só das condições em que foi produzido, mas das condições em que é lido.

A heterogeneidade da língua e de seus sujeitos é reconhecida e respeitada, uma vez que ela é também patrimônio nacional, integrador do mundo e da identidade. Essa concepção remete à literatura como forma de expressão e de manutenção de uma cultura e de uma forma de ver o mundo. Isso se aplica tanto à língua materna quanto à estrangeira, esta entendida também como meio de acesso a outras culturas.

As três últimas competências enfocam a compreensão crítica e a capacidade de lidar com a tecnologia de informação e comunicação e com seu impacto na vida pessoal e social do indivíduo, o que vem reforçar a importância de o concluinte estar preparado para prosseguir os estudos e participar da vida social.

Especificamente em relação à Língua Portuguesa, as competências e habilidades a serem desenvolvidas são separadas em três eixos: Representação e Comunicação; Investigação e Compreensão; Contextualização sociocultural, conforme se observa no Quadro 1, a seguir, elaborado a partir dos PCNEM.

Quadro 1 - Competências e habilidades a serem desenvolvidas em Língua Portuguesa.

Representação e comunicação	Confronto de opiniões e pontos de vista sobre as diferentes manifestações da linguagem verbal.
	Compreensão e uso da Língua Portuguesa, como língua materna geradora de significação e integradora da organização de mundo e da própria identidade.
	Aplicação das tecnologias da comunicação e da informação na escola, no trabalho e em outros contextos relevantes para sua vida.
Investigação e compreensão	Análise dos recursos expressivos da linguagem verbal, relacionando textos/contextos, mediante a natureza, função, organização, estrutura, de acordo com as condições de produção e recepção.
	Recuperação, pelo estudo do texto literário, das formas instituídas de construção do imaginário coletivo, do patrimônio representativo da cultura e das classificações preservadas e divulgadas, no eixo temporal e espacial.
	Articulação das redes de diferenças e semelhanças entre a língua oral e escrita e seus códigos sociais, contextuais e linguísticos.
Contextualização sociocultural	Consideração da Língua Portuguesa como fonte de legitimação de acordos e condutas sociais e como representação simbólica de experiências humanas manifestas nas formas de sentir, pensar e agir na vida social.
	Entendimento dos impactos das tecnologias da comunicação, em especial da língua escrita, na vida, nos processos de produção, no desenvolvimento do conhecimento e na vida social.

Fonte: (BRASIL, 2000b, p. 24).

Esses eixos buscam estabelecer a interdisciplinaridade, promovendo a coesão interna e externa entre as áreas que compõem o Ensino Médio. O primeiro eixo relaciona as disciplinas que envolvem a área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, enquanto o segundo e terceiro convergem para as relações externas. O eixo Investigação e Compreensão possibilita a convergência das competências gerais com a área de Ciências da Natureza e Matemática, graças aos procedimentos investigativos compartilhados entre as duas áreas. Já o eixo de Contextualização sociocultural é o responsável pela relação com a área de Ciências Humanas. (BRASIL 2002).

A aferição da aquisição dessas competências e habilidades, pelo ENEM, é feita sob a perspectiva interdisciplinar proposta, o que impossibilita uma análise isolada das questões de Língua Portuguesa presentes na prova. Assim, neste trabalho, serão analisadas as questões da área na qual a disciplina está inserida, considerando os conhecimentos que devem ser desenvolvidos por ela.

A consideração do ensino de língua materna como base para o alcance das competências e habilidades esperadas dos alunos ao concluir o Ensino Médio leva à abordagem feita, a seguir, das concepções de língua/linguagem e leitura, que norteiam o ensino nessa etapa da Educação Básica.

1.2.1 Concepções de linguagem

A linguagem é uma faculdade inerente ao homem, que permite a expressão de estados mentais e a concretização das relações sociais, por meio de recursos linguísticos e não linguísticos. Por isso, uma clara concepção sobre ela e sobre suas funções é pré-requisito indispensável para analisar a proposta de avaliação de leitura aqui empreendida.

Objeto de estudo da Linguística, a linguagem articulada humana tem sido concebida de diferentes maneiras, por estudiosos das mais diversas áreas. Entre as concepções mais conhecidas estão as de linguagem como forma de expressão do pensamento, como comunicação e como interação (TRAVAGLIA, 2002). Entretanto, também pode ser considerada como forma de ação, fato social ou processo de representação entre o homem e a realidade. As concepções variam de acordo com o enfoque que lhe é dado: “o cognitivismo, a expressividade, o acontecimento enunciativo ou a relação do linguístico com a exterioridade” (BENITES, 2010).

Travaglia (2002) apresenta a linguagem como expressão do pensamento, uma noção sustentada na tradição gramatical grega, segundo a qual a linguagem traduz a expressão produzida no interior da mente humana. De acordo com essa tradição, a capacidade de o indivíduo exteriorizar o pensamento por meio de uma linguagem articulada e organizada estaria diretamente relacionada a sua capacidade individual de organizar, de maneira lógica, o pensamento. Em outras palavras, as pessoas que não se expressam bem não pensariam bem. A exteriorização nada mais é que a tradução da expressão construída internamente, fato que depende da capacidade individual de organizar de maneira lógica o pensamento. Portanto, segundo essa concepção oriunda de uma gramática normativa estática, que valoriza as formas gramaticais e as regras pré-estabelecidas, a língua não passa de um conjunto de signos utilizados para expressar o pensamento.

A partir dos estudos de Charles Taylor (1985), Medina (2007) identifica duas tradições semânticas na história da filosofia: a designativa e a expressiva. De acordo com a tradição designativa, a linguagem é um instrumento representativo; para a expressiva, que

extrapola a concepção apontada no parágrafo anterior, o valor da linguagem extrapola o instrumento, sendo constitutiva do homem, de sua forma de pensar e de viver. Assim, a “linguagem longe de ser um mero instrumento que usamos, é parte de quem nós somos: ela define a nossa humanidade e estabelece os parâmetros da vida que levamos”. (MEDINA, 2007, p. 51).

Sob o enfoque das teorias comunicativas, a linguagem é concebida como forma de comunicação e a língua nada mais é que um conjunto de signos que se combinam segundo regras que servem para facilitar o processo de transmissão de informações de um emissor a um receptor. Dessa forma, o mais importante é que a língua, vista como o código utilizado, seja conhecida pelos envolvidos no processo de comunicação. (TRAVAGLIA, 2002).

Franchi (2011) critica essa concepção que reduz a linguagem a uma ferramenta social. Segundo o autor, ela é utilizada como um instrumento de comunicação, mas

antes de ser para a comunicação, a linguagem é para a elaboração; e antes de ser mensagem, a linguagem é construção do pensamento; e antes de ser veículo de sentimentos, ideias, emoções, aspirações, a linguagem é um processo criador em que organizamos e informamos as nossas experiências. (FRANCHI, 2011, p. 55).

Dessa forma, a linguagem, tal como concebida por Medina (2007) e Franchi (2011), é constitutiva, ou seja, tem um papel ativo na aquisição do conhecimento, é uma prática social e constitui a realidade (FIORIN, 2011).

A partir dos estudos pragmáticos, a linguagem passa a ser concebida como ação. Esta concepção está relacionada aos estudos de Austin sobre a performatividade dos atos de fala, segundo a qual produzir um enunciado é produzir pelo menos três atos simultâneos, assim descritos por Correa (2002):

Ao mesmo tempo em que se produz um ato locucionário, que inclui um arranjo sintático e um conteúdo semântico, produz também um outro ato, o ilocucionário, responsável por um fazer: uma promessa, um batismo, um juramento, etc. Mas produzir um ato de fala é ainda, obter efeitos em razão desse ato; é, pois cumprir, ao mesmo tempo, um ato perlocucionário. (CORRÊA, 2002, p. 42).

A expansão dessa concepção de ação leva à concepção da linguagem como forma de interação do indivíduo com seu interlocutor. Ela passa a ser “um lugar de interação humana, de interação comunicativa, pela produção de efeitos de sentidos entre interlocutores em uma

dada situação de comunicação e em um contexto sócio-histórico e ideológico”. (TRAVAGLIA, 2002, p.23). Ou seja, o indivíduo deixa de traduzir ou transmitir um pensamento ou uma informação, para realizar ações sobre o interlocutor. Nessa concepção, a formação da expressão depende das condições sociais, ou seja, da interferência do social no individual. (FUZZA, OHUSCHI E MENEGASSI, 2011).

Essa concepção recebeu contribuições de áreas de estudos, como a Teoria da Enunciação, a Pragmática, a Semântica Argumentativa, a Análise da Conversação, a Análise do Discurso, a Linguística Textual, a Sociolinguística e do Dialogismo bakhtiniano. (TRAVAGLIA, 2002). Conforme a concepção interacionista, a língua, concretização da linguagem, é um fenômeno social preso a uma prática de atuação interativa, por meio da qual “o sujeito que fala pratica ações que não conseguiria levar a cabo, a não ser falando; com ela o falante age sobre o ouvinte, constituindo compromissos e vínculos que não preexistiam à fala” (GERALDI, 2002, p. 41).

Antunes (2009), ao discorrer sobre a língua, apresenta-a como indissociável de outras três realidades: cultura, identidade e povo. Para ele,

[...] a língua é provida de uma dimensão imanente [...] algo pronto para ser ativado pelos sujeitos, quando necessário. Por outro lado, a língua comporta a dimensão de sistema em uso, de sistema preso à realidade histórico-social do povo, brecha por onde entra a heterogeneidade das pessoas e dos grupos sociais, com suas individualidades, concepções, histórias, interesses e pretensões. (ANTUNES, 2009, p. 21).

Assim concebida, a língua é indissociável da cultura e, portanto, de um povo; é um conjunto sistemático, mas heterogêneo, um conjunto de falares regulado por uma comunidade de falantes, capaz de “fundamentar um ensino de língua que seja individual e socialmente, produtivo e relevante”. (ANTUNES, 2003, p. 41).

A língua, para Bakhtin¹⁵ (2006) e seu Círculo, bem como para os estudiosos que discutem e ampliam a aplicação de sua teoria, como Geraldi (2002), é um fato social, cuja existência se funda nas necessidades da comunicação. Vista dessa forma, a língua tem como unidade de base a enunciação, compreendida como “uma réplica do diálogo social, [...] é de natureza social, portanto ideológica [...] não existe fora de um contexto social, já que cada locutor tem um ‘horizonte social’”. (BAKHTIN, 2006, p. 17). Ela vive e evolui

¹⁵ Neste trabalho, os termos “Círculo de Bakhtin”, “Círculo” e “bakhtiniano/a” são tomados como referências às teorias postuladas por Bakhtin e seus companheiros que formavam o Círculo.

historicamente na comunicação verbal concreta, o que não permite concebê-la, no seu uso prático, separada do seu conteúdo ideológico: ela é heterogênea.

Assume-se nesta pesquisa a concepção interacionista, que vê a linguagem como o lugar de constituição de relações sociais, por meio da produção de sentidos numa situação comunicativa dada e num contexto sócio-histórico e ideológico específico. A língua, por seu turno, é concebida como fato social, ideológico e, portanto, heterogêneo. Essas concepções implicam certo conceito de leitura e de sujeito leitor.

1.2.2 Leitura

Possenti (2009) traça um breve panorama da história recente das concepções de leitura que têm se sucedido no decorrer do tempo, conforme a ênfase dada a cada um dos aspectos envolvidos no processo. Num primeiro momento, o da chamada "leitura filológica", atribuíam-se ao autor o papel central. Ler consistia em descobrir as intenções do autor do texto, concebido como detentor de uma única voz¹⁶, expressa no material verbal. De acordo com essa concepção, a língua seria transparente, sendo sempre possível compreender o que o outro "desejou" dizer. Hoje se compreende que a interpretação é um trabalho, uma vez que as palavras não remetem às coisas e não têm sentidos unívocos.

Na segunda fase, a da "leitura estruturalista", essa ênfase passou para o texto, entendendo-se que este fornecia a completa semiose que permitiria a leitura, a partir de si próprio. Em tempos em que vicejava o Estruturalismo, não foi difícil transpor para o texto características da *langue* saussureana, tais como código e sistema de relações. Considerava-se o texto como detentor de um significado completo, exato, único, um produto codificado a ser traduzido com base apenas no conhecimento do código: a língua.

A "extração do sentido" do texto seguia o modelo bottom-up, "segundo o qual há na leitura um processamento em sentido ascendente, desde as unidades menores (letras e conjuntos de letras), até as mais amplas e globais (palavras, textos)" (SOLÉ, 2003, p.23), com as informações indo do texto para o leitor, o que dá ao sentido da visão um papel fundamental nessa concepção de leitura. (LEFFA, 1996).

A hipótese de que todo (e único) sentido estaria no texto só arrefeceu porque os textos se revelaram plurissignificativos e lacunares. Como lembra Possenti (2009, p. 16), um texto diz "mais que uma coisa" e nunca diz tudo, mas deixa brancos, implícitos, subentendidos.

¹⁶ Concepções mais atuais, como o interacionismo, dão conta de que o sujeito é polifônico; similarmente, a Análise do Discurso considera-o heterogeneamente constituído.

Um terceiro momento foi o da "leitura cognitivista", centrada no leitor, não mais encarregado de extrair o sentido do texto, mas de atribuir um sentido ao texto, concepção defendida por estudiosos da leitura cognitivista como Goodman (1987) e Smith (1989). Também para Foucambert (1996, p. 8), “a *leitura* é a atribuição de um significado ao texto escrito: 20% de informações visuais, provenientes do texto; 80% de informações que provêm do leitor...”.

Essa atribuição é feita segundo o modo descendente, do leitor para o texto e só consegue atribuir sentido um leitor que atue sobre o texto, trazendo para a leitura o conhecimento adquirido ao longo da vida. Esse leitor “se apóia, principalmente em seus conhecimentos prévios e sua capacidade inferencial para trazer predições sobre o que o texto dirá”. (KATO, 1987, p. 52-53). Portanto, as leituras de um mesmo texto, por diferentes leitores, poderão ser diferenciadas, segundo a natureza das contribuições que o leitor oferecer, resultando numa construção de sentido diversificada.

Essa é também a concepção adotada por Leffa (1996, p. 14), para quem “o significado não está no texto, mas na série de acontecimentos que o texto desencadeia na mente do leitor”, por meio dos conhecimentos que tem previamente armazenado em sua memória. O texto não contém a realidade, apenas a reflete tendo por base a bagagem de experiências prévias. O leitor é quem define o que lhe interessa e aciona os conhecimentos anteriores para a aquisição do novo conhecimento, julgando-os criticamente (CABRAL, 1986).

Os conhecimentos prévios podem ser: a) linguísticos - envolvem a consciência fonológica, o mapeamento do sistema sonoro ao sistema ortográfico da língua, além do conhecimento sintático e semântico; b) textuais - com ênfase na estrutura formal do texto; c) enciclopédicos - com ênfase na experiência de vida. “O que o texto faz, portanto, não é apresentar um sentido novo ao leitor, mas fazê-lo buscar, um sentido que de certa maneira foi construído previamente”. (LEFFA, 1999, p. 26).

Considera-se que o leitor é soberano, ao definir a atribuição de significado ao texto, não permitindo o conceito de certo ou errado, pois “a construção do significado é de foro íntimo, imune a qualquer injunção externa que possa interferir na privacidade e no direito que o leitor tem de interpretar”. (LEFFA, 1999, p.30).

Em trabalho de 1996, esse autor trata das estruturas abstratas, construídas pelo indivíduo para representar sua teoria de mundo e que irão orientar o processo de inferências, os chamados esquemas. Na compreensão de um texto, o leitor acionaria o esquema geral e encaixaria os detalhes para conseguir precisar o grau de importância de cada informação.

Para acionar os esquemas, o leitor se utilizaria de inferências, “ações que unem o conhecimento que não está explícito no texto [...], porém [é] possível de ser captado, ao conhecimento que o leitor tem sobre o assunto”. (MENEGASSI, 2010, p. 44). Estas estabelecem elos ou geram novas ideias, e podem ser de dois tipos: inferências de ligação textual e inferências extratextuais. Nas primeiras, o leitor infere sobre as ideias sucessivas ou muito próximas, que têm um referente comum ou uma relação de causa e consequência. Já as inferências extratextuais implicam um processamento mais profundo da informação, por meio da ativação dos conhecimentos prévios do leitor sobre o tema. (ABARCA e RICO, 2003). Portanto, ao escolher um esquema, o leitor pode ter duas atitudes: buscar no texto informações que comprovem sua escolha, ou trocar, revisar, ajustar sua opção aos dados que vêm do texto.

Além dessas três concepções de leitura, podem-se identificar, na literatura pertinente, propostas de cruzamentos entre esses vários conceitos, e perspectivas novas, que vão a direções completamente opostas. Dentre elas, destacam-se, inicialmente, outras duas, a discursiva e a interacionista. A primeira concepção focaliza o discurso em lugar do texto, e entende que a relevância dos três fatores (autor, texto, leitor) não pode ser definida a priori, uma vez que o papel de cada um deles depende, entre outros aspectos, do gênero e do campo em que o discurso se insere. Dessa forma, a leitura de panfletos é diferente da leitura de piadas, de slogans, de romances, de textos de filosofia, de manuais de física, etc. Em outras palavras, um discurso nunca é lido sozinho, mas em seu diálogo com outros discursos (do mesmo campo ou gênero) e com o discurso do Outro.

Sob esse enfoque, o ato de ler é “um processo discursivo no qual se inserem os sujeitos produtores de sentido – o autor e o leitor -, ambos sócio-historicamente determinados e ideologicamente constituídos”. (CORACINI, 1995, p.15). De acordo com Orlandi, longe de ser um processo linear e transparente, a leitura é um processo complexo: “saber ler é saber o que o texto diz e o que ele não diz, mas o constitui significativamente”. (ORLANDI, 1996, p. 11). O não dito faz parte da constituição do texto e deve ser reconhecido pelo leitor.

Possenti (2009, p. 16), falando do lugar institucional de analista do discurso, e, portanto, partidário desse conceito discursivo, discorda veementemente da concepção de leitura centrada no leitor, afirmando que, levada ao limite, ela implicaria admitir que o leitor leia "o que o texto não diz", ou opte "entre as muitas coisas que um texto diz", ou fique "com todas as coisas que um texto diz ao mesmo tempo"... O autor completa, afirmando que

A AD certamente não poderia aceitar leituras individuais (as que cada um faria como quisesse) pelo simples fato de que ela não acredita que haja sujeitos individuais que leiam "como querem", mas sim que há grupos de sujeitos (situados em determinada posição) que leem como leem porque têm a história que têm. (POSSENTI, 2009, p. 17).

Os discursos institucionais são os dados preferenciais da Análise do Discurso justamente porque, neles, o "eventual papel dos sujeitos" é menos relevante que o diálogo estabelecido pelos textos, entre si. A propósito, de acordo com a AD, não é o texto, efetivamente, o objeto da leitura: "[...] a leitura não é a leitura de um texto enquanto texto, mas enquanto discurso, isto é, na medida em que é remetido a suas condições, principalmente institucionais, de produção" (p. 13).

Entre essas condições, Possenti destaca o pertencimento de um enunciado ou palavra a um determinado campo do saber, seu pertencimento a um ou a outro gênero, a relação entre um texto e um autor (e outros textos do mesmo autor), o momento em que o texto foi escrito, o espaço por onde circulou, etc. Orlandi sintetiza esse conceito, afirmando:

Essas condições abrangem o contexto histórico-social, ideológico, a situação, os interlocutores e o objeto de discurso de tal forma que aquilo que se diz significa em relação ao que não se diz, ao lugar social do qual se diz, para quem se diz em relação aos outros discursos. (ORLANDI, 1996, p.85).

Portanto, a leitura discursiva considera o discurso como um "produto do processo discursivo, uma forma convencional e consensualmente reconhecida de comunicação social". (CORACINI, 1995, p. 17).

Por sua vez, a vertente comumente denominada interacionista propõe a mescla entre a "leitura estruturalista" como anteriormente definida, isto é, centrada no texto, e a leitura centrada no leitor, considerando que os sentidos são construídos na interação desses dois elementos. (KLEIMAN, 2008, p.19). De acordo com essa perspectiva, o leitor passa a ser um sujeito cognitivo, um (re)criador de significado, com base na integração entre seu conhecimento prévio e o texto. O papel do leitor é o de um coautor, uma vez que a construção de sentidos na leitura decorre de seu desempenho ativo. A leitura é apresentada, dessa forma, como o encontro do leitor com o autor, sujeitos sociais, envolvidos nesse processo dinâmico de construção de sentidos.

O ato de ler é visto como integrando tanto o processo perceptivo, que consiste na percepção do texto, quanto um processo cognitivo que consiste nas informações que o leitor

leva para o texto. O leitor precisa perceber o que o texto tem a oferecer a fim de selecionar os conhecimentos prévios que podem ajudá-lo a completar a leitura.

A leitura se dá a partir das informações implícitas e explícitas contidas no texto, lugar de interação dos sujeitos sociais que nele se constituem e são constituídos, e por meio das pistas textuais fornecidas pelo autor. Assim, “ler deixa de ser uma atividade individual para ser um comportamento social, onde o significado não está nem no texto nem no leitor, mas nas convenções de interação social em que ocorre o ato da leitura”. (LEFFA, 1999, p. 31).

As lacunas do texto passam a ser reconhecidas, e devem ser preenchidas pelo leitor, por meio de atitudes cooperativas, conscientes e ativas, a partir das pistas deixadas pelo autor. Essa atividade implica a utilização pelo leitor de estratégias de leitura, “procedimentos conscientes ou inconscientes utilizados pelo leitor para decodificar, compreender e interpretar o texto e resolver os problemas que encontra durante a leitura”. (MENEGASSI, 2010, p.41). Podem ser de seleção, de antecipação, de inferência e de verificação.

A estratégia de seleção relaciona-se à capacidade de selecionar apenas o que é útil para a compreensão de um texto, conforme a finalidade da leitura. A antecipação envolve a capacidade de realizar previsões a respeito do texto, pela a formulação de hipóteses, que podem ou não ser confirmadas, acarretando, conseqüentemente, a continuidade da leitura ou a revisão dos procedimentos e a adequação das estratégias.

A estratégia de inferência relaciona-se à capacidade do leitor em inferir sobre o texto, a partir de seu conhecimento prévio, unindo o conhecimento explícito ao não explícito, mas identificável. Por meio da verificação, o leitor controla a eficácia das estratégias escolhidas, comprovando se os objetivos de leitura foram alcançados ou não. É possível, por exemplo, que ele perceba que o sentido normalmente atribuído a uma palavra não serve para aquele contexto, caso em que deve refazer o percurso, reformulando suas estratégias.

O reconhecimento do uso de estratégias ao ler reforça a ideia de que a leitura é “pessoal, individual e determinada por condições sociais, culturais, históricas, afetivas e ideológicas” (DELL’ISOLA, 1996, p.73), resultando numa interpretação diferenciada, que coloca o leitor como coprodutor do texto. É possível prever mais de uma possibilidade de compreensão do texto.

Na perspectiva interacionista, o conhecimento é mediado pelo social e ocorrem os processamentos ascendente e descendente “[...] o leitor, portador de esquemas (mentais) socialmente adquiridos acionaria seus conhecimentos prévios e os confrontaria com os dados do texto, ‘constituindo’ assim o sentido”. (CORACINI, 1995, p.14).

Angelo e Menegassi (2008, p. 130) mencionam, ainda, a possibilidade de outra vertente, que complementaria a concepção interacionista "com intravisiões de análise do discurso, verificando-se, então, o processo de negociação dos sentidos entre os partícipes de uma interação comunicativa – leitor e autor – posicionados social, política, cultural e historicamente".

