

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ
Gilberto da Silva Santiago

HABILIDADES E COMPETÊNCIAS DE LEITURA
SEGUNDO O ENEM: ENTRE A TEORIA E A PRÁTICA

Taubaté-SP
2012

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ
Gilberto da Silva Santiago

HABILIDADES E COMPETÊNCIAS DE LEITURA
SEGUNDO O ENEM: ENTRE A TEORIA E A PRÁTICA

Dissertação apresentada como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada da Universidade de Taubaté.
Área de concentração: Língua Materna e Línguas Estrangeiras.
Orientadora: Prof^ª Dra. Graziela Zamponi.

Taubaté-SP
2012

Gilberto da Silva Santiago

HABILIDADES E COMPETÊNCIAS DE LEITURA SEGUNDO O ENEM: ENTRE A TEORIA E A PRÁTICA

Dissertação apresentada como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada da Universidade de Taubaté.

Área de concentração: Língua Materna e Línguas Estrangeiras.

Orientadora: Prof^a Dra. Graziela Zamponi.

Data _____

Resultado _____

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Graziela Zamponi

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ

Assinatura: _____

Profa. Dra. Eliana Vianna Brito

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ

Assinatura: _____

Profa. Dra. Marlene Silva Sardinha Gurpilhares

FACULDADES INTEGRADAS
TERESA D'ÁVILA

Assinatura: _____

AGRADECIMENTO

Agradeço primeiramente a esse Deus em que eu acredito, que faz maravilhas, que muda o homem, que acalanta, que motiva, que fortalece e que, como fez comigo, concretiza o impossível.

Agradeço à minha mãe e ao meu irmão. A ela por ser essa pessoa simples, mas que me ensina mais que os livros, por me dar a mão em cada momento que as minhas forças cessam e por incondicionalmente estar ao meu lado. E a ele por ser capaz de me compreender, me incentivar, mesmo quando ele não consegue caminhar mais.

Agradeço à minha madrinha Vilma Pereira, por estar sempre ao meu lado, incentivando, controlando a minha dor, acreditando em mim e tornando, indiscutivelmente, a minha existência mais feliz.

Agradeço à minha orientadora Dra. Graziela Zamponi, essa professora tão especial e que sabe tanto, a essa pessoa linda e divinamente competente que está sempre disposta a me ensinar, a me desafiar, a me provar que eu posso, mesmo quando sinto ter chegado ao limite e por ela, reinício, revigoro e consigo.

Agradeço àqueles professores que Deus colocou na minha vida para me mudar completamente “fazer de mim um vaso novo”: Ana Paula e Norma, que fizeram de mim um educador de verdade e mais recentemente, à Beatriz M. Eckert-Hoff, pela maneira como nos vê e como nos mostra o e para o mundo.

Agradeço à Sandra P. Pinto, essa amiga de todas as horas, que está ao meu lado em todos os momentos, rindo e chorando e mostrando-me que a felicidade, assim como a vida, é construída em pequenos blocos que nós e só nós podemos alinhá-los de maneira que tenhamos a sua totalidade.

Agradeço aos meus amigos Alessandra, Geraldo, Diana, Jacqueline, Jocimara, Joel, Simone, Lauro, meus amigos incondicionais. Agradeço a todas essas pessoas que fazem a cada dia a minha vida valer a pena.

E por fim, agradeço aos meus alunos que me mostram diariamente que a educação é realmente uma troca, ensinando-me a aceitar as diferenças, a respeitar o outro em sua plenitude e assim, tornar-me um ser humano melhor.

DEDICATÓRIA

À minha mãe, meu mundo; ao Fábio, meu irmão querido; à minha madrinha Vilma; à Isaura; e é claro, à minha orientadora Graziela Zamponi: o meu anjo do conhecimento e da generosidade; aos amigos Alessandra, Ana Paula, Diana, Geraldo, Joel, Lauro, Sandra, Simone e Vânia, todos únicos e indescritíveis.

“O ato de ler e escrever deve começar a partir de uma compreensão muito abrangente do ato de ler o mundo, coisa que os seres humanos fazem antes de ler a palavra. Até mesmo historicamente, os seres humanos primeiro mudaram o mundo, depois revelaram o mundo e a seguir escreveram as palavras”.
(Paulo Freire)

RESUMO

A ampliação do número de alunos matriculados nas escolas públicas e privadas brasileiras não vem acompanhada de um ensino de qualidade capaz de preparar o indivíduo para atuar na sociedade em que vive, conforme apontam dados de documentos oficiais. Assim, o objetivo deste trabalho, que se insere no âmbito dos estudos voltados para os processos de leitura de textos verbais e não verbais, é a partir da análise das habilidades e as competências de um leitor ao término do Ensino Médio, a) verificar a concepção de leitura que permeia as matrizes do ENEM e, por decorrência, as habilidades de leitura nelas prefiguradas; b) analisar questões desse exame no que tange às competências e habilidades de leitura exigidas do candidato, estabelecendo um paralelo entre o que determinam os documentos oficiais e a avaliação na prática. Para atingir nosso objetivo, analisamos 33 questões do Exame Nacional do Ensino Médio de 2010. Nesse corpus, trabalhamos com questões que contemplem a construção de sentido de textos verbais e não verbais, relativas a Linguagens, Códigos e suas Tecnologias que dizem respeito à Língua Portuguesa, diagnosticando uma a uma as habilidades e competências leitoras necessárias para uma leitura competente. Organizamos nossa dissertação em três capítulos, além de uma Introdução e uma Conclusão. No capítulo 1, apresentamos os principais modelos de leitura, fazendo nossa opção pelo modelo sociocognitivo interacional. No capítulo 2, focalizamos o ENEM, destacando suas habilidades e competências. No capítulo 3, procedemos análise de 33 questões do ENEM 2010, focando as habilidades e competências leitoras necessárias para resolvê-las. Os resultados apontam para uma concepção de leitura sociocognitiva interacional, que pressupõe também a decodificação como parte do processo de leitura em pequenos instantes em que se necessita construir sentido para um vocábulo estranho ao leitor. O estudo aponta ainda para uma predominância nas questões do ENEM das competências que envolvem conhecimento de gênero discursivo e reflexões acerca das novas tecnologias da informação.

Palavras-chave: concepções de leitura; habilidades e competências; ENEM.

ABSTRACT

The increase in the number of students enrolled in public and private Brazilian schools is not accompanied by a quality education that is capable of preparing the individual for active participation in the community they live in, as data from official documents show. The objective of this work, which falls within the scope of the studies focused on the processes of reading texts verbal and nonverbal, is based on the analysis of the abilities and skills of a player at the end of high school, a) To verify the conception of reading that permeates ENEM (High School National Examination) matrices and, consequently, the reader profile prefigured therein; b) to analyze its examinations regarding skills and reading skills required of the candidate, establishing a parallel between the determining official documents and assessment in practice. To achieve our goal, we analyze 33 questions of the ENEM 2010. In this corpus, we will deal with issues that include the construction of meaning of verbal and nonverbal texts, which concern the Portuguese Studies in the area of Language and its technologies, diagnosing one by one the reading skills necessary for a competent reading. We organize our dissertation in three chapters, besides an Introduction and a Conclusion. Chapter 1 presents the main models of reading, making our choice of the social cognitive model. In chapter 2, we focus on ENEM, highlighting what refers to reading in the assessment. In chapter 3, we analyze 33 questions of the ENEM 2010. The results point to a conception of sociocognitive interactional reading, which is substituted for decoding in small moments when it's necessary the construction of meaning of words the reader doesn't know. The study also points to a predominance in the ENEM questions of skills involving knowledge of genre and reflections on the new information technologies.

Keywords: reading conceptions; reading abilities and skills; ENEM (High School National Examination).

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Quadro de operações	27
Quadro 2 – Áreas x Componentes Curriculares	41
Quadro 3 - Competência e habilidade (antes e depois de 2008)	43
Quadro 4 – Habilidades e competências selecionadas	48
Quadro 5 – Quadro-síntese de competências aplicadas	104

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Geral de Inferências	26
---------------------------------------	----

SUMÁRIO

RESUMO	06
ABSTRACT	07
INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO 1 - LEITURA	15
1.1 As concepções teóricas do processo de leitura	15
1.1.1 A leitura como decodificação	15
1.1.2 O modelo construtivista	18
1.1.3 O modelo interativista	20
1.1.4 O modelo sociocognitivo interacional	23
CAPÍTULO 2 - O EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO – ENEM.....	33
2.1 Histórico e objetivo	33
2.2 Habilidades e competências	37
2.2.1 Eixos cognitivos ou competências gerais	44
2.2.2 Competências e habilidades da área Linguagens, Códigos e suas Tecnologias	47
CAPÍTULO 3 - METODOLOGIA E ANÁLISE DO CORPUS	52
3.1 Metodologia de pesquisa	52
3.2 Análise de questões à luz de habilidades e competências	54
3.2.1 Quadro-síntese: competências aplicadas	104
CONCLUSÃO	107
REFERÊNCIAS	110
ANEXOS	113

Introdução

Esta pesquisa se insere no âmbito dos estudos voltados para os processos de leitura de textos verbais e não verbais, especificamente as habilidades e competências de um leitor ao término do Ensino Médio. Trata-se de um tema bastante pertinente, principalmente se considerarmos a situação precária da educação brasileira, como mostram alguns resultados dos exames oficiais.

Embora imprescindível na formação de um cidadão e, como tal, necessária para sua inserção na sociedade globalizada contemporânea, a leitura constitui um dos pontos frágeis da formação dos estudantes. A ampliação do número de alunos matriculados nas escolas públicas e privadas brasileiras, dado altamente positivo quando se considera a democratização do ensino, não vem acompanhada de um ensino de qualidade capaz de preparar o aluno para atuar na sociedade em que vive. Essa situação é constatada pelos exames oficiais (Saeb – Prova Brasil, ENEM – promovidos pelo governo federal – e o Saresp – promovido pelo governo do Estado de São Paulo, por exemplo), que mostram não haver garantia de que a escola preparou os estudantes para ler e compreender a informação que circula na sociedade, habilidade vital para qualquer cidadão.

Segundo Rojo (2009), medidas governamentais que vão desde o investimento na merenda escolar até às cotas para negros ou estudantes de baixa renda, por exemplo, têm promovido um progressivo acesso ao Ensino Médio e Superior, mas isso não tem representado uma melhoria nos resultados da construção de habilidades e competências dos alunos, sobretudo das capacidades leitoras.

De acordo com os resultados do SAEB (2001)¹, Sistema de Avaliação da Educação Básica, a situação não é diferente. Excetuando-se a mudança do público que, neste caso, não é formado apenas de alunos do 3º ano do Ensino Médio, mas também de estudantes do 5º e 9º ano do Ensino Fundamental, os resultados mais recentes denunciam uma situação alarmante, pois apenas 32,11% dos alunos da 3ª série do Ensino Médio participantes da pesquisa encontram-se em um nível 5 de leitura, mostrando-se capazes de construir inferências mais profundas, mas ainda insuficientes para torná-los leitores críticos, capazes de participar das práticas de leitura do mundo letrado. Esse exame aponta ainda que 41% dos alunos participantes se encontram abaixo

¹ Mais recente relatório disponível na WEB.

do nível 5, que envolve a produção de inferências básicas e, portanto, elaborações simples, o que ainda pode ser agravado se levarmos em conta que o nível 5 é composto por textos curtos e pouco complexos.

No ENEM, Exame Nacional do Ensino Médio, com o qual nos propusemos a trabalhar, os resultados não são diferentes, mas sim mais evidentes, tendo em vista que se leva em conta não apenas a materialidade linguística, mas a situação de produção dos diferentes gêneros apresentados, exigindo que o candidato reflita sobre seu contexto histórico, social, político ou cultural e as diferentes formas de abordar uma informação. Essa proficiência de leitura exigida pelo ENEM não está contida apenas nas questões objetivas. Na prova de redação, por exemplo, exigem-se do candidato atividades de linguagem complexas como leitura intertextual e interdiscursiva de vários textos e fragmentos de textos. Tanta dificuldade tem mostrado que, se por um lado, os estudantes de escolas públicas e particulares do Brasil apresentam competência no que tange ao domínio de normas e formas da língua, por outro encontram-se despreparados quando envolvidos com questões que exigem a resolução de problemas, para a qual devem mostrar uma capacidade de negociação², visível nas atividades de produção textual. Segundo Rojo (2009), esse despreparo constituiu um dos fatores responsáveis para que, em 2007, os 2.738.610 estudantes participantes do exame tenham obtido a média 55,99.

No âmbito internacional, o desempenho não é diferente. O PISA, Programa Internacional de Avaliação de Estudantes, que adota uma concepção sociocognitiva de leitura voltada para a extração de informações de diferentes tipos textuais³ e o estabelecimento de relações entre elas, seleciona três capacidades básicas a serem demonstradas por alunos de 15 anos: localização, identificação e recuperação de informação, interpretação e reflexão. Apesar de referir-se a um público mais jovem, esse exame interessa-nos na medida em que, de acordo com os resultados, o Brasil vem obtendo uma das piores pontuações nas capacidades de leitura. Por exemplo, na última edição de 2009, nosso país alcançou um sofrível 54º lugar, num grupo de 65 países.

Diante dessa situação, propomo-nos a trabalhar com a leitura, tomando como foco de análise o ENEM. Assim, nossas perguntas de pesquisa são:

² O termo ‘negociação’ é usado por Rojo (2009, p. 33) para significar a “capacidade de apresentar soluções alternativas para problemas controversos”.

³ O PISA adota a noção de tipos textuais, categorizando os textos em descrição, narração, exposição, argumentação, instrução e interação interpessoal. (cf. Reading Framework, Pisa 2009, disponível em 04/03/2012).

- Que concepção de leitura – e por decorrência, que perfil de leitor - está manifestada nas matrizes do ENEM?
- Quais são as habilidades/competências de linguagem verbal e não verbal envolvidas na resolução de questões do ENEM no que tange à leitura?

A partir dessas questões, nossa pesquisa busca a) verificar a concepção de leitura que permeia as matrizes do ENEM e, por decorrência, as habilidades de leitura nelas prefiguradas; b) analisar questões desse exame no que tange às competências e habilidades de leitura exigidas do candidato, estabelecendo um paralelo entre o que determinam os documentos oficiais e a avaliação na prática.

Um número significativo de trabalhos voltados ao tema, como o de Rojo (2009), por exemplo, atesta a necessidade de se fazer um estudo que rememore as principais concepções que têm influenciado a prática e o ensino da leitura no Brasil e mapeie quais as habilidades e competências sugeridas pelos documentos oficiais do ENEM para um candidato à prova têm, de fato, sido requerida para o desenvolvimento das questões. Nosso objetivo assim é elaborar um percurso que vai desde as concepções de leitura, daquelas requeridas no exame, até um levantamento das habilidades exigidas de um candidato ao final do Ensino Médio.

Para atingir nosso objetivo analisaremos 33 questões do Exame Nacional do Ensino Médio de 2010. Nesse corpus, trabalharemos com questões que contemplem a construção de sentido de textos verbais e não verbais, relativas a Linguagens, Códigos e suas Tecnologias que dizem respeito à Língua Portuguesa, diagnosticando uma a uma as habilidades e competências leitoras necessárias para uma leitura competente.

Organizamos nossa dissertação em três capítulos, além de uma Introdução e uma Conclusão. No capítulo 1, apresentamos os principais modelos de leitura, fazendo nossa opção pelo modelo sociocognitivo interacional. No capítulo 2, focalizamos o ENEM, destacando o que nele se refere à leitura. No capítulo 3, procedemos a uma análise de das questões que envolvem especificamente as competências e habilidades de leitura, à luz do disposto nas matrizes de referência.

CAPÍTULO 1

LEITURA

Analisando o contexto educacional das últimas décadas, percebemos que muito tem se discutido a respeito da leitura e não só do papel que ela desempenha na vida do sujeito e do lugar que ela deve ocupar na escola, mas sobretudo acerca das mudanças diacrônicas do que tem sido o ato de ler. Em meio a tantas discussões no que tange às concepções de leitura, que influenciaram as práticas educacionais no Brasil, é que se faz necessário, neste primeiro capítulo, abordarmos quatro das concepções de leitura que vigoraram até à atualidade: leitura como decodificação, modelo construtivista de leitura, teoria cognitiva ou interativa de leitura e por fim, a teoria sociocognitiva interacional.

1.1 As concepções teóricas do processo de leitura

Neste tópico apresentamos as principais perspectivas adotadas nos estudos sobre a leitura, o que implica considerar alguns primitivos teóricos, cujas concepções são cruciais para que se entenda cada teoria. Trata-se das noções de língua, texto e sujeito, sem as quais qualquer abordagem de leitura ficará incompleta. Desse modo, com base em Koch (2009), introduzimos esses conceitos durante a nossa explicação.

1.1.1 A leitura como decodificação

Durante muito tempo, acreditava-se que ler era decodificar, ou seja, capturar o sentido dos vocábulos em um texto impresso. Uma das primeiras concepções de leitura, a decodificação, defendia que as informações estavam contidas no texto e que eram sempre algo para ser aprendido. Assim, atribuía-se ao leitor um papel paciente de apenas encontrar um sentido sempre único que fora idealizado por um enunciador, e ser capaz de reproduzi-lo em voz alta. Neste modelo, ler é “interpretar símbolos gráficos, de maneira a compreendê-los, e a leitura constitui uma das cinco atividades filológicas básicas: pensar, falar, ouvir, escrever e ler” (PENTEADO, 1986, p. 185).

Ainda na visão desse autor,

a leitura é um processo de interpretar o texto impresso e tem a finalidade de compreender esse texto. Sendo a leitura um processo, compreende seis atividades distintas, a saber: o conhecimento dos vocábulos, a interpretação do pensamento do autor, a associação das idéias do autor com as ideias do leitor, levando este à compreensão, à retenção dessas ideias, à capacidade de reprodução dessas ideias sempre que necessário. (PENTEADO, 1986, p. 186)

Percebemos assim, que, na visão desse autor a boa compreensão de um texto está ligada substancialmente ao conhecimento lexical do leitor, a essa necessidade de se conhecer todas as palavras impressas usadas pelo enunciador e à associação das ideias do texto às do leitor, mas não como troca e sim como uma incorporação das ideias do primeiro em relação ao segundo.

Nessa visão, o texto é fechado em si e não permite muitas possibilidades de leitura, de compreensão e de interpretação, propiciando a criação de práticas educacionais que contemplem a identificação e a cópiação, como por exemplo, os questionários elaborados pelos livros didáticos que contemplem uma leitura superficial, pois como salienta Duran “no próprio comando das questões, as dicas para se encontrar as respostas no texto é muito notória, visto que é necessário apenas localizar determinadas palavras no enunciado dentro do texto para que a resposta se desvele” (DURAN, 2009, p. 4).

O que se questiona frequentemente a partir dessa perspectiva é que, nas práticas educacionais, o domínio das normas gramaticais assume um papel fundamental para o leitor, pois, de modo geral, o texto é escrito na norma culta, e é esse domínio que permitirá que o sujeito desenvolva a leitura com mais facilidade, tendo em vista que, ao considerarmos como verdade que as palavras têm em si um significado a ser transmitido por meio da leitura, é relevante julgarmos também que o conhecimento “da teoria gramatical confere ao leitor maior competência na leitura do texto” (MENEGASSI e ANGELO, 2005, p. 20).

Outra herança deixada pela decodificação, no que tange às práticas educacionais, para os docentes que entendem a leitura como decifração, conforme pondera Terzi (2001), é a crença de que todas as leituras em sala de aula deveriam ser feitas em voz alta, em coro ou individualmente, para que a capacidade de decodificação dos alunos fosse aprimorada. Essa verbalização é que possibilitava aos professores inferirem se os alunos estavam entendendo ou não.

Ainda hoje percebemos que a prática de leitura em voz alta é muito comum na avaliação da capacidade leitora, mas, como afirma Kleiman (1993):

Se o objetivo for verificar se o aluno conhece as letras, se automatizou a correspondência entre som e letra, se conhece o valor dos símbolos usados para pontuação, e se dermos tempo prévio à leitura em voz alta para fazer uma leitura silenciosa, então a leitura em voz alta pode ser a melhor forma de avaliar esse conhecimento. Entretanto, essa atividade não é sempre necessária, sendo até contraproducente se o nosso objetivo for ampliar o vocabulário visual de reconhecimento instantâneo, ou desenvolver os hábitos típicos do leitor proficiente na atividade solitária, que caracteristicamente, nem balbucia as palavras nem as declama (KLEIMAN, 1993, p. 22)

Segundo Kato (2007, p. 66), “o leitor idealizado pelo modelo ascendente é aquele que analisa cuidadosamente o input visual e que sintetiza o significado das partes menores para obter o significado do todo”. Em outras palavras, um leitor proficiente dentro desta perspectiva é aquele que, por meio da análise verbal, se apropria do sentido do todo.

É importante destacarmos que cada concepção de leitura está diretamente ligada ao que se entende por língua e ao que se entende por sujeito. Na decodificação, por exemplo, temos a língua como um código e o sujeito como (pré)determinado pelo sistema a quem cabe a decodificação. O sujeito é passivo, tendo em vista que ao considerarmos o circuito da comunicação emissor – mensagem – receptor e a visão estruturalista da língua, adotada durante muito tempo, a língua é o veículo de transmissão e o receptor, quer reconstruindo o pensamento do emissor, quer decodificando o texto a partir do seu conhecimento do código, é passivo. O texto é transparente, explícito, unívoco.

Após o estudo dessa perspectiva, vale destacarmos que, embora esse mecanismo de leitura, a decodificação, partindo da palavra, seja um componente da leitura e que possa possibilitar ao aluno encontrar partes mais específicas do texto para a reflexão proposta em outra questão, por exemplo, conforme salienta Duran (2009) e ela seja uma das primeiras acerca da leitura, a mesma é criticada por colocar o leitor em uma função paciente e tratá-lo apenas como um receptor de sentidos, conforme corrobora Lopes-Rossi (2010, p. 1) ao afirmar que essa concepção “ignora completamente a ação do leitor durante a compreensão, seus processos cognitivos e seus conhecimentos prévios”.

1.1.2 Modelo descendente (ou *top down*) de leitura

A visão de leitura como decodificação deu espaço ao modelo descendente de leitura, que propunha um modo de processamento oposto ao empregado anteriormente. Assim, o sentido não fluía mais do texto impresso para o leitor, mas sim, das predições do leitor para o texto.

Nessa concepção, um bom leitor é aquele capaz de fazer o maior número de predições, usando o texto impresso apenas como ferramenta para confirmar suas inferências. Esse novo posicionamento em relação ao que se entende por leitura tira o foco do texto impresso e transfere-o para aquele que lê. Segundo Kato (2007):

O leitor idealizado pelo modelo descendente é aquele que se apóia principalmente em seus conhecimentos prévios e sua capacidade inferencial para fazer predições sobre o que o texto dirá, utilizando os dados visuais apenas para reduzir incertezas. (KATO, 2007)

Este foco no leitor e mais precisamente em seus conhecimentos prévios fez com que esse modelo de leitura vigorasse na busca de leitores competentes, entendidos como Goodman (1967) apud Kato, como “aquele que faz mais adivinhações”, contrapondo-se ao “imaturo (...) que faz uma leitura linear com pouca predição”.

Tendo como base que nesta nova visão a leitura está ligada ao conhecimento prévio, podemos inferir que se temos pessoas com vivências diferentes, teremos, na mesma proporção, diferentes leituras. Em outras palavras, se temos diferentes leitores, teremos diferentes sentidos, conforme sugere Duran (2009), a partir da metáfora de Leffa (1996),

se ele é alto ou baixo, se está mais para a direita ou para a esquerda, sua leitura será influenciada. Isso significa que apenas ele possui tal combinação dessas características, de forma que a imagem que ele vê no espelho se desvela somente a ele. (DURAN, 2009, p. 6).

A crítica que se faz a essa concepção de leitura está relacionada à responsabilidade exagerada que se dá ao leitor no árduo processo de produção de sentido na medida em que valoriza o conhecimento prévio do leitor ativo, não dando a mesma relevância à materialidade do texto, não reconhecendo que na prática de leitura quem leia extrapole os limites do próprio texto. Assim, “apesar de o aluno ter nas mãos a possibilidade de fazer prevalecer sua leitura de um

determinado texto, ele não pode fugir do que é possibilitado de se depreender em uma determinada leitura” (DURAN, 2009, p. 7).

Por outro lado, se a prática pedagógica surgida a partir desta concepção de leitura dificultava a prática de correção, ela possibilitava diversas leituras, impedindo até mesmo que entendêssemos como um determinado significado fora construído por estar centrado no conhecimento prévio do sujeito leitor. A concepção top-down ou descendente suscitou para as teorias de leitura uma questão importante que foram as inferências, definidas por Dell’Isola (2001) como “um processo cognitivo que gera uma informação semântica nova, a partir de uma informação semântica anterior, em um determinado contexto”.

Essa necessidade de que o leitor acesse as informações implícitas, nas palavras de Goodman (1987, p.17 apud MENEGASSI e ANGELO, 2005, p. 24), é essencial para que o sujeito “complemente a informação disponível, utilizando o conhecimento conceptual e linguístico e os esquemas que já possui”.

Segundo Kato (2007, p. 69), na concepção descendente pode acontecer de o leitor, na tentativa de fazer adivinhações, não ler de verdade. Observemos este exemplo apresentado por ela:

Um avião americano que voava de Boston para Vancouver caiu exatamente na fronteira entre os Estados Unidos e o Canadá. Em que país os sobreviventes deveriam ser enterrados?