Do ponto de vista da Análise do Discurso, tal combinação só seria possível se essa teoria permitisse que "o mundo do leitor" fosse trazido ao texto. Contudo, a demanda pela função de leitor como um sujeito livre, "senhor do sentido do texto que lê" (POSSENTI, 2009, p. 17) só pode ser suprida pela pragmática, não pela AD. Dificilmente um analista do discurso consideraria viável, portanto, uma "perspectiva interacionista-discursiva", resultante da articulação dessas duas vertentes, pelo simples motivo de que em AD se considera que o leitor está submetido às restrições do discurso.

Possenti (2009, p. 17) pontua que essa posição conciliatória recebe "oposição veemente da AD", embora, em um artigo de 1996, tenha afirmado que a análise de certos conjuntos de dados (no caso, as piadas) necessita de uma teoria do discurso que possa conjugar material linguístico, fatores históricos e psicanalíticos, e fatores pragmáticos, estes entendidos como o papel do próprio falante na análise dos fatos da linguagem.

Na direção dessa abertura dada por Possenti (1996), Ritter (1999, p. 22-23) entende que não parece de todo absurda a consideração tanto de conhecimentos enciclopédicos do leitor como das condições sócio-históricas da produção da leitura, numa concepção interacionista-discursiva. Dessa forma, a autora propõe articular os enfoques cognitivista (focado no leitor) e discursivo, no ensino da leitura, considerando só ser possível resgatar a dimensão sociocultural da leitura, se o sujeito for concebido como um ser social e histórico, sem que isso implique ignorar suas histórias de leituras, suas experiências relevantes e seus conhecimentos anteriores.

Pretende-se adotar nesta pesquisa a concepção de que ler é produzir "sentidos mediante o jogo interacional autor-texto-leitor, via articulação entre os conhecimentos anteriores do leitor e a dimensão sócio-histórica da produção da leitura"(RITTER, 1999, p. 23), perspectiva adotada por Ritter (1999), que talvez possa ser melhor entendida como pragmática, no sentido que Maingueneau (1996) dá a esse termo). O autor extrapola a concepção de Pragmática como doutrina, afirmando que o pragmático está distribuído pelo espaço linguístico, de forma que "não existem (...) fenômenos linguísticos que lhe possam escapar". Conforme o autor, Pragmática é:

uma certa maneira de abordar a comunicação, verbal ou não-verbal, através de algumas idéias básicas: a primazia da interação, o discurso como atividade, a reflexividade da enunciação, a inscrição dos enunciados em gêneros do discurso... (MAINGUENEAU, 2001, pp. 17 - 18).

De acordo com Maingueneau (2004, p. 31), o valor pragmático de um enunciado reside no fato de que ele pretende construir uma determinada relação com o destinatário. Para isso, o enunciado mostra, de uma maneira ou de outra, o ato que pretende realizar por intermédio de sua enunciação e, para interpretar o enunciado, o leitor recorre não apenas ao sentido linguístico, mas também a procedimentos pragmáticos ligados ao contexto.

Na introdução da edição de 2004, de sua obra *Gênese dos Discursos*, Maingueneau reitera considerar oportuna a utilização de conceitos como “contexto” e “competência discursiva”, entendendo que não há contradição entre a historicidade radical dessa competência e sua submissão a restrições de ordem cognitiva: a modelização dessa competência “procura representar operações de tratamento dos enunciados (produção/interpretação) por sujeitos engajados em atividades discursivas”.

O quadro 3, a seguir, apresenta uma síntese das concepções de leitura abordadas nessa seção.

Quadro 2- Síntese das concepções de leitura

LEITURA	FOCO	DEFINIÇÃO DE LER
FILOLÓGICA	Autor	Ler consiste em descobrir as intenções do autor do texto, concebido como detentor de uma única voz.
ESTRUTURALISTA	Texto	Ler é extrair sentido do texto.
COGNITIVISTA	Leitor	Ler é atribuir um sentido ao texto.
DISCURSIVA	Discurso	Ler é um processo discursivo no qual se inserem os sujeitos produtores de sentido – o autor e o leitor-, ambos sócio historicamente determinados e ideologicamente constituídos.
INTERACIONISTA	Texto e leitor	Ler é o encontro do leitor com o autor, sujeitos sociais, envolvidos nesse processo dinâmico de construção de sentidos.
PRAGMÁTICA	Leitor e discurso	Ler é produzir sentidos mediante o jogo interacional autor-texto-leitor, via articulação entre os conhecimentos anteriores do leitor e a dimensão sócio-histórica da produção da leitura.

É necessário acrescentar que a leitura proposta no ENEM não se limita aos textos verbais, mas envolve os textos não verbais ou multimodais, cuja presença é cada vez mais marcante na vida cotidiana. Segundo Rojo

já não basta mais a leitura do texto verbal escrito – é preciso relacioná-lo com um conjunto de signos de outras modalidades de linguagem (imagem estática, imagem em movimento, música, fala) que o cercam, ou intercalam ou impregnam; esses textos multissemióticos extrapolaram os limites dos ambientes digitais e invadiram também os impressos (jornais, revistas, livros didáticos). (ROJO, 2009, p. 105-106).

Compreensão semelhante tem Barros (2009, p. 162), para quem “a língua – falada ou escrita – não pode ser entendida senão ligada a outros modos de representação que participam da composição de um texto”. Nos textos multimodais, o sentido é construído com base na articulação entre os diferentes modos de constituição do texto. Não basta juntar palavras e

imagens; é preciso observar os princípios de organização dos textos multimodais (DIONÍSIO, 2008).

Portanto, a leitura esperada de um leitor competente vai além dos signos, abrangendo linhas e entrelinhas, implícitos e explícitos, inserção, no texto, de conhecimentos prévios e consideração das condições de produção do texto. Para isso, é preciso ter consciência de que o conhecimento da língua oral e escrita é insuficiente para a leitura e interpretação dos gêneros discursivos que circulam no ambiente social, sejam eles constituídos pela linguagem verbal, não verbal ou multimodal.

É esse o perfil de leitor que se pode afirmar, com base no que é proposto nos documentos oficiais, espera-se encontrar no ENEM, um leitor capaz de analisar também a linguagem visual, considerar a relevância de imagens, cores e formatos como elementos significativos para o processo de leitura. Busca-se um sujeito capaz de ler criticamente, ou seja, “estabelecer, a partir de um determinado texto, associações mentais que possibilitem compreender que em diferentes práticas discursivas os indivíduos criam, recriam e/ou transformam estruturas sociais de dominação, desigualdade e discriminação”. (MEURER, 2000, p.160).

Na seção seguinte será discutida a leitura do texto literário, uma vez que na prova, muitos dos textos de apoio são excertos literários.

1.2.2.1 Funções da leitura do texto literário

Na análise dos documentos oficiais que regem o Ensino Médio, identificou-se a compreensão de que as funções das diferentes linguagens vão além da comunicação e informação, abrangendo a expressão, e a constituição de significados. A língua é aí conceituada como patrimônio nacional, integrador do mundo e da identidade, remetendo à literatura como forma de expressão e de manutenção de uma cultura e de uma visão mundo.

Constatou-se, também, entre as competências específicas para a área de “Linguagem, Códigos e suas Tecnologias”, a existência de duas que podem ser consideradas como referentes à área da literatura. Uma delas envolve a “análise dos recursos expressivos da linguagem verbal, relacionando textos, contextos, mediante a natureza, função, organização, estrutura, de acordo com as condições de produção e recepção” (BRASIL, 2000 p. 24),

proposta abrangente na qual a literatura pode ser inserida, mas da qual não é o foco central; afinal, essa proposta de análise pode ser feita também com textos não literários.

Outra, mais específica, tem como foco a recuperação “pelo estudo do texto literário, das formas instituídas de construção do imaginário coletivo, do patrimônio representativo da cultura e das classificações preservadas e divulgadas, no eixo temporal e espacial” (BRASIL, 2000 p. 24). No mesmo documento, dois dos temas estruturadores do ensino de Língua Portuguesa apresentados dizem respeito à literatura: “Diálogo entre textos - um exercício de leitura” e o “Texto como representação do imaginário e a construção do patrimônio cultural”.

Quadro 3 – Temas estruturadores – diálogos entre textos

Diálogo entre textos: um exercício de leitura	
COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS	
Unidades temáticas	Competências e habilidades
Função e natureza da intertextualidade	Analisar os recursos expressivos da linguagem verbal, relacionando texto e contexto.
Protagonista do discurso; intertextualidade.	Confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes manifestações da linguagem verbal.

Fonte: (BRASIL, 2002, p.72-73).

Quadro 4 – Temas estruturadores – o texto como representação do imaginário

O texto como representação do imaginário e a construção do patrimônio cultural	
COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS	
Unidades temáticas	Competências e habilidades
O funcionamento discursivo do clichê	Recuperar, pelo estudo do texto literário, as formas instituídas de construção do imaginário coletivo.
Preconceito; paródia	Analisar diferentes abordagens de um mesmo tema.
Identidade nacional	Resgatar usos literários das tradições populares.

Fonte: (BRASIL 2002, p.74).

Na mesma direção, as OCEM, ao apresentar o conhecimento específico de cada uma das disciplinas ou linguagens que compõem a grande área, defendem a especificidade da Literatura e justificam sua importância no currículo do Ensino Médio, a partir de sua função:

um grande agenciador do amadurecimento sensível do aluno, proporcionando-lhe um convívio com um domínio cuja principal característica é o exercício da liberdade. Daí, favorecer-lhe o desenvolvimento de um comportamento mais crítico e menos preconceituoso diante do mundo. (OSAKABE, 2004 apud, BRASIL 2006, p.49).

O desenvolvimento desse comportamento “crítico e menos preconceituoso” está relacionado ao cumprimento do inciso III dos objetivos do Ensino Médio (LDBEN 9394/96), que diz respeito ao “aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico”. (BRASIL, 1996).

Esse aprimoramento do educando como pessoa humana se dá graças à capacidade que a literatura tem de acionar a fantasia, colocando frente a frente dois imaginários e dois tipos de vivência interior, ao mesmo tempo em que suscita um posicionamento intelectual, produzindo reconhecimento em quem lê. (ZILBERMAN, 1990). Para que isso aconteça é necessário que o ensino da literatura vá além da memorização mecânica das características de determinado movimento literário: “o aluno deve ter meios para ampliar e articular conhecimentos e competências que possam ser mobilizadas nas inúmeras situações de uso da língua [...]” (BRASIL, 2002, p. 55). Enfim, trata-se de preparar um leitor literário.

Pode-se perceber que os documentos oficiais apontam para a presença da Literatura no currículo do Ensino Médio, sem prever a obrigatoriedade de "abordar minuciosamente todas as escolas literárias e seus respectivos autores" (CEREJA, 2005, p. 122). Efetivamente, pode-se concordar que "mergulhar" na obra literária é mais relevante que relacionar nomes de autores a obras e movimentos literários. Resta verificar se essa ênfase na prática de leitura, em detrimento da teoria manterá sua coerência também na prova do ENEM.

Essas considerações somadas a um dos interesses desta pesquisa, o de verificar se, na configuração da prova de leitura do ENEM, privilegia-se algum texto em particular, impõem a necessidade de levar em conta, ainda que brevemente, as funções do texto literário, já que um rápido passar de olhos pela prova mostra um número significativo de textos pertencentes a diversos gêneros literários.

De acordo com Guido (2004), a literatura surgiu bem antes dos homens se tornarem capazes de usar a escrita do tipo alfabética. A arte primitiva registrava os acontecimentos cotidianos por meio da linguagem poética, a princípio, oralmente. Ao longo do percurso, a literatura exerceu a função histórica, abordou costumes humanos, relatou os feitos de um povo

por meio das epopeias e conferiu importância às cenas cotidianas, ao descrever situações conflituosas. Enfim, desde sua origem ela desempenhou função social.

Outro aspecto importante da literatura é a sua função humanizadora, destacada por Antonio Candido, para quem a literatura confirma no ser humano traços essenciais, como “o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres e o cultivo do humor.” (CANDIDO, 1995, p. 249).

Ao atribuir à literatura uma força humanizadora, “algo que exprime o homem e depois atua na própria formação do homem”, (CANDIDO, 1972, p.804), Candido identifica três funções na arte da palavra. A primeira delas, a psicológica, relaciona-se à necessidade universal de ficção e fantasia, frente às quais a literatura funciona como resposta, ao lado de outras formas como o devaneio, as apostas em loterias, as piadas, aos "causos" orais, etc.

A segunda função apresentada é a formadora. De acordo com o autor, a literatura forma, pois se configura em um instrumento de educação do ser humano, não nos moldes da pedagogia oficial ou a instrução moral e cívica, mas ao mostrar a própria vida, com suas "luzes e sombras".

a literatura, como a vida, ensina na medida em que atua com toda a sua gama, é artificial querer que ela funcione como os manuais de virtude e boa conduta. E a sociedade não pode senão escolher o que em cada momento lhe parece adaptado aos seus fins, pois mesmo as obras consideradas indispensáveis para a formação do moço trazem freqüentemente o que as convenções desejariam banir. [...]. É um dos meios por que o jovem entra em contato com realidades que se tenciona escamotear-lhe. (CANDIDO, 1972, p. 805).

Assim, fica evidente o poder de atuação da Literatura, capaz de moldar e propagar valores diferentes dos propagados pela pedagogia oficial, na vida do indivíduo. Ela representa "uma dada realidade social e humana, [...] faculta maior inteligibilidade com relação a esta realidade". (CANDIDO, 1972, p.806). É dessa maneira que ela forma: ao permitir que o indivíduo reconheça a realidade que o cerca, transposta para a ficção.

A terceira função é a de conhecimento do mundo e do ser, que se manifesta por meio da possibilidade de incorporar à sua experiência humana aquilo que o escritor lhe oferece como visão da realidade. Evidentemente, a literatura não ensina nos mesmos moldes que a geografia, a história ou a psicologia, mas "leva o leitor a refletir sobre sua rotina e a

incorporar novas experiências” (ZILBERMAN, 1990), ao introduzir ao seu cotidiano um universo que atua como instrumento de instrução e educação. (CANDIDO, 1995, p. 243).

A leitura de um texto literário decorre de propriedades específicas da literatura enquanto forma de expressão que,

utilizando-se da linguagem verbal, incorpora a particularidade dessa de construir um mundo coerente e compreensível, logo racional; esse universo, contudo se alimenta da fantasia do autor, que elabora suas imagens interiores para se comunicar com o leitor.(ZILBERMAN, 1990, p. 18).

Logo, o texto literário pode ser concebido como um modo particular de dar forma às experiências humanas. (VENTURINI, s/d). Ele “ultrapassa e transgride padrões e categorizações para construir outra mediação de sujeito entre sujeito, entre a imagem e o objeto, o que possibilita a fixação e a reinterpretação do mundo atual e dos mundos possíveis, favorecendo a imaginação, e a construção de novas hipóteses”. (VENTURINI, s/d, p. 4).

Fernandes e Martha (2009) entendem que a leitura do texto literário não deve ser vista como mera decodificação, mas “como articulação de autoconhecimento. O leitor não se coloca à parte durante a leitura; ao contrário, é tratado como uma pessoa no momento da recepção do texto”. (FERNANDES E MARTHA, 2009, p. 206).

Conforme os documentos que tratam da proposta do ENEM, a literatura, assim como os demais conteúdos, não deve ser avaliada a partir da capacidade de decorar datas ou características de determinado movimento literário. A preocupação deve estar voltada para a capacidade de análise, interpretação e aplicação dos 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. (INEP, 2009). Se essa premissa será seguida é o que se observará na análise da prova (capítulo 3).

CAPÍTULO II

EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO – ENEM

A prova do ENEM contempla uma proposta de redação e questões objetivas, supostamente contextualizadas e distribuídas nas três áreas, respeitando a interdisciplinaridade. As questões objetivas propõem situações-problema e apresentam cinco alternativas, dentre as quais o examinando deverá escolher a que melhor atenda ao enunciado. A prova é elaborada a partir da matriz de Referência do Novo ENEM, que apresenta um eixo cognitivo comum a todas as áreas e competências e habilidades específicas a cada área.

A área “Linguagens, Códigos e suas Tecnologias” avalia nove competências e trinta habilidades, distribuídas entre as disciplinas que a compõem: Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Literatura, Artes, Educação Física e Informática.

Associados à Matriz de Referência, são definidos objetos de conhecimento também específicos dessa área: estudo do texto; estudo das práticas corporais; produção e recepção de textos artísticos; estudo do texto literário; estudos dos aspectos linguísticos em diferentes textos; estudo do texto argumentativo, seus gêneros e recursos linguísticos; estudos dos aspectos linguísticos da língua portuguesa: usos da língua - norma culta e variação linguística e, estudos dos gêneros digitais. (INEP, 2009).

2.1 O EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO: HISTÓRICO E OBJETIVOS

O ENEM surgiu como instrumento de autoavaliação, mas com o passar dos anos teve sua finalidade modificada e passou a avaliar também, o desempenho do Ensino Médio e dos candidatos aos cursos de graduação. Conforme Aloizio Mercadante, atual Ministro da educação, “o ENEM não é um ranking de avaliação entre escolas. É uma avaliação dos alunos, insuficiente como instrumento de avaliação do estabelecimento escolar”¹⁷. Entretanto, o resultado é utilizado pela mídia como forma de comparação. Em nota publicada pelo INEP (2011- a), recomenda-se cuidado com a tentativa de avaliar a escola pelo resultado do ENEM,

¹⁷ <http://oglobo.globo.com/educacao/mercadante-recomenda-cautela-em-analise-de-ranking-do-enem-6803728>

“já que o desempenho dos estudantes não é determinado exclusivamente pela instituição em que ele conclui essa etapa de escolarização, mas traduz sua trajetória de construção do conhecimento, que é composta por diversos elementos”.

Instituído pela portaria MEC no. 438, de 28 de maio de 1998, como procedimento de avaliação do desempenho dos estudantes ao fim da escolaridade básica, o ENEM, originalmente, objetivava, de acordo com seu art. 1º:

- I – conferir ao cidadão parâmetro para auto-avaliação, com vistas à continuidade de sua formação e à sua inserção no mercado de trabalho;
- II – criar referência nacional para os egressos de qualquer das modalidades do Ensino Médio;
- III – fornecer subsídios às diferentes modalidades de acesso à educação superior;
- IV – constituir-se em modalidade de acesso a cursos profissionalizantes pós-médio. (BRASIL, 1998).

Os objetivos apresentados demonstram que o exame objetivava detectar o nível de aprendizagem do aluno após, no mínimo, doze anos de vida escolar. Seu foco principal não era medir os conteúdos das diversas disciplinas escolares, mas funcionar como instrumento de aferição das competências e habilidades em leitura, interpretação do mundo e escrita do aluno concluinte ou egresso do Ensino Médio.

Até 2009, o exame era constituído de uma prova de múltipla escolha e uma redação, que avaliava as competências e as habilidades desenvolvidas pelos participantes, ao longo do Ensino Médio. Tinha como base uma matriz com cinco competências e vinte e uma habilidades a serem avaliadas na prova de múltipla escolha, e cinco competências, na prova de redação. (PINTO, LETICHEVSKY E GOMES, 2003, p.268). Cada uma das habilidades era avaliada por três vezes, num total de 63 questões.

A portaria MEC 462, de 27 de maio de 2009, estendeu os objetivos da proposta original, acrescentando ao artigo 1º, dois novos incisos, que ampliam a importância da avaliação, garantindo a certificação do Ensino Médio e permitindo a avaliação do desempenho dos ingressantes no ensino superior.

- V - promover a certificação no nível de conclusão do Ensino Médio, de acordo com a legislação vigente;
- VI - avaliar o desempenho escolar do Ensino Médio e o desempenho acadêmico dos ingressantes nos cursos de graduação. (BRASIL, 2009).

O artigo 2º, que define a constituição da prova também foi modificado, e a prova passou a apresentar 180 questões referentes às quatro áreas do conhecimento e uma redação, por meio da qual se pretende avaliar as competências e as habilidades desenvolvidas pelos examinandos até o final do Ensino Médio. Dessa forma, a nova matriz de referência do ENEM, aprovada em 13 de maio de 2009, está organizada nas quatro áreas que compõem o Exame: Linguagens e Códigos e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Ciências Humanas e suas Tecnologias e Matemática e suas Tecnologias¹⁸.

A partir dessa data, a avaliação, denominada “Novo ENEM”, apresenta cinco eixos cognitivos comuns a todas as disciplinas: Dominar linguagens (DL), Compreender fenômenos (CF), Enfrentar situações-problema (SP), Construir argumentação (CA) e Elaborar propostas (EP). O número de competências sobe de cinco para trinta, e as habilidades, de vinte e uma (21) para cento e vinte (120), assim distribuídas:

Quadro 5– Composição do exame

Áreas que compõem o exame	Competências	Habilidades
Linguagens, Códigos e suas Tecnologias.	09	30
Matemática e suas tecnologias	07	30
Ciências da natureza e suas tecnologias	08	30
Ciências humanas e suas tecnologias	06	30

Fonte: Matriz de Referência do Novo ENEM. (INEP, 2009).

Em 2010, a portaria MEC 462 foi revogada, pela Portaria nº 807, de 18 de junho, que “instituiu”, no art. 1º, o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM como “procedimento de avaliação, cujo objetivo é aferir se o participante do Exame, ao final do Ensino Médio, demonstra domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna e conhecimento das formas contemporâneas de linguagem”. (BRASIL, 2010).

Ainda de acordo com essa portaria, os resultados do ENEM apresentam seis possibilidades de uso, que vão do individual para o coletivo.

¹⁸ Embora o foco do estudo seja a leitura, são aqui apresentadas, para fins de contextualização, as várias etapas que compõem o exame.

- I - a constituição de parâmetros para auto-avaliação do participante, com vistas à continuidade de sua formação e à sua inserção no mercado de trabalho;
- II - a certificação no nível de conclusão do Ensino Médio, pelo sistema estadual e federal de ensino, de acordo com a legislação vigente;
- III - a criação de referência nacional para o aperfeiçoamento dos currículos do Ensino Médio;
- IV - o estabelecimento de critérios de participação e acesso do examinando a programas governamentais;
- V - a sua utilização como mecanismo único, alternativo ou complementar aos exames de acesso à Educação Superior ou processos de seleção nos diferentes setores do mundo do trabalho;
- VI - o desenvolvimento de estudos e indicadores sobre a educação brasileira. (BRASIL, 2010).

Sinteticamente, o ENEM oferece ao avaliando: a) a possibilidade de verificar sua aprendizagem, por meio da aferição de sua capacidade em aplicar, em situações-problema, o conhecimento adquirido na Educação Básica; b) a possibilidade de certificação de conclusão do Ensino Médio, para os maiores de dezoito anos que, por algum motivo, não tenham concluído esse nível de ensino, caso atinjam o mínimo de 400 pontos em cada uma das áreas de conhecimento do ENEM, e o mínimo de 500 pontos na redação. (INEP, 2011).

As provas são planejadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), que utiliza a Matriz de Referência do ENEM 2009. Também compete ao INEP promover a avaliação contínua do processo, mediante articulação permanente com especialistas em avaliação educacional, com as instituições de ensino superior e com as secretarias estaduais de educação.

A avaliação é realizada em dois dias. A primeira prova contém noventa questões, dispostas da seguinte maneira: a) as questões de número 1 a 45 são relativas à área de Ciências Humanas e suas Tecnologias; b) as questões de número 46 a 90 são relativas à área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias. A segunda prova contém a proposta de redação e mais noventa questões numeradas de 91 a 180, dispostas da seguinte maneira: a) as questões de número 91 a 135 são relativas à área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; b) as questões de número 136 a 180 são relativas à área de Matemática e suas Tecnologias. A avaliação de língua estrangeira só passou a fazer parte do exame a partir da edição de 2010.

Essa proposta de avaliação foi desenvolvida para verificar se o examinando evidencia as competências e habilidades necessárias para solucionar situações-problema, focalizando “as competências e habilidades desenvolvidas, transformadas, e fortalecidas com a mediação da escola”. (BRASIL, 2008).

De acordo com Teixeira (2002), competências são as modalidades estruturais da inteligência, ou melhor, ações e operações utilizadas para estabelecer relações que revelam "um poder interno e se definem pela anterioridade, ou seja, a possibilidade de enfrentar uma situação-problema está, de certa forma, atrelada às condições anteriores do sujeito". (TEIXEIRA, 2002, p. 10). A noção de competência está fundamentada em teorias que abordam a questão sob duas óticas diferentes: 1) a referência a atos observáveis ou comportamentos específicos empregados na concepção de aprendizagem; 2) a análise das capacidades do sujeito como resultantes de organização interna não observável diretamente.

Essas competências estão estruturadas com base naquelas descritas nas operações formais, segundo Piaget:

a capacidade de considerar todas as possibilidades para resolver um problema; a capacidade de formular hipóteses; de combinar todas as possibilidades e separar variáveis para testar influência de diferentes fatores; o uso do raciocínio hipotético dedutivo, da interpretação, análise, comparação e argumentação, e a generalização dessas operações a diversos conteúdos. (BRASIL, 2008, p. 40).

O desenvolvimento das competências que se espera dos concluintes se dá pela mediação da escola, embora não apenas, nem necessariamente nela, o que permite pensar que o não concluinte, conforme seu desempenho na prova, pode comprovar seu desenvolvimento e ter a certificação. É esse o diferencial da proposta do ENEM, para a qual não basta memorizar conhecimentos avulsos; é preciso que o avaliando construa novos conhecimentos e os utilize em suas práticas sociais, na solução das situações-problema com as quais irá se deparar. Uma estrutura cognitiva é fruto de uma estrutura anterior e sustenta a estrutura a ser desenvolvida em seguida, num processo contínuo, característico do desenvolvimento humano. Ao desenvolver competências específicas, o indivíduo estará capacitado para dar continuidade aos seus estudos ou participar do mercado de trabalho.

A matriz de referência do ENEM elege as competências mais gerais, desenvolvidas a partir das interações estabelecidas no mundo em que o indivíduo encontra-se inserido, representadas por meio dos eixos cognitivos, e define um conjunto de habilidades desenvolvidas por meio da mediação da escola. As habilidades decorrem das competências adquiridas, referem-se ao saber fazer e são desenvolvidas ao enfrentar "situações-problema mais específicas e imediatas no cotidiano, tematizá-las e ampliar progressivamente suas competências". (TEIXEIRA, 2002, p. 19).

A Diretoria de Avaliação da Educação Básica (Daeb), responsável direta pela realização do ENEM, mantém o Banco Nacional de Itens (BNI), que oferece subsídios para a construção de testes com comprovada qualidade técnico-pedagógica. Para a manutenção do BNI, educadores e pesquisadores são chamados a colaborar, elaborando itens para fazer parte desse banco.

A formulação das questões requer do elaborador domínio da área de conhecimento e dos procedimentos técnicos que envolvem a construção dos itens, bem como conhecimento da Matriz de Referência do ENEM. O item de múltipla escolha utilizado nos testes do Inep divide-se em três partes: texto base, enunciado e alternativas. (INEP, 2010).

Cada item deve contemplar uma única habilidade da Matriz de Referência. Por isso, o Guia de elaboração de itens (2010) sugere que sejam observadas a coerência e a coesão entre texto-base, enunciado e alternativas, de modo que explicita apenas uma única situação-problema.

De acordo com esse guia, os textos-base podem ser formulados pelo próprio elaborador ou referenciados por publicações de apropriação pública, desde que citada a respectiva fonte, com exceção do livro didático, que não pode ser utilizado. O texto deve apresentar as informações necessárias para a resolução da situação-problema, evitando elementos que possam conferir ambiguidade à interpretação, dispêndio de tempo e informações decoradas, que privilegiam a memorização e não avaliam a habilidade.

Prescreve-se, ainda, que o enunciado seja constituído de uma ou mais orações; não apresente informações adicionais ou complementares ao texto-base e apresente instrução clara e objetiva da tarefa a ser realizada, expressa por meio de pergunta ou frase a ser completada pela alternativa correta.

O guia também esclarece a elaboração das alternativas, dentre as quais haverá uma única correta para a situação-problema proposta, e distratores, alternativas incorretas à resolução, que "devem retratar hipóteses de raciocínio utilizadas na busca da solução da situação-problema apresentada". (INEP, 2010, p.11).

Para Fini (1999), as questões do ENEM são propostas para avaliar a capacidade de se utilizar os conhecimentos adquiridos ao longo da escolaridade básica, por meio de situação-problema. Por isso,

[...] o participante deverá receber uma situação-problema bem articulada, a partir da qual são formuladas uma ou mais questões no formato de "múltipla escolha". Ou seja, a questão apresenta um enunciado e um conjunto de

supostas respostas, dentre as quais apenas uma é a alternativa que responde corretamente ao problema proposto no enunciado. (FINI *et. al*, 1999, p.3).

A possibilidade de existir apenas uma alternativa correta exige que as questões sejam bem formuladas, com propostas objetivas, que não deixem dúvidas ou ambiguidades. Para solucionar a situação-problema, o participante deverá recorrer não só aos conhecimentos adquiridos na escola, nas diversas disciplinas, mas também à sua capacidade de elaboração de soluções, de análise de informações, de atribuição de significado ao texto, passando pelo domínio dos vários tipos de linguagem.

Em Língua Portuguesa, especificamente, deverá saber aplicar os conhecimentos adquiridos ao longo do Ensino Fundamental e Médio, em contextos específicos. Esses conhecimentos só têm valor se forem úteis na resolução de problemas da vida prática. O conhecimento pelo conhecimento não atende ao objetivo da avaliação. Conforme enfatiza o relatório pedagógico do ENEM 2000, para o exame, a capacidade de transformar dados e informações, na resolução dos problemas propostos, é mais importante que a memorização, e, portanto,

as situações-problema não contêm “dicas” ou “pegadinhas” e não requerem memorização de fórmulas ou simples acúmulo de informações. Nos casos em que a compreensão da situação-problema exige a especificidade de dados como apoio ao seu enfrentamento, eles são apresentados no enunciado da questão, pois o que se pretende verificar é se o participante é capaz de transformar dados e informações, articulando-os para resolver os problemas propostos, isto é, demonstrar o seu conhecimento. (INEP, 2001, p.14).

Em apoio a essa compreensão, Dias (2002) argumenta que nas avaliações do ENEM, a inteligência é compreendida como o uso de estratégias cognitivas básicas voltadas para a análise da realidade, por meio de uma situação-problema que deve ser elaborada dentro de um contexto, de modo que se possa avaliar a emergência das habilidades cognitivas, o "saber fazer". E acrescenta que de nada vale memorizar muitas informações e conteúdos estudados ao logo da formação se, no momento de resolver a questão proposta, o avaliando não conseguir utilizá-los na elaboração das soluções.

As situações-problema estão presentes a cada momento da vida do homem e se apresentam como desafios a serem superados e, nesse processo de superação, mais do que extrair sentidos das situações, importa articular conhecimentos e atribuir-lhes novos sentidos,

num procedimento próximo à concepção de leitura de Foucambert (1997), que consiste mais em atribuição do que em extração de informações .

O ENEM é realizado anualmente, mas não é obrigatório. A participação na avaliação é voluntária. Ao inscrever-se, o examinando preenche um questionário socioeconômico, que permite contextualizar o desempenho em relação a situações pessoais, familiares, de trajetória escolar, de condição econômica, de experiência de trabalho, nas percepções sobre a escola, nas crenças, nos valores e nas expectativas de futuro. Com esse questionário, pretende-se referendar as possibilidades trazidas pelo ENEM para a compreensão do desempenho dos jovens brasileiros ao término da escolaridade básica. (BRASIL, 2008).

A utilização do referido questionário reflete a intenção de se conhecer melhor a realidade brasileira, com toda sua gama de diversidades, uma vez que o exame é aplicado em todo o país. Por isso, não basta o resultado apresentado pela avaliação. É preciso que se reconheçam as circunstâncias que envolvem o convívio familiar e social, bem como a condição econômica dos candidatos. Só assim, os resultados poderão suscitar reflexões que levem à melhoria da qualidade da Educação Básica.

De acordo com o Relatório Pedagógico do ENEM 2007¹⁹, o exame deve ser analisado como prática de leitura e escrita, as duas grandes tarefas da avaliação. Assim, o participante deve, na primeira parte, dissertar sobre um tema proposto, e, na segunda, ler os enunciados das questões e escolher uma, dentre cinco alternativas de respostas.

Ao concluir este tópico, considera-se útil a apresentação de um quadro demonstrativo das mudanças pelas quais o ENEM passou, desde sua instituição, bem como os documentos legais responsáveis por tais alterações.

¹⁹ Este é o último relatório pedagógico disponibilizado no site do Inep. Depois deste ano não foi possível encontrar outros relatórios. <http://portal.inep.gov.br/web/ENEM/relatorios-pedagogicos> acesso em 13 de março de 2012.

Quadro 6 - Mudanças na proposta do ENEM desde sua instituição

Documento Institucional	Port. MEC no. 438, de 28 de maio de 1998.	Port. MEC 462, de 27 de maio de 2009.	Port. Nº 807, de 18 de junho, 2010.
Objetivos	I – conferir ao cidadão parâmetro para auto-avaliação, com vistas à continuidade de sua formação e à sua inserção no mercado de trabalho;	I – conferir ao cidadão parâmetro para auto-avaliação, com vistas à continuidade de sua formação e à sua inserção no mercado de trabalho;	I - constituir parâmetros para auto-avaliação do participante, com vistas à continuidade de sua formação e à sua inserção no mercado de trabalho;
	II – criar referência nacional para os egressos de qualquer das modalidades do Ensino Médio;	II – criar referência nacional para os egressos de qualquer das modalidades do Ensino Médio;	II - certificar, no nível de conclusão do Ensino Médio, pelo sistema estadual e federal de ensino, de acordo com a legislação vigente;
	III – fornecer subsídios às diferentes modalidades de acesso à educação superior;	III – fornecer subsídios às diferentes modalidades de acesso à educação superior;	III - criar referência nacional para o aperfeiçoamento dos currículos do Ensino Médio;
	IV – constituir-se em modalidade de acesso a cursos profissionalizantes pós-médio.	IV – constituir-se em modalidade de acesso a cursos profissionalizantes pós-médio.	IV – estabelecer critérios de participação e acesso do examinando a programas governamentais;
		V - promover a certificação no nível de conclusão do Ensino Médio, de acordo com a legislação vigente;	V - ser utilizado como mecanismo único, alternativo ou complementar aos exames de acesso à Educação Superior ou processos de seleção nos diferentes setores do mundo do trabalho;
		VI - avaliar o desempenho escolar do Ensino Médio e o desempenho acadêmico dos ingressantes nos cursos de graduação.	VI - desenvolver estudos e indicadores sobre a educação brasileira.
Público-alvo	Concluintes do Ensino Médio	Concluintes e não concluintes do Ens. Médio.	Concluintes e não concluintes. do Ens. Médio.

Observa-se que o exame, a princípio autoavaliativo, aos poucos teve seus objetivos ampliados, sendo, hoje, reconhecido por seu público-alvo e aceito pela maioria das instituições de ensino superior. Seus resultados são utilizados para certificação do Ensino Médio, acesso à educação superior e em programas governamentais voltados para a educação.

Após o histórico do Exame Nacional do Ensino Médio, desde sua instituição, em 1998, até sua reformulação em 2009, época em que foi instituído o Novo ENEM, será apresentada, na próxima seção, a Matriz de Referência do Novo ENEM, base para a elaboração da prova.

2.2 MATRIZ DE REFERÊNCIA DO NOVO ENEM

A matriz de Referência do Novo ENEM²⁰, instituída em 2009, é composta por cinco eixos cognitivos²¹ comuns a todas as áreas do conhecimento.

O primeiro eixo, "Dominar linguagens" (DL), pressupõe: "dominar a norma culta da Língua Portuguesa e fazer uso das linguagens matemática, artística e científica e das línguas espanhola e inglesa". Nele está presente a intenção de verificar a capacidade do aluno para entender as várias formas de linguagens, por meio de um texto, um gráfico, uma tira de história em quadrinhos ou fórmulas. O importante é o examinando demonstrar que consegue entender os códigos verbais e não verbais. Na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, a que interessa a esta pesquisa, o enfoque está nos fundamentos gramaticais do texto escrito, na utilização da norma culta e na demonstração no desempenho linguístico, de acordo com a situação de uso.

No segundo eixo, "Compreender fenômenos" (CF), valoriza-se a capacidade de 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. A compreensão de fenômenos naturais se dá por meio do entendimento e do reconhecimento dos conceitos estudados, sem desconsiderar o domínio da linguagem necessária para essa compreensão. Na área de interesse desta pesquisa, a compreensão dos fenômenos pode dar-se através da elaboração de argumentação, da análise da relação de dados, conceitos e informações, presentes nos mais variados gêneros conhecidos pelo avaliando.

²⁰ http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=841&Itemid=

²¹ Antes de 2009 estes eixos eram as habilidades.

No terceiro eixo, "Enfrentar situações-problema" (SP), apresentam-se as etapas do processo de solução das situações propostas: "selecionar, organizar, relacionar, interpretar dados e informações representadas de diferentes formas, para tomar decisões e enfrentar situações-problema" (INEP, 2009).

É importante observar que os eixos cognitivos se complementam. Portanto, primeiramente, o avaliando precisa dominar as linguagens e compreender o que é proposto, para só então, ser capaz de resolver as situações-problema. De acordo com os princípios que regem o ENEM, não se espera um aluno com respostas prontas, mas alguém que, a partir dos conhecimentos adquiridos na Educação Básica, seja capaz de entender o que é pedido e buscar as informações necessárias à solução do que é proposto. Na área de Linguagens, Tecnologias e Códigos, espera-se que o aluno avalie a situação de interlocução, selecione, organize, inter-relacione e interprete dados, informações e conceitos que o ajudarão na solução da situação-problema

No quarto eixo, "Construir argumentação" (CA), é avaliada a capacidade de "relacionar informações, representadas em diferentes formas, e conhecimentos disponíveis em situações concretas, para construir argumentação consistente" (INEP, 2009). Esse eixo é mais presente na redação, pois valoriza a capacidade de argumentar e, de acordo com Vigner (1997, p. 120) "uma das características da argumentação é a de justificar uma ou várias afirmações". Para isso, é necessário partir de um assunto supostamente conhecido pelo examinando, que deverá ser capaz de assumir uma posição e defender uma ideia.

Esse quesito pode ser avaliado pela utilização dos recursos de coerência e coesão, bem como pela competência em utilizar o conjunto de procedimentos linguísticos empregados no nível do discurso, a fim de sustentar uma afirmação, obter uma adesão, ou justificar uma tomada de posição, no nível da frase ou no nível do discurso. Embora seja uma avaliação de múltipla escolha, espera-se que o avaliando perceba o uso dos recursos argumentativos, na constituição dos textos.

No quinto eixo, "Elaborar propostas" (EP), busca-se avaliar a capacidade de elaboração de propostas que guardem o respeito aos valores humanos e a diversidade e, para isso, precisará "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, 2009).

Espera-se que o avaliando seja capaz de opinar e propor soluções para o cotidiano e a vida real, demonstrando a sua formação cidadã e atendendo aos pressupostos que norteiam o

ENEM, também presentes na Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Nova LDBEN – Lei nº 9394/96, seção IV, artigo 35, que apresenta as finalidades do Ensino Médio:

- I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
- II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
- III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina. (BRASIL, 1996).

Além dos eixos cognitivos, a Matriz de Referência do ENEM apresenta competências e habilidades específicas para cada área. Na área de “Linguagens, Códigos e suas Tecnologias”, são especificadas nove competências e trinta habilidades, aqui representadas pela letra “H” acompanhada de um número.

Competência de área 1 - Aplicar as tecnologias da comunicação e da informação na escola, no trabalho e em outros contextos relevantes para sua vida. Contempla os recursos tecnológicos que permitem o trânsito de informações e que fazem parte do cotidiano do aluno. Entre eles, pode-se destacar o jornal impresso ou on-line, a televisão, o computador, e as redes de comunicação como orkut, facebook, twitter etc. As quatro habilidades relacionadas a essa competência avaliam a capacidade de reconhecer, relacionar, utilizar e avaliar as informações geradas no sistema de comunicação.

- H1 - Identificar as diferentes linguagens e seus recursos expressivos como elementos de caracterização dos sistemas de comunicação.
- H2 - Recorrer aos conhecimentos sobre as linguagens dos sistemas de comunicação e informação para resolver problemas sociais.
- H3 - Relacionar informações geradas nos sistemas de comunicação e informação, considerando a função social desses sistemas.
- H4 - Reconhecer posições críticas aos usos sociais que são feitos das linguagens e dos sistemas de comunicação e informação. (INEP, 2009).

Competência de área 2 - Conhecer e usar língua(s) estrangeira(s) moderna(s) como instrumento de acesso a informações e a outras culturas e grupos sociais. Apresenta as línguas estrangeiras como instrumento de acesso à informação e à cultura. Por meio das quatro habilidades, visa avaliar um ensino no qual a língua estrangeira vai além de ser mais uma

disciplina, pois é considerada como um meio de ampliar o acesso às informações, tecnologia e cultura. O enfoque da prova não deve ser a descrição gramatical, mas a compreensão de pequenos textos.

- H5 – Associar vocábulos e expressões de um texto em LEM ao seu tema.
- H6 - Utilizar os conhecimentos da LEM e de seus mecanismos como meio de ampliar as possibilidades de acesso a informações, tecnologias e culturas.
- H7 – Relacionar um texto em LEM, as estruturas linguísticas, sua função e seu uso social.
- H8 - Reconhecer a importância da produção cultural em LEM como representação da diversidade cultural e linguística. (INEP, 2009).

Competência de área 3 - Compreender e usar a linguagem corporal como relevante para a própria vida, integradora social e formadora da identidade. Está voltada para a disciplina de educação física e reconhece a linguagem corporal como meio de interação social.

- H9 - Reconhecer as manifestações corporais de movimento como originárias de necessidades cotidianas de um grupo social.
- H10 - Reconhecer a necessidade de transformação de hábitos corporais em função das necessidades cinestésicas.
- H11 - Reconhecer a linguagem corporal como meio de interação social, considerando os limites de desempenho e as alternativas de adaptação para diferentes indivíduos. (INEP, 2009).

Competência de área 4 - Compreender a arte como saber cultural e estético gerador de significação e integrador da organização do mundo e da própria identidade. Esta competência está voltada para as artes e sua avaliação e se dá por meio de diferentes manifestações como as artes plásticas, danças, textos teatrais, musicais, etc. As habilidades avaliadas nesta competência vão desde o reconhecimento das diferentes funções da arte até a análise das diversas produções, a fim de reconhecer o valor da diversidade artística.

- H12 - Reconhecer diferentes funções da arte, do trabalho da produção dos artistas em seus meios culturais.
- H13 - Analisar as diversas produções artísticas como meio de explicar diferentes culturas, padrões de beleza e preconceitos.

- H14 - Reconhecer o valor da diversidade artística e das inter-relações de elementos que se apresentam nas manifestações de vários grupos sociais e étnicos. (INEP, 2009).

Competência de área 5 - Analisar, interpretar e aplicar recursos expressivos das linguagens, relacionando textos com seus contextos, mediante a natureza, função, organização, estrutura das manifestações, de acordo com as condições de produção e recepção. Esta competência, também, está voltada às artes, só que a um tipo mais específico, o texto literário. As habilidades específicas avaliadas buscam relacionar as produções literárias ao seu contexto sócio-histórico e político.

- 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, 2009).

Competência de área 6 - Compreender e usar os sistemas simbólicos das diferentes linguagens como meios de organização cognitiva do conhecimento da realidade pela constituição de significados, expressão, comunicação e informação. O foco está voltado para a organização textual, com destaque à habilidade que relaciona estratégias de coesão textual de diferentes gêneros textuais, bem como coerência textual e discursiva. Coerência que auxiliará a boa formação textual a partir das metarregras discutidas por Charolles (1997): repetição, progressão, não contradição e relação. Os sistemas simbólicos das diferentes linguagens devem ser compreendidos como meios de organização cognitiva.

- H18 - Identificar os elementos que concorrem para a progressão temática e para a organização e estruturação de textos de diferentes gêneros e tipos.
- H19 - Analisar a função da linguagem predominante nos textos em situações específicas de interlocução.
- H20 - Reconhecer a importância do patrimônio linguístico para a preservação da memória e da identidade nacional. (INEP, 2009).

Competência de área 7 - Confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes linguagens e suas manifestações específicas. Esta competência avalia a capacidade de reconhecer as linguagens presentes nos diferentes gêneros com os quais o avaliando tem

contato em seu dia a dia, assim como a capacidade de leitura desenvolvida. Espera-se um leitor capaz de inferir sobre os textos, identificar opinião, temas e assunto, preparado para identificar o produtor e o receptor do texto em estudo. Entre as habilidades que se espera do avaliando está a argumentação.

- H21 - Reconhecer em textos de diferentes gêneros, recursos verbais e não-verbais utilizados com a finalidade de criar e mudar comportamentos e hábitos.
- H22 - Relacionar, em diferentes textos, opiniões, temas, assuntos e recursos linguísticos.
- H23 - Inferir em um texto quais são os objetivos de seu produtor e quem é seu público alvo, pela análise dos procedimentos argumentativos utilizados.
- H24 - Reconhecer no texto estratégias argumentativas empregadas para o convencimento do público, tais como a intimidação, sedução, comoção, chantagem, entre outras. (INEP, 2009).

Competência de área 8 - Compreender e usar a Língua Portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria identidade. A variação linguística é contemplada, assim como a heterogeneidade da língua, a partir do reconhecimento dos fatores sociais, históricos e situacionais que delimitam o contexto de uso desta língua.

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

Competência de área 9 - Entender os princípios, a natureza, a função e o impacto das tecnologias da comunicação e da informação na sua vida pessoal e social, no desenvolvimento do conhecimento, associando-o aos conhecimentos científicos, às linguagens que lhes dão suporte, às demais tecnologias, aos processos de produção e aos problemas que se propõem solucionar. Assim como a primeira, esta competência aborda conhecimentos voltados à área de informática. Espera-se que o avaliando seja capaz de reconhecer a importância e o impacto social das tecnologias na sociedade, por meio da comunicação e da informação.

- H28 - Reconhecer a função e o impacto social das diferentes tecnologias da comunicação e informação.
- H29 - Identificar pela análise de suas linguagens, as tecnologias da comunicação e informação.
- H30 - Relacionar as tecnologias de comunicação e informação ao desenvolvimento das sociedades e ao conhecimento que elas produzem. (INEP, 2009).

O Novo ENEM avalia as competências e habilidades que se espera tenham sido desenvolvidas na Educação Básica. O *corpus* de análise deste trabalho consiste na prova do ENEM 2011²², área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias com exceção da seção voltada para a língua estrangeira moderna.