Um leitor preocupado apenas em preencher as lacunas, as hipóteses levantadas ao decorrer da leitura, desconsiderando a análise dos vocábulos, tentará, em um primeiro momento, responder a esse questionamento. Isso faz com que, mesmo nesta concepção, o texto, a materialidade seja de “fundamental importância, pois é na sua leitura literal que o leitor encontrará os indícios para significados não literais” (KATO, 2007, p. 70).

Nesta forma de ver a leitura, a língua é tida como uma estrutura, uma base para a criação de sentido. Este esqueleto deve ser preenchido de modo que o resultado relacione a visão de mundo e a experiência do leitor para que o mesmo produza a sua própria leitura. O texto é visto,

assim como na teoria anterior, como um produto que deva ser usado pelo sujeito apenas para checagem das suas predições. Já o sujeito é aquele que realiza a atividade de reconhecimento e de reprodução, que não foca o autor, mas que foca o texto, pois ele é que validará suas hipóteses.

1.1.3 A leitura interativista

Em uma terceira concepção surgida mais especificamente nas décadas de 80 e 90, com a visão cognitivista de leitura, o texto passou a ser um evento comunicativo e o sentido não mais algo que estivesse apenas contido nele mesmo nem apenas contido no sujeito, mas na construção gerada pela interação das informações presentes no texto com aquelas que já são de conhecimento do leitor.

Segundo Solé (1998), essa associação entre a visão ascendente e descendente por parte do leitor ocorre da seguinte forma:

Quando o leitor se situa perante o texto, os elementos que o compõem geram nele expectativas em diferentes níveis (o das letras, das palavras...), de maneira que a informação que se processa em cada um deles funciona como um *input* para o nível seguinte; assim, através de um processo ascendente, a informação se propaga para níveis mais elevados. Mas simultaneamente, visto que o texto também gera expectativas em nível semântico, tais expectativas guiam a leitura e buscam sua verificação em indicadores de nível inferior (léxico, sintático, grafo-tônico) através de um processo descendente. Assim, o leitor utiliza simultaneamente seu conhecimento do mundo e seu conhecimento do texto para construir uma interpretação sobre aquele. (SOLÉ, 1998, p.24)

Nesta perspectiva, se o sentido é gerado a partir desse “intercâmbio” ou “interação”, a qualidade da construção de sentido estará sempre relacionada ao domínio que o indivíduo tem em relação ao que se está tratando no texto e isso possibilitará que para um mesmo texto diferentes leitores produzam sentidos diferentes. O que se quer dizer, por exemplo, é que um leitor que tenha um conhecimento maior na área de justiça produzirá sentido de maior qualidade e com maior facilidade para um texto que aborde essa temática, tendo em vista que a mesma faz parte de seu conhecimento prévio.

O leitor deve se valer das pistas deixadas pelo autor ao longo do texto para reconstruir o caminho percorrido por ele e conseguir finalmente construir sentido. Feito isso, o leitor será

aquele capaz de dominar esse comportamento entre o ascendente e o descendente de leitura, conforme pondera Rola (2005), ao definir o leitor maduro:

seria aquele para quem a seleção desses processos já é uma estratégia metacognitiva, ou seja, é o leitor que tem o controle consciente e ativo de seu comportamento e que usa, de forma adequada e no momento apropriado, os processos ascendente e descendente de forma complementar (ROLA, 2005, p. 26).

Na percepção de Marcuschi (2009), os conhecimentos prévios exercem uma influência muito grande ao compreendermos um texto, pois são eles que, como no exemplo anteriormente apresentado, distinguirão as inferenciações feitas por um sujeito que conheça leis daquelas produzidas por quem não tenha o mesmo domínio. Vale destacar que o conhecimento prévio é a associação de vários conhecimentos: conhecimento linguístico (associado à morfologia, por exemplo), conhecimentos factuais ou enciclopédicos (como os de domínio históricos e geográficos), conhecimentos específicos ou pessoais, conhecimentos de normas (institucionais, culturais, sociais) e conhecimentos lógicos (de processos).

Ao falarmos tão recorrentemente sobre conhecimento prévio ou conhecimento esquemático, faz-se necessário, mesmo que de forma sucinta, pontuarmos como ele se organiza em nossa mente. Segundo Dell’Isola (2001), esse conhecimento apresenta-se disposto em uma ordem, que não seria hierárquica, mas “bem definida”. Para a autora, a configuração desse conhecimento pode ter pelo menos quatro perspectivas: *frames*, *schemas*, *scripts* e *plans*.

A primeira perspectiva pode ser entendida como quadros, modelos globais que possuem o conhecimento sobre os conceitos. Assim, se o leitor conhece um dado conceito, ele pode preencher lacunas com elementos que aparentemente não se relacionariam, mas que naquele *frame* faça sentido. O *frame* “Brasil”, por exemplo, na visão de Dell’Isola, pode ser para um estrangeiro, dentre outras possibilidades, Pelé, Rio de Janeiro, Carnaval, América do Sul, mulata, etc.

A segunda, chamada de *schema*, pode ser entendida como modelos mentais de ações dadas em uma determinada sequência, mantendo uma relação de causalidade ou de tempo. É essa perspectiva que permite, por exemplo, que façamos a reorganização, a memorização e a reprodução de uma narrativa. Assim, ao ouvirmos alguém relatar que chegou a casa às 19h, mas

foi dormir às 22h, somos capazes de preencher esse intervalo temporal com vários eventos que se faz entre o momento que se chega a casa e aquele em que se vai para a cama.

A terceira, chamada de *scripts*, são “os conhecimentos inter-relacionados em dependência conceitual” (DELL’ISOLA, 2001, p. 49). São as ações esperadas dos participantes envolvidos em uma determinada situação. Assim, ao ouvirmos alguém narrar que foi jantar em um famoso restaurante, sentou-se e aguardou que X trouxesse o cardápio, somos dotados, por meio dessa perspectiva, de saber se tratar do garçom ou de alguém que desempenhe essa função.

A última, chamada *plan*, são as descrições de espaços físicos ou geográficos, que levam o leitor em direção a um objetivo. Dell’Isola (2001) exemplifica: alguém que queira uma casa concentrará suas forças em planos para construí-la ou comprá-la. Assim, o leitor diante de um texto cujo objetivo do plano traçado seja “obter uma casa”, pode inferir uma série de outros planos que atinjam esse objetivo.

Em linhas gerais, os conhecimentos de cada indivíduo ativam durante a leitura essas diferentes perspectivas ponderadas anteriormente, gerando sentidos com mais ou menos qualidade a partir de uma escala de maior ou menor dificuldade. E embora se discuta mais recentemente a real importância dessas quatro perspectivas no processo de significação, compartilhamos aqui a posição de Marcuschi (1985): “O certo é que a memória não é um repositório caótico de coisas e sim um instrumento estruturado e estruturante, com grande dinamismo e capaz de se reorganizar a todo momento”.

Seguindo o que se iniciou no modelo descendente ou top-down de leitura, a visão apresentada neste item, dá grande destaque às inferências, na medida em que não evidencia todos os sentidos possíveis a um texto, possibilitando que num processo ativo de produção de sentido, o leitor responda a hipóteses levantadas por ele, chegando a caminhos até mesmo não imaginados pelo autor. É nesse sentido que concordamos com Marcuschi (2009, p. 239) que a compreensão “não é uma espécie de decodificação, como se nossa atividade de compreensão fosse uma simples apreensão de sentidos a partir de elementos postos no texto”.

É válido ponderar que embora essa concepção tenha significado um grande avanço no que tange à evolução do que se entende por leitura, ela dá margem a alguns questionamentos na

medida em que o conhecimento é tido como uma atividade individual, de origem subjetiva e não está inserido em um processo mais amplo que contemple o contexto sócio-histórico e, além disso, como salienta Coracini (2002), apesar de o leitor ser visto como “um sujeito ativo, porque cabe a ele inferir, acionando esquemas e interagindo com dados do texto, essa atividade se vê tolhida por um objeto autoritário ao qual se imputa a existência de um núcleo de sentido” (CORACINI, 2002, p.15). Ainda segundo ela, “o texto teria, assim, primazia sobre o leitor, que precisa, com competência, apreender o(s) sentido(s) nele inscrito(s)” (CORACINI, 2002, p. 15).

Por fim, precisamos discutir que o conhecimento prévio do leitor está associado, conforme (ROLA, 2005), ao trabalho desenvolvido nas salas de aula, para que o aluno, o aprendiz, o leitor possa tornar-se “ciente da necessidade de fazer da leitura uma atividade caracterizada pelo engajamento e uso do conhecimento, em vez de uma mera recepção passiva” (KLEIMAN, 1992, p. 26).

1.1.4 A concepção sociocognitiva interacional de leitura

A concepção sociocognitiva interacional ou sociointerativa, representada no Brasil substancialmente por Koch e Marcuschi, surgiu a partir das visões cognitivas e interativas, que foram reconfiguradas a partir de uma nova concepção de linguagem influenciada especialmente por Bakhtin e que apresentava como principal diferencial o contexto sócio-histórico até então ignorado pelas outras teorias. Passou-se a considerar as representações coletivas e a ter o conhecimento como um ato não interior, mas sim social e baseado em práticas.

Nesta concepção de leitura, o sentido não está no texto, não está no leitor e também não é concebido apenas da interação entre leitor e texto, mas entre o leitor e o texto e inúmeros outros sujeitos que agiram, por meio das interações sociais, na construção do conhecimento prévio do sujeito-leitor até o momento da leitura.

Outro ponto importante que deve ser levantado está no caráter social que a língua assume nesta visão, pois se na concepção *bottom-up* os estudos gramaticais eram valorizados por permitir que o leitor partisse da materialidade do texto para a construção de sentido, aqui, como Marcuschi (2009) salienta, a língua é um sistema simbólico ligado às práticas sócio-históricas. Uma criança, por exemplo, não parte dos estudos gramaticais para fazer uso da língua, mas

caminha em um sentido oposto, ela parte de uma ação social para só depois fazer uso da língua como interpessoal.

Segundo Kleiman, houve uma grande mudança de visão no que tange à construção de sentido a partir da década de 90:

a partir da década de 90, ocorreu uma guinada significativa nesse contexto, indo-se para uma visão que desloca o pólo de interesse da ação do indivíduo sobre o texto para a inserção do sujeito na sociedade e no contexto de interpretação ligado à realidade sociocultural, dando menos ênfase ao texto em si, às faculdades mentais e aos conhecimentos prévios. (KLEIMAN, 2004 apud MARCUSCHI, 2009, p. 232)

Vale destacar que segundo Marcuschi (2009, p. 230) “ler não é tarefa fácil”, pois não é uma prática individual, solitária, que abranja apenas um empenho linguístico ou cognitivo, mas mais que isso, demanda as ações, as formas de agir do eu em relação ao mundo, pois conforme Bakhtin (1979 apud KOCH, 2009, p. 15-16) “Eu sou na medida em que interajo com o outro. É o outro que dá a medida do que sou”.

No processo de construção de sentido, já qualificado por nós como altamente complexo, não nos é suficiente apenas o domínio do código linguístico, mas sim de vários elementos que nos autorizam a confirmar ou a refutar hipóteses, como a noção de inferência, as circunstâncias em que o texto foi produzido, o conhecimento de gênero, os aspectos materiais do texto, os fatores linguísticos e tantos outros.

Segundo Marcuschi (2009, p. 241), “as significações e os sentidos textuais e discursivos não podem estar aprisionados no interior dos textos pelas estruturas linguísticas”. Ainda segundo ele “os textos podem produzir mais de um sentido” e as pessoas podem até “entender o que não foi pretendido pelo falante ou o autor do texto”. Dentro dessa perspectiva, o leitor é visto como um co-autor, pois complementa o sentido do texto preenchendo as lacunas deixadas propositadamente por quem o fez.

Essas ponderações corroboram as considerações que temos feito até aqui, mas leva-nos a destacar que, embora haja muitas leituras e o leitor seja até certa medida responsável pela significação do texto, o texto não é segundo Marcuschi (2009, p. 242) “uma caixinha de surpresas ou algum tipo de caixa preta”, evidenciando que “há, pois, limites para a compreensão textual”,

desconstruindo a ideia de que o leitor vai sempre produzir a partir do texto a sua leitura sem possibilidade de erro ou de questionamento.

Assim, embora optemos por não abordar todos os elementos que influam na construção de sentido, tendo em vista que a leitura não é o nosso objetivo final, mas é indiscutivelmente a base para aquilo a que nos propusemos discutir, abordaremos apenas aqueles julgados por nós como cruciais para um leitor prefigurado no Exame Nacional do Ensino Médio.

O primeiro ponto que gostaríamos de destacar são os objetivos de leitura, pois essa intenção do leitor funciona como regulador da interação entre texto e leitor. Esse ponto é importante na medida em que não lemos todos os textos com o mesmo propósito. Os textos de jornais e revistas, lemos para nos manter informados acerca do mundo do qual somos parte; os textos acadêmicos, lemos para desenvolver pesquisas; os poemas, os contos, as crônicas, por exemplo, já lemos por prazer, pelo riso e pela satisfação que isso nos provoca. Isso significa dizer que mesmo em uma prova como o ENEM, os candidatos terão objetivos diferentes de leitura, que vão desde mostrar-se capaz de construir sentido para textos característicos do terceiro ano do EM e assim, receber o certificado de conclusão do EM até, como na maioria dos casos, ter acesso às universidades.

E esse aspecto objetivo de leitura é importante, porque, conforme afirma Koch (2010, p. 19) “são os objetivos de leitura que nortearão o modo de leitura em mais tempo ou em menos tempo; com mais atenção ou com menos atenção; com maior interação ou com menor interação”. Em outras palavras, são eles que a princípio ditarão o nosso agir em relação ao texto no momento da produção de sentido.

Outro item de suma importância na prática de leitura são as inferências, aquelas que já conceituamos em um momento anterior. No entanto, ainda é necessário ponderar que as inferências feitas pelo sujeito-leitor não são de um único tipo ou demandam o mesmo esforço ou grau de complexidade.

Segundo Marcuschi (2009, p. 254), as inferências podem ser de três tipos: as de base textual, as de base contextual e as sem base textual e contextual. As primeiras podem ser lógicas, categorizadas em dedutivas, indutivas, abduativas e condicionais; semânticas, categorizadas em

associativas, generalizadoras e correferenciais; e as sintáticas. As segundas podem ser pragmáticas, categorizadas em intencionais, conversacionais, avaliativas e experienciais; e as cognitivas, categorizadas em esquemáticas, analógicas e composicionais. Já as do terceiro tipo, que não se enquadram em nenhum dos outros dois, podem ser classificadas em falseadoras ou extrapoladoras.

Marcuschi (2009) apresenta a classificação citada acima nesta figura:

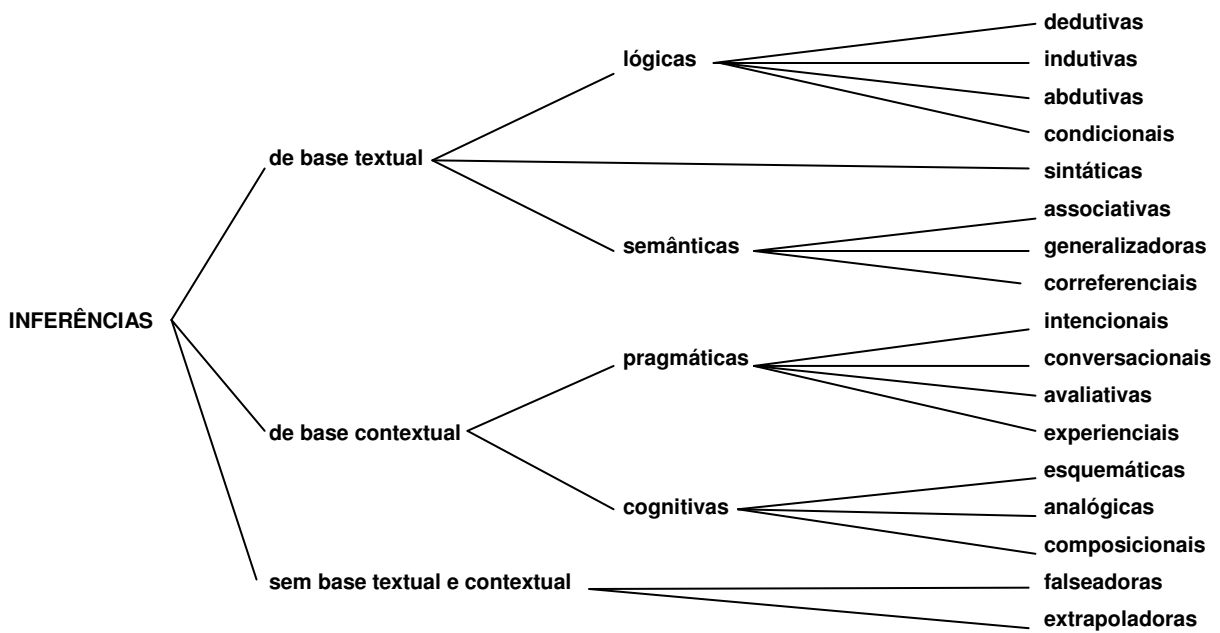


Figura 1 - Geral de Inferências. Fonte: Marcuschi, 2009, p. 254

A categorização aqui apresentada leva-nos a entender o que e como se dá o processo de inferenciação, que exige uma série de atividades do leitor. E faz nos pensar se, para nos posicionarmos em relação àquilo que analisamos, partimos da materialidade do texto ou da situação de produção ou da própria situação de análise.

Marcuschi (2009, p. 255), ao mapear as inferências do processo de construção do sentido, apresenta um quadro de operações, destacando dentro das vastas considerações acerca de inferência qual o tipo de operação inferencial realizada pelo sujeito-leitor, a natureza da inferência e as condições de realização, conforme apresentamos abaixo:

TIPO DE OPERAÇÃO INFERENCIAL	NATUREZA DA INFERÊNCIA	CONDIÇÕES DE REALIZAÇÃO
1. Dedução	Lógica	Reunião de duas ou mais informações textuais que funcionam como premissas para chegar a outra informação logicamente. A conclusão será necessária se a operação for válida. Operação pouco comum em narrativas.
2. Indução	Lógica	Tomada de várias informações textuais para chegar a uma conclusão com valor de probabilidade de acordo com o grau de verdade das premissas.
3. Particularização	Lexical Semântica Pragmática	Tomada de um elemento geral de base lexical ou fundado em experiências e conhecimentos pessoais individualizando ou contextualizando num contexto particular com um lexema específico.
4. Generalização	Lexical Pragmática	Saída de uma informação específica, por exemplo, um lexema, para chegar à informação de outra mais geral.
5. Sintetização	Lexical Semântica Pragmática	Condensação de várias informações tomando por base saliências lexicais sem que ocorra uma eliminação de elementos essenciais.
6. Parafraseamento	Lexical Semântica	Alteração lexical para dizer a mesma informação sem alteração fundamental de conteúdo proposicional.
7. Associação	Lexical Semântica Pragmática	Afirmação de uma informação obtida através de saliências lexicais ou cognitivas por associação de ideias.
8. Avaliação ilocutória	Lexical Semântica Pragmática	Atividade de explicitação dos atos ilocutórios com expressões performativas que os representam. Funciona como montagem de um quadro para explicação de intenções e avaliações mais globais.
9. Reconstrução	Cognitiva Pragmática Experiencial	Reordenação ou reformulação de elementos textuais com quadros total ou parcialmente novos. Diverge do acréscimo na medida que insere algo novo situado no velho. No caso das narrativas, opera como uma estratégia de mudar o discurso direto em indireto me vice-versa.
10. Eliminação	Cognitiva Experiência Lexical	Exclusão pura e simples de informações ou dados relevantes e indispensáveis, impedindo até mesmo a compreensão dos dados que permanecem.
11. Acréscimo	Pragmática Experiencial	Introdução de elementos que não estão implícitos nem são de base textual, sendo que muitas vezes podem levar até a contradições e falseamentos.
12. Falseamento	Cognitiva Experiencial	Atividade de introduzir um elemento e afirmar uma proposição falsa que não condiz com as informações textuais ou não pode ser dali inferida.

Quadro 1 - Quadro de operações. **Fonte:** Marcuschi, 2009, p. 255

Um terceiro ponto sobre o qual devemos traçar considerações parte de uma constatação da nossa prática leitora: não lemos todos os textos do mesmo modo. É partindo dessa certeza que nos propomos discutir a importância do conhecimento de gênero discursivo no processo de construção de sentido, mas não como o único elemento relevante em uma análise, como comumente nos deparamos em posicionamentos do meio acadêmico e sim como uma das peças que compõem esse árduo jogo que é construir sentido.

Segundo Bakhtin (2010, p. 262), “gêneros são tipos relativamente estáveis de enunciados”. Ainda na visão do autor tudo o que dizemos, quaisquer afirmações ou comentários só se materializam, só se tornam possíveis por meio do gênero, este de caráter ilimitado e que dificilmente se extingue, mas sim se transforma e torna possível o nosso dizer.

Em outras palavras, gêneros são enunciados, que nos possibilitam dizer e que circulam em uma determinada esfera da sociedade e atendem a um propósito comunicativo. Assim, é ele que durante tantas situações do nosso cotidiano, por exemplo, permite-nos dizer por meio de um e-mail, de um seminário, de um bilhete, de um relatório, de um diário ou por tantas outras formas, que logo são exemplos de gênero discursivo.

Uma pergunta pertinente nesse momento do trabalho seria o porquê de abordarmos nessa pesquisa o conhecimento de gênero a partir dos conceitos bakhtinianos. Uma resposta possível seria a de que se não lemos todos os textos da mesma forma, precisamos, ao menos, saber a que nos devemos atentar nessas diferentes situações de leitura. Desse modo, segundo Cereja e Magalhães (2005), ao analisarmos um gênero discursivo devemos nos atentar aos seguintes elementos: o perfil dos interlocutores, o suporte/veículo, o tema, a estrutura, a linguagem e a finalidade do gênero. E é na diferença entre esses itens, que na visão deles, dar-se-á a constituição de um gênero diferente.

Assim, observemos o texto abaixo para estabelecermos algumas ponderações:

A audácia!

Luis Fernando Verissimo, 15 de outubro, 2002

Quem o Lula pensa que é, tomando Romanée-Conti? Gente! O que é isso? Onde é que estamos? Romanée-Conti não é pro teu bico não, ó retirante. Vê se te enxerga, ó pau-de-arara. O teu negócio é cachaça. O teu negócio é prato-feito, cerveja e olhe lá. A audácia do Lula!

Hoje tomam Romanée-Conti, amanhã vão querer o quê? No mínimo se achar iguais a nós. Pedir os mesmos direitos. Viver como a gente, que tem berço, que tem classe, que tem bom gosto e portanto merece o melhor. E nós sabemos como isso acaba. Logo, logo vão estar querendo subir pelo elevador social.

O Lula tomando Romanée-Conti... Ora faça-me o favor. Que coisa grotesca. Que coisa ridícula. Que acinte. Que escândalo. E que desperdício. Vai ver ele não sabe nem pronunciar o nome, quanto mais apreciar o sabor. Vai ver derramou um pouco pro santo, na toalha. Romanée-Conti não é pra gentinha, não, Lula. As coisas boas da vida são para as pessoas finas do mundo, não pra pé-rapado que bota gravata e acha que é doutor. Muito menos pra pé-rapado brasileiro.

Está bom, foi só um gole. Mas é assim que começa. Hoje tomam um gole de Romanée-Conti, amanhã estão com delírio de grandeza, pedindo saneamento básico, habitação decente, oportunidade de trabalho e até — gentinha metida a grande coisa não sabe quando parar — mais saúde pública, mais igualdade e caviar. Enfim, essas coisas que intelectual comunista põe na cabeça deles. Sim, porque a índole natural da nossa gentinha, em geral, é boa. Se pudessem escolher, escolheriam angu aguado e vinho Boca Negra, coisas autênticas, às vezes mortais, mas pitorescas. Como eles, que até hoje nunca tinham incomodado ninguém, que até hoje conheciam o seu lugar. Agora, depois da gentinha provar Romanée-Conti, ninguém sabe o que pode acontecer neste país. Deram álcool para os índios! Nenhum branco está mais seguro.

O Lula tomando Romanée-Conti... É o cúmulo. É uma inversão completa dos valores sob os quais nos criamos, segundo os quais se Deus quisesse que os pobres tomassem vinho de rico daria uma ajuda de custo. É o fim de qualquer hierarquia social, portanto o caos. Ainda bem que ainda existem patriotas alertas para denunciar o ridículo, o acinte, o escândalo, e chamar o Lula de volta à humildade. Para mandar o Lula se enxergar.

Sim, porque hoje é Romanée-Conti e amanhã pode ser até a Presidência da República. Gentina que não conhece o seu lugar é capaz de tudo.

O texto apresentado acima nos serve como exemplificação de dois pontos importantes. O primeiro está relacionado à classificação do gênero. Sabendo que, em um primeiro momento, o texto de Veríssimo foi publicado em um jornal mineiro, somos tentados, devido ao suporte em que se encontrava, a fazer algumas categorizações e considerarmos esse texto: uma carta de leitor, uma notícia, uma reportagem, um artigo de opinião ou uma crônica, que são gêneros típicos publicados em jornais. E é exatamente neste momento, que destacamos o segundo ponto, em que se fazem necessários os conhecimentos de gênero, pois só fazendo uso dos elementos sugeridos por Cereja e Magalhães (2005), somos capazes de distinguir esse gênero dos demais e perceber a ironia existente no texto e inferirmos que o locutor manifesta um ponto de vista (da classe dominante) do qual se distancia; trata-se de uma dissociação de enunciadorees, configurando o fenômeno da ironia. Sem estabelecer polifonia, um leitor poderia considerar que Veríssimo adota a crítica endereçada a Lula, criando uma certa antipatia ou um certo desconforto entre o Veríssimo, o suporte e o alvo da derrisão, o ex-presidente. Seria possível, ainda, que o leitor incauto hipotetizasse nosso exemplo como uma notícia ou uma reportagem, que devem ser

constituídas de função referencial, o que geraria uma situação de leitura completamente inadequada.

Apesar de termos usado até aqui de forma indissociável o termo contexto e o mesmo varie consideravelmente não só no tempo, como de um autor a outro ou, às vezes, dentro de uma mesma obra (cf. KOCH, 2009), gostaríamos, então, por julgar relevante do ponto de vista da linguística textual e por situarmos nosso trabalho nesse campo da linguística, de pormenorizar esse termo, destacando que, embora de forma generalizada e mais recorrente o leitor comum conceba apenas a ideia de contexto sociocognitivo, este pode ser diferenciado de acordo com situações mais específicas. O contexto linguístico ou cotexto faz referência ao entorno verbal, ou seja, ao texto visto como uma sequência ou combinação de frases. O contexto sociocognitivo refere-se ao conhecimento (enciclopédico, textual, etc) dos envolvidos na situação de comunicação.

Vale a pena ainda distinguirmos dois tipos de contexto: o contexto de produção e o contexto de uso. Em casos de interação verbal, os dois são coincidentes, mas em outras formas de interação é importante construirmos que o contexto de produção é o “momento”, é a produção do sentido por meio do locutor. Já o contexto de uso é o “momento”, é a construção de sentido por meio do alocutário.

Por fim, gostaríamos de destacar que muito além de simples classificações o contexto ou os contextos revela(m)-se como elementos fundamentais para a produção do sentido na medida em que, segundo Koch (2010, p. 64), “é um conjunto de suposições baseadas nos saberes dos interlocutores, mobilizadas para a interpretação de um texto (...) constitutivo da própria ocorrência linguística”.

Assim, no processamento de sentido para um texto, o sujeito-leitor realiza uma série de passos, mobilizando vários tipos de conhecimentos e a essa estratégia damos o nome de estratégia sociocognitiva. Um exemplo disso é, como pondera Koch (2010, p. 39), “pensar que, na leitura de um texto, fazemos pequenos cortes que funcionam como entradas a partir dos quais elaboramos hipóteses de interpretação”. Ainda segundo a autora, nessa estratégia operamos com três tipos de conhecimento: o linguístico, o enciclopédico e o interacional.

O conhecimento linguístico é aquele que lançamos mão ao analisarmos os elementos de coesão para retomarmos uma ideia por meio de anáfora ou de catáfora, por exemplo. Ou quando adequamos o nosso léxico às inúmeras situações de interação das quais fazemos parte.

O conhecimento enciclopédico, como destacamos anteriormente, e não se faz necessário retomar agora, é aquele que, segundo Koch (2010, p. 42) são “alusivos a vivências e eventos espaço-temporalmente situados, permitindo a produção de sentidos”.

Já o conhecimento interacional está relacionado a todas as interações feitas por meio da linguagem e englobam os seguintes conhecimentos: ilocucional, que nos possibilita perceber os propósitos objetivados pelo locutor de um texto; o comunicacional, que levamos em conta ao apresentarmos no texto uma quantidade de informação suficiente para que o locutário compreenda, ao fazermos uso da variação diafásica da linguagem e quando adequamos o gênero textual à situação de comunicação; o metacomunicativo, que assegura a compreensão do texto por parte do locutário, quando colocamos um vocábulo em negrito ou fazemos uso de um aposto explicativo, por exemplo; e por fim o superestrutural, que permite o reconhecimento de um texto como adequado a um evento social.

E como ponderamos em momentos anteriores, a representação que se tem de texto depende das concepções que se tenha de língua e de sujeito. Dessa forma, devemos entender aqui a língua como interacional e dialógica, os sujeitos, como atores/construtores sociais e de si mesmos por meio do texto, que é o lugar de interação social.

Partindo dessa visão, segundo Koch,

a compreensão é uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza, evidentemente, com base nos elementos lingüísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas que requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes (enciclopédia) e sua reconstrução no interior do evento comunicativo (KOCH, 2009, p. 17)

Nessa medida, as ideias anteriormente concebidas de haver possibilidade de o sentido estar, de algum modo, no texto, passam a ser descartadas por completo, pois o sentido será produzido no momento da interação entre os sujeitos. Segundo Dascal (1992, apud Koch 2009, p. 17) talvez a melhor caracterização da espécie *Homo Sapiens* repousasse nos receios dos homens

pelo sentido. Segundo o autor, o homem seria um caçador de sentidos, algo precioso que se encontra para sempre escondido e que o homem estaria eternamente fadado a encontrá-lo. É a partir dessa metáfora que somos capazes de entender a ação do ouvinte, do receptor na busca pela compreensão de um dado enunciado na medida em que ele sempre acionará os seus conhecimentos e estratégias para interpretar um texto como coerente e dotado de sentido.

Assim, a compreensão, na visão de Koch, é um jogo entre o produtor ou planejador, o texto e o leitor ou ouvinte. Nessa perspectiva, se levarmos em conta que, como pontua Geraldi (1996, apud KOCH, 2009, p. 19), “o falar depende não só de um saber prévio de recursos expressivos disponíveis, mas de operações de construção de sentidos dessas expressões no próprio momento da interlocução”, evidenciaremos que a atividade de compreender demanda por parte deste uma participação mais ativa e daquele um “projeto de dizer”.

Após abordarmos as diferentes concepções de leitura, resta-nos evidenciar que no decorrer desse trabalho adotaremos como modelo teórico de leitura a abordagem sociocognitiva interacional defendida por Koch e por Marcuschi, por entendermos que a construção de sentido ocorre durante a avaliação do ENEM. Assim, nosso foco de estudo, adota a ideia de que o sentido é construído-co-construído pelo leitor no momento do exame, levando em conta os conhecimentos prévios do candidato construídos em inúmeras interações ao longo de sua vida, a intenção de dizer dos emissores e o contexto sócio-histórico, conforme corroboram Silva e Souza (2000, p.10), ao falarem de ciências biológicas:

Essas considerações analíticas, associadas a leituras no ENEM como um todo, verificando outras questões, e seus documentos oficiais, indicam a concepção de leitura e de leitor de ciências pressuposto no ENEM. Parece se entender por leitura a simples tomada de informação de um texto, ou seja, o texto em si como fonte inquestionável e tendo seu processo de construção, produção, e, portanto, a própria textualização do conhecimento científico em questão, apagados, desviados do olhar, do imaginário e da constituição desse leitor. É um leitor que sabe buscar informação e não que sabe interrogar sobre a natureza da informação disponibilizada. De fato, nos documentos oficiais do ENEM, encontramos trechos que apontam para essa concepção. (SILVA e SOUZA, 2000, p.10)

Passemos agora a discutir em um novo capítulo o ENEM, desenvolvendo por meio de uma análise diacrônica uma série de considerações acerca dos objetivos do exame, de suas habilidades e competências, do nível das questões e das exigências dos candidatos.

CAPÍTULO 2

O EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO – ENEM

Neste capítulo, temos um objetivo de fundamental importância para o nosso trabalho: traçarmos um breve histórico sobre o ENEM desde o ano em que foi criado, em 1998, até os dias atuais, focando os objetivos da avaliação neste íterim e as habilidades e competências requeridas no momento da prova por um candidato participante do exame.

Vale destacar que o ENEM é um exame individual e voluntário, oferecido anualmente aos estudantes que estejam em fase de conclusão do Ensino Médio ou àqueles que já tenham concluído a Educação Básica. Essa avaliação contempla não a memorização algo há tempo recorrente nos vestibulares, mas é interdisciplinar e sempre contextualizada, necessitando que o participante não lide apenas com conhecimentos construídos, mas demanda que os mesmos saibam operá-los para a resolução de situações-problema.

De posse dessas informações, passemos à próxima seção na qual nos dedicamos a um breve histórico do ENEM.

2.1 Histórico e objetivo

O ENEM, Exame Nacional do Ensino Médio, foi criado no ano de 1998. Em sua primeira edição, contou com um nº de 157.200 inscritos e 115.600 candidatos, segundo dados oficiais, e até então tinha como objetivo avaliar o desempenho de alunos de escolas públicas e particulares em fase de encerramento da Educação Básica e dar condições para que, a partir daí, o candidato fosse capaz de planejar ações futuras.

Além disso, destacamos também como segundo objetivo que, a princípio, a prova poderia ser usada como modalidade alternativa ou complementar aos exames de acesso ao Ensino Superior e para avaliar a educação de um modo geral, dando aos órgãos competentes condições de analisar a qualidade do Ensino no Brasil, tendo em vista que conforme (INEP, 2001 apud Kleiman et al (2006, p. 59), os resultados do ENEM “são tomados como um diagnóstico do

ensino praticado no EM, desempenhando, dessa maneira o papel de, junto com outras instâncias ‘subsidiar e adequar as políticas de educação no país’ para o nível do ensino focado”.

Vale destacar que é exatamente a partir da segunda metade da década de 90 que avaliações como o ENEM ganharam destaque, pois, conforme pondera Kleiman et al (2006, p. 58), a partir desse período “a expansão do atendimento ao Ensino Médio começa a ser mais intensamente reivindicada pela população e a integrar a agenda de políticas educacionais voltadas para a qualificação da educação básica sob a ótica do direito”.

Em 2001, na quarta edição, o número de participantes no exame já era considerável, pois já alcançava a marca de 1.600.000 inscritos e 1.200.000 participantes. Um fato importante, que pode ter justificado esse crescimento alarmante no número de candidatos, foi a isenção da taxa de inscrição para alunos da escola pública, que oportunizou a um público que antes estava à margem por não ter condições de pagar a inscrição agora fizesse a prova.

Esta exclusão é corroborada por Kleiman et al (2006, p. 57), ao dizer que “*até meados de 1990, as perspectivas excludente e dual imperavam de forma perceptível no EM*”. Segundo a autora, o antigo segundo grau, tinha uma dupla função: preparar para o prosseguimento dos estudos ou habilitar para o exercício de uma profissão técnica, caracterizando “*uma disputa entre objetivos humanistas de um lado e econômicos de outro*”. Assim, enquanto os oriundos sobretudo das classes média e alta se ocupavam em se preparar para fazer pesquisa, ingressando no nível superior, àqueles de classes mais baixas estava reservada a carreira técnica.

A popularização do exame ocorreu de fato a partir do ano de 2004, quando o Ministério da Educação vinculou a concessão de bolsas à nota obtida pelos candidatos à prova do ENEM. Essa medida fez com que no ano de 2005 o exame contasse com 3 milhões de inscritos e 2.200.000 participantes, dados que se tornaram ainda mais significativos no ano de 2006, quando houve 3 milhões de inscrições e 2.800.000 alunos da fase final do Ensino Médio participando o exame.

Assim, podemos notar que o crescimento exorbitante no número de candidatos ao ENEM entre 1998 e 2005, por exemplo, ocorreu devido à possibilidade de se fazer uso da nota da prova

como passaporte, senão total, pelo menos parcial para as mais de 700 universidades entre as públicas e as particulares do Brasil.

Essa característica do ENEM fez com que houvesse uma determinada mudança na Educação Básica, que se não quisermos julgar como melhorias, devemos pelo menos, destacar a reforma do currículo e aquilo que poderia ser visto como a democratização do Ensino Superior na medida em que abriu as portas das faculdades para aqueles anteriormente sem condições sociais de acesso.

Um outra questão a ser discutida e que faz com que essa democratização seja modalizada é se abrir apenas as portas da universidade para um público que antes estivera à margem dos Ensino Superior seria garantia de acesso dos mesmos ao conhecimento de verdade ou mesmo até garantia de que os candidatos ingressos tivessem condições de se manter nessa nova condição adquirida.

Essa mudança, que ocorreu a partir de 2009, quando o Ministério da Educação apresentou uma proposta de reformulação que permitia aos alunos com mais de 18 anos usarem a prova como certificação do fim do Ensino Médio e, além de tudo, propunha que as seleções passassem a ser feita por meio de um processo unificado, e destacava quatro possibilidades de uso dos resultados da prova por meio das universidades participantes: como fase única, como primeira fase, conjugado com o vestibular da instituição ou como fase única para as vagas remanescentes.

Outra mudança bastante significativa ocorreu na própria estrutura da prova. Nas primeiras edições, o instrumento contava com 63 questões de múltipla escolha e uma proposta de redação. Devendo ser realizado em um prazo máximo de quatro horas, o exame procurava avaliar 5 competências básicas: domínio de linguagens, compreensão de fenômenos, resolução de situações-problemas, construção de argumentação e elaboração de propostas de intervenção na realidade. Atualmente, foram mantidas as mesmas competências; mas a prova é realizada em dois dias. No primeiro, o aluno deve resolver 90 questões num prazo máximo de quatro horas e trinta minutos; no segundo, deverá responder a mais 90 questões e elaborar uma redação de aproximadamente 30 linhas, num período de cinco horas e trinta minutos.

Esse formato diferenciado da prova do ENEM, se comparado aos modelos de provas anteriores aplicadas a esse mesmo público-alvo, deveu-se, segundo Nilson Machado, coordenador de pós-graduação da USP, integrante do grupo que elaborou o ENEM, ao fato de sua criação ter se baseado em dois princípios: uma concepção transdisciplinar, que forçava os candidatos a lidarem com conhecimentos construídos em diferentes áreas de conhecimento simultaneamente, e a adoção do conceito de inteligência múltipla.

Assim, precisamos perceber que, no contexto de criação do ENEM, dois pontos foram bastante relevantes. O primeiro deles foram as inúmeras intervenções governamentais promovidas pelo então presidente Fernando Henrique Cardoso na Educação. A mais notável delas e que também norteia a vida educacional do Brasil até hoje foi a criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, os PCN, tanto para o Ensino Fundamental quanto para o Médio, que sugeriam desde o trabalho com temas transversais como sexualidade, meio ambiente e ética a serem abordados por todas as disciplinas até a priorização de 25% do total de conteúdos para aqueles regionalizados. O objetivo dessas intervenções era aproximar o estudo formal aos problemas reais.

O outro ponto ao qual devemos nos ater é que, simultaneamente à elaboração do ENEM, começava-se a discutir a teoria das inteligências múltiplas de Gardner (1985), em que o autor desconsiderava a ideia de inteligência como uma capacidade inata, geral e única, que permite aos indivíduos um desempenho, maior ou menor, em qualquer área de atuação, mas propõe que os seres humanos dispõem de graus variados de cada uma das inteligências e maneiras diferentes com que elas se combinam e organizam e se utilizam dessas capacidades intelectuais para resolver problemas e criar produtos.

Gardner (1985) ressalta ainda que, embora estas inteligências sejam, até certo ponto, independentes uma das outras, elas raramente funcionam isoladamente. Embora algumas ocupações exemplifiquem uma inteligência, na maioria dos casos as ocupações ilustram bem a necessidade de uma combinação de inteligências. Segundo o autor operamos com sete sistemas de tomada de decisão: inteligência lógico-matemática, inteligência linguística, inteligência intrapessoal, inteligência interpessoal, inteligência espacial, inteligência musical e inteligência físico-cineástica.

Assim, embora não tenhamos como objetivo focar, neste trabalho, o estudo dessas inteligências, gostaríamos de ressaltar que as questões do ENEM têm como foco a avaliação das habilidades e competências e o desenvolvimento dessas sete inteligências na resolução de situações-problema. É importante esclarecermos que entendemos situações-problemas aqui como desafios impostos ao ser humano na construção de sua continuidade e sobrevivência didatizados, ou seja, traduzidos pelo ENEM.

Nos rumos atuais do ENEM, podemos afirmar que a ideia inicial de aferir e/ou avaliar o nível de conhecimentos dos participantes ao fim do Ensino Médio, se não deu lugar, pelo menos foi atenuado por dois objetivos bem mais promissores: servir como “moeda de troca” para o acesso dos candidatos ao Ensino Superior e nortear a proposta curricular básica do EM, na medida em que, conforme afirmam Kleiman et al (2006, p. 59), “ao admitirem que determinados saberes e objetos de ensino são mais relevantes do que outros e, por isso mesmo, merecem ser avaliados, os exames sinalizam para as propostas curricular básica a ser priorizada nas unidades escolares”.

Sobre essas habilidades e competências passamos a discorrer em nossa próxima seção.

2.2 Habilidades e competências

Durante muito tempo o critério de admissão para o Ensino Superior esteve associado a um currículo enciclopédico, que contemplava conhecimentos sem vínculos com a experiência do indivíduo e que não propiciava o exercício da crítica, dando a entender que enquanto o primeiro era algo fundamental, o outro, o exercício da crítica e da criação, era completamente descartável no processo de construção de conhecimento.

Contrapondo-se a essa ideia, desde 1998, o Ministério da Educação passou a desenvolver um modelo de prova diferenciado, que por estar embasado na teoria piagetiana, levava em conta a capacidade de resolver um problema, de formular hipóteses, de combinar possibilidades, de usar o raciocínio hipotético, de interpretar, de analisar, de comparar, e de argumentar, e de generalizar a diferentes conteúdos. E essa mudança é importante, pois, segundo Fini,

as competências do sujeito expressam um saber constituinte, ou seja, as possibilidades e habilidades cognitivas por intermédio das quais as pessoas

conseguem se expressar simbolicamente, compreender fenômenos, enfrentar e resolver problemas, argumentar e elaborar propostas em favor de sua luta por uma sobrevivência mais justa e digna. (FINI, 2002 apud INEP, 2009, p. 9)

Assim, a inteligência que antes estava relacionada à memorização de conceitos, passou a ser vista, segundo o Inep,

(...) não como uma faculdade mental ou expressão de estruturas cognitivas inatas, porém compreendida como o uso de estratégias cognitivas básicas voltadas para a análise da realidade. E isto em 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’. (INEP, 2009, p. 15)

Desse modo, é importante destacar que embora a prova do ENEM não tivesse os mesmos objetivos atuais em 1998, ela era embasada não em dados da memória trabalhados ora pelas escolas, ora pelo curso pré-vestibular, que muito arrecadava para dar aos candidatos aos vestibulares os conteúdos “decoráveis” necessários para se conseguir uma boa pontuação no exame, mas sim, por apoiar-se em uma concepção de desenvolvimento da inteligência e construção do conhecimento, organizava-se em um novo formato: em habilidades e competências, conforme pondera Inep (2009, p. 9) “a ênfase da avaliação recai sobre a aferição de competências e habilidades com as quais transformamos informação, produzimos novos conhecimentos, e os organizamos em arranjos cognitivamente inéditos que permitem enfrentar e resolver novos problemas”.

E de acordo com os documentos oficiais, o ENEM se estrutura a partir de uma matriz de habilidades e competências que corresponde às “possibilidades totais de cognição humana na fase desenvolvimento próprio aos participantes do ENEM” (Inep, 1999, p. 9). É importante então dedicarmos-nos à tarefa de distinguir o que seriam habilidades e o que seriam competências no contexto específico dessa prova.

Segundo o relatório do Inep, lançado um ano após a criação do exame,

competência são as modalidades estruturais da inteligência, ou melhor, ações e operações que utilizamos para estabelecer relações com e entre objetos, situações, fenômenos e pessoas que desejamos conhecer (INEP, 1999, p. 7)

enquanto as habilidades

decorrem das competências adquiridas e referem-se ao plano imediato do ‘saber fazer’. Por meio das ações e operações, as habilidades aperfeiçoam-se e articulam-se, possibilitando nova reorganização das competências. (INEP, 1999, p. 7)

Em outras palavras, podemos diferenciar as competências das habilidades pelos seguintes pontos: enquanto as primeiras estariam ligadas a um conjunto de conhecimentos, atitudes capacidades e aptidões que habilitam, estando assim, centradas no “saber conhecer”, as segundas seriam associadas ao saber fazer, à ação física que indica a capacidade adquirida. Assim, segundo Macedo (1999, p. 7), resolver problemas, por exemplo, é uma competência que supõe o domínio de várias habilidades. Calcular, ler, interpretar, tomar decisões, responder por escrito, etc são exemplos de habilidades requeridas para a solução de problemas de aritmética.

Após discutirmos no contexto do ENEM o que entendemos por habilidade e competência, o que, segundo Perrenoud (1999), é importante por desafiar o sujeito a mobilizar os recursos no contexto de situação-problema para tomar decisões favoráveis aos seus objetivos ou metas, trataremos agora, mais especificamente, da matriz de competências e habilidades que norteia o exame em questão.

Até a edição 2008, a prova do ENEM tinha um número total de 63 questões a serem realizadas no mesmo dia. Isso ocorria porque o exame testava cinco competências e 21 habilidades da seguinte maneira: cada questão testava no mínimo três competências e cada uma das habilidades era avaliada em três questões.

Apresentamos abaixo a matriz de competências e habilidades do ENEM (com destaque para as relativas a Linguagens, códigos e suas tecnologias) que embasou as questões da prova até 2008.

COMPETÊNCIAS

- I. Dominar a norma culta da Língua Portuguesa e fazer uso das linguagens matemática, artística e científica.
- II. 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.
- III. Selecionar, organizar, relacionar, interpretar dados e informações representados de diferentes formas, para tomar decisões e enfrentar situações-problema.
- IV. Relacionar informações, representadas em diferentes formas, e conhecimentos disponíveis em situações concretas, para construir argumentação consistente.

- V. Recorrer aos conhecimentos desenvolvidos na escola para elaboração de propostas de intervenção solidária na realidade, respeitando os valores humanos e considerando a diversidade sociocultural.

HABILIDADES

1. Dada a descrição discursiva ou por ilustração de um experimento ou fenômeno, de natureza científica, tecnológica ou social, identificar variáveis relevantes e selecionar os instrumentos necessários para realização ou interpretação do mesmo.
2. Em um gráfico cartesiano de variável socioeconômica ou técnico-científica, identificar e analisar valores das variáveis, intervalos de crescimento ou decréscimo e taxas de variação.
3. Dada uma distribuição estatística de variável social, econômica, física, química ou biológica, traduzir e interpretar as informações disponíveis, ou reorganizá-las, objetivando interpolações ou extrapolações.
4. **Dada uma situação-problema, apresentada em uma linguagem de determinada área de conhecimento, relacioná-la com sua formulação em outras linguagens ou vice-versa.**
5. **A partir da leitura de textos literários consagrados e de informações sobre concepções artísticas, estabelecer relações entre eles e seu contexto histórico, social, político ou cultural, inferindo as escolhas dos temas, gêneros discursivos e recursos expressivos dos autores.**
6. **Com base em um texto, analisar as funções da linguagem, identificar marcas de variantes lingüísticas de natureza sociocultural, regional, de registro ou de estilo, e explorar as relações entre as linguagens coloquial e formal.**
7. Identificar e caracterizar a conservação e as transformações de energia em diferentes processos de sua geração e uso social, e comparar diferentes recursos e opções energéticas.
8. Analisar criticamente, de forma qualitativa ou quantitativa, as implicações ambientais, sociais e econômicas dos processos de utilização dos recursos naturais, materiais ou energéticos.
9. Compreender o significado e a importância da água e de seu ciclo para a manutenção da vida, em sua relação com condições socioambientais, sabendo quantificar variações de temperatura e mudanças de fase em processos naturais e de intervenção humana.
10. Utilizar e interpretar diferentes escalas de tempo para situar e descrever transformações na atmosfera, biosfera, hidrosfera e litosfera, origem e evolução da vida, variações populacionais e modificações no espaço geográfico.
11. Diante da diversidade da vida, analisar, do ponto de vista biológico, físico ou químico, padrões comuns nas estruturas e nos processos que garantem a continuidade e a evolução dos seres vivos.
12. Analisar fatores socioeconômicos e ambientais associados ao desenvolvimento, às condições de vida e saúde de populações humanas, por meio da interpretação de diferentes indicadores.
13. Compreender o caráter sistêmico do planeta e reconhecer a importância da biodiversidade para preservação da vida, relacionando condições do meio e intervenção humana.
14. Diante da diversidade de formas geométricas planas e espaciais, presentes na natureza ou imaginadas, caracterizá-las por meio de propriedades, relacionar seus elementos, calcular

comprimentos, áreas ou volumes, e utilizar o conhecimento geométrico para leitura, compreensão e ação sobre a realidade.

15. Reconhecer o caráter aleatório de fenômenos naturais ou não e utilizar em situações-problema processos de contagem, representação de frequências relativas, construção de espaços amostrais, distribuição e cálculo de probabilidades.

16. Analisar, de forma qualitativa ou quantitativa, situações-problema referentes a perturbações ambientais, identificando fonte, transporte e destino dos poluentes, reconhecendo suas transformações; prever efeitos nos ecossistemas e no sistema produtivo e propor formas de intervenção para reduzir e controlar os efeitos da poluição ambiental.

17. Na obtenção e produção de materiais e de insumos energéticos, identificar etapas, calcular rendimentos, taxas e índices, e analisar implicações sociais, econômicas e ambientais.

18. Valorizar a diversidade dos patrimônios etno-culturais e artísticos, identificando-a em suas manifestações e representações em diferentes sociedades, épocas e lugares.

19. Confrontar interpretações diversas de situações ou fatos de natureza histórico-geográfica, técnico-científica, artístico-cultural ou do cotidiano, comparando diferentes pontos de vista, identificando os pressupostos de cada interpretação e analisando a validade dos argumentos utilizados.