A Matriz de Referência do ENEM, base para a elaboração das questões que compõem o exame, apresenta trinta habilidades a serem avaliadas. Todas são possíveis de serem desenvolvidas na escola ou fora dela, uma vez que o exame não avalia apenas o período de três anos que compreende o Ensino Médio, mas o desenvolvimento ao longo do Ensino Fundamental e Médio. (BRASIL, 1998).

Uma vez que se pretende identificar quais competências e habilidades estão presentes na prova do ENEM 2011, não houve preocupação em selecionar essa ou aquela habilidade para ser analisada. Todas são consideradas importantes para o processo avaliativo e, por meio da análise da prova, espera-se identificar as que são mais recorrentes.

Na seção que ora se encerra, foi apresentada a Matriz de Referência que serve de norte para a estruturação da prova e elaboração das situações-problema. De acordo com os princípios norteadores da prova, busca-se avaliar as competências e habilidades desenvolvidas pelo participante ao longo da Educação Básica, considerando o que foi aprendido na escola e fora dela. Essa amplitude presente na proposta faz com que ela seja fortalecedora da proposta da formação cidadã. A avaliação dessas competências se sustenta por meio da habilidade de leitura, desenvolvida pelo participante.

Se o ENEM é reconhecido como avaliação de leitura, é importante verificar a forma como a legislação propõe que a leitura seja avaliada, o que será apresentado na próxima seção.

²² Prova azul.

2.3 AVALIAÇÃO DE LEITURA

Ao analisar as competências e habilidades que, de acordo com os documentos oficiais, se espera dos concluintes da Educação Básica, verifica-se que todas dependem da capacidade de ler do indivíduo, o que caracteriza o ENEM como avaliação de leitura, uma avaliação condizente com a descrição prevista pela LDBEN 9394/96, artigo 24, inciso 5: "avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e os resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais". (BRASIL, 1996). Essa é a ideia que acompanha o Exame Nacional do Ensino Médio, que avalia as competências e as habilidades desenvolvidas pelos examinandos, ao longo do Ensino Fundamental e Médio. (BRASIL, 1998).

Como, na documentação pertinente, não há indicações sobre os pontos relevantes para a elaboração de questões de leitura em exames, pretende-se, nesta seção, elencar alguns aspectos a esse respeito. Existe, porém, uma dificuldade: a escassa literatura existente a esse respeito, particularmente sobre uma avaliação externa envolvendo participantes de todas as regiões do país, como é o ENEM. O que existe em abundância são pesquisas voltadas para a elaboração de questões de leitura para avaliação em sala de aula.

Um processo complexo como esse envolve o conceito de avaliação formativa, que Perrenoud (1999) afirma ser um componente quase obrigatório de toda avaliação contínua, embora nem toda avaliação contínua seja formativa. O autor considera como "formativa toda prática de avaliação contínua que pretenda contribuir para melhorar as aprendizagens em curso, qualquer que seja o quadro e qualquer que seja a extensão concreta da diferenciação do ensino". (PERRENOUD, 1999, p, 78). Essa definição se enquadra na proposta do ENEM que tem entre outros objetivos, a melhora da qualidade do Currículo do Ensino Médio.

A avaliação de leitura proposta pelos documentos oficiais para o exame tem como finalidade avaliar as competências e habilidades presentes na Matriz de Referência. Para isso, espera-se que as atividades propostas na avaliação tenham "a função de mobilizar experiências, saberes prévios, acionar estratégias cognitivas, estimular a reflexão, o questionamento, o cotejo de conhecimentos" (SUASSUNA, 2007), fazendo com que o participante demonstre competência em construir as respostas a partir da mobilização dos conhecimentos adquiridos.

A avaliação de leitura do texto escrito se dá por meio de perguntas que tenham por finalidade diagnosticar a compreensão do texto. Na avaliação formativa, ela tem a dupla função de informar ao avaliando em que ponto do processo de aquisição do conhecimento se

encontra, assim como dar subsídio ao que avalia, para melhorar a qualidade de suas propostas. (COLOMER e CAMPS, 2002).

A elaboração de questões avaliativas requer cuidado e conhecimento por parte do elaborador, pois, em sua formulação, devem evitar palavras generalizantes que podem levar à ambiguidade, e, conseqüentemente, induzir ao erro. Quando bem elaboradas, com forma e conteúdo proposicional adequados, tais questões podem aferir o conhecimento do avaliando. Para isso precisam ser construídas de maneira que se possa verificar a habilidade do leitor, conforme propõem Silva e Paula:

- identificar temas;
- identificar a tese bem como os argumentos oferecidos para sustentá-la;
- localizar informações;
- inferir informações implícitas;
- inferir o significado de uma palavra a partir do contexto;
- fazer distinção entre fatos e opiniões e mesmo reconhecer posições e/ou opiniões distintas relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema;
- distinguir gêneros;
- localizar as partes principais e secundárias;
- localizar, em casos de narrativas, o conflito e os outros elementos que a constroem;
- reconhecer diferentes formas de tratar o mesmo tema na comparação de textos que tratem do mesmo assunto, em função das condições de produção e de recepção;
- efetivar a leitura de propagandas, quadrinhos, fotos e tabelas etc.;
- estabelecer relações entre partes de dois ou mais textos, estabelecendo comparações e diferenças;
- identificar as relações estabelecidas pelas conjunções, advérbios, preposições etc.;
- localizar efeitos de ironia, humor, etc.;
- reconhecer os efeitos de sentido decorrentes do uso da pontuação, recursos ortográficos, vocabulários etc.;
- identificar a partir das marcas lingüísticas, o locutor e o interlocutor do texto. (SILVA E PAULA, 2008, p. 123-124).

Caso não sejam elaboradas com o devido cuidado, as questões perdem seu caráter avaliativo e sua capacidade de aferir o conhecimento desenvolvido pelo leitor em avaliação.

As habilidades apresentadas por Silva e Paula (2008) são transcrição dos descritores da Prova Brasil e, também podem ser encontradas entre as competências e habilidades que constituem a Matriz de Referência do ENEM. Dessa forma, compete ao elaborador das questões avaliativas desenvolvê-las de forma que levem o leitor a progredir no processo de leitura, alcançando a compreensão do texto. Estas devem partir de informações textuais e não

textuais (MARCUSCHI, 1996), que fazem parte dos conhecimentos prévios do leitor e das condições de produção do texto.

De acordo com os autores, as perguntas para avaliar a leitura podem ser discursivas ou de múltipla escolha. Independente da opção escolhida é preciso que o avaliador tenha em mente o tempo disponível para a resolução da prova; tenha clareza das competências que pretende aferir e evite questões meramente localizadoras, que não levarão o leitor à compreensão.

Ainda ao tratar da elaboração de questões de leitura, Silva e Paula (2008) apresentam alguns conselhos básicos: redigir o enunciado de maneira absolutamente clara e objetiva; usar linguagem apropriada ao público-alvo; utilizar, quando em questões de múltipla escolha, alternativas plausíveis à resposta correta ou que correspondam a possíveis interpretações errôneas do problema. Esses conselhos são importantes para evitar que questões mal formuladas, com enunciados confusos e linguagem inadequada ao público-alvo venham a prejudicar os resultados e a qualidade da avaliação.

As situações-problema presentes no ENEM são questões de múltipla escolha que apresentam um texto base, um enunciado e um problema a ser resolvido pelo participante. O problema pode ser apresentado em forma de pergunta ou para ser completado com a alternativa correta.

Ao encerrar o capítulo, cumpre realizar uma pequena reflexão. Os princípios e regras que norteiam o ENEM estão devidamente explicitados, e alinhados a opções teóricas votadas para: a) a formação, em lugar da memorização; b) a aquisição de competências e habilidades responsáveis pela independência do indivíduo e sua inserção no âmbito social; c) a ênfase na relação teoria/prática, em detrimento do domínio conteudista. Conquanto a opção teórica seja inquestionável, vale a pena verificar se essa teoria é coerentemente sustentada na prática. Em outras palavras, interessa, neste trabalho, verificar se as premissas teóricas expressas nas leis, regulamentos e princípios que definem o ENEM são efetivamente operacionalizadas no exame realizado em 2011. É o que se fará no próximo capítulo.

CAPÍTULO III

AVALIANDO AS QUESTÕES DE LEITURA DO ENEM

Esta pesquisa tem como *corpus* as questões objetivas da prova de “Linguagens, Códigos e suas Tecnologias”, aplicada em 2011, com exceção das questões voltadas à língua estrangeira. Portanto, são analisadas quarenta situações-problema, que avaliam oito competências e vinte e seis habilidades.

Cada situação-problema é composta por um ou dois textos de apoio e um enunciado que deve ser completado por uma das cinco alternativas propostas. Portanto, nesta pesquisa será analisado o processo de leitura realizado para chegar à alternativa correta.

A fim de verificar como se configuram as questões de leitura, objetivo geral da pesquisa, optou-se por organizar a análise em subgrupos que respondem a questionamentos citados anteriormente e que constituem os objetivos específicos: que competências e habilidades referentes à leitura são avaliadas? as questões são adequadas ao público-alvo do ENEM, constituído não apenas de egressos do Ensino Médio?

Este capítulo está organizado em duas seções: a primeira aborda as competências e habilidades identificadas na prova do ENEM de 2011 e a segunda verifica a adequação das questões ao público-alvo.

3.1 COMPETÊNCIAS E HABILIDADES IDENTIFICADAS NA PROVA DO ENEM 2011

Nesta seção, apresenta-se o resultado da análise que propiciou o levantamento das competências e habilidades presentes no *corpus*.

Inicialmente, realizou-se a leitura das situações-problema da prova do ENEM 2011, a fim de identificar a qual competência e habilidade cada situação-problema estava relacionada. A leitura demonstrou que todas as competências foram avaliadas pelo menos uma vez; já, em relação às habilidades, constatou-se que algumas são mais recorrentes e outras não foram avaliadas. O resultado pode ser verificado no quadro a seguir:

Quadro7 – Competências e habilidades²³ identificadas na prova ENEM 2011

COMPETÊNCIA	HABILIDADE	NÚMERO DA QUESTÃO
COMPETÊNCIA 1- Aplicação das tecnologias da comunicação.	H1	97
	H3	96
COMPETÊNCIA 3- Compreensão e uso da linguagem corporal.	H9	108
COMPETÊNCIA 4-Compreensão da arte como saber cultural.	H12	105- 107- 112
	H13	114
	H14	110
COMPETÊNCIA 5- Análise, interpretação e aplicação dos recursos expressivos das linguagens.	H15	99- 117
	H16	116
	H17	101- 102-113- 118-119
COMPETÊNCIA 6- Compreensão e uso dos sistemas simbólicos das diferentes linguagens.	H18	106
	H19	111- 120-121
	H20	125-132
COMPETÊNCIA 7- Confronto de opinião e ponto de vista.	H21	122-127-133-134
	H22	103-126
	H23	100- 109-115- 124-
	H24	123
COMPETÊNCIA 8- Compreensão e uso da Língua portuguesa como língua materna.	H25	104-130
	H26	128
	H27	129-131
COMPETÊNCIA 9- Entendimento do impacto das tecnologias da comunicação.	H29	98
	H30	135

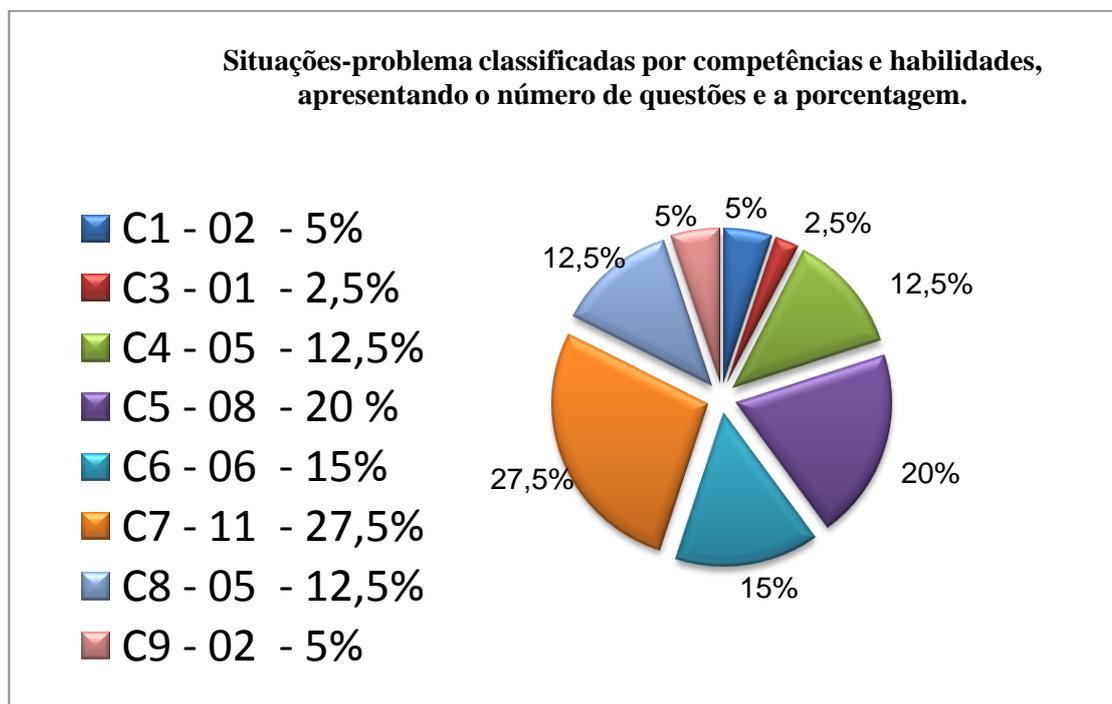
²³ As competências e habilidades são detalhadas no tópico 2.2, à página 52. Nesta pesquisa a letra “C” representa competência e a “H” habilidades.

Percebe-se que, dentre as vinte e seis habilidades propostas²⁴, apenas vinte e uma são contempladas pela prova aplicada em 2011. Não foram identificadas situações-problema relacionadas às habilidades H2, H4, H10, H11 e H28.

As habilidades H2 e H4 fazem parte da C1, que tem como foco a aplicação das tecnologias da comunicação e da informação na escola, no trabalho e em outros contextos relevantes. Já as habilidades H10 e H11 estão relacionadas à C3, voltada para a compreensão e uso da linguagem corporal como relevante para a própria vida, integradora social e formadora da identidade; a habilidade H28 faz parte da C9, voltada para o entendimento dos princípios, da natureza, da função e do impacto das tecnologias da comunicação e da informação no âmbito pessoal e social.

As competências (C) e habilidades (H) mais recorrentes são apresentadas no quadro a seguir.

Quadro 8 – Situações-problema classificadas por competências e habilidades



O quadro 9 apresenta a competência, a quantidade de questões que a avaliam e a porcentagem em relação à prova de "Linguagens, Códigos e suas Tecnologias". É importante lembrar que uma competência avalia várias habilidades

²⁴ Recorde-se que não estão sendo analisadas as da competência 2.

A Competência 7, com a finalidade de avaliar o confronto de opiniões e pontos de vista sobre as diferentes linguagens e suas manifestações específicas, aparece em primeiro lugar, com 27,5%, das situações-problema, distribuídas entre as quatro habilidades que a compõem.

Em segundo lugar está a Competência 5, voltada para a análise, interpretação e aplicação de 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. Essa competência pode ser verificada em 20% das situações-problema constantes na prova, distribuídas entre três habilidades.

O terceiro lugar fica para a Competência 6, voltada para as habilidades de compreensão e uso dos sistemas simbólicos das diferentes linguagens como meios de organização cognitiva da realidade pela constituição de significados, expressão, comunicação e informação. 15% das questões da prova enquadram-se nas três habilidades dessa competência.

Dessa forma, responde-se ao primeiro questionamento levantado na pesquisa, referente à identificação das competências e habilidades de leitura avaliadas. Constatou-se que todas as competências que compõem a Matriz de Referência do ENEM estão presentes na prova. Entretanto, não foi possível identificar todas as habilidades, uma vez que a prova, composta de 45 questões, avaliou uma mesma habilidade²⁵ em mais de uma questão, o que impossibilitou a presença de todas as 26 habilidades.

O levantamento dos textos utilizados na prova permitiu verificar que, dentre os cinquenta textos, 88% são verbais e 12% não verbais. Entre os textos verbais, a partir da função de linguagem predominante, identificou-se: 48% - referenciais; 22% - poéticos; 6% - expressivos; 10% - conativos e 2% metalinguísticos. Portanto, é dada prioridade aos textos referenciais em detrimento dos textos literários quando se esperava maior atenção aos literários em função da importância apresentada no ENEM e nos documentos oficiais.

Dado o grande número de situações-problema (40), optou-se por apresentar a análise de três situações-problema de cada uma das competências mais recorrentes. Na escolha das questões, tomou-se o cuidado de não selecionar a mesma questão para mais de uma análise. Nas subseções, a seguir, são apresentadas as análises das situações-problema relacionadas às competências que ocupam os três primeiros lugares: C7, C5 e C6.

²⁵ Como pode ser verificado no quadro 7, à página 63.

3.1.1 O trabalho com a argumentação

A competência 7, que avalia a capacidade de argumentação aparece em primeiro lugar com 27,5% das situações-problema identificadas e distribuídas entre as quatro habilidades: H21, H22, H23 e H24. Seu desenvolvimento está claramente relacionado à formação do indivíduo conforme proposto no artigo 22²⁶ da LDBEN 9394/96, e é reforçada nos PCNEM

[...] o aprofundamento dos conhecimentos como meta para continuar aprendendo; o aprimoramento do aluno como pessoa humana; e a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico com flexibilidade, em um mundo novo que se apresenta, no qual o caráter da Língua Portuguesa deve ser basicamente comunicativo. (BRASIL, 2000, p.17).

As situações-problema propostas nesse grupo envolvem gêneros textuais, como publicidade, propaganda, charge, crônica e carta do leitor. A temática tratada nos textos de apoio envolve conceitos éticos, cuidados com a saúde, solidariedade, beleza das diferentes etapas vida do ser humano e preocupação social, temas voltados à formação de um ser humano que deverá estar preparado para agir individualmente e em seu convívio social.

A situação-problema 127 está relacionada à H21 e avalia a capacidade de reconhecer, em diferentes gêneros textuais, os recursos verbais e não verbais utilizados, com a finalidade de criar e mudar comportamentos e hábitos. A questão se baseia na leitura de uma peça publicitária, gênero que tem como objetivo a propagação de princípios, ideias, doutrinas, conhecimentos ou teorias (FERREIRA, 2008), e, portanto, adequado para instigar a mudança de hábitos.

No caso em pauta, trata-se de divulgar um adoçante, o que é feito por meio de um texto verbal e não verbal. O texto não verbal apresenta a imagem de um saco de açúcar antropomorfizado, isto, é com traços humanos de uma barriga obesa, na qual está escrito AÇÚCAR. Nesse contexto, a palavra açúcar tem valor negativo, pois remete à relação causa-efeito da obesidade. Ao lado direito da imagem, encontra-se a mensagem verbal (com verbo no modo imperativo) “Mude sua embalagem”, claramente conativa, interessada em persuadir o interlocutor a mudar seus hábitos alimentares.

²⁶ Art. 22. A Educação Básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.



Disponível em: <http://www.ccsp.com.br>. Acesso em: 27 jul. 2010 (adaptado).

O texto é uma propaganda de um adoçante que tem o seguinte mote: "Mude sua embalagem". A estratégia que o autor utiliza para o convencimento do leitor baseia-se no emprego de recursos expressivos, verbais e não verbais, com vistas a

- A) ridicularizar a forma física do possível cliente do produto anunciado, aconselhando-o a uma busca de mudanças estéticas.
- B) enfatizar a tendência da sociedade contemporânea de buscar hábitos alimentares saudáveis, reforçando tal postura.
- C) criticar o consumo excessivo de produtos industrializados por parte da população, propondo a redução desse consumo.
- D) **associar o vocábulo "açúcar" à imagem do corpo fora de forma, sugerindo a substituição desse produto pelo adoçante.**
- E) relacionar a imagem do saco de açúcar a um corpo humano que não desenvolve atividades físicas, incentivando a prática esportiva.

No enunciado, solicita-se do leitor que identifique a finalidade do emprego dos recursos expressivos verbais e não verbais, escolhendo a alternativa correta para completar o

enunciado: “A estratégia que o autor utiliza para o convencimento do leitor baseia-se no emprego de recursos expressivos, verbais e não verbais, com vistas a...”. Para responder a questão, o avaliando deverá ler cada uma das alternativas, identificar os implícitos e os explícitos, fazer inferências, com base em seus conhecimentos prévios, a fim de eliminar as que não atendem ao enunciado, além de considerar o contexto sócio-histórico no qual esse texto é produzido.

A alternativa “A” não completa corretamente o enunciado. Por ser uma propaganda, o texto utiliza estratégias de convencimento, a fim de vender o adoçante. Entretanto, não haveria de ser por meio da ridicularização do possível cliente que o autor iria convencê-lo.

A alternativa “B” também é incorreta. Embora não se possa negar que o texto enfatize uma tendência contemporânea, o combate à obesidade, não há pistas textuais que comprovem o argumento proposto na alternativa. O que o texto pretende é vender um produto.

A alternativa “C” não está correta, por afirmar que a estratégia do autor está baseada na crítica ao consumo de produtos industrializados. Além de não serem encontradas pistas que confirmem essa possibilidade, o adoçante, na maioria das vezes, é também um produto industrializado; portanto, não faria sentido tentar convencer o leitor, possível cliente, criticando o uso de produtos industrializados.

A alternativa “D” está correta: “associar o vocábulo “açúcar” à imagem do corpo fora de forma, sugerindo a substituição desse produto pelo adoçante.” Para chegar a essa resposta o leitor precisa perceber o excesso de açúcar como a causa de o corpo estar fora de forma. Se o corpo está fora de forma, é preciso mudar-lhe a “a embalagem”, substituindo o açúcar por um produto menos calórico, o adoçante, conforme a peça publicitária, capaz de atuar no controle da obesidade. Esses argumentos não estão presentes no texto; o leitor deverá buscá-lo fora do texto, em seus conhecimentos prévios e nas informações interdiscursivas possíveis. É evidente que a peça silencia os possíveis malefícios trazidos pelo uso de adoçantes à saúde, hoje relativamente difundidos.

A alternativa “E”, “relacionar a imagem do saco de açúcar a um corpo humano que não desenvolve atividades físicas, incentivando a prática esportiva”, não é o foco da publicidade e não completaria adequadamente o enunciado, que afirma ser objetivo da propaganda vender adoçante e não incentivar a prática esportiva. Portanto, a alternativa está errada.

A questão 115 trata da aquisição das habilidades de leitura e escrita como condições necessárias, mas insuficientes para garantir o exercício da cidadania. Compete ao leitor

identificar o ato ilocucionário²⁷ produzido pelo autor no texto, ou seja, aquilo que o autor faz "ao dizer" o que diz.

No Brasil, a condição cidadã, embora dependa da leitura e da escrita, não se basta pela enunciação do direito, nem pelo domínio desses instrumentos, o que, sem dúvida, viabiliza melhor participação social. A condição cidadã depende, seguramente, da ruptura com o ciclo da pobreza, que penaliza um largo contingente populacional.

*Formação de leitores e construção da cidadania, memória e presença do
PROLER. Rio de Janeiro: FBN, 2008.*

Ao argumentar que a aquisição das habilidades de leitura e escrita não são suficientes para garantir o exercício da cidadania, o autor

- A) *critica os processos de aquisição da leitura e da escrita.*
- B) *fala sobre o domínio da leitura e da escrita no Brasil.*
- C) *incentiva a participação efetiva na vida da comunidade.*
- D) *faz uma avaliação crítica a respeito da condição cidadã do brasileiro.***
- E) *define instrumentos eficazes para elevar a condição social da população do Brasil.*

O enunciado propõe que o leitor identifique a ilocução do autor em relação à condição cidadã. Para responder ao solicitado é preciso que o avaliando leia o texto de apoio, leia as alternativas propostas e volte ao texto a fim de identificar "o que o autor está fazendo, ao dizer o que diz".