20. Comparar processos de formação socioeconômica, relacionando-os com seu contexto histórico e geográfico.

21. Dado um conjunto de informações sobre uma realidade histórico-geográfica, contextualizar e ordenar os eventos registrados, compreendendo a importância dos fatores sociais, econômicos, políticos ou culturais.

A partir de 2009, a fim de atender às demandas das universidades e reestruturar a grade curricular do Ensino Médio, uma nova matriz organizada pelo Inep passou a apresentar um conjunto de 30 habilidades específicas para cada uma das quatro áreas que compõem o exame, respeitando os componentes curriculares.

Área do conhecimento	Componentes Curriculares
Ciências Humanas e suas tecnologias.	História, Geografia, Filosofia e Sociologia.
Ciências da Natureza e suas tecnologias.	Química, Física e Biologia.
Linguagens, Códigos e suas tecnologias e Redação.	Língua Portuguesa, Literatura, Língua Estrangeira (Inglês e Espanhol), Artes, Educação Física e Tecnologias da Informação e Comunicação.
Matemática e suas Tecnologias.	Matemática.

Quadro2 – Áreas x Componentes Curriculares. Fonte: Matriz de Referência do ENEM 2009

Assim, as competências gerais comuns a todas as áreas do conhecimento, chamadas nos documentos oficiais de eixos cognitivos, são as mesmas:

- 1- *Dominar linguagens*: conseguir ler e entender textos, tabelas, gráficos, quadrinhos, charges, equações etc.
- 2- *Compreender e interpretar fenômenos*: conseguir interligar as matérias escolares entre si e entre elas e o mundo que o cerca.
- 3- *Solucionar problemas*: é preciso saber informações sobre o fenômeno e interpretá-lo para poder solucioná-lo.
- 4- *Construir argumentação*: assumir uma opinião pessoal e defendê-la com base em conhecimentos prévios sobre o assunto.
- 5- *Elaborar propostas*: além de defender seu ponto de vista, é preciso formular propostas que mudem aquilo que está errado.

O que percebemos, entretanto, é que no que tange às competências e às habilidades de cada área, houve uma mudança bastante significativa não só no quesito quantidade, mas também na especificidade. Desse modo, se analisarmos a competência II e a habilidade 2 das matrizes antes e pós-mudança, por exemplo, podemos compor as seguintes tabelas

	ÁREAS DO CONHECIMENTO	COMPETÊNCIA 2	HABILIDADE 2
ATÉ 2008	Todas	Compreender e interpretar fenômenos: conseguir interligar as matérias escolares entre si e entre elas e o mundo que o cerca.	Dada uma situação-problema, apresentada em uma linguagem de determinada área de conhecimento, relacioná-la com sua formulação em outras linguagens ou vice-versa.
	Ciências Humanas e suas tecnologias	Compreender as transformações dos espaços geográficos como produto das relações socioeconômicas e culturais de poder.	Analisar a produção da memória pelas sociedades humanas.

DEPOIS DE 2008	Ciências da Natureza e suas tecnologias.	Identificar a presença e aplicar as tecnologias associadas às ciências naturais em diferentes contextos.	Associar a solução de problemas de comunicação, transporte, saúde ou outro, com o correspondente desenvolvimento científico e tecnológico.
	Linguagens, Códigos e suas tecnologias e Redação.	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.	Recorrer aos conhecimentos sobre as linguagens dos sistemas de comunicação e informação para resolver problemas sociais.
	Matemática e suas Tecnologias.	Utilizar o conhecimento geométrico para realizar a leitura e a representação da realidade e agir sobre ela.	Identificar padrões numéricos ou princípios de contagem.

Quadro 3 – Competência e habilidade (antes e depois de 2008). **Fonte:** Matriz de Referência do ENEM 2009

Com foco na relação entre conhecimento e realidade conhecida e/ou experienciada, a competência 2 foi repensada e adaptada para cada domínio do conhecimento, assim como as habilidades a ela correlacionadas, que sofreram um processo de restrição, tornando-se, por um lado, mais limitadas, mas, por outro, mais especificadas. Considerando-se a sua função de categorizar e orientar aqueles que trabalham com a formação do estudante, essa mudança, a nosso ver, constitui um ganho, já que as competências e habilidades assim formuladas tornaram-se mais palpáveis.

Essa significativa mudança no ENEM favorece a análise de competências e habilidades por área. Como nossa pesquisa focaliza a leitura, delimitamos nossa análise às cinco competências gerais (eixos cognitivos comuns a todas as áreas) e às competências e habilidades referentes à área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Isso significa que restringimos nosso exame às questões que envolvem especificamente as competências e habilidades de leitura em Língua Portuguesa, embora saibamos que elas são exigidas na resolução das questões da prova como um todo.

Dito isso, passamos a analisar agora as competências que optamos por chamar de gerais, que constam nos documentos oficiais como “eixos cognitivos”. Vale observar que faremos essa análise, levando em conta a ordem em que se encontram nos documentos e, em seguida, estenderemos o mesmo trabalho às competências específicas e as habilidades referentes a Linguagens, Códigos e suas Tecnologias.

2.2.1 Eixos cognitivos ou competências gerais

A primeira competência *Dominar linguagens* tem como propósito avaliar se o participante sabe dominar a norma culta da Língua Portuguesa e fazer uso da linguagem matemática, artística e científica. Assim, se partirmos do dicionário, dominar quer dizer “exercer domínio sobre; ter autoridade ou poder em ou sobre”. A partir desse ponto já podemos entender que o que se espera do candidato aqui é que ele seja capaz de atravessar as barreiras de um domínio linguístico, tendo em vista a pluralidade de linguagens que se entrelaçam cada vez mais e que temos que fazer uso. Assim, essa primeira competência requer que o sujeito-leitor use a norma culta para construir sentido seja em história, em geografia ou em qualquer outra área do saber, reconhecendo diferentes discursos e sabendo fazer uso deles em contextos diferenciados.

Um sujeito que domine essa competência é aquele capaz de ler o mundo por meio de leituras compreensivas de diferentes estilos de comunicação que combinem texto verbal e texto não verbal, como charges, figuras, desenhos, gráficos, etc. e de transitar do presente para o passado ou para o futuro, pensando a sua realidade, antecipando situações ou formulando proposições.

A segunda competência destacada pelos documentos, *Construir, aplicar e compreender*, tem como objetivo avaliar se o participante sabe 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. Assim, dentro da perspectiva da prova do ENEM, sabemos que *construir* requer uma série de habilidades: estimar, calcular, relacionar, comparar, medir, observar, etc., que o candidato deverá operar para que ultrapasse uma dada situação-problema e alcance aquilo que significa e construa sua conclusão.

Essa competência requer que o candidato compreenda os fenômenos que fazem parte desse mundo complexo em que vivemos. Dessa forma, ser competente significa entender os fenômenos, naturais ou não, para com base em uma teoria de causalidade levantar hipóteses de causas e, até mesmo, prever consequências. É assim que um candidato se deparará com uma situação-problema como o desmatamento e será capaz de apresentar as razões implicadas nesse fato e saber as suas consequências para o planeta. É necessário para isso estabelecer relações entre as coisas, inferir sobre elementos presentes e ausentes em uma situação, mas que sejam

passíveis de serem deduzidos, trabalhar com fórmulas e conceitos e conjecturar tudo isso por meio da linguagem.

A terceira competência tem como objetivo avaliar se o aluno sabe “selecionar, organizar, relacionar, interpretar dados e informações representados de diferentes formas, para tomar decisões e enfrentar situações-problema” e isso requer do candidato que ele faça um recorte da sua realidade para que consiga lidar com vários fatores para os quais serão dados valores, que delinearão uma prioridade.

O enfrentamento dessa situação problema não significa exatamente uma resolução para ela. Essa competência relaciona-se à capacidade de o sujeito aceitar desafios que lhe são colocados, fazendo com que o mesmo vença obstáculos, tendo em vista um dado objetivo. Assim, se o candidato operar dentro dos limites que a situação o coloca, quando bem sucedido, o mesmo poderá chegar a uma dada resolução, pela mobilização de seus recursos, seleção de certos procedimentos, organização de suas ações e interpretação de informações para a tomada de decisão adequada em um dado momento.

Tendo em vista a falta de esclarecimento referente a essa competência presente nos documentos oficiais, vale sintetizar que ela requer que o candidato tome as situações-problema propostas na prova, enfrente-as e considere-as como real, como parte do possível, e busque desenvolver as habilidades propostas acima para resolvê-las.

A quarta competência tem como objetivo verificar se o candidato sabe “relacionar informações, representadas em diferentes formas, e conhecimentos disponíveis em situações concretas, para construir argumentação consistente. É nessa competência que o candidato deverá mostrar sua capacidade de defender ou refutar uma hipótese ou afirmação, considerando diferentes pontos de vista, analisando, a partir de uma situação-problema, todas as suas perspectivas ou focos.

Um candidato competente aqui será aquele capaz de construir uma argumentação consistente, mobilizando seus conhecimentos, suas informações, suas experiências de vida, cálculos, etc para defender uma ideia que convença alguém ou a si mesmo sobre algum ponto de vista. Convencer o outro porque para desconstruir uma ideia de outrem é necessário selecionar a

melhor justificativa para que o outro adote a sua proposição e convencer a si mesmo porque na tentativa de sanar uma situação-problema somos obrigados a estabelecer uma linha de argumentação mental sem a qual não atingiríamos um dado objetivo.

Por tudo o que apresentamos até aqui, percebemos que a competência IV é a mais valorizada no mundo atual, pois as sociedades humanas, cada vez mais abertas, exigem que cada um de seus membros exercite a cidadania, fazendo com que cada indivíduo faça uso da prática social da argumentação para defender idéias e respeitar e compartilhar as diferenças. Assim, segundo o Inep (2008),

em certo sentido, a vida pede o exercício dessa competência, pois hoje a maioria das situações que enfrentamos requerem que saibamos considerar diversos ângulos de uma mesma questão, compartilhando diferentes pontos de vista, respeitando as diferenças presentes no raciocínio de cada pessoa. (INEP 2008, p. 59)

A quinta competência tem como objetivo valorizar a possibilidade de um aluno “recorrer aos conhecimentos desenvolvidos na escola para a elaboração de propostas de intervenção solidária na realidade, respeitando os valores humanos e considerando a diversidade sociocultural”. Nesse sentido, recorrer significa levar em conta situações anteriores para definir ou avaliar algo seguinte ou algo que tem valor geral. É aqui que se espera do candidato que ele seja capaz de realizar propostas, tome uma posição e transforme uma crítica em uma sugestão, saindo do tão criticado papel social passivo.

Assim, por vivermos em uma sociedade dinâmica em que tudo muda muito rapidamente, em que a solução para um dado problema precisa ser reformulada em um curto espaço de tempo, a exigência da atualização do homem tem sido uma constante, pois segundo o Inep (2008),

não é mais possível que solucionemos os problemas apenas recorrendo aos conhecimentos e à sabedoria que a humanidade acumulou ao longo dos tempos, pois estes muitas vezes se mostram obsoletos. A realidade impõe que hoje a necessidade de criar novas soluções a cada situação que enfrentamos, sem que nos pautemos apenas nesses saberes tradicionais. Inep (2008, p. 60)

É por tudo isso que a competência V, enfatizada também na prova de redação, torna-se relevante, por operar com a capacidade do candidato de criticar a realidade e, levando em conta

os problemas de uma comunidade, proponha novos projetos, centrados em novos posicionamentos, mas que contemplem a capacidade de ser crítico e de exercer sua cidadania.

2.2.2 Competências e habilidades da área Linguagens, Códigos e suas Tecnologias

Primeiramente uma observação. Como o conceito de linguagem é amplo na concepção do ENEM, abrangendo, inclusive, a linguagem cinestésica e corporal, selecionamos, para essa pesquisa, as competências e habilidades relativas à leitura de textos verbais e não verbais impressos. Assim, abordamos as competências e habilidades referentes à área 5, 6, 7, 8 e 9.

Área	Competências	Habilidades
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.	<p>H15 - Estabelecer relações entre o texto literário e o momento de sua produção, situando aspectos do contexto histórico, social e político.</p> <p>H16 - Relacionar informações sobre concepções artísticas e procedimentos de construção do texto literário.</p> <p>H17 - Reconhecer a presença de valores sociais e humanos atualizáveis e permanentes no patrimônio literário nacional.</p>
6	Compreender e usar os sistemas simbólicos das diferentes linguagens como meios de organização cognitiva da realidade pela constituição de significados, expressão, comunicação e informação.	<p>H18 - Identificar os elementos que concorrem para a progressão temática e para a organização e estruturação de textos de diferentes gêneros e tipos.</p> <p>H19 - Analisar a função da linguagem predominante nos textos em situações específicas de interlocução.</p> <p>H20 - Reconhecer a importância do patrimônio linguístico para a preservação da memória e da identidade nacional.</p>
7	Confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes linguagens e suas manifestações específicas.	<p>H21 - Reconhecer em textos de diferentes gêneros, recursos verbais e não-verbais utilizados com a finalidade de criar e mudar comportamentos e hábitos.</p> <p>H22 - Relacionar, em diferentes textos, opiniões, temas, assuntos e recursos linguísticos.</p> <p>H23 - Inferir em um texto quais são os objetivos de seu produtor e quem é seu público alvo, pela análise dos procedimentos argumentativos utilizados.</p> <p>H24 - Reconhecer no texto estratégias argumentativas empregadas para o convencimento do público, tais como a intimidação, sedução, comoção, chantagem, entre outras.</p>

8	Compreender e usar a língua portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria identidade.	<p>H25 - Identificar, em textos de diferentes gêneros, as marcas linguísticas que singularizam as variedades linguísticas sociais, regionais e de registro.</p> <p>H26 - Relacionar as variedades linguísticas a situações específicas de uso social.</p> <p>H27 - Reconhecer os usos da norma padrão da língua portuguesa nas diferentes situações de comunicação.</p>
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.	<p>H28 - Reconhecer a função e o impacto social das diferentes tecnologias da comunicação e informação.</p> <p>H29 - Identificar pela análise de suas linguagens, as tecnologias da comunicação e informação.</p> <p>H30 - Relacionar as tecnologias de comunicação e informação ao desenvolvimento das sociedades e ao conhecimento que elas produzem.</p>

Quadro 4 – Habilidades e Competências Selecionadas. Fonte: Matriz de Referência do ENEM 2009

Vale destacar que a análise dessas competências à luz da concepção sociocognitiva interacional de leitura, que adotamos nesta pesquisa como horizonte teórico, está sendo elaborada para responder à nossa primeira pergunta de pesquisa: Que concepção de leitura – e por decorrência, que perfil de leitor - está manifestada nas matrizes do ENEM? É válido dizer que nossa análise preliminar aponta para um modelo sociocognitivo de leitura, tendo em vista que, conforme salienta Rojo (2009, p. 31), “O ENEM e o SAEB aproximam mais de uma concepção discursiva de leitura, na medida em que incorporam descritores ou habilidades e competências que dizem respeito não somente ao conteúdo e à materialidade lingüística dos textos (e às capacidades cognitivas de leitura mencionadas na grade do PISA”. Assim, as propostas de leitura do ENEM exigem do leitor um trabalho que vai muito além da simples decodificação, mas requer que o candidato faça relações, recupere conhecimentos anteriores e coloque em prática tudo o que aprendeu com os outros sujeitos de suas interações.

Seguindo essa concepção de leitura, como falamos acima, o exame trabalha com cinco competências que entendemos serem mais específicas de texto verbal impresso e com as quais, por esse motivo, optamos por trabalhar.

A competência 5 objetiva que o aluno seja capaz de analisar e interpretar diferentes textos, levando em conta sua organização, sua função e dentre outros itens, as suas condições de análise e de produção. É nesse item que o candidato precisará analisar o texto literário e (h15) relacionar

o co-texto ao seu contexto, (h16) dominando informações sobre concepções artísticas e elementos característicos dessa representação textual e (h17) reconhecendo características do rico patrimônio literário nacional.

O que podemos perceber se analisarmos as habilidades referentes a essa competência, é que ela dá um enfoque específico para a literatura, o que consideramos uma limitação, pois voltar as condições de produção e recepção apenas para o discurso literário é desconsiderar essas mesmas condições para toda e qualquer instância discursiva e os gêneros a ela relacionados. O mesmo se pode dizer quanto ao que o documento designa por ‘recursos expressivos’. Tais recursos não se encontram apenas no texto literário; a publicidade é estilisticamente marcada pela exploração dos recursos expressivos, como por exemplo, a metáfora.

A competência 6 está relacionada à singular capacidade humana de usar símbolos e signos em seus processos de comunicação. É nessa medida que esta competência tem como objetivo fazer com que o candidato demonstre-se capaz de construir significado e infira informações a partir de sistemas simbólicos de diferentes linguagens que façam parte de seus contextos interacionais, (h18) identificando progressões temáticas, interpretando organizações de sentidos e estruturas de diferentes gêneros discursivos, considerando as características constitutivas de cada um. Além disso, essa competência requer que o participante do exame (h19) demonstre conhecimento sobre as funções de linguagem (referencial, emotiva, fática, apelativa, metalingüística e poética) e perceba qual predomina em determinados contextos e (h20) valorize o seu patrimônio linguístico pela sua função de preservar as memórias e a identidade nacional.

Vale destacar, porém, que as habilidades caminham em sentidos diferentes ou, em outras palavras, estão em planos diferentes de requisições, pois enquanto as duas primeiras têm como foco o texto e o trabalho de construção de sentido, a última está relacionada à valorização do patrimônio linguístico o que, segundo a nossa visão, deveria fazer parte da competência 5, que tem, como eixo, o texto literário.

A competência 7 requer do candidato operações mais complexas, exigindo que o mesmo infira opiniões a partir de (h21) diferentes gêneros discursivos, que assumem um papel social de gerar reflexões acerca de comportamentos e hábitos dos cidadãos, analisando não só recursos da linguagem verbal mas também da não verbal e as confronte, (h22) assimilando assuntos, temas,

finalidades comunicativas, recursos e estratégias de linguagem e produzindo conjecturas. Além de tudo isso, para ser competente neste item, o participante do exame precisará (h23) perceber a intencionalidade dos interlocutores e a qual público-alvo uma determinada produção se destina pela análise das estratégias de argumentação utilizadas, (24) buscando percebê-las como forma de convencimento, intimidação, sedução, comoção e etc, o que dialoga com a competência anterior, na medida em que dá enfoque às já abordadas funções da linguagem, neste caso, mais especificamente a função apelativa. Assim, em outras palavras, poderíamos dizer que, embora seja centrada na operação básica de relacionar, a competência 7 exige do candidato uma capacidade de leitura mais “sutil”, trabalhando com diferentes linguagens, diferentes gêneros e diferentes pontos de vista, incluindo os atos perlocutórios de Austin, entendidos aqui como uma intenção do enunciador.

Como falamos no início deste capítulo, o ENEM obteve uma determinada relevância no espaço educacional não só por permitir uma auto-análise do candidato ou possibilitar um raio-x do Ensino Médio no Brasil, mas também por orientar educadores e instituições de ensino a adotarem um planejamento realmente significativo, que não ficasse restrito aos muros escolares embasado apenas no criticado “letramento escolar”, mas que contemplasse o aluno como um todo. E se nessa medida, a escola adotou essa mudança de paradigma, talvez seja a competência 8 aquela que mais entende a escola como o lócus privilegiado de construção de conhecimento, tendo em vista que exige do candidato que ele saiba fazer uso da língua portuguesa padrão como capaz de construir significação, integrar os indivíduos no contexto social e (re)produzir a própria identidade dos usuários.

Ser competente neste item é (h25) analisar, em diferentes gêneros textuais, marcas linguísticas características de diferentes variações sejam elas diafásicas, diastráticas ou diatópicas e (h26) associá-las às inúmeras situações do cotidiano, desconstruindo a ideia de erro, não privilegiando a variante padrão, mas fazendo vigorar a concepção de adequação, o que afasta a possibilidade de preconceito linguístico. É nesse momento também que (h27) cada candidato precisará demonstrar sua capacidade de lidar, reconhecer com/o uso da norma culta padrão da língua portuguesa em diferentes contextos.

A competência 9 tem como objetivo levar o candidato a refletir sobre o uso das tecnologias no processo comunicacional e para isso é importante notar (h28) o impacto que o crescimento da era tecnológica tem provocado na sociedade, (h29) identificar quais as tecnologias que têm sido utilizadas na interação e, por fim, (h30) reconhecer o importante papel que as tecnologias têm desenvolvido na sociedade, principalmente por gerar, por promover a democratização do conhecimento, na medida em que permite que mesmo aqueles que estudem em escolas públicas e nunca tenham saído do próprio estado conheçam, em segundos, informações de todo um continente.

Pelo que observamos até aqui e que está embasado nas competências e habilidades da matriz curricular, a prova do ENEM opera com uma certa variedade de linguagens, pois usa a linguagem visual, por meio de fotos, pinturas e desenhos e a linguagem-verbo-visual, por meio de propagandas, charges, diagramas, capas de revista, por exemplo. Essa multiplicidade de linguagem, entretanto, é abordada, no caso da linguagem da internet, por exemplo, não como prática social – ou seja, o candidato não interage por meio virtual, mas é levado a ler sobre essa linguagem, o que mantém a leitura no âmbito da linguagem verbal e verbo-visual em textos impressos.

CAPÍTULO 3

METODOLOGIA E ANÁLISE DO CORPUS

Após discutirmos as principais concepções que embasam o ensino e a aprendizagem de leitura nos últimos tempos, as habilidades e as competências de leitura apontadas pelos documentos oficiais do ENEM como necessárias a um aluno egresso do Ensino Médio e construirmos um histórico do Exame Nacional do Ensino Médio desde o ano de sua criação em 1998 até os dias atuais, resta-nos o trabalho de analisar as questões em Língua Portuguesa de Linguagens, Códigos e Suas tecnologias da prova de 2010 do referido exame, identificando quais as habilidades de leitura são exigidas para que o candidato obtenha um bom resultado da prova.

Sendo assim, dividiremos esta seção em dois tópicos. No primeiro deles abordaremos o “como fazer”, ou seja, buscaremos esclarecer como fizemos as etapas e os métodos utilizados em nossa pesquisa. No outro, trataremos especificamente das análises das questões que compõem o nosso corpus.

3.1 Metodologia de pesquisa

Atualmente vivemos um momento em que duas questões têm sido bastante discutidas por teóricos da área da educação e pessoas envolvidas no processo de ensinar como um todo. A primeira é o destaque dado à leitura que tem sido considerada imprescindível no processo de formação de um cidadão. E a segunda é a necessidade de se avaliar a Educação e a aprendizagem não só com o objetivo de conhecer a realidade do corpo discente, mas traçar novas metas para os alunos, professores e instituições de ensino como um todo.

Nesse sentido, entendemos que o ENEM tem uma função privilegiada ter acesso à prática educacional e repensá-la, não por uma visão tradicional com a qual se convivia até o ano de 1999 nos antigos vestibulares, mas trazendo para as avaliações as ideias de habilidades e competências. E é nesse sentido que julgamos o nosso trabalho relevante, pois busca compreender o ENEM, no que tange às concepções de leitura, às habilidades e competências e confrontar aquilo que

sugerem os documentos oficiais com aquilo que realmente se exige nas provas, o que pode de alguma forma contribuir com a prática do ensino de línguas na escola.

Assim, por sabermos que a partir de 2009, o ENEM sofreu uma reformulação com significativas mudanças já apresentadas no capítulo II, optamos por compor um corpus de análise que consiste em 33 questões de Língua Portuguesa da área Linguagens, Códigos e suas Tecnologias do caderno amarelo da prova de 2010 com as quais fizemos uma análise qualitativa dos dados.

É importante explicar que embora entendamos que as teorias de leitura também sejam aplicáveis à língua estrangeira e até mesmo ao texto não-verbal artístico com suas devidas considerações, em nossas análises não analisamos as 5 (cinco) questões de língua estrangeira e 7 outras questões que não contemplam as competências com as quais nos propusemos trabalhar, tendo em vista que selecionamos as competências de área 5, 6, 7, 8 e 9, pois tratam diretamente do que abordamos em nosso estudo: leitura de textos verbais e não verbais impressos em língua Portuguesa.

Desse modo, embora consideremos que tenhamos desenvolvido o nosso trabalho com um corpus um pouco extenso, optamos por não delimitá-lo ainda mais, pois assim deixaríamos de ter a visão do todo, o que se espera desse candidato, nessa área, nessa prova e passaríamos a uma visão, segundo o que consideramos, mais fragmentada.

Vale destacar também que embora os documentos oficiais do ENEM apresentem as competências e as habilidades já listadas e definidas, não encontramos em nenhuma fonte a aplicação delas nas questões da prova. Assim, enfatizamos que as habilidades e competências de cada uma das questões analisadas foram identificadas por nós, tendo em vista que, como esclarecemos, faltava nas bibliografias pesquisadas até o momento da análise um aparato teórico que se encarregasse de tal tarefa.

Após uma explicação de como desenvolvemos nosso trabalho, encaminhamo-nos à próxima seção em que apresentamos a análise das questões que compõem o nosso corpus.

3.2 Análise das questões à luz de competências e habilidades

Com o objetivo de facilitar a leitura, e apenas por isso, optamos por agrupar, por competência, as questões do caderno amarelo de Linguagens, Código e suas Tecnologias que compõem nossa análise. Desse modo, organizamos 5 (cinco) blocos e destacamos neles além da competência que será testada nas questões seguintes, as habilidades correspondentes a cada uma delas.

BLOCO 1		
COMPETÊNCIA 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.		
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.