A alternativa "A" afirma tratar-se de uma crítica aos processos de aquisição da leitura e da escrita; na alternativa "B", afirma-se que o autor discorre sobre o domínio da leitura e da escrita no Brasil, enquanto a "C" vê aí um incentivo à participação na vida da comunidade; a alternativa "D", correta, propõe que o autor faça uma avaliação crítica a respeito da condição cidadã do brasileiro, e a alternativa "E" afirma que se trata de uma definição de instrumentos para elevar a condição social da população do Brasil.

Para chegar à alternativa correta é necessário que o leitor perceba que o autor não nega a importância do ler e escrever para a condição cidadã, mas afirma ser necessário mais

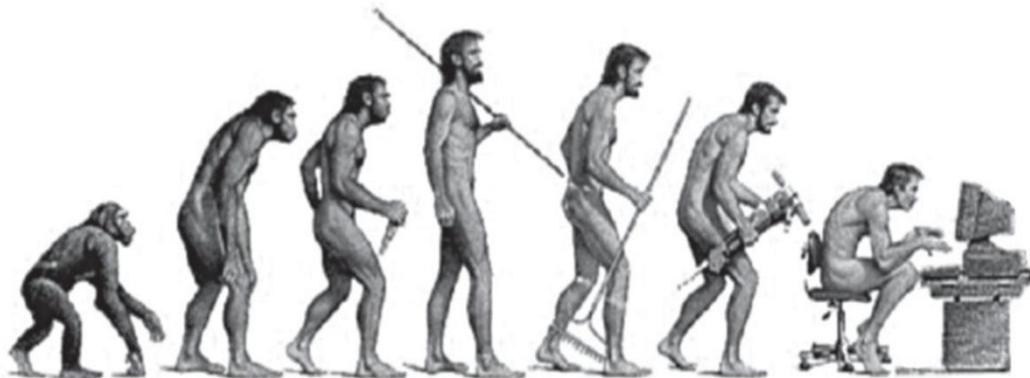
²⁷ Conceito desenvolvido pelo filósofo da linguagem ordinária, John Austin (1990), que vê a linguagem a partir de seu uso, como forma de ação. Sua teoria, divulgada em uma série de conferências ministradas na Universidade de Oxford, na década de 50, baseia-se nos atos de fala, distinguindo os atos locucionários, ilocucionários e perlocucionários. O locucionário refere-se ao "dizer" algo; o ilocucionário é o ato que se pratica "ao dizer" algo (sempre se está insinuando, definindo, avaliando, convencendo, criticando...); o ato perlocucionário diz respeito ao efeito pretendido com o dizer, ou seja, ao que se faz "por dizer" algo.

do que isso. Não basta ler e escrever, é preciso romper com o ciclo da pobreza, o que implica ter condições dignas de subsistência. Uma releitura do texto permite perceber que o autor faz uma avaliação crítica, o que pode ser identificado em alguns trechos do texto de apoio:

No Brasil, **a condição cidadã**, embora dependa da leitura e da escrita, **não se basta pela enunciação do direito**, nem pelo domínio desses instrumentos, o que, sem dúvida, viabiliza melhor participação social. A condição cidadã **depende, seguramente, da ruptura com o ciclo da pobreza**, que penaliza um largo contingente populacional. (grifo nosso)

Dessa forma, percebe-se que, ao argumentar sobre a aquisição das habilidades de leitura e escrita, o autor faz um balanço das condições necessárias para alcançar a condição cidadã.

A questão 133, similarmente à questão 127, anteriormente analisada, avalia a H21, com base em um texto não verbal que ironiza a evolução postural do primata ao *homo erectus*, seguida de uma progressiva inclinação, que leva o homem a empregar suas mãos como patas dianteiras, ao curvar-se, continuamente, frente ao computador. Dessa forma, conforme o texto, a evolução tecnológica teve como consequência uma deterioração da forma física do homem.



Disponível em: <http://www.wordinfo.info>. Acesso em: 27 abr. 2010.

O homem evoluiu. Independentemente de teoria, essa evolução ocorreu de várias formas. No que concerne à evolução digital, o homem percorreu longo trajeto da pedra lascada ao mundo virtual. Tal fato culminou em um problema físico habitual, ilustrado na imagem, que propicia uma piora na qualidade de vida do usuário, uma vez que

- A) *a evolução ocorreu e com ela evoluíram as dores de cabeça, o estresse e a falta de atenção à família.*
- B) *a vida sem o computador tornou-se quase inviável, mas se tem diminuído problemas de visão cansada.*
- C) *a utilização demasiada do computador tem proporcionado o surgimento de cientistas que apresentam lesão por esforço repetitivo.*
- D) *o homem criou o computador, que evoluiu, e hoje opera várias ações antes feitas pelas pessoas, tornando-as sedentárias ou obesas.*
- E) ***o uso contínuo do computador de forma inadequada tem ocasionado má postura corporal.***

Embora o texto, em sua primeira parte retrate a evolução do homem, o enfoque dado à situação-problema são as consequências físicas da evolução digital, presente na segunda parte do texto: um problema físico que propicia uma deterioração da qualidade de vida do usuário. Espera-se que o leitor efetivamente leia o texto e identifique a alternativa que completa o enunciado contextualizando a causa desse problema.

Em princípio, isoladamente, diversas afirmações enunciam verdades correntes sobre a relação do homem com o computador. Contudo, o examinando deve procurar a afirmativa relacionada ao texto. O primeiro passo na resolução da situação é voltar ao texto e identificar o problema físico habitual que está ali retratado: o mau posicionamento da coluna, que compromete a qualidade de vida da pessoa, causando vários outros problemas de saúde.

A alternativa "A" mostra alguns problemas físicos e de convívio familiar relacionados ao intenso uso do computador, como "as dores de cabeça, o estresse e a falta de atenção à família". Entretanto, não são esses os problemas tematizados no texto, o que torna essa alternativa incorreta.

A alternativa "B" afirma a necessidade do computador na vida moderna, mas apresenta um erro em relação ao senso comum, ao afirmar que o elevado número de horas diante das telas diminui os "problemas de visão cansada". Conforme os muitos discursos apresentados no dia a dia por meio da mídia, esses problemas são intensificados e não diminuídos pelo computador. Portanto, a alternativa está errada.

A alternativa "C" menciona um problema físico largamente relacionado ao uso de computador: "a lesão por esforço repetitivo". Entretanto a resposta está errada, pois não pode ser comprovado no texto esse problema físico, que deveria ocorrer nos membros superiores, devido à digitação repetida por horas.

A alternativa "D" relaciona a intensa delegação de tarefas aos computadores ao sedentarismo e à obesidade, aspectos que não podem ser identificados no texto. Por fim, a alternativa "E" é a afirmação correta, pois relaciona "o uso contínuo do computador de forma

inadequada" à "má postura corporal". Esse problema referente à má postura corporal pode ser comprovado no texto não verbal, que apresenta o homem curvado diante do computador.

Considerando a ampla discussão a respeito dessa questão, na sociedade, pode-se dizer que ela pode ser respondida com base na interação das informações presentes no texto, nos conhecimentos prévios do leitor a respeito da evolução humana, digital, e nas relações interdiscursivas que auxiliam as inferências sobre o texto.

A análise dessas questões parece demonstrar a forma como se dá, no ENEM, a inserção de situações-problema cuja solução demanda o reconhecimento de recursos verbais e não verbais, marcas da multimodalidade (ROJO, 2009), em diferentes gêneros textuais, com vistas à mudança de comportamentos e hábitos. Permite, igualmente, compreender a forma como se solicita do examinando inferências (MENEGASSI, 2010) sobre os objetivos do produtor textual e identificação do público-alvo, com base nos procedimentos argumentativos utilizados. Essas características identificadas reforçam a concepção de leitura adotada nessa pesquisa.

3.1.2 A Literatura e sua função humanizadora

Dentre as finalidades do Ensino Médio apresentadas pela LDBEN 9394/96, destaca-se, no inciso III do artigo 35, “o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico”.

A consideração das funções da literatura, evocadas no tópico 1.2.2.1 desta pesquisa, leva à compreensão de seu importante papel no alcance dessa finalidade do Ensino Médio²⁸. Justifica, igualmente, a posição ocupada no exame pela C5, competência que, de acordo com a Matriz de Referência (INEP, 2009), avalia a capacidade dos examinandos em “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”. Essa é a segunda competência mais requisitada pela prova em análise, com o equivalente a 20% das questões.

As propostas apresentadas envolvem a literatura e a representação social, a identidade do brasileiro e a representação da realidade. Por exemplo, a literatura como retrato do real

²⁸ Como se viu, renomados estudiosos são unânimes em afirmar a importância da arte da palavra na formação do homem.

pode ser encontrada na situação-problema número 96, que trata do tema da exclusão, por meio da história do mais famoso personagem de João Cabral de Melo Neto. Severino é um retirante que tenta se definir, se apresentar ao leitor, e, quanto mais tenta, menos se individualiza, ou seja, fica cada vez mais parecido com os outros retirantes. A questão é completada pelo trecho de uma análise crítica, que trata da produção de João Cabral.

TEXTO I

*O meu nome é Severino,
 não tenho outro de pia.
 Como há muitos Severinos,
 que é santo de romaria,
 deram então de me chamar
 Severino de Maria;
 como há muitos Severinos
 com mães chamadas Maria,
 fiquei sendo o da Maria
 do finado Zacarias,
 mas isso ainda diz pouco:
 há muitos na freguesia,
 por causa de um coronel
 que se chamou Zacarias
 e que foi o mais antigo
 senhor desta sesmaria.
 Como então dizer quem fala
 ora a Vossas Senhorias?*

MELO NETO, J. C. Obra completa. Rio de Janeiro: Aguilar, 1994 (Fragmento).

TEXTO II

João Cabral, que já emprestara sua voz ao rio, transfere-a, aqui, ao retirante Severino, que, como o Capibaribe, também segue no caminho do Recife. A autoapresentação do personagem, na fala inicial do texto, nos mostra um Severino que, quanto mais se define, menos se individualiza, pois seus traços biográficos são sempre partilhados por outros homens.

SECCHIN, A. C. João Cabral: a poesia do menos. Rio de Janeiro: Topbooks, 1999 (Fragmento).

Com base no trecho de Morte e Vida Severina (Texto I) e na análise crítica (Texto II), observa-se que a relação entre o texto poético e o contexto social a que ele faz referência aponta para um problema social expresso literariamente pela pergunta "Como então dizer quem fala/ ora a Vossas Senhorias?" A resposta à pergunta expressa no poema é dada por meio da

A) descrição minuciosa dos traços biográficos do personagem-narrador.

- B) *construção da figura do retirante nordestino como um homem resignado com a sua situação.*
- C) ***representação, na figura do personagem-narrador, de outros Severinos que compartilham sua condição.***
- D) *apresentação do personagem-narrador como uma projeção do próprio poeta, em sua crise existencial.*
- E) *descrição de Severino, que, apesar de humilde, orgulha-se de ser descendente do coronel Zacarias.*

Para resolver a questão, o leitor precisa, por meio da leitura atenta dos dois textos, identificar o problema social ao qual o enunciado faz referência e, em seguida, analisar qual das alternativas responde a pergunta sobre a identidade do retirante: "Como então dizer quem fala/ ora a Vossas Senhorias?".

De acordo com a alternativa "A", a resposta é dada por meio da descrição dos traços biográficos. Entretanto, ao ler o texto, o leitor perceberá que essas características é que não permitem a individualização do personagem-narrador, pois o homogeneízam a muitos outros retirantes, o que torna a alternativa incorreta.

A alternativa "B" afirma que a resposta à pergunta, se dá por meio da construção da figura do retirante como homem resignado a sua condição. Na leitura não é possível encontrar pistas que possam sustentar essa ideia de resignação com a situação de retirante, ao menos nesse excerto. Nem mesmo em relação à falta de identidade, pode-se falar em resignação. Do contrário, como explicar o estranhamento presente na pergunta que Severino se faz, equivalente a "quem sou eu?" ou "como posso definir-me?". Trata-se, portanto, de uma alternativa incorreta.

A alternativa "C" é a que completa o enunciado. Para chegar a essa resposta o avaliando precisa identificar no poema o problema da crise de identidade. O texto II fornece ao leitor algumas indicações sobre essa dificuldade de identificação, ao afirmar tratar-se de "um Severino que, quanto mais se define, menos se individualiza, pois seus traços biográficos são sempre partilhados por outros homens". Tanto é assim que, "Severino" deixa de ser um substantivo próprio, que individualiza um ser, para se tornar um adjetivo, que determina certo tipo de morte/vida, no título da obra, "Morte e vida severina". A alternativa que melhor responde ao enunciado é, dessa forma: "c) representação, na figura do personagem-narrador, de outros Severinos que compartilham sua condição".

Todavia, é importante registrar que a alternativa apresentada como a correta não responde exatamente quem fala. Ela leva o leitor a perceber, por meio da representação do

real, uma das funções da literatura, que o personagem Severino representa a realidade de muitos outros como ele. Por isso, suas características não o definem. Mas, por meio do texto literário, o leitor reflete e incorpora novas experiências (ZILBERMAN, 1990).

Para o desenvolvimento desse processo, é necessário que o leitor seja “capaz de percorrer as marcas deixadas pelo autor para chegar à formulação de suas ideias e intenções” (CORACINI, 1995, p.14), pois não se encontra no poema uma definição de quem seja Severino. O texto II é que o apresentará como um retirante, uma pista importante para o desenvolvimento da resposta.

A alternativa “D” afirma que a resposta à pergunta apresentada no poema é dada por meio da apresentação do personagem-narrador como uma projeção do poeta, em sua crise existencial. Entretanto, o enunciado solicita uma resposta com base nos dois textos, e, no segundo texto é clara a explicação da “autoapresentação do personagem”. Não havendo indícios que sustentem a ideia de projeção, a alternativa é incorreta.

A alternativa “E” afirma que a resposta se dá pelo orgulho do personagem-narrador em ser descendente do coronel Zacarias, sentimento que não pode ser identificado a partir da leitura do texto. O texto II tampouco faz referência a qualquer trecho que possa levar o leitor a esse entendimento.

A segunda situação-problema aqui selecionada para análise da competência C5 é a 101, composta por dois textos de apoio: I) a letra da música de Noel Rosa²⁹ “Onde está a honestidade” e II) texto com a biografia do autor. O 2º texto afirma que muitas das letras de Noel Rosa representam a sociedade contemporânea como se tivessem sido escritas para o século atual.

TEXTO I
Onde está a honestidade?

*Você tem palacete reluzente
Tem joias e criados à vontade
Sem ter nenhuma herança ou parente
Só anda de automóvel na cidade...
E o povo pergunta com maldade:
Onde está a honestidade?
Onde está a honestidade?
O seu dinheiro nasce de repente
E embora não se saiba se é verdade
Você acha nas ruas diariamente
Anéis, dinheiro e felicidade...*

²⁹ Nessa prova do ENEM, apareceram, em várias propostas, as canções de Noel Rosa como apoio, o que se justifica pela comemoração de seu centenário, em dezembro de 2010.

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

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

TEXTO II

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

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

Essa situação-problema avalia a H17, que consiste em reconhecer a presença de valores sociais e humanos atualizáveis e permanentes no patrimônio literário nacional, o que condiz com a escolha da temática contemporânea tratada, a honestidade, valor social sempre atual. Contudo, como se pode observar, a forma poética como se aborda esse valor não é a de uma pregação doutrinária, mas assume a forma de uma ironia, com nuances de sarcasmo. O enunciado solicita ao leitor que identifique em que se evidencia a atualidade da canção “Onde está a honestidade?”.

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

- A) **da ironia, ao se referir ao enriquecimento de origem duvidosa de alguns.**
- B) *da crítica aos ricos que possuem joias, mas não tem herança.*
- C) *da maldade do povo a perguntar sobre a honestidade.*
- D) *do privilégio de alguns em clamar pela honestidade.*
- E) *da insistência em promover eventos beneficente.*

Muito provavelmente, se fosse uma questão discursiva bastaria responder que a temática tratada atualiza a canção, uma vez que a honestidade tem sido tema de muitas discussões. Entretanto, por ter que escolher entre as alternativas propostas, o leitor precisa buscar pistas que o ajudem a definir a resposta capaz de completar o enunciado.

A alternativa apresentada como correta pelo gabarito é a primeira, que afirma a atualidade da canção que, por meio da ironia, refere-se ao enriquecimento de origem duvidosa. Essa ironia não é velada, mas explícita: trata de alguém que tem sua fortuna e posição social publicamente contestadas. Dessa forma, ao contrário de outras situações em que "o reconhecimento [da ironia] e sua interpretação [são] possíveis unicamente com o auxílio de dados do contexto verbal circundante" (BENITES, 2002 p. 129), aqui, "o autor da ironia[...] aponta explicitamente a direção em que suas palavras devem ser interpretadas" (idem).

Para que o texto efetivamente signifique, é preciso que o leitor lance mão do conhecimento prévio que possui sobre as relações entre enriquecimento e trabalho ou herança. Esse conhecimento adquirido no dia a dia permite o leitor perceber a ironia do autor ao afirmar "acha nas ruas diariamente / Anéis, dinheiro e felicidade...". O texto não traz um sentido pronto, é preciso que o leitor construa esse sentido ao interagir com o texto e inferir os conhecimentos que constituem sua interdiscursividade.

Para tanto, o leitor necessita saber que: a) a língua não é um código em que as palavras remetem às coisas; b) a função da língua não é necessariamente comunicar, pois, muitas vezes (a ironia é um deles), afirma-se algo "querendo dizer outra coisa". Essas noções somadas à capacidade do leitor em identificar as pistas presentes nos textos e inferir o conhecimento prévio sobre corrupção, honestidade e valores sociais possibilitarão a compreensão de que a canção ironiza o enriquecimento de origem duvidosa.

Dessa forma, o leitor não aceitará a alternativa "B", cuja asserção implica uma crítica a quaisquer ricos. Na verdade, a crítica, na letra de Noel, volta-se aos desonestos. Similarmente, as alternativas "C" e "D" não podem ser consideradas corretas, pois a "maldade" do povo não pode ser interpretada literalmente, nem sua evocação pode ser vistas como privilégio. Quanto à alternativa "E", os eventos beneficentes promovidos aparecem como forma de esconder o que realmente acontece. O trecho "Promove festivais de caridade / Em nome de qualquer defunto ausente..." remete a uma caridade sem fundamento, sem finalidade concreta.

A atualidade das letras de Noel Rosa, enfatizada no texto II ("*muitas [delas] representam a sociedade contemporânea, como se tivessem sido escritas no século XXI*") serve como discurso de autoridade para validar o que está proposto no enunciado: "Um texto pertencente ao patrimônio literário-cultural brasileiro é atualizável, na medida em que ele se refere a valores e situações de um povo".

A terceira questão selecionada para análise nesta seção é a de número 117, que avalia a H15, capacidade de estabelecer relações entre o texto literário e o momento de sua produção. A partir de um excerto de “O Cortiço”, de Aluísio Azevedo, espera-se que o leitor perceba que a obra mostra práticas recorrentes no Brasil do século XIX, retratando os aspectos sociais daquele momento.

Abatidos pelo fadinho harmonioso e nostálgico dos desterrados, iam todos, até mesmo os brasileiros, se concentrando e caindo em tristeza; mas, de repente, o cavaquinho de Porfíro, acompanhado pelo violão do Firmo, romperam vibrantemente com um chorado baiano. Nada mais que os primeiros acordes da música crioula para que o sangue de toda aquela gente despertasse logo, como se alguém lhe fustigasse o corpo com urtigas bravas. E seguiram-se outras notas, e outras, cada vez mais ardentes e mais delirantes. Já não eram dois instrumentos que soavam, eram lúbricos gemidos e suspiros soltos em torrente, a correrem serpenteando, como cobras numa floresta incendiada; eram ais convulsos, chorados em frenesi de amor: música feita de beijos e soluços gostosos; carícia de fera, carícia de doer, fazendo estalar de gozo.

AZEVEDO, A. *O Cortiço*. São Paulo: Ática, 1983 (fragmento).

O enunciado afirma a existência de um confronto entre brasileiros e portugueses, revelando a prevalência do elemento brasileiro, e solicita que o leitor identifique, entre as alternativas apresentadas, o argumento que completa a afirmativa.

No romance O Cortiço (1890), de Aluísio de Azevedo, as personagens são observadas como elementos coletivos caracterizados por condicionantes de origem social, sexo e etnia. Na passagem transcrita, o confronto entre brasileiros e portugueses revela prevalência do elemento brasileiro, pois

- A) *destaca o nome de personagens brasileiras e omite o de personagens portuguesas.*
- B) *exalta a força do cenário natural brasileiro e considera o do português inexpressivo.*
- C) ***mostra o poder envolvente da música brasileira, que cala o fado português.***
- D) *destaca o sentimentalismo brasileiro, contrário à tristeza dos portugueses.*
- E) *atribui aos brasileiros uma habilidade maior com instrumentos musicais.*

Para identificar a alternativa correta, o leitor deverá ler o texto de apoio, em busca de elementos que a validem. Para que a alternativa “A” seja a correta é preciso que o texto

sustente o que ela afirma. O texto efetivamente “destaca o nome de personagens brasileiras e omite o de personagens portuguesas”. Isso pode ser verificado na identificação de “Porfiro” e “Firmo”, músicos responsáveis pela execução do choro baiano, enquanto os músicos portugueses não são nominados. Porém, não há elementos, explícitos ou implícitos, que comprovem ser a apresentação do nome dos personagens brasileiros o motivo do confronto especificado no enunciado. Portanto, a alternativa está errada. Também incorreta é a alternativa “B”, pois não há referência aos cenários brasileiros ou portugueses.

A alternativa “C”, a correta, afirma “o poder envolvente da música brasileira, que cala o fado português”. Isso pode ser confirmado no texto de apoio: “Nada mais que os primeiros acordes da música crioula para que o sangue de toda aquela gente despertasse logo, como se alguém lhe fustigasse o corpo com urtigas bravas. E seguiram-se outras notas, e outras, cada vez mais ardentes e mais delirantes”. Uma música que consegue deixar os ouvintes animados. Por outro lado, quando o texto fala do fado, apresenta os personagens “abatidos”, “caindo em tristeza”, e a música tocada é identificada como “fadinho harmonioso e nostálgico”.

A alternativa “D” afirma que o texto “destaca o sentimentalismo brasileiro, contrário à tristeza dos portugueses”, quando, na verdade, o texto deixa claro que todos, até mesmo os brasileiros eram abatidos pelo “fadinho” e caíam de tristeza. Portanto não se trata da tristeza dos portugueses, mas de um momento de tristeza vivido por portugueses e brasileiros devido ao ritmo português. O estímulo é sensorial e não sentimental. Portanto, a alternativa está incorreta, da mesma forma que a alternativa “E”, que atribui aos brasileiros uma habilidade maior com os instrumentos musicais. Não se trata da habilidade musical dos portugueses ou brasileiros; o que está em foco são as diferenças rítmicas e as sensações por elas provocadas.