□ Questão 118:

Texto I

Logo depois transferiram para o trapiche o depósito dos objetos que o trabalho do dia lhes proporcionava. Estranhas coisas entraram então para o trapiche. Não mais estranhas, porém, que aqueles meninos, moleques de todas as cores e de idades as mais variadas, desde os nove aos dezesseis anos, que à noite se estendiam pelo assoalho e por debaixo da ponte e dormiam, indiferentes ao vento que circundava o casarão uivando, indiferentes à chuva que muitas vezes os lavava, mas com os olhos puxados para as luzes dos navios, com os ouvidos presos às canções que vinham das embarcações...

AMADO, J. **Capitães da Areia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2008 (fragmento).

Texto II

À margem esquerda do rio Belém, nos fundos do mercado de peixe, ergue-se o velho ingazeiro – ali os bêbados são felizes. Curitiba os considera animais sagrados, provê as suas necessidades de cachaça e pirão. No trivial contentavam-se com as sobras do mercado.

TREVISAN, D. **35 noites de paixão: contos escolhidos**. Rio de Janeiro: BestBolso, 2009(fragmento).

Sob diferentes perspectivas, os fragmentos citados são exemplos de uma abordagem literária recorrente na literatura brasileira do século XX. Em ambos os textos,

- a) a linguagem afetiva aproxima os narradores dos personagens marginalizados.
- b) a ironia marca o distanciamento dos narradores em relação aos personagens.
- c) o detalhamento do cotidiano dos personagens revela a sua origem social.
- d) o espaço onde vivem os personagens é uma das marcas de sua exclusão.
- e) a crítica à indiferença da sociedade pelos marginalizados é direta.

A questão 118 tem como objetivo que o candidato demonstre seus conhecimentos acerca de obras literárias, analisando sua linguagem, seus recursos expressivos e associem as características dessas obras com seus momentos de produção, operando assim com a competência 5 e demonstrando sua H16, recorrendo a seus conhecimentos prévios de concepções artísticas e procedimentos de produção textual.

Logo em um primeiro momento, percebemos que a dificuldade do leitor não será, neste caso, pela falta de conhecimento da obra do autor, pois sabemos que Jorge Amado e, mais especificamente o livro *Capitães de Areia* é bastante conhecido entre os alunos do Ensino Médio, principalmente por seu modo suficientemente particular de empregar a linguagem, deixando-a muito acessível. Linguagem essa que, embora fácil, logo no primeiro texto representa um desafio àquele candidato que não tenha lido o livro, na medida em que precisa construir sentido para o vocábulo “trapiche” para que possa significar o todo.

Além do conhecimento do termo “trapiche” é necessário também que o leitor recupere dentro o seu conhecimento escolarizado informações acerca da literatura brasileira do século XX. Período em que também se insere o texto II, que embora não represente nenhum desafio com relação à análise da linguagem, é interessante que o leitor observe as características dos termos e as sequências que abarcam situações de marginalização das personagens.

E é com base nos conhecimentos prévios das características literárias ao longo do tempo, no reconhecimento dos meninos do trapiche de "Capitães da Areia" abordados no texto I e dos bêbados do ingazeiro à margem esquerda do Rio Belém, que o leitor perceberá que ambos se apresentam como lugares onde vivem os excluídos, tornando o espaço físico um elemento

fundamental para o diagnóstico do espaço social e assim, identificará como correta a alternativa “D”, por ser a única que leva em conta essa questão.

□ Questão 119:

Soneto

Já da morte o palor me cobre o rosto,
Nos lábios meus o alento desfalece,
Surda agonia o coração fenece,

Do leito embalde no macio encosto
Tento o sono reter!... já esmorece
O corpo exausto que o repouso esquece...

O adeus, o teu adeus, minha saudade,
Fazem que insano do viver me prive

Dá-me a esperança com que o ser mantive!
Volve ao amante os olhos por piedade,
Olhos por quem viveu quem já não vive!

Obra completa. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2000.

O núcleo temático do soneto citado é típico da segunda geração romântica, porém configura um lirismo que o projeta para além desse momento específico. O fundamento desse lirismo é

- a) a angústia alimentada pela constatação da irreversibilidade da morte.
- b) a melancolia que frustra a possibilidade de reação diante da perda.
- c) o descontrole das emoções provocado pela autopiedade.
- d) o desejo de morrer como alívio para a desilusão amorosa.
- e) o gosto pela escuridão como solução para o sofrimento.

A questão exige um conhecimento das fases por que passou o Romantismo no Brasil, envolvendo também informações a respeito do autor, Álvares de Azevedo, e os temas que percorrem sua obra: morte, angústia, sofrimento, desilusão, entre outros. Para responder à questão, a partir do enunciado, o candidato teria de reconhecer o tema do texto e relacioná-lo a um conhecimento já sistematizado em obras que tratam da literatura brasileira, especificamente o Romantismo e suas três gerações. Trata-se, então, de aliar a compreensão do próprio texto a um conhecimento prévio que consta dos conteúdos da disciplina Língua Portuguesa do Ensino

Médio. O candidato deve, então, mostrar a habilidade de identificar conteúdos centrais, considerando o texto globalmente, para identificar o tópico discursivo, a partir de conhecimentos linguísticos, em relação aos quais o poema oferece alguma dificuldade, por conter termos que, provavelmente, não fazem parte do vocabulário de um adolescente típico do século XXI (por exemplo, *palor, fenece, embalde*). Essa dificuldade pode ser contornada pelo acionamento do movimento top down, mas em interação com o texto, no sentido de considerá-lo como elemento fundamental da construção do sentido; do contrário, corre-se o risco de projetar no texto um conhecimento prévio estruturado, limitando-se às predições oriundas desse conhecimento, desconsiderando-se o texto em si mesmo. E assim, espera-se que o candidato perceba que, no soneto apresentado, o eu-lírico sofre a perda da amada, padecendo as dores da ausência dela o que o faz parecer melancolicamente, pouco a pouco, impossibilitado de qualquer reação perante a face da morte, validando como correta a alternativa “B”.

□ Questão 128:

Negrinha

Negrinha era uma pobre órfã de sete anos. Preta? Não; fusca, mulatinha escura, de cabelos ruços e olhos assustados. Nascera na senzala, de mãe escrava, e seus primeiros anos vivera-os pelos cantos escuros da cozinha, sobre velha esteira e trapos imundos. Sempre escondida, que a patroa não gostava de crianças.

Excelente senhora, a patroa. Gorda rica, dona do mundo, amimada dos padres, com lugar certo na igreja e camarote de luxo reservado no céu. Entaladas as banhas no trono (uma cadeira de balanço na sala de jantar), ali bordava, recebia as amigas e o vigário, dando audiências, discutindo o tempo. Uma virtuosa senhora em suma – “dama de grandes virtudes apostólicas, esteio da religião e da moral”, dizia o reverendo.

Ótima, a dona Inácia.

Mas não admitia choro de criança. Ai! Punha-lhe os nervos em carne viva.

[...]

A excelente dona Inácia era mestra na arte de judiar de crianças. Vinha da escravidão, fora senhora de escravos - e daquelas ferozes, amigas de ouvir cantar o bolo e estalar o bacalhau. Nunca se afizera ao regime novo - essa indecência de negro igual.

LOBATO, M. Negrinha, In: MORICONE, I. **Os cem melhores contos brasileiros do século.**

Rio de Janeiro: Objetiva, 2000 (fragmento).

A narrativa focaliza um momento histórico-social de valores contraditórios. Essa contradição infere-se, no contexto, pela

- a) falta de aproximação entre a menina e a senhora, preocupada com as amigas.
- b) receptividade da senhora para com os padres, mas deselegante para com as beatas.
- c) ironia do padre a respeito da senhora, que era perversa com as crianças.
- d) resistência da senhora em aceitar a liberdade dos negros, evidenciada no final do texto.
- e) rejeição aos criados por parte da senhora, que preferia tratá-los com castigos.

A análise da questão acima requer do candidato que ele opere com a competência 05, demonstrando sua H16, na medida em que trata da arte literária, necessitando de um conhecimento prévio construído nas aulas de Literatura do Ensino Médio acerca dos processos de construção do texto literário e das concepções literárias ligadas à sua época.

Assim, do ponto de vista da linguagem utilizada, o candidato não terá nenhuma dificuldade no processo de significação. Por outro lado, a ausência de grandes construções linguísticas, requer que ele não deixe de perceber por meio de certas pistas a intenção do autor. No título, por exemplo, o leitor precisa notar com base em seus conhecimentos prévios um sentido um tanto pejorativo que recai sobre o termo “negrinha”, utilizado normalmente em situações em que se quer diminuir ou ridicularizar o sujeito nominalizado, exatamente como se comprovará ao longo do enunciado.

Outro ponto em destaque é a perversidade da patroa em relação aos empregados e às crianças. Uma série de sentimentos e críticas e ironias podem fazer com que o candidato não se atenha ao último parágrafo que será um elemento fundamental na produção de sentido, pois é somente a partir daí, “Nunca se afizera ao regime novo - essa indecência de negro igual”, que indiciam um período pós escravatura, que fará com que o candidato tome como correta a alternativa “D”, pela dificuldade da personagem, que está inserida em um espaço social mais elevado, em respeitar/entender a liberdade do negro.

□ Questão 129:

Capítulo III

Um criado trouxe o café. Rubião pegou na xícara e, enquanto lhe deitava açúcar, ia disfarçadamente mirando a bandeja, que era de prata lavrada. Prata, ouro, eram os metais que amava de coração; não gostava de bronze, mas o amigo Palha disse-lhe que era matéria de preço, e assim se explica *este par de figuras que aqui está na sala: um Mefistófeles e um Fausto*. Tivesse, porém, de escolher, escolheria a bandeja, - primor de argentearia, execução fina e acabada. O criado esperava teso e sério. Era espanhol; e não foi sem resistência que Rubião o aceitou das mãos de Cristiano; por mais que lhe dissesse que estava acostumado aos seus crioulos de Minas, e não queria línguas estrangeiras em casa, o amigo Palha insistiu, demonstrando-lhe a necessidade de ter criados brancos. Rubião cedeu com pena. O seu bom pajem, que ele queria pôr na sala, como um pedaço da província, nem o pôde deixar na cozinha, onde reinava um francês, Jean; foi degradado a outros serviços.

ASSIS, M. Quincas Borba. In: **Obra completa**. V. 1. Rio de Janeiro: Nova Aguillar, 1993 (fragmento).

Quincas Borba situa-se entre as obras-primas do autor e da literatura brasileira. No fragmento apresentado, a peculiaridade do texto que garante a universalização de sua abordagem reside

- a) no conflito entre o passado pobre e o presente rico, que simboliza o triunfo da aparência sobre a essência.
- b) no sentimento de nostalgia do passado devido à substituição da mão de obra escrava pela dos imigrantes.
- c) na referência a Fausto e Mefistófeles, que representam o desejo de eternização de Rubião.
- d) na admiração dos metais por parte de Rubião, que metaforicamente representam a durabilidade dos bens produzidos pelo trabalho.
- e) na resistência de Rubião aos criados estrangeiros, que reproduz o sentimento de xenofobia.

Assim como a questão 128, a questão 129 exige que o candidato demonstre seus conhecimentos acerca da Literatura, necessitando o sucesso em sua resolução, não apenas da prática da leitura no momento do exame, mas de uma série de conhecimentos prévios escolarizados construídos nas salas de Ensino Médio. A questão aqui não discute apenas a obra ou o autor, mas parte de pontos mais específicos para pontos mais abrangentes e universais.

Assim, pelo que notamos, o candidato terá dois grandes desafios na resolução deste item: a linguagem e a requisição excessiva de conhecimento prévio. No primeiro caso, logo no início do fragmento, o leitor se depara não com palavras novas, mas com expressões e construções pouco comuns a um jovem do século XXI, como por exemplo “lhe deitava açúcar”, “degradado a outros serviços”, necessitando que ele apoie sua análise em uma base puramente contextual em apenas um trecho do terceiro capítulo.

No segundo caso, a escassez de material linguístico para análise, tendo em vista a proposta do enunciado “universalização da abordagem” requer que o leitor recupere em seus conhecimentos prévios o que sabe sobre Quincas Borba (obra machadiana publicada entre 1886 e 1891, continuação da obra Memórias Póstumas de Brás Cubas, aquele que conta a história da vida de Pedro Rubião de Alvarenga, ex-professor primário, que se torna enfermeiro e discípulo do filósofo Quincas Borba e com isso, é nomeado herdeiro universal do filósofo, sob a condição de cuidar de seu cachorro, de nome Quincas Borba também.). Essa informação é extremamente relevante, pois sem esse conhecimento prévio, o candidato não perceberá como correta a alternativa “A”, que é a problemática do livro “o conflito entre o passado pobre e o presente rico” em que se encontra a personagem.

□ Questão 134:

Texto I

Eu amo a rua. Esse sentimento de natureza toda íntima não vos seria revelado por mim se não julgasse, e razões não tivesse para julgar, que este amor assim absoluto e assim exagerado é partilhado por todos vós. Nós somos irmãos, nós nos sentimos parecidos e iguais; nas cidades, nas aldeias, nos povoados, não porque soframos, com a dor e os desprazeres, a lei e a polícia, mas porque nos une; nivela e agremia o amor da rua. É este mesmo o sentimento imperturbável e indissolúvel, o único que, como a própria vida, resiste às idades e às épocas.

RIO, J. A rua. In: **A alma encantadora das ruas**. São Paulo: Companhia das Letras, 2008 (fragmento).

Texto II

A rua dava-lhe uma força de fisionomia, mais consciência dela. Como se sentia estar no seu reino, na região em que era rainha e imperatriz. O olhar cobiçoso dos homens e o de inveja das mulheres acabavam o sentimento de sua personalidade, exaltavam-no até. Dirigiu-se para a rua do Catete com o seu passo miúdo e sólido. [...] No caminho trocou cumprimento com as raparigas pobres de uma casa de cômodos da vizinhança.

[...] E debaixo dos olhares maravilhados das pobres raparigas, ela continuou o seu caminho, arrepanhando a saia, satisfeita que nem uma duquesa atravessando os seus domínios.

BARRETO, L. Um e outro. I **Clara dos anjos**. Rio de Janeiro: Editora Mérito (fragmento)

A experiência urbana é um tema recorrente em crônicas, contos e romances do final do século XIX e início do XX, muitos dos quais elegem a rua para explorar essa experiência. Nos fragmentos I e II, a rua é vista respectivamente, como lugar que

- a) desperta sensações contraditórias e desejo de reconhecimento.
- b) favorece o cultivo da intimidade e a exposição dos dotes físicos.
- c) possibilita vínculos pessoais duradouros e encontros casuais.
- d) propicia o sentido de comunidade e a exibição pessoal.
- e) promove o anonimato e a segregação social.

A análise desta questão requer do candidato que se faça primeiro a análise do texto I e depois associe as inferências feitas ao texto II. Com relação ao primeiro, o candidato deverá notar o caráter mais pessoal e sentimentalista com que o enunciado é apresentado, evidenciando a função emotiva da linguagem. Assim, sem grandes problemas com a linguagem padrão, com a seleção lexical e com a simplicidade das construções sintáticas, o leitor será capaz de perceber que a ideia que se quer é a propiciação da integração, da interação entre os indivíduos promovida pela rua. Ganha destaque ainda ao longo do texto, o emprego da segunda pessoa, que embora fuja ao uso recorrente de alunos do Ensino Médio, dá à temática “relações de rua” um ar de seriedade que contrasta com a função emotiva da linguagem.

Com relação ao texto II, o candidato precisará perceber se tratar de um texto literário e com base em seus conhecimentos prévios acerca da obra de Lima Barreto e dos estudos literários em geral, entender que uma das características dessa arte, a literatura, não é apenas dizer, mas trabalhar a forma como se diz, exatamente como ocorre no texto acima. É nesse sentido que o leitor enfrentará algumas dificuldades para produzir sentido para certas construções típicas da linguagem padrão, como “exaltavam-no até” que só serão sanadas pelo acionamento das estratégias de leitura no sentido de embasar sua análise em elementos puramente co-textuais.

Desse modo, apoiado em enunciados como “E debaixo de olhares maravilhados”, o leitor entenderá que o objetivo do texto II é usar a rua, mas como espaço físico ou geográfico para a exibição pessoal. O candidato perceberá pela comparação entre I e II que os dois textos trazem imagens do ambiente urbano, mais especificamente a rua, mas a finalidade da rua, porém, difere em cada excerto. No primeiro, a rua traz o sentimento de irmandade aflorada nesse meio, além de um traço de união entre diferentes subjetividades; no segundo texto, a rua aparece como meio da personagem se exibir para os olhares alheios enquanto ela passa e é isso que fará com que ele considere a alternativa “D” como correta.

BLOCO 2		
COMPETÊNCIA 6		
Compreender e usar os sistemas simbólicos das diferentes linguagens como meios de organização cognitiva da realidade pela constituição de significados, expressão, comunicação e informação.		
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.

□ Questão 97:

A biosfera, que reúne todos os ambientes onde se desenvolvem os seres vivos, se divide em unidades menores chamadas ecossistemas, que podem ser uma floresta, um deserto e até um lago. Um ecossistema tem múltiplos mecanismos que regulam o número de organismos dentro dele, controlando sua reprodução, crescimento e migrações.

O guia dos curiosos. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

Predomina no texto a função da linguagem

- a) emotiva, porque o autor expressa seu sentimento em relação à ecologia.
- b) fática, porque o texto testa o funcionamento do canal de comunicação.
- c) poética, porque o texto chama a atenção para os recursos de linguagem.
- d) conativa, porque o texto procura orientar comportamentos do leitor.
- e) referencial, porque o texto trata de noções e informações conceituais.

A análise da questão acima nos faz perceber que o candidato deverá operar com a competência 6, tendo em vista que na leitura do texto, ele fará inferências a partir dos elementos verbais e deverá comprovar H19, ou seja, identificar qual a função da linguagem do texto.

Com relação ao grau de dificuldade, observamos que a questão não trará ao candidato grandes problemas, pois requer apenas que se conheçam as diferentes funções da linguagem, conteúdo amplamente trabalhado normalmente nas primeiras séries do Ensino Médio. De posse desse conhecimento prévio, basta que se perceba o texto com a função de apresentar conceitos, e assim, focar a própria informação do texto, para que se conceba como correta a letra “E” e se desconsiderem as demais.

□ Questão 115:

Resta saber o que ficou das línguas indígenas no português do Brasil. Serafim da Silva Neto afirma: “No português brasileiro não há, positivamente, influência das línguas africanas ou ameríndias”. Todavia, é difícil de aceitar que um longo período de bilinguismo de dois séculos não deixasse marcas no português do Brasil.

ELIA, S. **Fundamentos Histórico-Linguísticos do Português do Brasil**. Rio de Janeiro:Lucerna, 2003 (adaptado).

No final do século XVIII, no norte do Egito, foi descoberta a Pedra de Roseta, que continha um texto escrito em egípcio antigo, uma versão desse texto chamada “demótico”, e o mesmo texto escrito em grego. Até então, a antiga escrita egípcia não estava decifrada. O inglês Thomas Young estudou o objeto e fez algumas descobertas como, por exemplo, a direção em que a leitura deveria ser feita. Mais tarde, o francês Jean- François Champollion voltou a estudá-la e conseguiu decifrar a antiga escrita egípcia a partir do grego, provando que, na verdade, o grego era a língua original do texto e que o egípcio era uma tradução.

Com base na leitura dos textos conclui-se, sobre as línguas, que

- a) cada língua é única e intraduzível.
- b) elementos de uma língua são preservados, ainda que não haja mais falantes dessa língua.
- c) a língua escrita de determinado grupo desaparece quando a sociedade que a produzia é extinta.
- d) o egípcio antigo e o grego apresentam a mesma estrutura gramatical, assim como as línguas indígenas brasileiras e o português do Brasil.
- e) o egípcio e o grego apresentavam letras e palavras similares, o que possibilitou a comparação linguística, o mesmo que aconteceu com as línguas indígenas brasileiras e o português do Brasil.

A questão 115, formada apenas pela linguagem verbal, requer do candidato uma série de movimentos com relação aos textos para que o processo de significação aponte para alternativa correta. Em um primeiro momento, vale destacar que é necessário que o candidato opere com a competência 06 e ponha em prática a H18, pois a partir de dois textos o leitor precisa identificar seus temas, associá-los para assumir uma posição crítica e reconhecer a importância da sua Língua Materna até mesmo pelo seu processo de formação.

Em um primeiro momento, o leitor precisa perceber a função metalinguagem deste texto, pois autores fazem uso da linguagem para falar da própria linguagem. Isso é importante, pois a partir daí as inferências feitas por ele estarão relacionadas a esse campo semântico. Assim, ele conseguirá perceber, por exemplo, que as palavras são empregadas sempre no sentido denotativo, querendo significar exatamente o seu sentido “primário”.

Assim, a questão exige que o leitor produza sentido para o primeiro texto, que trata dos resquícios da língua indígena no Português do Brasil, tarefa que não representará desafio, tendo em vista que a linguagem empregada pelo autor é bastante clara e com exceção do vocábulo “bilinguismo”, que exerce uma função bastante importante no co-texto, e que precisa ser recuperada a partir daquilo que foi discutido na escola, necessitando de um conhecimento prévio mais específico, todas as demais requerem inferências mais simples.

Logo em seguida, é importante que candidato produza sentido para o segundo texto, que pelo que percebemos, no que tange ao grau de dificuldade se aproxima bastante do texto I, pois embora trace um histórico breve entre o egípcio e o grego, não apresenta vocábulos que deixariam um aluno de Ensino Médio em dúvida. Por outro lado, se os dois textos são de fácil compreensão, o trabalho maior do leitor ocorre no sentido de compará-los e sumarizar aquilo que os dois discutem acerca das características da língua.

Somente depois desse trabalho de produção de sentido para cada texto isoladamente e da comparação entre eles é que o candidato poderá inferir que o que se quer é por analogia dizer que “elementos são preservados ainda que não haja mais falantes dessa língua”, ou seja, que as línguas podem ter suas características preservadas através de registros escritos, mesmo não havendo mais falantes das mesmas, tornando-se passíveis de estudos e pesquisas tempos mais tarde.

□ Questão 116:

Os filhos de Ana eram bons, uma coisa verdadeira e sumarenta. Cresciam, tomavam banho, exigiam para si, malcriados, instantes cada vez mais completos. A cozinha era enfim espaçosa, o fogão enguiçado dava estouros. O calor era forte no apartamento que estavam aos poucos pagando. **Mas** o vento batendo nas cortinas que ela mesma cortara lembrava-lhe que se quisesse podia parar e enxugar a testa, olhando o calmo horizonte. Como um lavrador. Ela plantara as sementes que tinha na mão, não outras, **mas** essas apenas.

LISPECTOR, C. *Laços de família*. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

A autora emprega por duas vezes o conectivo **mas** no fragmento apresentado. Observando aspectos da organização, estruturação e funcionalidade dos elementos que articulam o texto, o conectivo **mas**

- a) expressa o mesmo conteúdo nas duas situações em que aparece no texto.
- b) quebra a fluidez do texto e prejudica a compreensão, se usado no início da frase.
- c) ocupa posição fixa, sendo inadequado seu uso na abertura da frase.
- d) contém uma ideia de sequência temporal que direciona a conclusão do leitor.
- e) assume funções discursivas distintas nos dois contextos de uso.

A análise da questão 116 requer que o candidato opere com a competência 6, pois está diretamente relacionada à construção de inferências a partir da linguagem verbal. É importante perceber que a produção de sentido, neste caso, não ocorre de forma tão acessível, pois logo no início do texto, o leitor se depara com o vocábulo “sumarenta”, que acreditamos não fazer parte do léxico de um estudante em fase de Ensino Médio e, além disso, se levarmos em conta a autora do texto, entendemos se tratar de uma literatura que requer uma atenção especial pelas suas formas de representações discursivas.

Nossa crítica, entretanto, não está relacionada à escolha da autora pela distância em relação à realidade do público-alvo do ENEM ou mesmo pela seleção lexical, mas sim por aquilo que já é proposto no enunciando: o texto de Clarice será usado como pretexto para uma abordagem gramatical e ainda sim diferente daquela trabalhada na maioria das escolas, pois embora acreditemos que os estudos de conectivos devam sim contemplar os seus aspectos semânticos, sabemos que nas instituições de ensino ainda prevalece o conhecimento daquela antiga tabela, que foca apenas a categorização dos conectivos em detrimento de seus empregos e significações.

Entretanto, caso o candidato tenha em seu conhecimento prévio escolarizado, a informação que as conjunções têm um valor semântico e que deve ser analisado em cada situação de uso e não apenas classificado, ele tomará como correta a alternativa “E”, entendendo que o “mas”, no primeiro caso, dá ideia de oposição entre o calor do apartamento e o vento que batia na cortina e, no segundo, dá ideia de realce, de confirmação, de enfoque, dando a entender que “não outras, e sim essas apenas”.

□ Questão 130:

O Flamengo começou a partida no ataque, **enquanto** o Botafogo procurava fazer uma forte marcação no meio campo e tentar lançamentos para Victor Simões, isolado entre os zagueiros rubro-negros. **Mesmo** com mais posse de bola, o time dirigido por Cuca tinha grande dificuldade de chegar à área alvinegra **por causa do** bloqueio montado pelo Botafogo na frente da sua área.

No entanto, na primeira chance rubro-negra, saiu o gol. **Após** cruzamento da direita de Ibson, a zaga alvinegra rebateu a bola de cabeça para o meio da área. Kléberson apareceu na jogada e cabeceou por cima do goleiro Renan. Ronaldo Angelim apareceu nas costas da defesa e empurrou para o fundo da rede quase que em cima da linha: Flamengo 1a 0.

Disponível em: <http://momentodofutebol.blogspot.com> (adaptado).

O texto, que narra uma parte do jogo final do Campeonato Carioca de futebol, realizado em 2009, contém vários conectivos, sendo que

- a) **após** é conectivo de causa, já que apresenta o motivo de a zaga alvinegra ter rebatido a bola de cabeça.
- b) **enquanto** tem um significado alternativo, porque conecta duas opções possíveis para serem aplicadas no jogo.
- c) **no entanto** tem significado de tempo, porque ordena os fatos observados no jogo em ordem cronológica de ocorrência.
- d) **mesmo** traz ideia de concessão, já que “com mais posse de bola”, ter dificuldade não é algo naturalmente esperado.
- e) **por causa de** indica consequência, porque as tentativas de ataque do Flamengo motivaram o Botafogo a fazer um bloqueio.

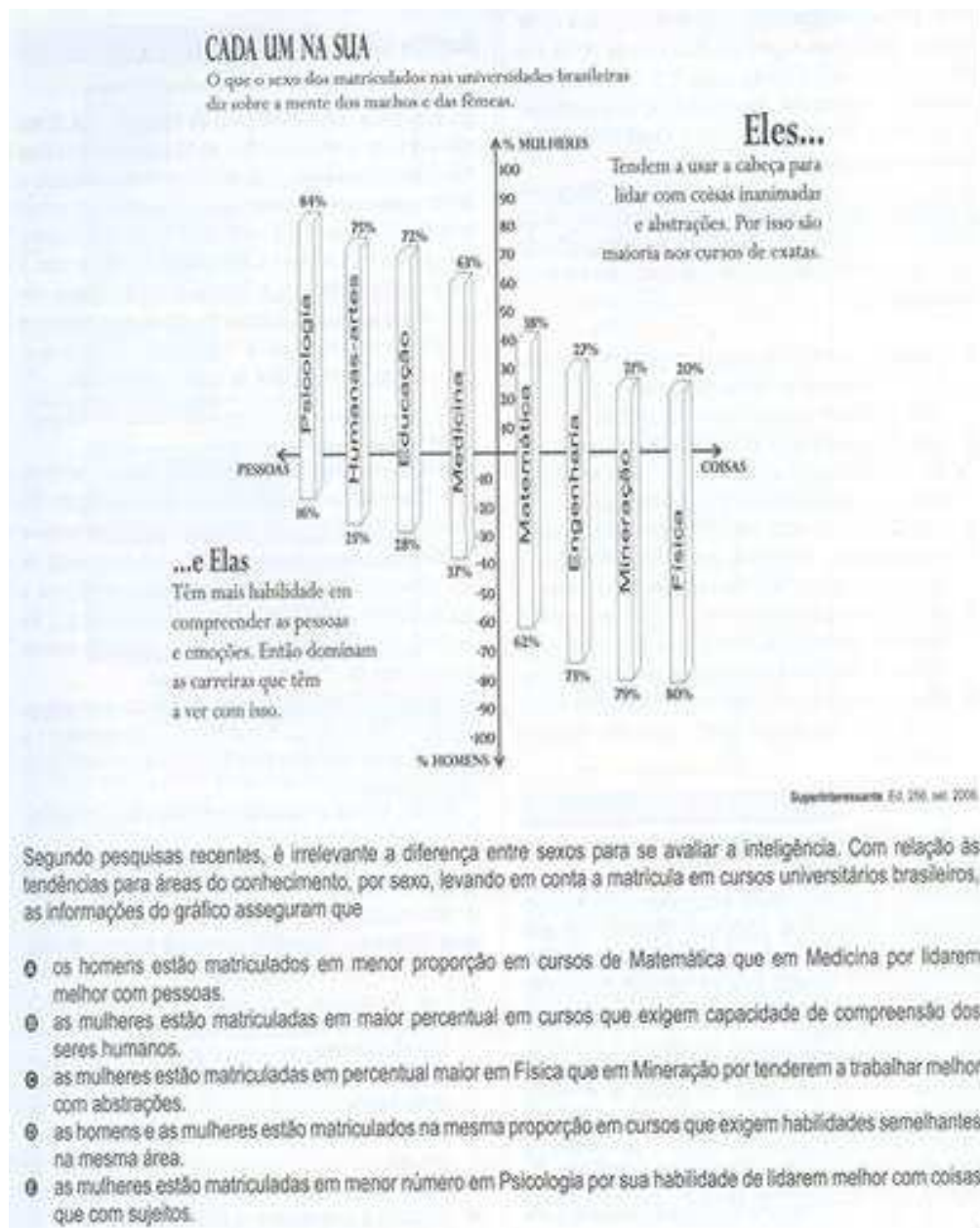
A análise da questão 130, assim como a questão 116, requer que o candidato opere com a competência 6, pois está diretamente relacionada à construção de inferências a partir da linguagem verbal. E é importante perceber que a produção de sentido, neste caso, ocorre de forma bastante acessível, tendo em vista que tanto as construções quanto o gênero do texto e o assunto são bastante acessíveis a um estudante em fase de Ensino Médio.

Assim como a outra questão que abordava o mesmo conteúdo, esse item requer um conhecimento prévio acerca da classe de palavra conjunção, que não imporá ao leitor nenhum desafio, pois essas alternativas, diferentemente daquelas analisadas em um momento anterior, se aproximam da forma com que esse item é apresentado nos programas de Língua Portuguesa de um modo geral: classificação e ideia.

Desse modo, caso o candidato tenha em seu conhecimento prévio escolarizado, a informação que as conjunções têm uma “ideia” e uma classificação, por uma questão de associação e retomada daquilo que estudou, ele tomará como correta a alternativa “D”,

entendendo que o conectivo "mesmo", sendo sinônimo de "apesar de", traz em si um valor de concessão, o que faz da "D" a única opção com avaliação correta da palavra conectora em destaque.

❑ Questão 131:



A análise da questão requer que o candidato conjugue suas percepções acerca de duas linguagens: a verbal, representada pelas palavras dos enunciados e pelos cursos e a não verbal, representada pelo plano cartesiano e pelas barras. Assim, em um primeiro momento, preocupamos o processo de inferenciação exigido do candidato neste item, pois sabemos que embora seja de grande relevância, até mesmo aquelas disciplinas que trabalham com gráficos não preparam o leitor para construir sentido para as complexidades desse tipo de texto.

Assim, em um primeiro momento, o candidato deverá produzir inferência para o enunciado que se sobressai “Cada um na sua” e a partir daí, ele poderá levantar a hipótese de que o texto abordará situações em que cada um se mantém em uma determinada posição. Posição essa especificada a partir das palavras escritas nas barras, que o remeterão ao campo semântico “universidade” e é a partir daí que o leitor poderá montar o seu quebra-cabeça “cada um se mantém em uma determinada posição na faculdade”, que associado ao enunciado da parte inferior esquerda associará a posição às habilidades.

Com base nisso, o leitor já conseguirá evidenciar que o gráfico nos mostra um predomínio de matrículas de mulheres em cursos que demandam uma maior habilidade com pessoas, enquanto os homens se matriculariam mais em cursos que demandam uma maior abstração, considerando assim, a alternativa “B” como a correta.

BLOCO 3		
COMPETÊNCIA 7		
Confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes linguagens e suas manifestações específicas.		
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.

□ Questão 98:

Câncer 21/06 a 21/07

O eclipse em seu signo vai desencadear mudanças na sua autoestima e no seu modo de agir. O corpo indicará onde você falha – se anda engolindo sapos, a área gástrica se ressentirá. O que ficou guardado virá à tona para ser transformado, pois este novo ciclo exige uma desintoxicação”. Seja comedida em suas ações, já que precisará de energia para se recompor. Há preocupação com a família, e a comunicação entre os irmãos trava. Lembre-se: palavra preciosa é palavra dita na hora certa. Isso ajuda também na vida amorosa, que será testada. Melhor conter as expectativas e ter calma, avaliando as próprias carências de modo maduro. Sentirá vontade de olhar além das questões materiais – sua confiança virá da intimidade com os assuntos da alma.

Revista Cláudia. N 7, ano: 48, julho 2009.

O reconhecimento dos diferentes gêneros textuais, seu contexto de uso, sua função social específica, seu objetivo comunicativo e seu formato mais comum relacionam-se aos conhecimentos construídos socioculturalmente. A análise dos elementos constitutivos desse texto demonstra que sua função é

- a) vender um produto anunciado.
- b) informar sobre astronomia.
- c) ensinar os cuidados com a saúde.
- d) expor a opinião de leitores em um jornal.
- e) aconselhar sobre amor, família, saúde, trabalho.

Uma análise da questão anterior necessita que retomemos no histórico do ENEM, uma informação bastante relevante: as provas, em sua criação, deveriam conter questões com graus diferentes de dificuldade. Assim, elas seriam formadas por questões fáceis, médias e com um grau de dificuldade mais elevado. O que nos chama atenção, entretanto, é a elaboração da questão acima, que exige do sujeito-leitor um conhecimento básico acerca de gênero, que pode ser determinado logo pelo título, não pelo vocábulo “câncer”, que até possibilitaria mais de uma interpretação, mas pela associação da palavra à sequência de datas, que indicia logo se tratar de horóscopo. Isso contrasta com a sofisticação e complexidade do enunciado da questão, composto por um princípio teórico (muito provavelmente ausente do conhecimento de um aluno do Ensino Médio) e um comando em que se solicita a “análise dos elementos constitutivos”. Para resolver a questão, o aluno praticamente não precisaria recorrer a esse enunciado.

O que gostaríamos de destacar é que, se vivemos em um momento em que se foca o gênero em detrimento da estruturação textual e dos elementos linguísticos, em uma prova como a

do ENEM, que prioriza a qualidade das inferências e a prática social do gênero, não nos parece interessante selecionar o texto acima para exemplificar a importância que o gênero discursivo tem recebido nos estudos atuais e tampouco para aferir os conhecimentos dos candidatos sobre uma série de itens pertinentes a esses estudos.

Outro ponto que gostaríamos de destacar não é a linguagem coloquial do texto ou a variedade textual escolhida, mas a qualidade das respostas, pois, se levarmos em conta que logo na leitura do título o candidato entenderá se tratar de um signo do horóscopo, ele desconsiderará a alternativa 'a', descartará a letra b (a menos que ele confunda astronomia com astrologia), e, pela função do texto/gênero, explicitada no título, perceberá a alternativa 'c' e a alternativa 'd' como erradas, restando apenas a letra "e" como certa "aconselhar sobre amor, família, saúde, trabalho". Trata-se, a nosso ver, de uma questão mal formulada, já que nas quatro primeiras alternativas o conteúdo se insere em domínios que não encontram qualquer respaldo no texto, ou seja, os conteúdos estão em campos semânticos díspares, não havendo pistas linguísticas que permitam qualquer processo inferencial de relação.

□ Questão 103:

Transtorno do comer compulsivo

O transtorno do comer compulsivo vem sendo reconhecido, nos últimos anos, como uma síndrome caracterizada por episódios de ingestão exagerada e compulsiva de alimentos, porém, diferentemente da bulimia nervosa, essas pessoas não tentam evitar ganho de peso com os métodos compensatórios. Os episódios vêm acompanhados de uma sensação de falta de controle sobre o ato de comer, sentimentos de culpa e de vergonha. Muitas pessoas com essa síndrome são obesas, apresentando uma história de variação de peso, pois a comida é usada para lidar com problemas psicológicos. O transtorno do comer compulsivo é encontrado em cerca de 2% da população em geral, mais frequentemente acometendo mulheres entre 20 e 30 anos de idade. Pesquisas demonstram que 30% das pessoas que procuram tratamento para obesidade ou para perda de peso são portadoras de transtorno do comer compulsivo.

Disponível em: <http://www.abcdasaude.com.br>. Acesso em: 1 maio 2009 (adaptado).

Considerando as ideias desenvolvidas pelo autor, conclui-se que o texto tem a finalidade de

- a) descrever e fornecer orientações sobre a síndrome da compulsão alimentícia.
- b) narrar a vida das pessoas que têm o transtorno do comer compulsivo.
- c) aconselhar as pessoas obesas a perder peso com métodos simples.
- d) expor de forma geral o transtorno compulsivo por alimentação.
- e) encaminhar as pessoas para a mudança de hábitos alimentícios.

A análise da questão 103 leva-nos a perceber que é necessário que o aluno opere com a competência 07, especificamente com a H21 e H23, que envolvem o reconhecimento dos objetivos de um texto, o que implica também a identificação do gênero.

Após a identificação do gênero, o candidato precisa acionar os seus conhecimentos sobre o gênero ‘artigo de divulgação científica’⁴ para perceber os objetivos, a intencionalidade de seu autor. É a partir daí que a alternativa “D” será identificada como correta e então o aluno poderá constatar que o texto visa definir o transtorno do comer compulsivo e apresentar dados relacionados aos portadores dessa síndrome, tendo como objetivo, portanto, expor informações relacionadas à doença e não orientar, aconselhar ou encaminhar os portadores da doença a qualquer tipo de tratamento.

Nesta questão, o aluno poderá enfrentar alguma dificuldade em diferenciar os verbos que iniciam as alternativas e construir suas inferências por outro caminho, pois é comum alunos do Ensino Médio não diferenciarem, por exemplo, “descrever” e “expor”. E esse empecilho só será superado com o conhecimento que se tem do gênero que constitui o texto, considerando a intenção e as características linguísticas e é assim, que ele descartará a alternativa “C”, por exemplo, notando que quando damos conselhos, geralmente, usamos verbos no imperativo.

⁴ O texto encontra-se num site, cujos responsáveis são médicos, que publicam artigos sobre temas da área de saúde, voltados para um público leigo. (Disponível em <http://www.abcdasaude.com.br>)

□ Questão 104:

A gentileza é algo difícil de ser ensinado e vai muito além da palavra educação. Ela é difícil de ser encontrada, mas fácil de ser identificada, e acompanha pessoas generosas e desprendidas, que se interessam em contribuir para o bem do outro e da sociedade. É uma atitude desobrigada, que se manifesta nas situações cotidianas e das maneiras mais prosaicas.

SIMURRO, S. A. B. **Ser gentil é ser saudável.** Disponível em: <http://www.abqv.org.br>. Acesso em: 22 jun. 2006 (adaptado).

No texto, menciona-se que a gentileza extrapola as regras de boa educação. A argumentação construída

- a) apresenta fatos que estabelecem entre si relações de causa e de consequência.
- b) descreve condições para a ocorrência de atitudes educadas.
- c) indica a finalidade pela qual a gentileza pode ser praticada.
- d) enumera fatos sucessivos em uma relação temporal.
- e) mostra oposição e acrescenta ideias.

A análise da questão 104 requer que o candidato opere com a competência 7, desempenhando em um primeiro momento um movimento de análise dos elementos verbais e a associação às suas próprias representação sobre “gentileza” e “educação”. E assim, ele deverá demonstrar suas H21 e H22.

A primeira delas será avaliada na análise dos aspectos verbais, pois é necessário perceber que o texto se organiza em torno de um jogo de oposições ora lexicais ocorridas dentro da mesma frase, como notamos no par “difícil/fácil”, ora puramente semânticas, como notamos no par “educação/gentileza”, que neste co-texto, têm sentidos opostos.

Tudo isso dificulta a construção de inferências por parte do candidato, que deveria perceber que a letra “E” está correta, uma vez que o texto, realmente, é constituído por um jogo de oposições, como nos pares já apresentados e acrescenta novas ideias a respeito desse contraste, tais como: difícil de ser encontrada, fácil de ser identificada, acompanha pessoas generosas, é uma atitude desobrigada (espontânea), manifesta-se em situações cotidianas.

□ Questão 100:

**MOSTRE QUE SUA MEMÓRIA É MELHOR DO QUE A DE COMPUTADOR E
GUARDE ESSA CONDIÇÃO: 12X SEM JUROS.**

Campanha publicitária de loja de eletroeletrônicos. **Revista Época**, Nº424, 03 jul. 2006.

Ao circularem socialmente, os textos realizam-se como práticas de linguagem, assumindo configurações específicas, formais e de conteúdo. Considerando o contexto em que circula o texto publicitário, seu objetivo básico é

- a) influenciar o comportamento do leitor, por meio de apelos que visam à adesão ao consumo.
- b) definir regras de comportamento social pautadas no combate ao consumismo exagerado.
- c) defender a importância do conhecimento de informática pela população de baixo poder aquisitivo.
- d) facilitar o uso de equipamentos de informática pelas classes sociais economicamente desfavorecidas.
- e) questionar o fato de o homem ser mais inteligente que a máquina, mesmo a mais moderna.

Após a análise desta questão, percebemos que é exigido do candidato que ele opere com a competência 07 e para tanto é necessário fazer uso das H21 e H23, pois logo em um primeiro momento o leitor precisará se perguntar a que gênero pertence o texto da questão. A partir daí, uma série de elementos que compõem esse texto serão considerados, como a sua extensão, a escolha do modo verbal (imperativo) e, de um modo geral, a compactação da mensagem, no sentido de propiciar ao leitor uma compreensão rápida.

E é a partir do que foi explicitado acima que o candidato acionará os seus conhecimentos prévios e entenderá se tratar de uma propaganda e será capaz de captar, por exemplo, que nesse gênero, o uso do imperativo exerce um papel fundamental de querer aconselhar, induzir, levar o leitor “x”, no caso o cliente da loja de eletroeletrônicos, a consumir determinado produto. Isso, associado à informação contida na legenda indicando a fonte de onde o texto fora retirado, faz com que o candidato tome como correta a alternativa “A”, influenciar para adesão ao consumo.

Um aspecto bastante relevante nesta questão é a qualidade das alternativas dispostas para o candidato, pois se observarmos bem, com exceção da letra “B”, que trata da questão do consumo, mas por um percurso inferencial com base na negação desse consumo, o que o texto

não possibilita, todas as outras alternativas apresentam conteúdos que podem ser inferidos a partir da propaganda: as letras “c” e “d” constituem inferências pragmáticas, de base contextual, pois são calcadas em experiências que geram um conhecimento sobre as condições de consumo no comércio do Brasil (o parcelamento em 12 vezes beneficia as classes menos favorecidas); a letra “e” constitui uma inferência lógica, de base textual, pois, a partir da comparação estabelecida entre a memória do consumidor e a do computador, pode-se concluir que o homem é mais inteligente que a máquina. (cf. Figura 1, p. 26) No entanto, essas alternativas deveriam ser descartadas porque não constituem no objetivo básico do texto, como propõe o enunciado. Trata-se, a nosso ver, de uma questão bem elaborada, que exige uma análise acurada das alternativas propostas.

□ Questão 107:

Carnavália

Repique tocou
O surdo escutou
E o meu corasamborim
Cuíca gemeu, será que era meu, quando ela passou por mim?
[...]

Tribalistas, 2002 (fragmento).

No terceiro verso, o vocábulo “*corasamborim*”, que é a junção coração + samba + tamborim, refere-se, ao mesmo tempo, a elementos que compõem uma escola de samba e à situação emocional em que se encontra o autor da mensagem, com o coração no ritmo da percussão.

Essa palavra corresponde a um(a)

- a) estrangeirismo, uso de elementos linguísticos originados em outras línguas e representativos de outras culturas.
- b) neologismo, criação de novos itens linguísticos, pelos mecanismos que o sistema da língua disponibiliza.
- c) gíria, que compõe uma linguagem originada em determinado grupo social e que pode vir a se disseminar em uma comunidade mais ampla.
- d) regionalismo, por ser palavra característica de termo técnico, dado que designa elemento de área geográfica.
- e) termo técnico, dado que designa elemento da área específica de atividade.

Percebemos pela análise da questão acima que o seu objetivo é fazer com que os candidatos operem com a competência 8, pois requer que os participantes apresentem um conhecimento mais profundo sobre a língua portuguesa desenvolvido na escola, acionando mais

especificamente aquilo que se sabe acerca do processo de criação de palavras e denominações específicas, que fazem parte deste processo.

Na questão em análise, por exemplo, a resposta certa é a letra b, mas para chegar até ela, o candidato precisa dominar primeiramente um conjunto de termos que fazem parte de um léxico mais específico sobre o estudo de língua, como estrangeirismo, neologismo ou gíria, por exemplo. A partir daí, ele desconsiderará a alternativa a, por perceber que a palavra “*corasamborim*” não é composta por elementos originados de outra língua tampouco representa uma cultura diferente da brasileira e por esse motivo não seria um estrangeirismo. Seguindo seu raciocínio, ele se deparará com uma questão “distratora”, aquela mais próxima da correta e que só será descartada se analisada com certa cautela e notará que não se trata de uma gíria, pois não está associada a um grupo específico de pessoas em momentos informais de comunicação e assim ele desconsiderará a alternativa c, a gíria. E por fim, ele descartará as duas outras alternativas, a letra “d” pelo fato de a palavra em destaque não tratar de regionalismo, pois não é possível identificar a partir dela nenhuma região ou associá-la como oriunda de um determinado espaço físico ou social; e a última, que se encontra muito distante na alternativa correta, não poderia ser considerada pelo participante por não se tratar de um termo técnico de uma área, não só pela “brincadeira” explícita da qual esse neologismo faz parte mas também pelo próprio contexto de apresentação do mesmo: uma música, em versos, com uma finalidade diferente dos outros gêneros dirigidos a um público específico e que por isso, pode abusar dos termos conhecidos apenas por uma dada esfera.

Assim, vale afirmar que o sucesso do candidato na resolução desta questão exige que ele faça uso das H25, H26 e H27, situando o vocábulo “*corasamborim*”, que pertence a uma variedade linguística, em um dado gênero, a música, percebendo se tratar de um uso específico e poético onde não vigora a idéia de erro e que, por isso, a criação desse vocábulo a partir de outros já existentes na língua é plenamente aceitável e exigindo o domínio de conceitos referentes à língua portuguesa daqueles que querem fazer uso da norma padrão com adequação.

□ Questão 112:

O dia em que o peixe saiu de graça

Uma operação do Ibama para combater a pesca ilegal na divisa entre os Estados do Pará, Maranhão e Tocantins incinerou 110 quilômetros de redes usadas por pescadores durante o período em que os peixes se reproduzem. Embora tenha um impacto temporário na atividade econômica da região, a medida visa preservá-la ao longo prazo, evitando o risco de extinção dos animais. Cerca de 15 toneladas de peixes foram apreendidas e doadas para instituições de caridade.

Época. 23 mar. 2009 (adaptado).

A notícia, do ponto de vista de seus elementos constitutivos,

- a) apresenta argumentos contrários à pesca ilegal.
- b) tem um título que resume o conteúdo do texto.
- c) informa sobre uma ação, a finalidade que a motivou e o resultado dessa ação.
- d) dirige-se aos órgãos governamentais dos estados envolvidos na referida operação do Ibama.
- e) introduz um fato com a finalidade de incentivar movimentos sociais em defesa do meio ambiente.

A análise da questão 112 nos mostra que, neste item, o candidato deve operar com a competência 07, na medida em que, com base na linguagem verbal e de informações acerca do gênero e de sua finalidade, precisa construir sentido para o fragmento para obter sucesso na resolução da questão. Nela, a falta de elementos não-verbais exige que o leitor tenha um desempenho melhor no sentido de demonstrar suas H 21, H22 e H23, pois é a partir daí, que se encontrará a solução para a situação-problema proposta pelo enunciado.

Assim, em um primeiro momento, é necessário que o leitor investigue qual gênero discursivo constitui o texto em estudo. Esse questionamento, embora não tão fácil de responder, tendo em vista a transposição do seu suporte de origem, será respondido com as inferências produzidas pelo sujeito-leitor ao analisar a intencionalidade do texto, a fonte destacada na parte inferior direita “Época”, algo que já faz parte de seu conhecimento de mundo e a linguagem padrão e objetiva do enunciado. E é com base em todas essas informações associadas aos conhecimentos prévios que ele tem de diferentes gêneros e a evidência apresentada no próprio enunciado que ele chegará à conclusão de se tratar de uma notícia.

Vale destacar que embora o próprio enunciado apresente o gênero discursivo que constitui o texto, o leitor ainda terá uma árdua tarefa, pois precisa rememorar dentre aquilo que estudou os elementos constitutivos e as características de um modo geral pertinentes à notícia. É só com base nisso que ele conseguirá resolver a situação proposta.

Depois de percorrer esse “caminho cognitivo”, o candidato chegará à resposta “C” como correta, tendo em vista que a notícia é um gênero discursivo informativo, com linguagem padrão e objetiva e tem a função de responder, como se ensina nas escolas, as seis perguntas básicas: “O quê?”, “Quem?”, “Quando?”, “Onde?” e “Como?” e “Por quê?” e é exatamente isso que o texto faz, noticia a operação para combate da pesca ilegal, explica sua finalidade e motivações, isentando-se de opiniões, como é característica do texto jornalístico, conforme evidencia a terceira alternativa.

□ Questão 113:

Machado de Assis

Joaquim Maria **Machado de Assis**, cronista, contista, dramaturgo, jornalista, poeta, novelista, romancista, crítico e ensaísta, nasceu na cidade do Rio de Janeiro em 21 de junho de 1839. Filho de um operário mestiço de negro e português, Francisco José de Assis, e de D. Maria Leopoldina Machado de Assis, aquele que viria a tornar-se o maior escritor do país e um mestre da língua, perde a mãe muito cedo e é criado pela madrasta, Maria Inês, também mulata, que se dedica ao menino e o matricula na escola pública, única que frequentou o autodidata Machado de Assis.

Disponível em: <http://www.passeiweb.com>. Acesso em: 1 maio 2009.