A análise de uma amostra das situações-problema relacionadas à C5 presentes no *corpus* permitiu verificar a coerência com a teoria que sustenta o ENEM. As questões buscam aferir o conhecimento do participante, por meio da identificação dos recursos expressivos da linguagem, pela reflexão sobre as relações do texto literário e seu momento de produção e pelo reconhecimento de valores sociais e humanos atualizáveis e permanentes no patrimônio literário nacional. Esses aspectos são propostos nos PCNEM (BRASIL, 2000) e renovados na Matriz de Referência do Novo ENEM (INEP, 2009).

3.1.3 Organização textual

A terceira competência mais requisitada é a C6, representada na prova por 15% das situações-problema. Essa competência avalia a organização textual, a fim de aferir se o avaliando compreende e usa os sistemas simbólicos das diferentes linguagens como meios de organização cognitiva da realidade, pela constituição de significados, expressão, comunicação e informação (INEP, 2009). A organização textual garante ao usuário da língua a capacidade de elaborar textos coerentes e coesos, compreensíveis nas situações de comunicação por ele vivenciadas.

A situação-problema 111 está relacionada à H19, que analisa a função da linguagem predominante nos textos em situações específicas de interação. O texto apresentado é uma anedota de Rolando Boldrin: "No capricho".

No capricho

O Adãozinho, meu cumpade, enquanto esperava pelo delegado, olhava para um quadro, a pintura de uma senhora. Ao entrar a autoridade e percebendo que o cabôco admirava tal figura, perguntou: "Que tal? Gosta desse quadro?"

E o Adãozinho, com toda a sinceridade que Deus dá ao cabôco da roça: "Mas pelo amor de Deus, hein, dotô! Que muié feia! Parece fiote de cruiscredo, parente do deus-me-livre, mais horríver que briga de cego no escuro"

Ao que o delegado não teve como deixar de confessar, um pouco secamente: "É a minha mãe". E o cabôco, em cima da bucha, não perde a linha: "Mais dotô, inté que é uma feiura caprichada"

BOLDRIN, R. Almanaque Brasil de Cultura Popular. São Paulo: Andreato Comunicação e Cultura, n° 62, 2004 (adaptado).

Por suas características formais, por sua função e uso, o texto pertence ao gênero

- A) **anedota, pelo enredo e humor característicos.**
- B) *crônica, pela abordagem literária de fatos do cotidiano.*
- C) *depoimento, pela apresentação de experiências pessoais.*
- D) *relato, pela descrição minuciosa de fatos verídicos.*
- E) *reportagem, pelo registro impessoal de situações reais.*

De acordo com o enunciado, o leitor deve identificar, por meio das características formais, pela função e uso, o gênero a que o texto pertence. Essa situação-problema exige que o avaliando conheça os gêneros mencionados nas alternativas: anedota, crônica, depoimento, relato e reportagem.

A alternativa "A" afirma que o texto enquadra-se no gênero "anedota, pelo enredo e humor característicos". A anedota é um gênero narrativo, apresenta diálogo precedido de uma contextualização do lugar, tempo e identidade social/cultural dos personagens. (MUNIZ, 2004). A linguagem presente no texto é específica para o humor. Embora o conhecimento sobre o gênero seja importante, o fato de ser esse um gênero bem popular aumenta a probabilidade de o leitor conseguir identificá-lo.

A alternativa "B" classifica o texto como "crônica pela abordagem literária de fatos do cotidiano". Para determinar se essa alternativa está correta ou não, o leitor precisa saber que a crônica apresenta linguagem que mescla aspectos da escrita com aspectos da oralidade, fatos do cotidiano e pode envolver, reflexões sobre a vida social, política ou econômica. (AMARAL, 2008). De posse desse conhecimento, o leitor deve analisar se o texto pode ser classificado como crônica. A alternativa está errada.

A alternativa "C" classifica o texto como "depoimento, pela apresentação de experiências pessoais". Esse gênero valoriza o padrão culto da língua e apresenta elementos básicos da narrativa como sequências de fatos, pessoas, tempo e espaço. Os verbos aparecem na 1ª pessoa oscilando entre o pretérito perfeito e o presente do indicativo. Com esse conhecimento, o leitor deve buscar no texto elementos que possam confirmar ou negar a alternativa. No caso em pauta, a linguagem do texto é suficiente para desclassificá-lo como depoimento.

A alternativa "D" sugere a classificação como "relato, pela descrição minuciosa de fatos verídicos". O relato é um gênero narrativo que apresenta fatos em ordem cronológica, sem a finalidade de provocar humor "sua função é registrar as experiências das pessoas" (SARMENTO, 2006, p. 345). Portanto, alternativa incorreta.

A alternativa "E", a mais absurda, classifica o texto como reportagem, "pelo registro impessoal de situações reais". O conceito de reportagem está longe de ser um "registro impessoal". Entre os gêneros propostos nas alternativas, a reportagem é o que tem a estrutura mais livre, podendo ser de investigação, de interpretação e aquelas que buscam explicar uma "praxis" humana não teorizada (LAGE, 1982). "Diferentemente da notícia, a reportagem trata de assuntos, não necessariamente de fatos novos. [...] A linguagem e o estilo da reportagem

são menos rígidos que os da notícia [...], e a autoria é importante, já que sempre se admite nela alguma interpretação" (BENITES, 2002, p. 49).

Embora o conhecimento formal sobre a estrutura, função e uso dos gêneros seja importante, o leitor pode chegar à alternativa correta tão somente por tratar-se de um gênero comum no dia a dia. Isso permite respondê-la somente com os conhecimentos presentes na própria situação-problema. Todavia, é preciso registrar que, ao cobrar teoria pela teoria, a questão foge ao padrão do ENEM, um exame proposto para avaliar competências e habilidades. Essa fuga retrata a falta de homogeneidade na elaboração das questões.

A segunda questão analisada é a 106, vinculada à H18, que avalia a progressão temática, a organização e estruturação de textos de diferentes gêneros e tipos textuais. A partir do texto de apoio, o enunciado propõe que o examinando reflita sobre o emprego de recursos gramaticais, com a finalidade de estabelecer relações que atuam na construção dos sentidos.

Cultivar um estilo de vida saudável é extremamente importante para diminuir o risco de infarto, mas também de problemas como morte súbita e derrame. Significa que manter uma alimentação saudável e praticar atividade física regularmente já reduz, por si só, as chances de desenvolver vários problemas. Além disso, é importante para o controle da pressão arterial, dos níveis de colesterol e de glicose no sangue. Também ajuda a diminuir o estresse e aumentar a capacidade física, fatores que, somados, reduzem as chances de infarto. Exercitar-se, nesses casos, com acompanhamento médico e moderação, é altamente recomendável.

ATALIA, M. Nossa vida. Época. 23 mar. 2009.

As ideias veiculadas no texto se organizam estabelecendo relações que atuam na construção do sentido. A esse respeito, identifica-se, no fragmento, que

- A) **a expressão "Além disso" marca uma sequenciação de ideias.**
- B) o conectivo "mas também" inicia oração que exprime ideia de contraste.
- C) o termo "como" em "como morte súbita e derrame", introduz uma generalização.
- D) o termo "Também" exprime uma justificativa.
- E) o termo "fatores" retoma coesivamente "níveis de colesterol e de glicose no sangue".

A alternativa "A" é a que completa corretamente o enunciado, pois afirma que "a expressão 'Além disso' marca uma sequenciação de ideias". A alternativa "B" está incorreta porque a locução "mas também" não exprime ideia de contraste, mas de adição; "como", na

alternativa "C" não introduz uma generalização, mas uma exemplificação; "Também", mencionado na alternativa "D" não exprime uma justificativa, mas uma adição de ideias. Finalmente, a alternativa "E" afirma uma relação coesiva entre o termo "fatores", que retomaria coesivamente "níveis de colesterol e de glicose no sangue". A alternativa está incorreta porque o termo fatores é mais abrangente, retomando "controle de pressão arterial", "de colesterol" e "de glicose", diminuição do estresse e aumento da capacidade física.

Como se pôde observar, os conhecimentos de gramática são fundamentais para a resposta da questão. Ela exige reflexão sobre o uso dos elementos que garantem a progressão textual, obtida a partir da adesão de novos conceitos e informações, uma das condições para garantir a coerência e coesão de um texto.

Nessa questão, confirma-se a proposta do ENEM em não avaliar conteúdos, mas a capacidade do leitor em mobilizá-los, a fim de resolver a situação-problema. Não basta que o leitor conheça os elementos analisados; é preciso que perceba a função que desenvolvem no texto.

A terceira questão elencada para análise é a 121. Ela avalia H19, ou seja, a capacidade de analisar a função da linguagem predominante nos textos em situações específicas de interação, nesse caso com enfoque na função referencial.

É água que não acaba mais

Dados preliminares divulgados por pesquisadores da Universidade Federal do Pará (UFPA) apontaram o Aquífero Alter do Chão como o maior depósito de água potável do planeta. Com volume estimado em 86 000 quilômetros cúbicos de água doce, a reserva subterrânea está localizada sob os estados do Amazonas, Pará e Amapá. "Essa quantidade de água seria suficiente para abastecer a população mundial durante 500 anos" diz Milton Matta, geólogo da UFPA. Em termos comparativos, Alter do Chão tem quase o dobro do volume de água do Aquífero Guarani (com 45 000 quilômetros cúbicos). Até então, Guarani era a maior reserva subterrânea do mundo, distribuída por Brasil, Argentina, Paraguai e Uruguai.

Época. Nº 623, 26 abr. 2010.

Essa notícia, publicada em uma revista de grande circulação, apresenta resultados de uma pesquisa científica realizada por uma universidade brasileira. Nessa situação específica de comunicação, a função referencial da linguagem predomina, porque o autor do texto prioriza

- A) as suas opiniões, baseadas em fatos.
- B) os aspectos objetivos e precisos.**
- C) os elementos de persuasão do leitor.
- D) os elementos estéticos na construção do texto.

E) *os aspectos subjetivos da mencionada pesquisa.*

O enunciado define o texto de apoio como uma notícia que apresenta os resultados de uma pesquisa científica e afirma que, nessa situação de comunicação, a função referencial é a predominante. A partir dessa informação espera-se que o leitor identifique, entre as alternativas propostas, a que justifique o predomínio da função referencial.

Essa situação-problema exige que o leitor conheça o gênero textual notícia. Ao olhar para a referência, antes mesmo de ler o texto, o leitor perceberá que o texto trata de uma notícia, pela forma como a referência é apresentada e pelo nome da revista.

Entretanto, o enunciado afirma tratar-se de uma notícia que apresenta resultados de uma pesquisa científica, uma pista importante para a escolha da alternativa correta. Se o participante da avaliação souber as características de um texto científico, facilmente optará pela alternativa correta; caso contrário, deverá analisar cada uma das alternativas e eliminar as que não completam corretamente o enunciado, relativo às características da função referencial da linguagem.

A alternativa "A" afirma que o autor do texto prioriza as suas opiniões, baseadas em fatos e por isso não pode ser considerada correta, pois, sendo uma notícia, não irá priorizar as opiniões de seu autor, mas será fiel aos resultados da pesquisa. A alternativa correta é a "B", que apresenta como características da função referencial "os aspectos objetivos e precisos".

A alternativa "C", também incorreta, trata das características da função conativa, que prioriza "os elementos de persuasão do leitor", o que não é o caso nem da notícia nem do texto científico. O mesmo ocorre com a alternativa "D", que evoca a função poética, priorizando os elementos estéticos na construção do texto, o que não interessa, em absoluto, ao gênero notícia. Por fim, a alternativa "E" está incorreta porque coloca como prioridade os aspectos subjetivos, aspecto característico da função expressiva.

Com base na amostra das competências mais ocorrentes no *corpus* analisado, constata-se a preocupação do ENEM com o tipo de sujeito preparado na Educação Básica. Espera-se que ele: seja ativo; seja capaz de ler e compreender os gêneros textuais com os quais tem contato em seu dia a dia; saiba se posicionar diante dos acontecimentos discursivos de forma crítica; argumente e convença seu interlocutor; utilize textos coerentes e coesos nos processos comunicativos. Seja, enfim, um leitor socialmente consciente e crítico tal qual apresentado na seção 1.2.2 de leitura: competente e que vá além dos signos, abrangendo linhas e entrelinhas,

implícitos e explícitos, capaz de fazer inferências dos conhecimentos prévios e considerar as condições de produção do texto.

3.2 ADEQUAÇÃO DAS QUESTÕES AO PÚBLICO-ALVO

Viu-se, no decorrer deste trabalho que, de acordo com o proposto pelas DCNEM, uma das finalidades do Ensino Médio é desenvolver a "competência no uso da língua portuguesa, das línguas estrangeiras e outras linguagens contemporâneas como instrumentos de comunicação e como processos de constituição de conhecimento e de exercício da cidadania". (BRASIL, 1998a).

Levando também em conta o que é proposto nos PCNEM (2000), é possível inferir que o Ensino de Língua Portuguesa deve desenvolver no aluno o potencial crítico, a percepção das múltiplas possibilidades de expressão linguística, bem como o capacita para ser um leitor efetivo dos mais diversos textos representativos de nossa cultura. Esse posicionamento se renova nas OCEM (2006), que apresentam, como perfil do alunado do Ensino Médio, um indivíduo capaz de

conviver, de forma não só crítica mas também lúdica, com situações de produção e leitura de textos, atualizados em diferentes suportes e sistemas de linguagem – escrito, oral, imagético, digital, etc. –, de modo que conheça – use e compreenda – a multiplicidade de linguagens que ambientam as práticas de letramento multissemiótico em emergência em nossa sociedade, geradas nas (e pelas) diferentes esferas das atividades sociais – literária, científica, publicitária, religiosa, jurídica, burocrática, cultural, política, econômica, midiática, esportiva, etc; (BRASIL, 2006, p.32).

Dessa forma, espera-se um leitor que aja e interaja com o texto construindo novos textos. Esta seção analisa a adequação das situações-problema do ENEM 2011, a fim de verificar se elas são adequadas ao público-alvo, constituído de concluintes e não concluintes do Ensino Médio.

Observou-se que 70% das quarenta situações-problema que compõem o *corpus* podem ser resolvidas a partir dos conhecimentos apresentados no texto de apoio, do conhecimento de mundo e das inferências realizadas pelo leitor, a partir dos implícitos e das condições de produção da leitura. Os 30% restantes exigem conhecimento de áreas específicas, não sendo

possível resolvê-las apenas com o conhecimento disponível na prova, ou conhecimentos prévios mais comuns. Observe-se a síntese do quadro abaixo:

Quadro 9 - Classificação das questões quanto ao nível de dificuldade

Questões que podem ser respondidas apenas com o material de apoio (70%)	97; 96; 105; 117; 113; 119; 111; 120; 121; 125; 132; 122; 127; 133; 134; 103; 126; 109; 115; 124; 123; 104; 130; 128; 135; 98; 131; 99;
Questões que necessitam de conhecimentos específicos (30%)	108; 107; 112; 114; 110; 116; 101; 102; 118; 100; 129; 106

Esse resultado permite considerar o exame como adequado ao seu público-alvo, pois mesmo o participante que não teve acesso ao conhecimento ofertado na escola tem a chance de resolver ao menos 70% das situações-problema.

Nas subseções seguintes são analisadas, por amostragem, três situações-problema solucionáveis a partir do conhecimento disponível na prova e três que dependem de conhecimentos de áreas específicas do conhecimento. A escolha das questões foi aleatória, tomando-se apenas o cuidado de não escolher uma situação que se repetisse em outra proposta de análise.

3.2.1 Situações-problema solucionáveis a partir da competência de leitura e dos textos de apoio

A situação-problema 105, relacionada à C4, área de artes, avalia a habilidade 12, "reconhecer diferentes funções da arte, do trabalho da produção dos artistas em seus meios culturais". (INEP, 2009). O texto de apoio é um excerto da proposta curricular do Estado de São Paulo, área de Educação Física, sobre o folclore

A dança é um importante componente cultural da humanidade. O folclore brasileiro é rico em danças que representam as tradições e a cultura de várias regiões do país. Estão ligadas aos aspectos religiosos, festas, lendas, fatos históricos, acontecimentos do cotidiano e brincadeiras e caracterizam-se pelas músicas animadas (com letras simples e populares), figurinos e cenários representativos.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO. Proposta Curricular do Estado de São Paulo: Educação Física. São Paulo: 2009 (adaptado).

Esse é um exemplo de questão que pode ser respondida pelo avaliando, com base na leitura do texto de apoio, conhecimentos prévios e inferências ao texto. O enunciado propõe que o leitor escolha, entre as alternativas, uma que o complete corretamente: “A dança, como manifestação e representação da cultura rítmica, envolve a expressão corporal própria de um povo. Considerando-a como elemento folclórico, a dança revela”

- A) *manifestações afetivas, históricas, ideológicas, intelectuais e espirituais de um povo, refletindo seu modo de expressar-se no mundo.*
- B) *aspectos eminentemente afetivos, espirituais e de entretenimento de um povo, desconsiderando fatos históricos.*
- C) *acontecimentos do cotidiano, sob influência mitológica e religiosa de cada região, sobrepondo aspectos políticos.*
- D) *tradições culturais de cada região, cujas manifestações rítmicas são classificadas em um ranking das mais originais.*
- E) *lendas, que se sustentam em inverdades históricas, uma vez que são inventadas, e servem apenas para a vivência lúdica de um povo.*

Na alternativa "A", correta, afirma-se que a dança revela "manifestações afetivas, históricas, ideológicas, intelectuais e espirituais de um povo, refletindo seu modo de expressar-se no mundo". Essa alternativa menciona todas as características atribuídas à dança no texto de apoio, inclusive seu caráter afetivo. Para chegar a essa resposta é preciso apenas uma leitura atenta do texto.

A alternativa "B" afirma que a dança revela "aspectos eminentemente afetivos, espirituais e de entretenimento de um povo, desconsiderando fatos históricos". Essa alternativa falha ao afirmar que desconsidera fatos históricos, contradizendo o texto. O erro, na alternativa "C" está na afirmação sobre a influência mitológica e por afirmar que sobrepondo aspectos políticos, assunto não apresentado pelo texto.

A primeira parte da alternativa "D" é verdadeira, pois afirma que a dança revela "tradições culturais de cada região"; mas a segunda parte afirma que as "manifestações

rítmicas são classificadas em um ranking das mais originais", o que torna a alternativa errada. Já a alternativa "E" está errada porque minimiza a importância da dança, afirmando que ela serve apenas para a vivência lúdica de um povo. Embora possa estar relacionada às brincadeiras, a dança folclórica é a representação cultural de um povo.

Portanto, ainda que exija atenção, uma vez que a troca de apenas um termo pode invalidar a alternativa, a questão pode ser respondida a partir dos conhecimentos presentes no material de apoio apresentado na prova.

Outra questão que pode ser respondida apenas com a utilização do texto de apoio e dos conhecimentos obtidos no dia a dia é a de número 135, que avalia a competência de relacionar as tecnologias de comunicação e informação ao desenvolvimento das sociedades e ao conhecimento que elas produzem.

O que é possível dizer em 140 caracteres?

Sucesso do Twitter no Brasil é oportunidade única de compreender a importância da concisão nos gêneros de escrita

A máxima "menos é mais" nunca fez tanto sentido como no caso do microblog Twitter, cuja premissa é dizer algo - não importa o quê - em 140 caracteres. Desde que o serviço foi criado, em 2006, o número de usuários da ferramenta é cada vez maior, assim como a diversidade de usos que se faz dela. Do estilo "querido diário" a literatura concisa, passando por aforismos, citações, jornalismo, fofoca, humor etc., tudo ganha o espaço de um tweet ("pio" em inglês), e entender seu sucesso pode indicar um caminho para o aprimoramento de um recurso vital à escrita: a concisão.

Disponível em: <http://www.revistalingua.com.br>. Acesso em: 28 abr. 2010 (adaptado).

O Twitter se presta a diversas finalidades, entre elas, a comunicação concisa, por isso essa rede social

- A) é um recurso elitizado, cujo público precisa dominar a língua padrão.*
- B) constitui recurso próprio para a aquisição da modalidade escrita da língua.*
- C) é restrita à divulgação de textos curtos e pouco significativos e, portanto, é pouco útil.*
- D) interfere negativamente no processo de escrita e acaba por revelar uma cultura pouco reflexiva.*
- E) estimula a produção de frases com clareza e objetividade, fatores que potencializam a comunicação interativa*

Essa questão busca averiguar os conhecimentos que o avaliando tem a respeito do *Twitter*, um dos mais populares microblogs, ferramenta para postagens curtas e rápidas, com

o máximo de 140 caracteres. Portanto, o primeiro aspecto a ter em mente é que o autor de um texto para Twitter deve primar pela objetividade e clareza, o que pode perfeitamente ser do conhecimento de qualquer indivíduo, relativamente bem informado, mesmo que ainda não tenha concluído o Ensino Médio.

A alternativa “A” afirma que o Twitter é “um recurso elitizado, cujo público precisa dominar a língua padrão”, uma definição incorreta uma vez que, por tratar-se de uma rede social, o Twitter é aberto a todos não sendo exigido o domínio da língua padrão. De maneira similar, a alternativa “B” afirma que o Twitter “constitui recurso próprio para a aquisição da modalidade escrita da língua”, o que não é verdade, pois para adquirir a modalidade da escrita existem recursos mais específicos e adequados. Não se pode esquecer também a informalidade relacionada a essa ferramenta.

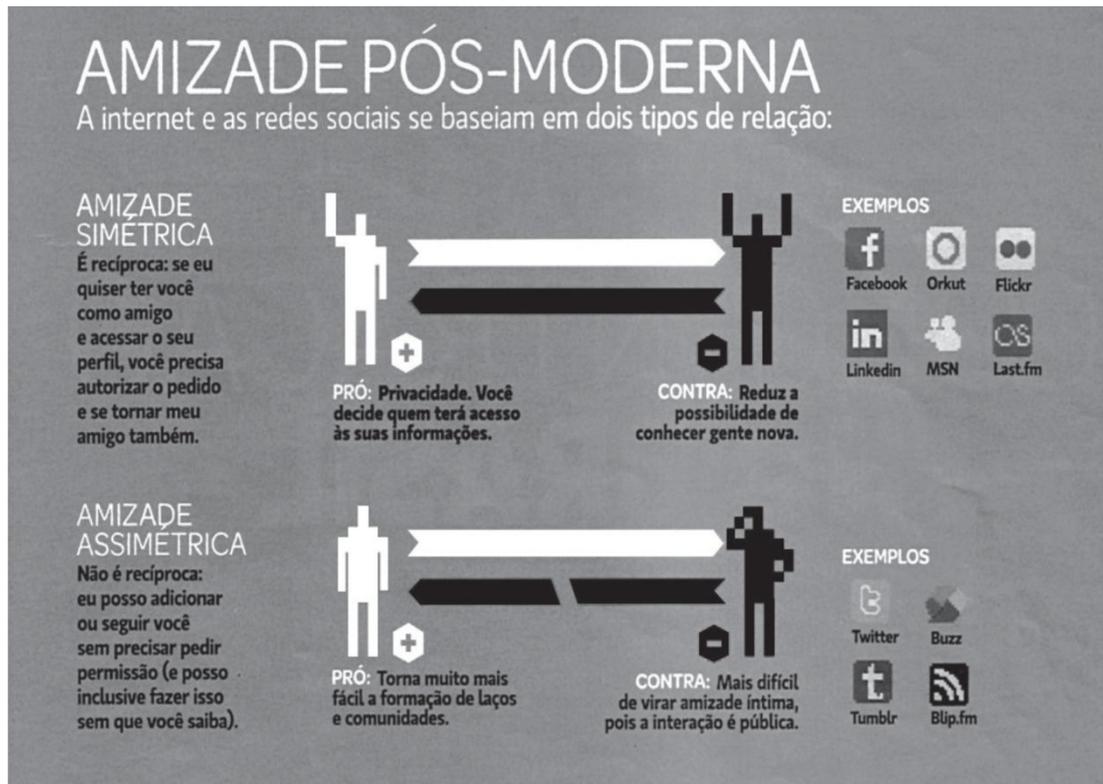
A alternativa “C” é restrita à divulgação de textos curtos e pouco significativos e, portanto, é pouco útil e refutada pelo próprio texto de apoio, que afirma a abrangência do Twitter: “do estilo 'querido diário' à literatura concisa, passando por aforismos, citações, jornalismo, fofoca, humor etc”. Por conseguinte, não se pode afirmar que seja restrito a textos pouco significativos.