Considerando os seus conhecimentos sobre os gêneros textuais, o texto citado constitui-se de

- a) fatos ficcionais, relacionados a outros de caráter realista, relativos à vida de um renomado escritor.
- b) representações generalizadas acerca da vida de membros da sociedade por seus trabalhos e vida cotidiana.
- c) explicações da vida de um renomado escritor, com estrutura argumentativa, destacando como tema seus principais feitos.
- d) questões controversas e fatos diversos da vida de personalidade histórica, ressaltando sua intimidade familiar em detrimento de seus feitos públicos.
- e) apresentação da vida de uma personalidade, organizada sobretudo pela ordem tipológica da narração, com um estilo marcado por linguagem objetiva.

A questão acima leva-nos a pensar em um primeiro momento que o candidato deverá colocar em evidência seus conhecimentos acerca da vida desse grande escritor brasileiro, Machado de Assis, e da arte literária de um modo geral para sua resolução. Entretanto, ao analisarmos o item 113 da prova com um pouco mais de critério, percebemos que embora a temática do texto seja essa, o que se espera do leitor é que ele demonstre suas competências sobre gêneros textuais, ou seja, que após a leitura do enunciado, entendido aqui como o texto como um todo, o indivíduo posicione-se em relação ao texto no processo de inferenciação e encontre a alternativa que melhor esclarece sobre a constituição desse gênero, fazendo uso da competência 07 e demonstrando suas H21 e H23.

Assim, com base apenas na análise do texto verbal que pela clareza da seleção lexical não imporá nenhum desafio ao candidato por não apresentar nenhum vocábulo que não seja usado em situação cotidiana e na retomada de seus conhecimentos prévios sobre a Machado de Assis e sobre outros textos que abordam outros artistas importantes como “Dercy de verdade”, por exemplo, o leitor perceberá o caráter autobiográfico e objetivo do texto e poderá inferir que a alternativa correta é a “C”, por ser a única a apresentar as características que melhor definem o texto: ter caráter biográfico e trazer acontecimentos importantes na vida do escritor.

□ Questão 114:

A Herança Cultural da Inquisição

A Inquisição gerou uma série de comportamentos humanos defensivos na população da época, especialmente por ter perdurado na Espanha e em Portugal durante quase 300 anos, ou no mínimo quinze gerações.

Embora a Inquisição tenha terminado há mais de um Século, a pergunta que fiz a vários sociólogos, historiadores e psicólogos era se alguns desses comportamentos culturais não poderiam ter-se perpetuado entre nós.

Na maioria, as respostas foram negativas, ou seja, embora alterasse sem dúvida o comportamento da época, nenhum comportamento permanece tanto tempo depois, sem reforço ou estímulo continuado. Não sou psicólogo nem sociólogo para discordar, mas tenho a impressão de que existem alguns comportamentos estranhos na sociedade brasileira, e que fazem sentido se você os considerar resquícios da era da Inquisição. [...]

KANITZ, S. A Herança Cultural da Inquisição. In: **Revista Veja**. Ano 38, nº 5, 2 fev. 2005 (fragmento).

Considerando-se o posicionamento do autor do fragmento a respeito de comportamentos humanos, o texto

- a) enfatiza a herança da Inquisição em comportamentos culturais observados em Portugal e na Espanha.
- b) contesta sociólogos, psicólogos e historiadores sobre a manutenção de comportamentos gerados pela Inquisição.
- c) contrapõe argumentos de historiadores e sociólogos a respeito de comportamentos culturais inquisidores.
- d) relativiza comportamentos originados na Inquisição e observados na sociedade brasileira.
- e) questiona a existência de comportamentos culturais brasileiros marcados pela herança da Inquisição.

A análise da questão 114 nos faz perceber que para obter sucesso na resolução deste item três pontos são relevantes. O primeiro deles é o conhecimento prévio necessário para a produção de inferências no processo de significação, pois, por relacionar-se a um fato histórico e tão importante, o texto requer do candidato uma série de pré-requisitos acerca de um conteúdo que é trabalhado normalmente ainda no Ensino Fundamental. Assim, tanto o título quanto os parágrafos seguintes só farão sentido para o leitor se ele souber que a inquisição era um tribunal eclesiástico destinado a defender a fé católica: que vigiava, perseguia e condenava aqueles que fossem suspeitos de praticar outras “crenças”, por exemplo. A ausência desse pré-requisito pode gerar problemas na construção do sentido do todo, tendo em vista a não definição desse acontecimento histórico ao longo do texto.

O segundo deles é o conhecimento acerca de gêneros de texto necessário para a resolução deste item. É importante saber qual é o gênero discursivo que constitui esse texto para acionar uma série de conhecimentos e características que irão orientá-lo no sentido de encontrar a alternativa correta, tendo em vista que a função do gênero desempenhará um papel fundamental para atingir esse objetivo. É a demonstração das H21 e H23 ainda que fará com que o candidato se atenha às estratégias argumentativas e ao uso da primeira pessoa do singular, como ocorre no último parágrafo com a forma verbal “sou” e caracterize esse enunciado como um artigo de opinião.

Desse modo, com base nesses conhecimentos e com uma atenção especial ao último parágrafo “Não sou psicólogo, nem sociólogo (...) Inquisição” é que o candidato adotará como

correta a alternativa “B”, pois o que parece, em um primeiro momento, uma “desvalorização de modéstia”, é na verdade uma forma de opor a sua voz à de psicólogos e sociólogos como uma estratégia de contestação.

□ Questão 121:

O presidente Lula assinou, em 29 de setembro de 2006, decreto sobre o Novo Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa. As novas regras afetam principalmente o uso dos acentos agudo e circunflexo, do trema e do hífen.

Longe de um consenso, muita polêmica tem-se levantado em Macau e nos oito países de língua portuguesa: Brasil, Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, Portugal, São Tomé e Príncipe e Timor Leste.

Comparando as diferentes opiniões sobre a validade de se estabelecer o acordo para fins de unificação, o argumento que, em grande parte, foge a essa discussão é

a) a Academia (Brasileira de Letras) encara essa aprovação como um marco histórico. Inscreve-se, finalmente, a Língua Portuguesa no rol daquelas que conseguiram beneficiar-se há mais tempo da unificação de seu sistema de grafar, numa demonstração de consciência da política do idioma e de maturidade na defesa, difusão e ilustração da língua da Lusofonia.”

b) “Acordo ortográfico? Não, obrigado. Sou contra. Visceralmente contra. Filosoficamente contra. Linguisticamente contra. Eu gosto do “c” do “actor” e o “p” de “cepticismo”. Representam um patrimônio, uma pegada etimológica que faz parte de uma identidade cultural. A pluralidade é um valor que deve ser estudado e respeitado. Aceitar essa aberração significa apenas que a irmandade entre Portugal e o Brasil continua a ser a irmandade do atraso.”

c) “Há um conjunto de necessidades políticas e econômicas com vista à internacionalização do português como identidade e marca econômica.” “É possível que o (Fernando) Pessoa, como produto de exportação, valha mais do que a PT (Portugal Telecom). Tem um valor econômico único.”

d) “É um acto cívico batermo-nos contra o Acordo Ortográfico.” “O acordo não leva a unidade nenhuma.” “Não se pode aplicar na ordem interna um instrumento que não está aceito internacionalmente” e nem assegura “a defesa da língua como patrimônio, como prevê a Constituição nos artigos 9º e 68º.”

e) “Se é pra ter uma lusofonia, conceito [unificação da língua] deve ser mais abrangente e temos de estar em paridade. Unidade não significa que temos que andar todos ao mesmo passo. Não é necessário que nos tornemos homogêneos. Até porque o que enriquece a língua portuguesa são as diversas literaturas e formas de utilização.”

Composta unicamente por linguagem verbal, a questão 121 tem como objetivo perceber a capacidade do candidato em produzir inferências e construir sentido para diferentes textos, comparando, confrontando opiniões e, a partir daí, tirando suas próprias conclusões. Assim, o

texto que antecede ao enunciado, embora com fonte não identificada, o que consideramos uma falha, tem como função contextualizar a questão e delimitar para o leitor o universo ou em torno de que a situação-problema se constituirá.

Assim, já ciente do acordo assinado entre os países de Língua Portuguesa, tão noticiado nos veículos e suportes de comunicação, a tarefa agora será construir sentido para os diferentes posicionamentos apresentados acerca dessa temática. No primeiro argumento, o candidato possivelmente encontrará problemas por desconhecer o vocábulo “Lusofonia”, o que exigiria dele um trabalho de análise em decodificar “luso = português ou relativo a Portugal” e “fonia = relacionado a som”. No segundo, não há nenhuma barreira do ponto de vista do vocabulário, mas sim apenas em perceber a crítica ao acordo com destaque pelo viés cultural. E desse mesmo modo são as outras alternativas com destaque às críticas, mas sem gerar problemas ao entendimento à construção do sentido.

Assim, notamos que o candidato precisa focar na proposta do enunciado que requer a identificação da alternativa que destoa. Questões como essa geram um grande número de erros por solicitar a exceção ao passo que ao longo da vida escolar ao indivíduo é solicitada, normalmente, a regra. Atendo-se a esses detalhes e considerando todas as alternativas, o candidato perceberá que a alternativa “C” é a única em que não encontramos uma discussão que topicalizasse especificamente o aspecto da unificação linguística do acordo ortográfico, mas versava mais sobre a questão da identidade cultural.

□ Questão 122:

Texto I

O chamado “fumante passivo” é aquele indivíduo que não fuma, mas acaba respirando a fumaça dos cigarros fumados ao seu redor. Até hoje, discutem-se muito os efeitos do fumo passivo, mas uma coisa é certa: quem não fuma não é obrigado a respirar a fumaça dos outros. O fumo passivo é um problema de saúde pública em todos os países do mundo. Na Europa, estima-se que 79% das pessoas estão expostas à fumaça “de segunda mão”, enquanto, nos Estados Unidos, 88% dos não fumantes acabam fumando passivamente. A Sociedade do Câncer da Nova Zelândia informa que o fumo passivo é a terceira entre as principais causas de morte no país, depois do fumo ativo e do uso de álcool.

Disponível em: www.terra.com.br. Acesso em: 27 abr. 2010 (fragmento).

Texto II



Ao abordar a questão do tabagismo, os textos I e II procuram demonstrar que

- a) a quantidade de cigarros consumidos por pessoa, diariamente, excede o máximo de nicotina recomendado para os indivíduos, inclusive para os não fumantes.
- b) para garantir o prazer que o indivíduo tem ao fumar, será necessário aumentar as estatísticas de fumo passivo.
- c) a conscientização dos fumantes passivos é uma maneira de manter a privacidade de cada indivíduo e garantir a saúde de todos.
- d) os não fumantes precisam ser respeitados e poupados, pois estes também estão sujeitos às doenças causadas pelo tabagismo.
- e) o fumante passivo não é obrigado a inalar as mesmas toxinas que um fumante, portanto depende dele evitar ou não a contaminação proveniente da exposição ao fumo.

A análise da questão 122 nos evidencia que os candidatos deverão operar com a competência 7, pois a partir da análise de diferentes textos e compostos por diferentes linguagens, precisarão lançar mão de todo o seu conhecimento prévio acerca do tabagismo e do impacto desse hábito para o indivíduo e para a sociedade. Para demonstrar essa competência o candidato precisa fazer uso das H21 e H22, elencando as características constitutivas dos diferentes gêneros, que neste caso, foram imbuídos de mudar os hábitos dos sujeitos leitores.

Na resolução desta questão, o candidato precisa, em um primeiro momento, acionar seus conhecimentos prévios no sentido de compreender o que se quer dizer com “fumante passivo”. A partir daí, ele poderá rememorar até mesmo pelo grande destaque que a mídia tem dado ao tabagismo, os efeitos do hábito do fumo não ao indivíduo fumante, mas àquele que fica próximo de quem fuma.

Representando exatamente a ideia principal contida no texto I, o texto II apresenta dois personagens em uma situação cotidiana em que um dos elementos fuma, enquanto a fumaça liberada de seu cigarro “sufoca, mata” o outro indivíduo. Com a dose característica da charge, o

humor contido no texto que se afasta bem de comicidade, tem como objetivo, assim como o texto I, conscientizar o leitor acerca da periculosidade de se estar próximo daquele que fuma.

A partir dessas considerações, facilmente construídas pelo processo de inferenciação de um leitor ao final do Ensino Médio, o candidato poderá tomar como correta a alternativa “D”, pois é a única que melhor sumariza as informações contidas em I e em II: neste, a impossibilidade de defesa do fumante passivo frente à fumaça alheia e naquele, o problema do fumo passivo, com a apresentação de dados provenientes de pesquisas.

□ Questão 124:

Choque a 36 000 km/h

A faixa que vai de 160 quilômetros de altitude em volta da terra assemelha-se a uma avenida congestionada onde orbitam 3.000 satélites ativos. Eles disputam espaço com 17.000 fragmentos de artefatos lançados pela Terra e que se desmancharam – foguetes, satélites desativados e até ferramentas perdidas por astronautas. Com um tráfego celeste tão intenso, era questão de tempo para que acontecesse um acidente de grandes proporções, como o da semana passada. Na terça-feira, dois satélites em órbita desde os anos 90 colidiram em um ponto 790 quilômetros acima da Sibéria. A trombada dos satélites chama a atenção para os riscos que oferece a montanha de lixo espacial em órbita. Como os objetos viajam a grande velocidade, mesmo um pequeno fragmento de 10 centímetros poderia causar estragos consideráveis no telescópio Hubble ou na estação espacial Internacional — nesse caso pondo em risco a vida dos astronautas que lá trabalham.

Revista Veja. 18 set. 2009 (adaptado).

Levando-se em consideração os elementos constitutivos de um texto jornalístico, infere-se que o autor teve como objetivo

- a) exaltar o emprego da linguagem figurada.
- b) criar suspense e despertar temor no leitor.
- c) influenciar a opinião dos leitores sobre o tema, com as marcas argumentativas de seu posicionamento.
- d) induzir o leitor a pensar que os satélites artificiais representam um grande perigo para toda a humanidade.
- e) exercitar a ironia ao empregar “avenida congestionada”; “tráfego celeste tão intenso”; “montanha de lixo”.

Pela análise da questão 124 percebemos que, neste item, o candidato deve operar com a competência 07, pois a partir da linguagem verbal, precisa construir sentido para enunciado para obter sucesso na resolução da questão. Neste item, a inexistências dos elementos não-verbais

exige que o leitor tenha um desempenho melhor no sentido de demonstrar suas H21, H22 e H23, pois é em torno delas que gira a solução da situação-problema proposta pelo enunciado.

Em um primeiro momento, é necessário que o leitor diagnostique o gênero discursivo que constitui o texto, pois com as inferências produzidas pelo sujeito-leitor ao analisar a intencionalidade do texto, a fonte destacada na parte inferior direita “Veja”, algo que já faz parte de seu conhecimento de mundo e a linguagem padrão e objetiva do enunciado é que ele poderá concluir se tratar de um texto da esfera jornalística e com base nisso, sumarizar o objetivo do autor do texto.

Depois de construir essa série de inferências que consideramos simples, o candidato chegará à resposta “C” como correta, tendo em vista que o texto da Revista Veja aborda de forma bastante clara, padrão e objetiva um problema de interesse social: a elevada quantidade de lixo espacial e as consequências desses detritos no tráfego na órbita terrestre. Trata-se de um texto pertencente à esfera jornalística, que defende um ponto de vista (o autoral) por meio de argumentos, que são embasados a partir da narrativa de um acidente ocorrido na semana anterior.

□ Questão 125:

A carreira do crime

Estudo feito por pesquisadores da Fundação Oswaldo Cruz sobre adolescentes recrutados pelo tráfico de drogas nas favelas cariocas expõe as bases sociais dessas quadrilhas, contribuindo para explicar as dificuldades que o Estado enfrenta no combate ao crime organizado.

O tráfico oferece aos jovens de escolaridade precária (nenhum dos entrevistados havia completado o Ensino Fundamental) um plano de carreira bem estruturado, com salários que variam de R\$ 400,00 a R\$12.000,00 mensais. Para uma base de comparação, convém notar que, segundo dados do IBGE de 2001, 59% da população brasileira com mais de dez anos que declara ter uma atividade remunerada ganha no máximo o ‘piso salarial’ oferecido pelo crime. Dos traficantes ouvidos pela pesquisa, 25% recebiam mais de R\$ 2.000,00 mensais; já na população brasileira essa taxa não ultrapassa 6%.

Tais rendimentos mostram que as políticas sociais compensatórias, como Bolsa-Escola (que paga R\$ 15,00 mensais por aluno matriculado), são por si só incapazes de impedir que o narcotráfico continue aliciando crianças provenientes de estratos de baixa renda: tais políticas aliviam um pouco o orçamento familiar e incentivam os pais a manterem os filhos estudando, o que de modo algum impossibilita a opção pela delinquência. No mesmo sentido, os programas voltados aos jovens vulneráveis ao crime organizado (circo-escolas, oficinas de cultura, escolinhas de futebol) são importantes, mas não resolvem o problema.

A única maneira de reduzir a atração exercida pelo tráfico é a repressão, que aumenta os riscos para os que escolhem esse caminho. Os rendimentos pagos aos adolescentes provam isso: eles são elevados precisamente porque a possibilidade de ser preso não é desprezível. É preciso que o Executivo federal e os estaduais desmontem as organizações paralelas erguidas pelas quadrilhas, para que a certeza de punição elimine o fascínio dos salários do crime.

Editorial. **Folha de São Paulo, 15 jan. 2003**

No Editorial, o autor defende a tese de que “as políticas sociais que procuram evitar a entrada dos jovens no tráfico não terão chance de sucesso enquanto a remuneração oferecida pelos traficantes for tão mais compensatória que aquela oferecida pelos programas do governo”. Para comprovar sua tese, o autor apresenta

- a) instituições que divulgam o crescimento de jovens no crime organizado.
- b) sugestões que ajudam a reduzir a atração exercida pelo crime organizado.
- c) políticas sociais que impedem o aliciamento de crianças no crime organizado.
- d) pesquisadores que se preocupam com os jovens envolvidos no crime organizado.
- e) números que comparam os valores pagos entre os programas de governo e o crime organizado.

A análise da questão 125 nos evidencia que para obter sucesso na resolução deste item é importante, em um primeiro momento, produzir sentido para o título. Assim, ao ler “A carreira do crime”, o candidato elaborará uma série de hipóteses que serão comprovadas ou refutadas no decorrer da leitura. Outra inferência importante é o gênero que pode constituir esse texto, que pela linguagem objetiva do primeiro parágrafo e pela fonte na parte inferior evidenciaremos se tratar de um editorial.

Assim, é necessário que a partir desse ponto o leitor acione seu conhecimento prévio acerca do editorial: texto argumentativo, normalmente empregado na linguagem padrão, defensor de uma tese por meio de argumentos, que pode apresentar dados estatísticos ou até vozes contrárias que serão desconstruídas ao longo da argumentação. De posse dessas informações, normalmente trabalhadas no primeiro ano do Ensino Médio, o leitor precisará agora identificar a tese, que já foi retomada no próprio enunciado da questão, para posteriormente identificar os argumentos e as estratégias argumentativas utilizados pelo escritor e assim, demonstrar as H21 e H23.

Desse modo, o candidato perceberá que a estratégia argumentativa utilizada pelo escritor ao longo do texto é bastante comum e consiste em apresentar números normalmente embasados

em pesquisas e estatísticas para dar ênfase à sua tese. No caso mais especificamente deste texto, notamos que os números oferecidos pelo tráfico são mais compensatórios do que aqueles oferecidos pelo governo, tendo em vista os números apresentados.

Assim, tanto do ponto de vista linguístico quando do inferencial, o que observamos é que o candidato não apresentará dificuldade na resolução desta questão, que segundo nossa visão requer um conhecimento prévio escolarizado bastante acessível e de acordo com conhecimento prévio comum a alguém desta fase e usa uma linguagem padrão, mas clara e objetiva.

□ Questão 126:

Com base nos argumentos do autor, o texto aponta para

- a) uma denúncia de quadrilhas que se organizam em torno do narcotráfico.
- b) a constatação de que o narcotráfico restringe-se aos centros urbanos.
- c) a informação de que as políticas sociais compensatórias eliminarão a atividade criminosa a longo prazo.
- d) o convencimento do leitor de que para haver a superação do problema do narcotráfico é preciso aumentar a ação policial.
- e) uma exposição numérica realizada com o fim de mostrar que o negócio do narcotráfico é vantajoso e sem riscos.

Analisando novamente o texto que serviu de base para as questões 125 e 126, questionamo-nos se a seleção dele para ser utilizado em uma prova que não possibilita uma reconstrução do sujeito tão prontamente como normalmente ocorre em sala de aula através da mediação do professor, tenha sido uma medida suficientemente pensada pela organização da prova. Levando em conta o público-alvo da prova, preocupa-nos pensar que o leitor infira apenas que o tráfico paga mais que o governo e desconsidere todo o resto.

Assim, embora saibamos que o momento seja de avaliação ou aferição daquilo que fora construído ao longo da vida e sobretudo no Ensino Médio, parece-nos que não apenas este, mas que os textos selecionados para o ENEM pudessem ter uma “seleção, uma escolha” mais criteriosa, não apenas centrada no gênero, na função do gênero ou na circulação do gênero, mas também naquilo que o candidato levará deste contato com o gênero.

Por fim, vale destacar que a questão 126 requer do candidato que ele opere com a competência 07, colocando em prática a H23, na medida em que somente a partir da análise dos aspectos verbais do texto, da análise dos elementos constitutivos do gênero editorial e do destaque dos argumentos utilizados pelo autor para defender a tese exposta no primeiro parágrafo é que o leitor tomará como correta a alternativa “D”, a superação do problema por meio do aumento do policiamento.

□ Questão 133:

É muito raro que um novo modo de comunicação ou de expressão suplante completamente os anteriores. Fala-se menos desde que a escrita foi inventada? Claro que não. Contudo, a função da palavra viva mudou, uma parte de suas missões nas culturas puramente orais tendo sido preenchida pela escrita: transmissão dos conhecimentos e das narrativas, estabelecimento de contratos, realização dos principais atos rituais ou sociais etc. Novos estilos de conhecimento (o conhecimento “teórico”, por exemplo) e novos gêneros (o código de leis, o romance etc.) surgiram. A escrita não fez com que a palavra desaparecesse, ela complexificou e reorganizou o sistema da comunicação e da memória social.

A fotografia substituiu a pintura? Não, ainda há pintores ativos. As pessoas continuam, mais do que nunca, a visitar museus, exposições e galerias, compram as obras dos artistas para pendurá-las em casa. Em contrapartida, é verdade que os pintores, os desenhistas, os gravadores, os escultores não são mais – como foram até o século XIX – os únicos produtores de imagens.

LÉVY, P *Cibercultura* São Paulo: Ed. 34, 1999 (fragmento)

A substituição pura e simples do antigo pelo novo ou do natural pelo técnico tem sido motivo de preocupação de muita gente. O texto encaminha uma discussão em torno desse temor ao

- a) considerar as relações entre o conhecimento teórico e o conhecimento empírico e acrescenta que novos gêneros textuais surgiram com o progresso.
- b) observar que a língua escrita não é uma transcrição fiel da língua oral e explica que as palavras antigas devem ser utilizadas para preservar a tradição.
- c) perguntar sobre a razão das pessoas visitarem museus, exposições etc., e reafirma que os fotógrafos são os únicos responsáveis pela produção de obras de arte.
- d) reconhecer que as pessoas temem que o avanço dos meios de comunicação, inclusive *on-line*, substitua o homem e leve alguns profissionais ao esquecimento.
- e) revelar o receio das pessoas em experimentar novos meios de comunicação, com medo de sentirem retrógradadas.

A questão 133 requer do candidato uma análise dos elementos verbais no sentido de evidenciar, em um primeiro momento, a função metalinguística da linguagem, que se mostra bastante clara, sem grandes malabarismos vocabulares com exceção do termo “complexificou”, que por uma análise morfológica facilmente aproximamos neste contexto à ideia de dificuldade.

Assim, notamos que não há grandes empecilhos na produção de inferências a partir do texto lido, tendo em vista que o autor faz uso de analogias/comparações bem próximas do público-alvo do ENEM para embasar suas ideias.

Desse modo, com base em seu conhecimento prévio, o leitor inferirá que na visão do autor é plenamente possível conviverem as duas oposições, ou seja, o antigo e o novo, de forma harmoniosa, sem necessariamente um suplantando o outro, como foi exemplificado na questão ao aproximar a pintura da fotografia.