A alternativa “D” apresenta como características do Twitter interferir negativamente no processo no processo de escrita, revelar uma cultura pouco reflexiva, uma opção que não se sustenta no texto e nem na experiência do usuário, afinal, o fato de apresentar um texto claro e objetivo implica capacidade de reflexão.

A alternativa “E” é a resposta correta, uma vez que o Twitter se presta a diversas finalidades, entre elas a comunicação concisa. Por isso, “estimula a produção de frases com clareza e objetividade, fatores que potencializam a comunicação interativa”.

A terceira questão selecionada é a 97, vinculada a H1, que tem por objetivo identificar as diferentes linguagens e seus recursos expressivos como elemento de caracterização dos sistemas de comunicação. Apresenta, por meio do infográfico, a “AMIZADE PÓS-MODERNA”, desenvolvida em redes sociais conhecidas dos alunos da Educação Básica, como Facebook, Orkut, MSN, Twitter, entre outras.

Para resolver a situação-problema, é preciso ler, nas informações apresentadas no infográfico, no texto verbal e não verbal, as pistas que conduzem à alternativa capaz de completar o enunciado. Por exemplo, é relevante perceber que a amizade simétrica está ilustrada por duas setas que marcam a reciprocidade ao contrário da assimétrica. Também é importante conhecer o funcionamento das redes sociais, conhecimento que, nos dias de hoje, é bastante acessível.



Os amigos são um dos principais indicadores de bem-estar na vida social das pessoas. Da mesma forma que em outras áreas, a internet inovou as maneiras de vivenciar a amizade. Da leitura do infográfico, depreendem-se dois tipos de amizade virtual, a simétrica e a assimétrica, ambas com seus prós e contras. Enquanto a primeira se baseia na relação de reciprocidade, a segunda

- A) *reduz o número de amigos virtuais, ao limitar o acesso à rede.*
- B) *parte do anonimato obrigatório para se difundir.*
- C) *reforça a configuração de laços mais profundos de amizade*
- D) ***facilita a interação entre pessoas em virtude de interesses comuns.***
- E) *tem a responsabilidade de promover a proximidade física.*

A primeira parte do enunciado (as 3 primeiras linhas) não acrescentam nenhum dado novo ou que esclareça as informações contidas no infográfico; é apenas uma introdução. Esse acréscimo nem deveria estar presente, uma vez que o guia de elaboração de itens para a prova prevê que o enunciado não apresente informações adicionais ou complementares ao texto base (INEP, 2010).

A alternativa correta deve completar o enunciado, referente às características da amizade assimétrica. Conforme a alternativa "A", a amizade assimétrica reduz o número de amigos virtuais, ao limitar o acesso à rede, o que não é verdadeiro, já que, como esclarece o infográfico, ela facilita a formação de laços e de comunidades, e possibilita adicionar-se alguém, sem que a pessoa saiba.

A alternativa "B" afirma que a amizade assimétrica parte do anonimato obrigatório para se difundir. A alternativa também está incorreta porque, embora o usuário não precise esperar que o titular o aceite, sua identificação é importante e necessária.

A alternativa "C" propõe que a amizade assimétrica reforça a configuração de laços mais profundos de amizade, ideia equivocada, uma vez que o texto afirma literalmente a dificuldade de estabelecer intimidade, nessa modalidade de amizade. Por exemplo, o Twitter permite que o usuário siga uma pessoa famosa, bastando para isso que ele se torne um seguidor. Para o seguido, o seguidor é apenas mais "um" entre muitos, não importando sequer quem ele é.

A alternativa "D", verdadeira, estabelece que a amizade assimétrica facilita a interação entre pessoas, em virtude de interesses comuns. As pessoas se reúnem por grupos de interesse, como pode ser constatado no infográfico, ao apresentar os prós dessa amizade, e também pode ser inferida pelo leitor, caso conheça ou seja usuário dessas redes.

A alternativa "E" propõe que a amizade assimétrica tem a responsabilidade de promover a proximidade física. Errado. Como pode promover a proximidade física se acontece num meio virtual? Ainda que alguns que se conhecem no ambiente virtual possam tornar-se amigos fora da rede, ao deixar esse espaço, será configurado outro tipo de amizade.

Essa situação-problema pode ser respondida sem a necessidade de conhecimentos específicos, utilizando as informações do infográfico. Se o examinando tiver conhecimento sobre o funcionamento das redes sociais, melhor, mas não é necessário ser um usuário para poder identificar a alternativa correta.

O que se pôde verificar nas análises realizadas nesta seção é que as questões podem ser solucionadas a partir das informações apresentadas nos textos de apoio, em conjunto com os conhecimentos de vida do examinando. O fundamental é a capacidade de ler, interagir com o texto, a fim de levantar elementos que justifiquem e sustentem a escolha da alternativa correta.

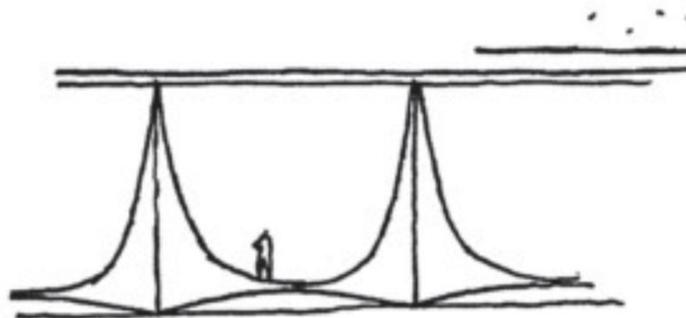
3.2.2 Situações-problema dependentes de conhecimentos específicos

Nesta seção são analisadas três das doze situações-problema que, para serem respondidas, necessitam de elementos que estão fora do texto de apoio, conhecimentos específicos, sem os quais o leitor em avaliação não resolverá a situação proposta.

O guia de elaboração de questões, ao orientar a configuração do texto base, afirma que essa parte inicial deve apresentar as informações necessárias para a resolução da situação-problema proposta. Dessa forma, não deveria haver questões que exigissem conhecimentos tão específicos que não pudessem ser identificados no material de apoio. Mas, não é o que acontece.

Atente-se à primeira situação selecionada, a 107, que avalia a C4, H12: o reconhecimento das diferentes funções da arte, do trabalho da produção dos artistas em seus meios culturais. O material de apoio traz o artista Oscar Niemayer e uma de suas obras, o Palácio da Alvorada.

O texto de apoio é composto de elementos verbais e não verbais, uma imagem do Palácio da Alvorada e uma legenda: “IMODESTO - as colunas do Alvorada podiam ser mais fáceis de construir, sem aquelas curvas. Mas foram elas que o mundo inteiro copiou”.



IMODESTO "As colunas do Alvorada podiam ser mais fáceis de construir, sem aquelas curvas. Mas foram elas que o mundo inteiro copiou"

O enunciado apresenta uma introdução na qual define colunas e contextualiza as mudanças arquitetônicas que estas sofreram desde a Antiguidade. Afirma que, embora sejam retomadas as clássicas colunas gregas, elas são inovadas em obras como as de Niemeyer. O

enunciado propõe que o leitor identifique qual das cinco alternativas apresentam as características das colunas do Palácio da Alvorada.

No texto que antecede o enunciado, são encontradas pistas que, de antemão, direcionam o leitor ao assunto analisado. Dessa forma, define colunas, cita as colunas gregas, para, em seguida, afirmar que Oscar Niemeyer inovou, ao produzir as colunas do Alvorada. A dificuldade da questão está no emprego de termos de áreas específicas do conhecimento, o que mais uma vez vem demonstrar a falta de homogeneidade na elaboração das situações-problema.

Utilizadas desde a Antiguidade, as colunas, elementos verticais de sustentação, foram sofrendo modificações e incorporando novos materiais com ampliação de possibilidades. Ainda que as clássicas colunas gregas sejam retomadas, notáveis inovações são percebidas, por exemplo, nas obras de Oscar Niemeyer, arquiteto brasileiro nascido no Rio de Janeiro em 1907. No desenho de Niemeyer, das colunas do Palácio da Alvorada, observa-se

- A) a presença de um capitel muito simples, reforçando a sustentação.
- B) o traçado simples de amplas linhas curvas opostas, resultando em formas marcantes.**
- C) a disposição simétrica das curvas, conferindo saliência e distorção à base.
- D) a oposição de curvas em concreto, configurando certo peso e rebuscamento.
- E) o excesso de linhas curvas, levando a um exagero na ornamentação.

A alternativa "A", por exemplo, afirma que, nas colunas do Alvorada, observa-se a “presença de um capitel muito simples, reforçando a sustentação”. Mas o que é um capitel? Em que parte do texto o leitor vai encontrar essa informação? Sem essa informação, não há como afirmar ou negar a sua presença. Capitel é a extremidade superior de uma coluna, de um pilar ou de uma pilastra, informação que pode ser obtida nos estudos da arte ou junto a pessoas que trabalhem ou têm contato com as áreas de engenharia ou arquitetura. Se o leitor tiver esse conhecimento, perceberá que a alternativa está errada.

A alternativa correta, "B", afirma que, nas colunas do Alvorada, observa-se "o traçado simples de amplas linhas curvas opostas, resultando em formas marcantes". Na imagem, é possível perceber a presença das linhas curvas em oposição, marcantes no Palácio da

Alvorada. Entretanto, sem saber como se constituem "linhas curvas em oposição" o avaliando dificilmente poderá afirmar ou negar sua existência.

A alternativa "C" propõe que se observe "a disposição simétrica das curvas, conferindo saliência e distorção à base". Para analisar a coerência dessa alternativa, é preciso saber o que o uso de curvas simétricas confere à estrutura das colunas. Essa informação não está no texto de apoio. Para o gabarito, esta alternativa é incorreta, mas o avaliando terá dificuldade de comprovar esse resultado.

A alternativa "D" afirma que se observa "a oposição de curvas em concreto, configurando certo peso e rebuscamento". Não é possível verificar esse dado no texto de apoio, uma imagem sem muitos detalhes, na verdade apenas um esboço e não uma imagem em 3D ou uma fotografia. Como comprovar se essas curvas configuram peso e rebuscamento? Rebuscamento não é um termo do vocabulário cotidiano de um adolescente comum. Portanto mais uma vez, ele terá dificuldade em determinar se a resposta é correta ou incorreta.

A alternativa "E" afirma que se observa "o excesso de linhas curvas, levando a um exagero na ornamentação". Como a imagem não apresenta a obra toda, mas apenas algumas colunas, não há como determinar se há excesso de linhas curvas. E esse excesso é determinado em relação a quê? A concepção de exagero é subjetiva. O que é considerado exagero para um pode não ser para outro, portanto fica difícil a partir do proposto na alternativa definir se ela é a correta ou não.

Como se pode observar, essa situação-problema apresenta como aspectos que dificultam sua resolução: a) um vocabulário muito específico, inacessível aos que não têm conhecimento da área ou não estudaram história da arte na disciplina de Artes; b) alternativas sem relação com o que está proposto no texto verbal (legenda com finalidade apenas ilustrativa). O texto verbal é inútil para a situação-problema elaborada, servindo apenas para gerar dúvidas ao leitor.

Após pesquisar sobre o assunto, a fim de identificar o contexto de produção desse texto, descobriu-se que essa frase foi dita por Oscar Niemeyer³⁰ à revista Veja, no ano em que completou 102 anos. Mas essa informação não era relevante no momento da realização do ENEM. Imodesto é o adjetivo utilizado pela revista para caracterizar (ou criticar) Niemeyer, em declaração feita a respeito do reconhecimento mundial de sua obra.

Outra questão que depende de conhecimentos mais específicos é a situação-problema 110, pertencente à C4, habilidade 14, que avalia o reconhecimento do valor da diversidade

³⁰ <http://veja.abril.com.br/especiais/brasil/presente-continuo-oscar-p-50.html>

artística e das inter-relações de elementos que se apresentam nas manifestações de vários grupos sociais e étnicos.

O primeiro texto de apoio é uma imagem da obra do artista plástico Nelson Leirner: Tronco com cadeira; o segundo é um texto de Aniela Jaffé, a respeito do simbolismo. De acordo com o enunciado, a relação entre os dois textos permite o entendimento da intenção de um artista contemporâneo. Partindo daí, solicita-se ao leitor que identifique as características apresentadas pela obra.



LEIRNER, N. Tronco com cadeira (detalhe), 1964.
Disponível em: <http://www.itaucultural.org.br>. Acesso em: 27 jul. 2010.

Nessa estranha dignidade e nesse abandono, o objeto foi exaltado de maneira ilimitada e ganhou um significado que se pode considerar mágico. Daí sua "vida inquietante e absurda". Tornou-se ídolo e, ao mesmo tempo, objeto de zombaria. Sua realidade intrínseca foi anulada.

JAFFÉ, A. O simbolismo nas artes plásticas. In: JUNG, C.G. (org.).³¹
O homem e os seus símbolos. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

A relação observada entre a imagem e o texto apresentados permite o entendimento da intenção de um artista contemporâneo. Neste caso, a obra apresenta características.

A) *funcionais e de sofisticação decorativa.*

³¹ <http://i0.ig.com/correcaodeprovas/enem2011/49555198-Carl-Jung-O-Homem-e-seus-simbolos-parte-4.pdf>

- B) *futuristas e do abstrato geométrico.*
- C) *construtivistas e de estruturas modulares.*
- D) ***abstracionistas e de releitura do objeto.***
- E) *figurativas e de representação do cotidiano.*

A resolução da situação-problema não é possível se o leitor depender apenas do que os textos de apoio oferecem. A primeira pista que o leitor encontra está na referência do texto de apoio: O simbolismo nas artes práticas. Portanto, o primeiro conhecimento necessário é saber o que é o simbolismo nas artes, uma vez que o excerto apresentado não esclarece. Considerando que o avaliando não poderá pesquisar outros materiais, no momento da realização do ENEM, espera-se que ele tenha tido esses conhecimentos nas aulas de Artes.

De acordo com a alternativa "A", a obra apresenta características funcionais e de sofisticação decorativa. Considerando a primeira parte da alternativa, por características funcionais entendem-se as características finais que determinam a funcionalidade de um produto. Nesse caso qual a função de uma cadeira presa a um tronco? Já a segunda parte, "sofisticação decorativa", é uma opção bastante subjetiva.

De acordo com a alternativa "B", a obra apresenta características futuristas e do abstrato geométrico. Se o leitor não tiver conhecimento sobre os períodos da História da Arte, será difícil verificar se há ou não características futuristas.

Para aceitar a alternativa "C", é preciso que a obra apresente características construtivistas e de estruturas modulares. Mas o que são características construtivistas? O que significam estruturas modulares para um avaliando que se submete ao ENEM, sem ter concluído o Ensino Médio?

A alternativa "D", conforme o gabarito, é a alternativa correta. Propõe que o objeto apresenta características abstracionistas e de releitura do objeto. Mais uma vez, exige-se do avaliando que seja capaz de reconhecer as características abstracionistas, um conhecimento de área específica, sem pistas no material de apoio.

A alternativa "E" afirma que a obra apresenta características figurativas e de representação do cotidiano. Observa-se mais uma vez que o conhecimento exigido na questão depende de o avaliando ter decorado quais são as características relacionadas a cada proposição: figurativa e de releitura. Entretanto, o ENEM é proposto como uma avaliação que não se prende a conteúdos memorizados, mas que avalia a capacidade do participante em mobilizar os conhecimentos na solução de problemas.

Para chegar à resposta considerada correta, o avaliando precisa ir além do que está apresentado nos textos, buscar conhecimentos previamente adquiridos nos estudos sobre os movimentos artísticos. Entre esses conhecimentos, é necessário que o avaliando saiba que

a história do simbolismo mostra que tudo pode assumir uma significação simbólica: objetos naturais (pedras, plantas, animais, homens, vales e montanhas, lua e sol, vento, água e fogo) ou fabricados pelo homem (casas, barcos ou carros) ou mesmo formas abstratas (os números, o triângulo, o quadrado, o círculo). De fato, todo o cosmos é um símbolo em potencial. (JAFFÉ, A. O simbolismo nas artes plásticas, continuação do texto de apoio, que não faz parte da questão).

Embora na imagem apareça a figura de uma cadeira, um objeto do cotidiano, ela é modificada, perdendo seu sentido prático, ao ser fixada em um tronco bruto. A partir disso, ela ganha formas abstratas que vêm a se configurar no que a alternativa correta (d) chama de releitura do objeto.

Outra proposta que depende de conhecimentos que vão além do presente nos materiais de apoio é a 108, relacionada aos conteúdos de educação física, C3, H9, que avalia o reconhecimento das manifestações corporais de movimento como originárias de necessidades cotidianas de um grupo social.

O enunciado, após uma introdução a respeito da violência presente nos grandes centros urbanos, torcidas organizadas e formação de gangues, propõe que o avaliando escolha a alternativa que completa o enunciado " o verdadeiro objetivo da aprendizagem desses movimentos foi mal compreendido, afinal as lutas"... Para isso conta com o texto de apoio "Conceitos e importância das lutas".

Conceitos e importância das lutas

Antes de se tornarem esporte, as lutas ou as artes marciais tiveram duas conotações principais: eram praticadas com o objetivo guerreiro ou tinham um apelo filosófico como concepção de vida bastante significativo.

Atualmente, nos deparamos com a grande expansão das artes marciais em nível mundial. As raízes orientais foram se disseminando, ora pela necessidade de luta pela sobrevivência ou para a "defesa pessoal", ora pela possibilidade de ter as artes marciais como própria filosofia de vida.

CARREIRO, E. A. Educação Física na escola: implicações para a prática pedagógica. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2008 (fragmento).

Um dos problemas da violência que está presente principalmente nos grandes centros urbanos são as brigas e os enfrentamentos de torcidas organizadas, além da formação de gangues, que se apropriam de gestos das lutas, resultando, muitas vezes, em fatalidades. Portanto, o verdadeiro objetivo da aprendizagem desses movimentos foi mal compreendido, afinal as lutas

- A) *se tornaram um esporte, mas eram praticadas com o objetivo guerreiro a fim de garantir a sobrevivência.*
- B) *apresentam a possibilidade de desenvolver o autocontrole, o respeito ao outro e a formação do caráter.***
- C) *possuem como objetivo principal a "defesa pessoal" por meio de golpes agressivos sobre o adversário.*
- D) *sofreram transformações em seus princípios filosóficos em razão de sua disseminação pelo mundo.*
- E) *se disseminaram pela necessidade de luta pela sobrevivência ou como filosofia pessoal de vida*

Primeiramente o leitor precisa perceber que o texto não discute qualquer luta, mas "as lutas ou as artes marciais". Sem delimitar o tipo de luta a que o texto se refere, é difícil chegar à alternativa correta.

A alternativa "A" afirma que as lutas "se tornaram um esporte, mas eram praticadas com o objetivo guerreiro, a fim de garantir a sobrevivência". Essa alternativa está parcialmente correta, uma vez que o texto afirma que, inicialmente, as lutas não eram consideradas esportes, mas praticadas com objetivo guerreiro. Entretanto, em nenhum momento afirma que tinham como finalidade a garantia da sobrevivência. Essa informação só terá o participante que conheça um pouco de Artes Marciais, ainda que seja um conhecimento apenas teórico.

A alternativa "B", apresentada como correta pelo gabarito, afirma que as lutas "apresentam a possibilidade de desenvolver o autocontrole, o respeito ao outro e a formação do caráter", resposta que não pode ser encontrada no texto, mas que é repassada aos praticantes de Artes Marciais.

A alternativa "C" propõe que as lutas "possuem como objetivo principal a "defesa pessoal" por meio de golpes agressivos sobre o adversário". Essa alternativa está incorreta. As lutas marciais, utilizadas na defesa pessoal, podem ter golpes agressivos, ao menos para quem vê de fora. Entretanto, essa é uma expressão muito genérica, que abre possibilidade para mais de uma compreensão: o que é considerado agressivo em um contexto pode não ser em outro. Dessa forma, é possível que o avaliando se equivoque e escolha esta alternativa como correta.

A alternativa "D" propõe que as lutas "sofreram transformações em seus princípios filosóficos em razão de sua disseminação pelo mundo". No texto de apoio, é possível localizar a informação sobre mudanças de princípios filosóficos: "A princípio tinham um apelo filosófico como concepção de vida, mas atualmente têm-se as artes marciais como a própria filosofia de vida". Entretanto, não afirma que isso aconteceu em razão da disseminação pelo mundo.

A alternativa "E", dada como incorreta pelo gabarito, afirma que as lutas "se disseminaram pela necessidade de luta pela sobrevivência ou como filosofia pessoal de vida". De acordo com o texto de apoio "As raízes orientais **foram se disseminando, ora pela necessidade de luta pela sobrevivência ou para a "defesa pessoal", ora pela possibilidade de ter as artes marciais como própria filosofia de vida!** Portanto, como a alternativa pode estar errada?

Pode-se perceber, na análise desta questão, que as alternativas deixam margens para mais de uma interpretação e propõem o que não pode ser confirmado no texto de apoio, o único material que o avaliando tem em mãos.

Observa-se que para chegar à alternativa correta, o avaliando deverá, ao ler o texto, perceber que as lutas "tinham um apelo filosófico como concepção de vida bastante significativo", e inferir que esse aspecto filosófico possibilita o desenvolvimento do autocontrole e a formação do caráter. Essas características opõem-se ao espírito presente nas brigas de gangues ou torcidas organizadas. A realização dessa leitura depende de o leitor relembrar os conhecimentos adquiridos na disciplina de Educação Física ou em conhecimentos específicos sobre o assunto.

Essas três situações-problema exemplificam a possibilidade de o avaliando necessitar de conhecimentos que vão além daqueles que podem ser obtidos pela leitura dos textos de apoio. Alguns dos textos apresentados parecem mais decorativos do que apoio à resolução da situação-problema. O fato de necessitar de conhecimentos específicos, adquiridos nas disciplinas ministradas na educação formal contraria o disposto na legislação, que confere a oportunidade de não concluintes realizarem a avaliação.

Dessa maneira, observa-se que nem todas as questões presentes no *corpus* atendem ao que é proposto pela teoria que serve de base ao ENEM, com ênfase na relação teoria e prática, estando a relevância da primeira na dependência de sua aplicação prática, na resolução de situações-problema. Há questões que avaliam e valorizam o conhecimento teórico memorizado, como as que cobram as características desta ou daquela escola literária, características de certo período da História da Arte ou as funções sintáticas que podem ser

desempenhadas por determinada classe gramatical. A elaboração dessas questões não está, portanto, adequada ao público-alvo e à proposta do ENEM.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Primeiramente é preciso deixar claro que a reflexão desenvolvida nessa pesquisa não teve como objetivo a exaustividade. Outras análises poderão ser realizadas com diferentes enfoques, tendo em vista que a pesquisa teve como *corpus* apenas a prova do ENEM 2011.

O Exame Nacional do Ensino Médio, instituído em 1998, pode ter seu resultado utilizado para autoavaliação, aferição da qualidade do Ensino Médio, implementação de políticas públicas, aperfeiçoamento do currículo da etapa final da Educação Básica, desenvolvimento de estudos e indicadores sobre a educação brasileira, estabelecimento de critérios de acesso a programas governamentais, e facultativamente, como mecanismo de acesso a Educação Superior e certificação do Ensino Médio. Uma proposta ampla substanciada pela avaliação da leitura e da escrita.

A partir das teorias de leitura em suas vertentes, cognitivas, sócio-discursivas e discursivas, buscou-se compreender como se configuram as questões de leitura do ENEM. Para alcançar esse objetivo foi preciso responder a outros questionamentos constituídos como objetivos específicos: a) as questões são elaboradas de acordo com o conceito de leitura proposto nos documentos oficiais? b) que competências e habilidades referentes à leitura são avaliadas? c) as questões são adequadas ao seu público alvo, constituído não apenas de egressos do Ensino Médio

Ao final da pesquisa, é possível afirmar que o ENEM 2011 é constituído de questões objetivas que apresentam um enunciado a ser completado por uma das cinco alternativas propostas na situação-problema. Para respondê-las, espera-se um leitor capaz de construir significados a partir de seus conhecimentos prévios, que vá além dos signos, abrangendo linhas e entrelinhas, implícitos e explícitos que considere as condições de produção do texto, sejam eles verbais, não verbais ou multimodais.

O primeiro questionamento diz respeito às competências e habilidades referentes à leitura avaliadas na prova. Na análise do *corpus*, foram identificadas as oito competências especificadas na Matriz de Referência; entretanto, algumas são mais recorrentes que as outras. As três competências mais recorrentes foram a C7, em primeiro lugar com 27,5% das propostas; em segundo lugar, a C5 com 20% e, em terceiro a C6 com o equivalente a 15% das situações-problema.

A C7 avalia a competência argumentativa, por meio das diversas linguagens e suas manifestações específicas. A C5 avalia a capacidade do participante em “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”. O conteúdo curricular relacionado a essa competência é a Literatura. A C6 avalia a competência do participante em relação à organização textual, não apenas na produção escrita, mas também buscando identificar se ele compreende e usa os sistemas simbólicos das diferentes linguagens como meios de organização cognitiva da realidade, pela constituição de significados, expressão, comunicação e informação.

Em relação às habilidades não acontece o mesmo: algumas são recorrentes e outras não aparecem. Das vinte e seis habilidades possíveis de serem avaliadas apenas vinte e uma foram identificadas. As habilidades não avaliadas estão relacionadas à Competência 1, que avalia a aplicação das tecnologias da comunicação na escola, no trabalho e em contextos relevantes; a Competência 3, relacionada à disciplina de Educação Física; e a competência 9, voltada para o entendimento dos princípios, da natureza, da função e do impacto das tecnologias da comunicação e da informação na vida pessoal e social. A ausência destas habilidades se dá devido ao fato de algumas habilidades serem avaliadas em mais de uma situação-problema impossibilitando o aparecimento de todas dentro do número de questões proposto. Uma vez que foi analisada apenas uma prova, não é possível afirmar que a ausência de algumas habilidades seja uma marca do exame. Pode ser que em outras provas não aconteça o mesmo.

O segundo objetivo específico foi investigar se as questões propostas são adequadas ao público-alvo constituído de concluintes e não concluintes do Ensino Médio. Afinal, se a prova prevê um participante que não concluiu o Ensino Médio precisa também elaborar questões que lhe permitam compreendê-las e respondê-las.

Na investigação dessa adequação, realizou-se a análise de cada uma das quarenta questões que compõem o *corpus* a fim de identificar quais poderiam ser respondidas a partir dos procedimentos de leitura envolvendo os conhecimentos prévios e os oferecidos nos textos de apoio; e quais dependeriam de conhecimentos específicos, desenvolvidos nas disciplinas curriculares do Ensino Médio.

Os resultados demonstraram que 70% das questões podem ser respondidas a partir dos dados oferecidos no material de apoio e do conhecimento de mundo do participante. As 30% restantes dependem de conhecimentos específicos, dificultando ao não concluinte responder

as questões, uma vez que solicitam conhecimentos teóricos obtidos ao cursar as disciplinas que compõem a grade curricular do Ensino Médio.

A fim de confirmar essas informações realizou-se o levantamento e classificação das questões em: questão de leitura, analíticas e teóricas. Nesse levantamento os dados anteriores se confirmaram ao serem identificadas na prova 72,5% de questões de leitura, 5% de questões de análise e 22,5% de questões de teoria.

As questões que avaliam teoria pertencem às competências C4 (disciplina de artes), C5 (arte literária), C6 (compreensão e usos dos sistemas simbólicos) e a C8 (compreensão e uso da língua materna como geradora de significação). Esses resultados, embora enfatizem a leitura, comprometem a coerência entre o proposto pelo ENEM e o que é cobrado.

A variação de 2,5% entre as questões que podem ser respondidas com o material de apoio e as questões de leitura justifica-se no fato de que algumas questões, embora classificadas como teóricas, podem ser respondidas pelo participante. Isso acontece por tratar-se de uma teoria acessível a concluintes e a não concluintes, como é o caso da questão 111 analisada na seção 3.1.3, que cobra o conhecimento do gênero anedota, que o avaliando pode responder por ser um gênero conhecido no dia a dia dos participantes.

Dessa forma, embora o ENEM seja proposto como uma avaliação de leitura não conteudista, os resultados demonstraram que na prática isso nem sempre ocorre. Existem diversas situações-problema que pretendem verificar conhecimento de teoria, e não a competência do avaliando em transformar dados em informações, articulando-os para a resolução de problemas propostos, demonstrando, assim, o seu conhecimento. Portanto, fogem ao que é proposto pela teoria que serve de base ao ENEM.

Ao lado das incongruências, foram identificados, na análise, aspectos interessantes, como: 1) situações-problema cujas soluções demandam o reconhecimento dos recursos verbais e não verbais; 2) a presença de diferentes gêneros textuais, nos quais os temas tratados visam à mudança de comportamentos e hábitos; 3) solicitação de inferências sobre os objetivos do produtor textual e identificação do público-alvo com base nos procedimentos argumentativos utilizados; 4) avaliação do texto literário por meio da identificação dos recursos expressivos da linguagem, pela reflexão sobre as relações do texto literário e seu momento de produção e pelo reconhecimento de valores sociais e humanos atualizáveis e permanentes no patrimônio literário nacional.

Outro aspecto observado é a presença de um maior número de textos referenciais quando se esperava maior número de textos literários, voltados para a formação, devido à

importância dado a literatura no ENEM e nos documentos oficiais analisados. Foram identificados 48% de textos referenciais e apenas 6% de textos poéticos.

Ao analisar as questões de leitura propostas pelo exame verificou-se que o ENEM espera um leitor capaz de ler e compreender os gêneros textuais com os quais tem contato em seu dia a dia; que saiba se posicionar diante dos acontecimentos discursivos de forma crítica; que argumente e convença seu interlocutor; que utilize textos coerentes e coesos nos processos comunicativos e seja socialmente consciente e crítico.

Sabe-se que muitas das dificuldades em realizar uma avaliação como o ENEM deve-se a seu alcance nacional, às diferenças regionais e culturais, num país continental como o Brasil. Todavia, pode-se observar que existe uma preocupação em incluir as diversidades, procurando tratar com isonomia os participantes, quer tenham concluído ou não o Ensino Médio, residam nesta ou naquela região.

Concluída a pesquisa, espera-se que as reflexões realizadas, ainda que não seja uma palavra definitiva a respeito do assunto, possam, de alguma forma, auxiliar os professores dessa etapa da Educação Básica. Este estudo abre possibilidade para a realização de outras discussões, como a comparação das avaliações entre edições diferentes, ou análise dos resultados presentes nos relatórios pedagógicos do exame apresentados pelo próprio INEP. Enfim, a expectativa é que o trabalho possa colaborar para uma compreensão ampla, que venha a auxiliar o trabalho realizado na sala de aula e esclarecer os conflitos gerados pela mídia, muitas vezes, por falta conhecimento da estrutura e dos objetivos da avaliação.

REFERÊNCIAS

ABARCA Eduardo Vidal; RICO, Gabriel Martinez. Porque os textos são tão difíceis de compreender. As inferências são as respostas. *In*: Teberosky, Ana [*et al.*]. **Compreensão de leitura: a língua como procedimento**. Porto Alegre: Artmed, 2003, p. 139-153.

AMARAL, Heloisa. O gênero textual crônica. **Almanaque na Ponta do Lápis** N° 10, p.12-13, 2008. *In*: < <http://pt.scribd.com/doc/26730570/Ano-IV-%E2%80%93-numero-10-Dezembro-De> > acesso em maio de 2013.

ANGELO, Cristiane Malinoski Pianaro; MENEGASSI, Renilson José. Desempenhos em leitura nas séries finais de ciclo. **Acta Scientiarum Language and Culture** v. 30, n. 2, p. 129-137, Maringá, 2008.

ANTUNES, Irandé. **Aula de Português – encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

AUSTIN, John. **Quando dizer é fazer: palavras e ação**. Trad.: Danilo M. de Souza Filho. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich./ VOLOCHINOV, Valentin Nikolaevich. **Marxismo e Filosofia da linguagem**. 12 ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BARROS, Cláudia Graziano Paes de. Capacidades de leitura de textos multimodais. *In*: **Polifonia**. Periódico de Pós-graduação em Estudos da linguagem – Mestrado [do] Instituto de Linguagens, Universidade Federal de Mato Grosso, Ano 17. N°19, p.161-183. Cuiabá: Editora Universitária, V. I, 2009.

BENITES, Sonia Aparecida Lopes. **Contando e fazendo a história: a citação no discurso jornalístico**. São Paulo: Arte & Ciência; Assis: Núcleo Editorial Proleitura, 2002.

BENITES, Sonia Aparecida Lopes. As concepções de linguagem. *In*: CAPRISTANO, C.C. (Org.) **A Ciência Linguística: Conceitos Básicos**. Maringá: Eduem, 2010, p. 87-96.

BIASUS, Sonia Teresinha. **EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO (ENEM): (in) congruências curriculares no ensino de Língua Portuguesa**. 2011. 93 f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós- Graduação – Mestrado em Educação, da Universidade do Oeste de Santa Catarina. Joaçaba: 2011.

BORGES, Priscilla. **Ministério da Educação vai promover pesquisas sobre ENEM.** *In:* <http://ultimosegundo.ig.com.br/educacao/enem/2012-07-30/ministerio-da-educacao-vai-promover-pesquisas-sobre-enem.html>. Acesso em 25 de janeiro de 2012.

BRASIL. **Lei nº. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>. Acesso em 19 de novembro. 2012.

_____. **Portaria MEC nº - 438, DE 28 DE MAIO DE 1998.** *In:* < http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/diretrizes_p0178-0181_c.pdf > acesso em: 12 de março de 2012.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.** Parecer CEB/CNE nº 15/98. Brasília, 1998 a. *In:* < http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_98.pdf > . Acesso em 12 de janeiro de 2013.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio.** Parte I – Bases Legais. Brasília, DF: MEC/SEMTEC, 2000 a. *In:* <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf> > acesso em 12 de janeiro de 2013.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio.** Parte II – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília, DF: MEC/SEMTEC, 2000b. *In:* <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf> acesso em 12 de janeiro de 2013.

_____. **PCN+ Ensino Médio: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais.** Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília, DF:MEC/SEMTEC, 2002. *In:* < <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/linguagens02.pdf>> > acesso em 12 de janeiro de 2013.

_____. **Orientações curriculares para o Ensino Médio.** Linguagens, códigos e suas tecnologias. Secretaria de Educação Básica. – Brasília, DF: MEC/SEB, 2006. *In:* < http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf> acesso em 12 de janeiro de 2013.

_____. **Portaria MEC nº 462, de 27 de maio de 2009.** *In:* <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/port462.pdf> > acesso em 12 de março de 2012.

_____. **Portaria nº 807, de 18 de junho de 2010.** *In:* <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/ENEM/legislacao/2010/portaria807_180610.pdf> > acesso em 12 de março de 2012.

CABRAL, Leonor Scliar. **Processos psicolinguísticos de leitura e a criança.** *Letras de Hoje*, 19(1), p. 7-20, 1986.

CANDIDO, Antonio. **A literatura e a formação do homem**. Ciência e Cultura, v. 24, n. 9, 1972, p. 803-809.

CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. 3 ed. São Paulo: Duas cidades, 1995.

CEREJA, William Roberto. **Ensino de Literatura**: uma proposta dialógica para o trabalho com literatura. São Paulo: Atual, 2005.

CHAROLLES, Michel. Introdução aos problemas da coerência dos textos (abordagem teórica e estudo das práticas pedagógicas). *In*: GALVES, Charlote; ORLANDI, Eni Pulccinelli, OTONI, Paulo. **O texto leitura e escrita**. 2 ed. Campinas-SP: Pontes, 1997, p. 39-90.

COLOMER, Teresa; CAMPS, Anna. **Ensinar a ler, ensinar a compreender**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

CORACINI, Maria José Rodrigues Faria. Leitura: decodificação, processo discursivo...? *In*: Coracini, Maria José Rodrigues Faria (org.). **O jogo discursivo na sala de aula de leitura**: língua materna e língua estrangeira. Campinas, SP: Pontes 1995, p. 13-20.

CORREA, Manoel Luiz Gonçalves. **Linguagem e Comunicação social**: linguística para comunicadores. São Paulo: Parábola, 2002.

DELL'ISOLA, Regina Lucia Péret. A interação sujeito-linguagem em Leitura. *In*: MAGALHÃES, I (Org.) **As múltiplas faces da linguagem**. Brasília: UNB, 1996, p.69-75.

DIAS, Maria da Graça Bompastor Borges. O desenvolvimento das competências que nos permite conhecer. *In*: INEP. **Eixos cognitivos do ENEM**. Brasília 2002. <<http://pt.scribd.com/doc/23379855/eixos-cognitivos-do-ENEM> > acesso em 23 de dezembro de 2012.

DIONÍSIO, Angela Paiva. Gêneros multimodais e multiletramento. *In*: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (orgs.). **Gêneros textuais**: reflexões e ensino. 3 ed. rev. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008, p. 131-144.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Miniaurélio**: o minidicionário da língua portuguesa. 7 ed. Curitiba: Editora Positivo, 2008.

FERNANDES, Camila de Souza; MARTHA, Alice Áurea Penteadó. A leitura do texto literário e a busca da identidade: leitores na prisão. *In*: CELLI – COLÓQUIO DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS E LITERÁRIOS. 3, 2007, Maringá. **Anais...** Maringá, 2009, p. 205-212.

FINI, Maria Eliza *et al.* Erros e acertos na elaboração de itens para a prova do ENEM: as técnicas de elaboração de itens e as questões de múltipla escolha do ENEM. *In: I Seminário do ENEM*. Outubro de 1999.

FIORIN, José Luiz. Sobre a natureza e as funções da linguagem. Uma leitura de “linguagem – atividade constitutiva”. *In: FRANCHI, Carlos. Linguagem: atividade constitutiva – teoria e poesia*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011, p. 9-31.

FOUCAMBERT, Jean. **A criança, o professor e a leitura**. trad. Marleine Cohen e Carlos Mendes Rosa. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

FRANCHI, Carlos. Linguagem – atividade constitutiva. *In: FRANCHI, Carlos. Linguagem: atividade constitutiva – teoria e poesia*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011, p. 33-74.

FUZZA, Angela Francine; OHUSCHI, Márcia Cristina Greco; MENEGASSI, Renilson José. **Concepções de linguagem e Ensino de leitura em Língua Materna**. Linguagem e Ensino, Pelotas, v.14, n 2, p. 479-501, jul/dez. 2011.

GERALDI, João Wanderlei. (Org.) **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2002.

GUIDO, Humberto Aparecido de Oliveira. Literatura. *In: SILVEIRA, Ronie Alexsandro Teles da; GUIRALDELLI JR, Paulo (orgs.). Humanidades*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004, p. 135-154.

GOODMAN, Kenneth S. O processo de leitura: considerações a respeito da língua e do desenvolvimento. *In: FERREIRO, Emília; PALÀCIO, Margarite Gomes. Os processos de leitura e escrita novas perspectivas*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987, p. 11- 22.

GOULEMOT, Jean Marie. Da leitura como produção de sentidos. *In: CHARTIER, R. (Org.) Práticas de leitura*. São Paulo: Estação Liberdade, 1996, p. 107-116.

INEP. **Relatório pedagógico do ENEM 2000**. Brasília, DF: Inep, 2001. *In: < <http://www.publicacoes.inep.gov.br/detalhes.asp?pub=1885>>* acesso em 19 de novembro de 2012.

_____. **Relatório pedagógico do ENEM 2007**. Brasília, DF: Inep, 2008. *In: < http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/relatorios_pedagogicos/relatorio_pedagogico_ene_m_2007.pdf>* acesso em 03 de maio de 2013.

_____. **Matriz de Referência para o ENEM 2009**. Brasília, DF: Inep, 2009. *In: < http://download.inep.gov.br/educacao_basica/ENEM/downloads/2012/matriz_referencia_ENEM.pdf>* acesso em 13 de março de 2012.

_____. **Guia de elaboração e revisão de itens**. Brasília, DF: MEC/INEP Daeb, 2010.

INEP. **Nota explicativa.** Proficiências médias dos participantes no ENEM 2011 por escola. Brasília, DF: INEP, 2011. *In*: <http://sistemasENEM2.inep.gov.br/ENEMMediasEscola/pdf/notatecnicaENEM_2011.pdf > acesso em 01 de fevereiro 2013

KATO, Mary A. **O aprendizado da leitura.** 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

KLEIMAN, Angela. **Leitura, ensino e pesquisa.** Campinas, SP: Pontes, 2008.

LAGE, Nilson. **Ideologia e técnica da notícia.** 2 ed. Petrópolis: Vozes, 1982.

LEFFA, Vilson José. **Aspectos da Leitura.** Uma perspectiva psicolinguística. Porto Alegre: Sagra - DC Luzzatto, 1996.

LEFFA, Vilson José. Perspectivas no estudo da leitura: Texto, leitor e interação social. *In*: LEFFA, Vilson J. PEREIRA, Aracy, E. (Orgs.) **O ensino da leitura e produção textual:** Alternativas de renovação. Pelotas: Educat, 1999. p. 13-37.

LUNA, Ewerton Ávila dos Anjos. **Avaliação da produção escrita no ENEM:** como se faz e o que pensam os avaliadores. 2009.156f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Pernambuco. Recife: 2009.

MAINGUENEAU, Dominique. **Análise de textos de comunicação.** São Paulo: Cortez, 2004.

MAINGUENEAU, Dominique. **O contexto da obra literária.** São Paulo: Martins Fontes, 2001.

MAINGUENEAU, Dominique. **Pragmática para o discurso literário.** Trad. Marina Appenzeller. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

MARCUSHI, LUIS ANTONIO **Exercícios de compreensão ou cópiação nos manuais de ensino de língua?** Em aberto, Brasília, n° 69, p. 64-82- jan/mar. 1996.

MEDINA, José. **Linguagem:** conceitos-chave em filosofia. Porto Alegre: Artmed, 2007.

MENEGASSI, Renilson José. Estratégias de leitura. *In*: MENEGASSI, Renilson José.(Org.) **Leitura e ensino** 2. ed. Maringá : Eduem, 2010. Formação de Professores - EAD; v. 19, p. 41-64.

MEURER, José Luiz. **O trabalho de leitura crítica:** recompondo representações, relações e identidades sociais. Ilha do desterro, no. 38, p.155-171, Florianópolis, jan-jun. 2000.

MUNIZ, Kassandra da Silva. **Piadas**: conceituação, constituição e práticas: um estudo de um gênero. 2004. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Federal de Campinas. Campinas, 2004.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Discurso e leitura**. 3 ed. São Paulo, SP: Cortez; Campinas, SP: Ed. Da Unicamp, 1996.

OSAKABE, Haqira; FREDERICO, Enid Yatsuda . Literatura. *In*: BRASIL. **Orientações curriculares para o Ensino Médio**. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Secretaria de Educação Básica. – Brasília, DF: MEC/SEB, 2006, p. 49-81.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação da excelência à regulação das aprendizagens**: duas lógicas. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PINTO, Fátima Cunha Ferreira, LETICHEVSKY, Ana Carolina, GOMES, Simone Caputo. O ENEM em síntese: Propostas teóricas e desdobramentos. **Ensaio**: avaliação de políticas públicas. Educ., Rio de Janeiro, v 11, n 40, p. 261-282, jul/set. 2003.

POSSENTI, Sírio. **Pragmática na análise do discurso**. Cadernos de Estudos Lingüísticos. Campinas. (30): 71-83, 1996.

POSSENTI, Sírio. **Questões para analistas do discurso**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

RITTER, Lilian Cristina Buzato. **Em busca dos produtores de sentido na aula de leitura**. 1999. 121 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Maringá, Programa de Pós-Graduação em Letras, 1999.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SARMENTO, Leila Lauar. **Oficina de redação**. São Paulo: Moderna, 2006.

SILVA, Rita do Carmo Polli da; PAULA, Anna Beatriz. **Didática e Avaliação em Língua Portuguesa - Vol 02 - Col. Metodologia do Ensino**. Curitiba: IBEPEx, 2008.

SILVA, Denson Andre Pereira da. **Desvelando o discurso das competências no ideário educacional brasileiro**: uma abordagem discursiva do ENEM. 2011. 98 f. Dissertação (Mestrado) FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE, 2011.

SMITH, Frank. **Compreendendo a leitura**: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

SOLÉ GALLART, Isabel. **Estratégias de leitura**. Trad. Cláudia Schilling – 6 ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOLÉ, Isabel. Ler, leitura, compreensão: "sempre falamos da mesma coisa?". *In* TEBEROSKY, Ana *et alii*. **Compreensão da leitura**: a língua como procedimento. Porto Alegre: Artmed, 2003 p.17-34.

SOUZA, Edson Roberto de. **Leituras, limites e possibilidades de gráficos do ENEM no contexto do aquecimento global e das mudanças climáticas**. 2010, 192 f. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual de Campinas, 2010.

SUASSUNA, Livia. Instrumentos de avaliação em língua portuguesa: Limites e possibilidades. *In*: MARCUSCHI, Beth; SUASSUNA, Livia. (Orgs.) **Avaliação em língua portuguesa**: Contribuições para a prática pedagógica. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p.111-125.

TAYLOR, Charles. **Human Agency e Language**. Cambridge: Cambridge University Press, 1985.

TEIXEIRA, Leny Rodrigues Martins. A noção de competência: uma visão construtivista. *In*: FINI, Maria Ines, *et al*. **Eixos cognitivos do ENEM**. Brasília: Inep, 2002, p. 09-20. *In*: <http://pt.scribd.com/doc/23379855/eixos-cognitivos-do-ENEM> acesso em 30 de janeiro de 2013

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de Gramática no 1º e 2º graus. 8ª Ed. São Paulo: Cortez, 2002.

VENTURI, Maria Alice. **A leitura do texto literário no Ensino Fundamental e médio**. s/d. *In* <http://www.fflch.usp.br/dlcv/lport/pdf/slp03/21.pdf>.

VIGNER, Gerard. Técnicas de aprendizagem da argumentação escrita. *In*: GALVES, Charlot; ORLANDI, Eni Pulcinelli, OTONI, Paulo. **O texto leitura e escrita**. 2 ed. Campinas-SP: Pontes, 1997, p. 117-136.

ZILBERMAN, Regina. Sim, a Literatura Educa. *In*: ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Literatura e Pedagogia**: Ponto e contraponto. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1990, p. 12-29.