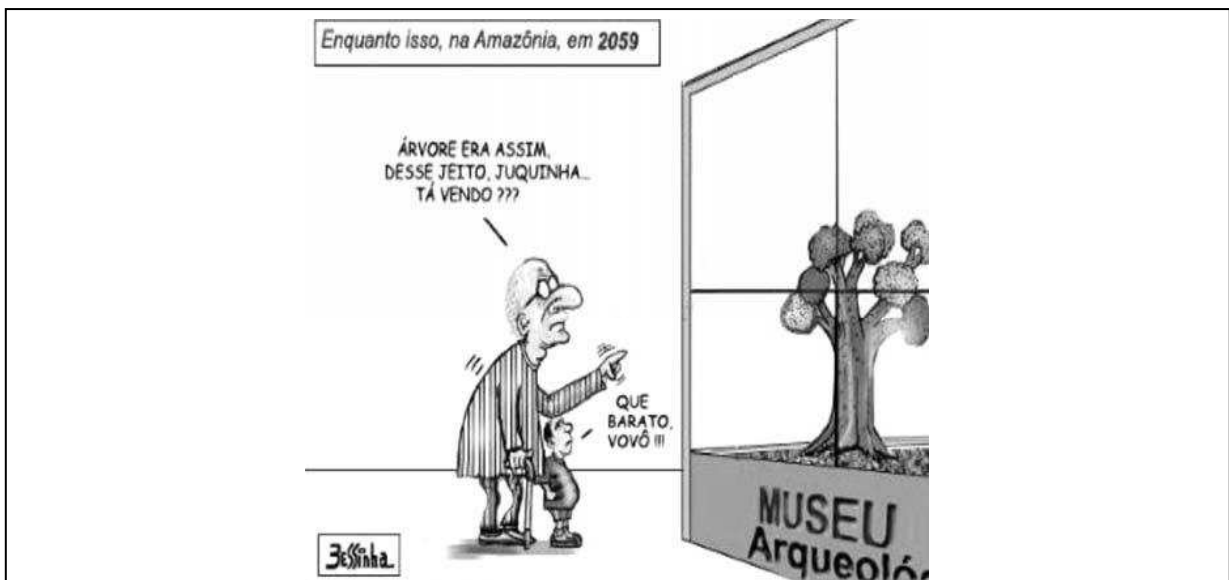
Um questionamento que se pode fazer ao pensar a classificação que atribuímos à questão 133 (competência 7, H22) é se não seria melhor categorizá-la com a competência 09. Prevendo essa indagação, antecipamos que embora o texto fale de comunicação e da evolução “lado a lado”, em nenhum momento, com exceção da alternativa “D” de resposta, nem mesmo no comando da questão, ele aborda diretamente as novas tecnologias da comunicação e seus impactos sociais. É por esse motivo que optamos por caracterizar essa proposta com a competência 7, pois requer muito mais do sujeito leitor um trabalho de construção de inferências a partir do texto verbal que se relaciona à língua do que repensar os impactos sociais dos hipertextos.

Outro ponto que gostaríamos de discutir é que com base apenas na análise na fonte e na linguagem não podemos identificar qual o gênero textual constitui o texto em estudo, o que nos leva a criticar o que já parece lugar-comum de “só conseguirmos construir sentido a partir das concepções/teorias de gênero”. A análise feita até aqui nos autoriza dizer que o estudo de gênero é relevante sim, como temos defendido ao longo do nosso trabalho, mas há vários outros pontos relevantes a partir da linguística textual que são essenciais para o processo de significação e que tem sido deixado à margem no ensino e no trabalho com leitura.

Tratando especificamente da questão, vale retomar que é com base em tudo o que foi discutido que o leitor construirá sentido para os pontos levantados acerca das mudanças pelas quais tem passado a comunicação. No texto, por exemplo, o filósofo argumenta que o surgimento de novas técnicas não necessariamente anula as anteriores; antes, provoca uma atualização das relações sociais em que a prática antiga estava inserida. Isso invalida o temor de que práticas e profissionais caiam no ostracismo o que é compatível com o conteúdo da alternativa “D”.

BLOCO 4		
COMPETÊNCIA 8		
Compreender e usar a língua portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria identidade.		
H25 - Identificar, em textos de diferentes gêneros, as marcas linguísticas que singularizam as variedades linguísticas sociais, regionais e de registro.	H26 - Relacionar as variedades lingüísticas a situações específicas de uso social.	H27 - Reconhecer os usos da norma padrão da língua portuguesa nas diferentes situações de comunicação.

❑ Questão 96:



BESSINHA. Disponível em: http://pattindica.files.wordpress.com/2009/06/bessinha458904-jpg-image_1245119001858.jpeg (adaptado)

As diferentes esferas sociais de uso da língua obrigam o falante a adaptá-la às variadas situações de comunicação. Uma das marcas linguísticas que configuram a linguagem oral informal usada entre avô e neto neste texto é

- a opção pelo emprego da forma verbal “era” em lugar de “foi”.
- a ausência de artigo antes da palavra “árvore”.
- o emprego da redução “tá” em lugar da forma verbal “está”.
- o uso da contração “desse” em lugar da expressão “de esse”.
- a utilização do pronome “que” em início

Ao analisarmos a questão acima, percebemos que para que o candidato obtenha um bom resultado em sua resolução, ele deve fazer uso da competência 8 e de suas três habilidades, pois a questão não requer apenas que se domine a norma padrão da língua estudada na escola, mas perceba as inúmeras variações que a língua sofre entre as formas orais e escritas, formais e informais e sobretudo a necessidade de se adaptar as línguas às várias situações de comunicação.

Além do domínio desses conceitos acerca da língua, o candidato deve fazer uma leitura do texto e perceber entre as figuras do avô e do neto uma linha de tempo em que o avô representa passado com árvores (tal como as conhecemos) e o neto, um futuro em 2059, quando árvore é algo raro e encontrado senão apenas, pelo menos na maioria das vezes, em museu arqueológico.

Assim, com base nessas informações acerca da língua, nos conhecimentos acerca da norma padrão construídos na escola e na análise do texto, o candidato fará as inferências necessárias e entenderá como certa a letra “C”, tendo em vista que esta seja a única alternativa em que haja a expressão “tá”, aférese da forma verbal “está”, presente no trecho da fala do avô, na variedade não padrão da língua, descartando, desse modo, todas as demais.

□ Questão 99:

S.O.S Português

Por que pronunciamos muitas palavras de um jeito diferente da escrita? Pode-se refletir sobre esse aspecto da língua com base em duas perspectivas. Na primeira delas, fala e escrita são dicotômicas, porque restringe o ensino da língua ao código. Daí vem o entendimento de que a escrita é mais complexa que a fala, e seu ensino restringe-se ao conhecimento das regras gramaticais, sem a preocupação com situações de uso. Outra abordagem permite encarar as diferenças como um produto distinto de duas modalidades da língua: a oral e a escrita. A questão é que nem sempre nos damos conta disso.

S.O.S Português. **Nova Escola**. São Paulo: Abril, Ano XXV, nº 231, abr. 2010(fragmento adaptado).

O assunto tratado no fragmento é relativo à língua portuguesa e foi publicado em uma revista destinada a professores. Entre as características próprias desse tipo de texto, identificam-se as marcas linguísticas próprias do uso

- a) regional, pela presença de léxico de determinada região do Brasil.
- b) literário, pela conformidade com as normas da gramática.
- c) técnico, por meio de expressões próprias de textos científicos.
- d) coloquial, por meio do registro de informalidade.
- e) oral, por meio do uso de expressões típicas da oralidade.

A análise da questão acima nos permite notar que ela requer que o candidato ao ENEM opere com a competência 8 e com H25 e H26, pois é necessário analisar o fragmento e associá-lo a momentos e funções específicos de uso da língua.

Logo a partir do título o leitor deverá começar o seu processo de inferenciação e associar o S.O.S a uma situação de alerta e compreender pela leitura do fragmento e pelo acionamento de seus conhecimentos prévios, que o alerta é no sentido de evidenciar a necessidade de percebermos essa diferença existente entre as modalidades oral e escrita da língua. E ainda com base na leitura, o candidato poderá identificar uma seleção lexical composta por palavras como “código”, “dicotômicas”, tipicamente associadas às ciências da linguagem e a partir daí, adotar como correta a alternativa “C”, que classifica o fragmento como técnico, na medida em que usa expressões próprias de textos científicos.

Com relação à qualidade da questão, a análise feita por nós nos credencia dizer que neste item o candidato não enfrentará problemas com relação à significação. As variedades linguísticas propostas têm sido atualmente bastante discutidas nas instituições de ensino. Assim, embora consideremos a questão bem elaborada, segundo aquilo a que se propõe o ENEM, não poderíamos deixar de comentar algo que julgamos uma falha no próprio enunciado. Notamos que tanto neste, quanto na própria matriz de habilidades e competências, os textos ora usam “tipos de texto” ora usam “gêneros”. Essa falta de uniformidade pode deixar o candidato confuso.

□ Questão 127:

Venho solicitar a clarividente atenção de Vossa Excelência para que seja conjurada uma calamidade que está prestes a desabar em cima da juventude feminina do Brasil. Refiro-me, senhor presidente, ao movimento entusiasta que está empolgando centenas de moças, atraindo-as para se transformarem em jogadoras de futebol, sem se levar em conta que a mulher não poderá praticar este esporte violento sem afetar, seriamente, o equilíbrio fisiológico das suas funções orgânicas, devido à natureza que dispôs a ser mãe. Ao que dizem os jornais, no Rio de Janeiro, já estão formados nada menos de dez quadros femininos. Em São Paulo e Belo Horizonte também já estão se constituindo outros. E, neste crescendo, dentro de um ano, é provável que em todo o Brasil estejam organizados uns 200 clubes femininos de futebol: ou seja: 200 núcleos destruídos da saúde de 2,2 mil futuras mães, que, além do mais, ficarão presas a uma mentalidade depressiva e propensa aos exibicionismos rudes e extravagantes.

Coluna Pênalti. **Carta Capital**. 28 abr. 2010.

O trecho é parte de uma carta de um cidadão brasileiro, José Fuzeira, encaminhada, em abril de 1940, ao então presidente da República Getúlio Vargas. As opções linguísticas de Fuzeira mostram que seu texto foi elaborado em linguagem

- a) regional, adequada à troca de informações na situação apresentada.
- b) jurídica, exigida pelo tema relacionado ao domínio do futebol.
- c) coloquial, considerando-se que ele era um cidadão brasileiro comum.
- d) culta, adequando-se ao seu interlocutor e à situação de comunicação.
- e) informal, pressupondo o grau de escolaridade de seu interlocutor.

Após a análise desta questão, percebemos que é exigido do candidato que ele opere com a competência 08 e para tanto é necessário fazer uso das H25 e H26 e H27, pois logo em um primeiro momento, o leitor precisará identificar qual gênero textual constitui o texto lido. A partir daí, uma série de elementos que compõem o texto em questão serão considerados, como a linguagem padrão, a expressão inicial “Venho solicitar a clarividente atenção de Vossa Excelência”, comum a um número reduzido de gêneros de texto e, por fim, a identificação da seção e do suporte apresentados no canto inferior direito.

A partir dos elementos acima, o candidato acionará os seus conhecimentos prévios e entenderá se tratar de uma carta e será capaz de captar, por exemplo, que nesse gênero, há um locutor “x” que apresenta seu ponto de vista sobre um determinado assunto ao leitor “y”, o que determina neste caso a opção pela variedade padrão da língua por ser o receptor o então Presidente da República. Isso, associado à informação contida no enunciado indicador da fonte, reafirma a constituição do texto como carta de um cidadão José Fuzeira.

Vale destacar que a variedade da linguística empregada, embora padrão, não impõe ao candidato nenhum desafio no que tange à construção de sentido, tendo em vista que prioriza a norma de maior prestígio social, mas com palavras comuns de 1940. Além disso, é interessante notar que no texto em estudo a falta de argumentação que sustente a ideia defendida faz com que o texto tenha credibilidade apenas por três outros fatores: a linguagem padrão usada, por ser o locutário quem é e pelo gênero discursivo constituinte. A ausência de algum desses itens analisados hoje poderia nos fazer pensar se tratar de um texto altamente irônico já que as

mulheres estão hoje desempenhando socialmente qualquer papel que um homem possa exercer e com uma qualidade igual ou superior, como ocorre no caso da jogadora Marta, por exemplo.

Assim, após essa série de inferências, o leitor identificará como correta a alternativa “D”, tendo em vista que por ser o texto apresentado uma carta, a adequação de registro entre interlocutores é, portanto, marca necessária ao sucesso comunicativo desse discurso e é por isso que José Fuzeira opta pelo registro culto por direcionar sua carta ao presidente da república.

BLOCO 5		
COMPETÊNCIA 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.		
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.

□ Questão 101:

Testes
<p>Dia desses resolvi fazer um teste proposto por um <i>site</i> da internet. O nome do teste era tentador: “O que Freud diria de você”. Uau. Respondi a todas as perguntas e o resultado foi o seguinte: “Os acontecimentos da sua infância a marcaram até os doze anos, depois disso você buscou conhecimento intelectual para seu amadurecimento”. Perfeito! Foi exatamente o que aconteceu comigo. Fiquei radiante: eu havia realizado uma consulta paranormal com o pai da psicanálise, e ele acertou na mosca. Estava com tempo sobrando, e curiosidade é algo que não me falta, então resolvi voltar ao teste e responder tudo diferente do que havia respondido antes. Marquei umas alternativas esdrúxulas, que nada tinham a ver com minha personalidade. E fui conferir o resultado, que dizia o seguinte: “Os acontecimentos da sua infância a marcaram até os 12 anos, depois disso você buscou conhecimento intelectual para seu amadurecimento”.</p> <p style="text-align: right;">MEDEIROS, M. Doidas e santas. Porto Alegre, 2008 (adaptado)</p>

Quanto às influências que a internet pode exercer sobre os usuários, a autora expressa uma reação irônica no trecho:

- a) “Marquei umas alternativas esdrúxulas, que nada tinham a ver”.
- b) “Os acontecimentos da sua infância a marcaram até os doze anos”.
- c) “Dia desses resolvi fazer um teste proposto por um *site* da internet”.
- d) “Respondi a todas as perguntas e o resultado foi o seguinte”.
- e) “Fiquei radiante: eu havia realizado uma consulta paranormal com.

Com a análise dessa questão, pudemos notar que o candidato precisa operar com competência da área 9 e fazer uso da H28, pois é necessário que se reflita acerca dos impactos que as tecnologias têm causado na sociedade de um modo geral. É de posse desse acionamento que o leitor tomará uma série de atitudes frente ao texto para que possa construir seu significado.

A primeira atitude é reconhecer quais as possibilidades de gênero desse texto como parâmetro para a construção do sentido. Os verbos no passado, a leitura global do texto e a referência, por exemplo, leva-nos a pensar se tratar de um relato pessoal ou de uma crônica, onde, diferentemente de uma notícia ou de uma reportagem, é ambiente de subentendidos, de ironias e de tantos jogos de entendimento com o leitor.

A segunda atitude é recuperar, dentre os conhecimentos prévios construídos na escola, o que se entende por ironia. Conteúdo trabalhado nos Ensino Fundamental e Médio, tendo como referência sobretudo Alfredo Bosi nas aulas de literatura, basta que o candidato recupere que ironia é “dizer A, querendo dizer não A”.

Assim, o candidato tomará como correta a alternativa “E” que apresenta um trecho em que a autora diz ter ficado radiante com o fato de ter estabelecido um contato direto com Freud, querendo significar o contrário, produzindo assim o jogo da ironia. Esse fenômeno exige que o candidato faça inferências não só de base textual, mas principalmente de base pragmática, recorrendo à intenção do autor e ao contexto (que inclui o conhecimento do gênero), o que envolve um risco, já que o leitor pode não atender à convocação de uma leitura que leva em conta o implícito. Nesse caso, o enunciado “Fiquei radiante: eu havia realizado uma consulta paranormal com o pai da psicanálise” seria tomado apenas em seu sentido literal, incapaz, por si só, de instaurar a ironia.

□ Questão 109:

O Chat e sua linguagem virtual

O significado da palavra *chat* vem do inglês e quer dizer “conversa”. Essa conversa acontece em tempo real, e, para isso, é necessário que duas ou mais pessoas estejam conectadas ao mesmo tempo, o que chamamos de comunicação síncrona. São muitos os *sites* que oferecem a opção de bate-papo na internet, basta escolher a sala que deseja “entrar”, identificar se e iniciar a conversa. Geralmente, as salas são divididas por assuntos, como educação, cinema, esporte, música, sexo, entre outros. Para entrar, é necessário escolher um *nick*, uma espécie de apelido que identificará o participante durante a conversa. Algumas salas restringem a idade, mas não existe nenhum controle para verificar se a idade informada é realmente a idade de quem está acessando, facilitando que crianças e adolescentes acessem salas com conteúdos inadequados para sua faixa etária.

AMARAL, S. F. Internet: novos valores e novos comportamentos. In: SILVA, E. T. (Coord) **A leitura nos oceanos da internet**. São Paulo: Cortez, 2003. (adaptado).

Segundo o texto, o *chat* proporciona a ocorrência de diálogos instantâneos com linguagem específica, uma vez que nesses ambientes interativos faz-se uso de protocolos diferenciados de interação. O *chat*, nessa perspectiva, cria uma nova forma de comunicação porque

- a) possibilita que ocorra diálogo sem a exposição da identidade real dos indivíduos, que podem recorrer a apelidos fictícios sem comprometer o fluxo da comunicação em tempo real.
- b) disponibiliza salas de bate-papo sobre diferentes assuntos com pessoas pré-selecionadas por meio de um sistema de busca monitorado e atualizado por autoridades no assunto.
- c) seleciona previamente conteúdos adequados à faixa etária dos usuários que serão distribuídos nas faixas de idade organizadas pelo *site* que disponibiliza a ferramenta.
- d) garante a gravação das conversas, o que possibilita que um diálogo permaneça aberto, independente da disposição de cada participante.
- e) limita a quantidade de participantes conectados nas salas de bate-papo, a fim de garantir a qualidade e eficiência dos diálogos, evitando mal-entendidos.

Após analisarmos a questão 109, percebemos que para obter sucesso em sua resolução o candidato deverá operar com a competência 09, fazendo uma série de reflexões acerca das novas tecnologias da comunicação e da informação em sua vida pessoal, relacionando à análise do texto verbal que dá base à resolução das questões ao seu conhecimento prévio. Nessa atitude, nesse posicionamento do leitor frente ao texto, ele será avaliado nas H28 e H29, na medida em que, partindo das suas experiências como cidadão inserido em um mundo altamente tecnológico sobretudo no que tange à comunicação, o leitor deverá reconhecer a função e o impacto das tecnologias no todo e no conhecimento que ela produz.

Assim, embora logo no título do texto, o leitor se depare com uma expressão em inglês, o “chat”, ele não terá dificuldade para produzir inferências e construir sentido para o todo, tendo em vista que cada expressão que poderia deixar algum “gap” pela ausência de conhecimento

prévio vem explicada como ocorre com “chat” e com “nick”, por exemplo. O mesmo ocorre com “comunicação síncrona”. O próprio texto, então, fornece as condições para a construção do conceito. Um outro facilitador é a temática da questão, que está diretamente relacionada à realidade da maioria dos jovens em fase do exame, possibilitando que a construção de sentido se dê de forma mais fácil ou proficiente.

Mais especificamente acerca do posicionamento do candidato, tecnologicamente capacitado e “percebedor”, é importante destacar que ele chegará facilmente a tomar a alternativa “A” como correta, pois no “chat” cada indivíduo tem liberdade de “ser” quem quiser, no momento da comunicação no ambiente virtual.

E é com base nesse conhecimento, nessa “multipossibilidade” de identidade, na possibilidade de participar de uma sala de bate-papo virtual utilizando um “nickname”, de ser qualquer pessoa, independentemente da idade e gênero e de acessar quaisquer salas, de forma anônima e que já faz parte da prática do cotidiano do candidato que ele identificará a alternativa A como correta, pois é a única que mostra a possibilidade de ocultar a identidade real dos indivíduos nesse ambiente tecnológico.

□ Questão 110:

Texto I



Época. 12 out. 2009 (adaptado).

Texto II
CONEXÃO SEM FIO NO BRASIL

Onde haverá cobertura de telefonia celular para baixar publicações para o Kindle



Época. 12 out. 2009.

A capa da revista *Época* de 12 de outubro de 2009 traz um anúncio sobre o lançamento do livro digital no Brasil. Já o texto II traz informações referentes à abrangência de acessibilidade das tecnologias de comunicação e informação nas diferentes regiões do país. A partir da leitura dos dois textos, infere-se que o advento do livro digital no Brasil

- a) possibilitará o acesso das diferentes regiões do país às informações antes restritas, uma vez que eliminará as distâncias, por meio da distribuição virtual.
- b) criará a expectativa de viabilizar a democratização da leitura, porém, esbarra na insuficiência do acesso à internet por meio da telefonia celular, ainda deficiente no país.
- c) fará com que os livros impressos tornem-se obsoletos, em razão da diminuição dos gastos com os produtos digitais gratuitamente distribuídos pela internet.
- d) garantirá a democratização dos usos da tecnologia no país, levando em consideração as características de cada região no que se refere aos hábitos de leitura e acesso à informação.
- e) impulsionará o crescimento da qualidade da leitura dos brasileiros, uma vez que as características do produto permitem que a leitura aconteça a despeito das adversidades geopolíticas.

A análise que fazemos da questão 110 aponta para a necessidade de se operar com a competência de área 9, na medida em que caberá ao leitor refletir acerca dos impactos que causará a substituição dos livros de papel por livros digitais, como sugere uma das leituras. É nesse caminho de reflexão sobre as tecnologias na comunicação que o indivíduo, no momento do exame, precisará mostrar suas H28, H29 e H30, pensando sobre o impacto que os livros digitais trarão na vida moderna para os leitores, para as editoras, para os autores, enfim para a sociedade como um todo; analisar as diferentes linguagens constituintes dos textos e mostrar-se atualizado

com um assunto tão recente, tão novo como esse, os livros não mais de papel; e, além disso, pensar a sociedade que ainda compra livros de papel em editoras, livrarias e sebos.

Examinando o texto I, o leitor perceberá, primeiramente, tratar-se de um texto icônico-verbal e, em seguida, dois planos. O primeiro deles em que aparece um aparelho eletrônico e sobre ele o enunciado verbal em letras maiores “O último livro que você vai comprar”, que permite pelo menos duas possibilidades de sentido: uma em que se quer dizer que o leitor não comprará mais livro porque o de papel deixará de existir e outra, que sugere o acesso às obras de forma gratuita, ou seja, sem a necessidade de comprar. Já o segundo plano apresenta um autor Paulo Coelho, nacionalmente conhecido, cujas obras, embora discutíveis do ponto de vista do valor literário, são lidas em grande escala, o que reforça a ideia de que o Kindle será tão popular quanto o autor.

O texto II é composto também por elementos verbais e não verbais e mostra a cobertura da telefonia no Brasil, a qual será necessária para que o leitor, usuário do livro digital, possa acessar as obras. Assim, o candidato precisa perceber, para obter sucesso na resolução deste item, a situação contraditória do País: se, por um lado, o Brasil entra na era do livro digital, por outro, não conta com o suporte tecnológico para possibilitar o acesso a ele. Notamos pela análise do mapa que a maior parte do Brasil não terá acesso a esse aparato tecnológico. Com essa análise, o leitor deve assinalar como correta a alternativa B, que evidencia a expectativa quanto ao Kindle e a insuficiência de acesso à internet no Brasil.

Nessa questão, o examinador deve ter previsto a geração de uma inferência elaborada com base na analogia, exigindo a comparação entre textos com focos diferentes (Kindle – livro eletrônico – e a cobertura da telefonia celular no Brasil), para gerar uma conexão, mediada pelo enunciado *Onde haverá cobertura de telefonia celular para baixar publicações para o Kindle.* (Texto II).

□ Questão 111:

Texto I

Sob o olhar do Twitter


Vivemos a era da exposição e do compartilhamento. Público e privado começam a se confundir. A ideia de privacidade vai mudar ou desaparecer.

O trecho acima tem 140 caracteres exatos. É uma mensagem curta que tenta encapsular uma ideia complexa. Não é fácil esse tipo de síntese, mas dezenas de milhões de pessoas o praticam diariamente. No mundo todo, são disparados 2,4 trilhões de SMS por mês, e neles cabem 140 toques, ou pouco mais. Também é comum enviar *e-mails*, deixar recados no Orkut, falar com as pessoas pelo MSN, tagarelar no celular, receber chamados em qualquer parte, a qualquer hora. Estamos conectados. Superconectados, na verdade, de várias formas.

[...] O mais recente exemplo de demanda por total conexão e de uma nova sintaxe social é o *Twitter*, o novo serviço de troca de mensagens pela internet. O *Twitter* pode ser entendido como uma mistura de *blog* e celular. As mensagens são de 140 toques, como os torpedos dos celulares, mas circulam pela internet, como os textos de blogs. Em vez de seguir para apenas uma pessoa, como no celular ou no MSN, a mensagem do Twitter vai para todos os “seguidores” – gente que acompanha o emissor. Podem ser 30, 300 ou 409 mil seguidores.

MARTINS, J.; LEAL, R. Época. 16 mar 2009 (fragmento adaptado).

Texto II



MARTINS, J.; LEAL, R. Época. 16 mar 2009.

Da comparação entre os textos, depreende-se que o texto II constitui um passo a passo para interferir no comportamento dos usuários, dirigindo-se diretamente aos leitores, e o texto I

- Ⓐ adverte os leitores de que a internet pode transformar-se em um problema porque expõe a vida dos usuários e, por isso, precisa ser investigada.
- Ⓑ ensina aos leitores os procedimentos necessários para que as pessoas conheçam, em profundidade, os principais meios de comunicação da atualidade.
- Ⓒ exemplifica e explica o novo serviço global de mensagens rápidas que desafia os hábitos de comunicação e reinventa o conceito de privacidade.
- Ⓓ procura esclarecer os leitores a respeito dos perigos que o uso do *Twitter* pode representar nas relações de trabalho e também no plano pessoal.
- Ⓔ apresenta uma enquete sobre as redes sociais mais usadas na atualidade e mostra que o *Twitter* é preferido entre a maioria dos internautas.

5

⁵ Optamos por manter na questão 111 o formato do texto original, conforme apresentado no Exame, pois entendemos como relevante para a análise essa reprodução do texto digital por meio de elementos apenas verbais e não-verbais.

A análise da questão 111 nos evidencia que os candidatos deverão operar com a competência 9, pois precisarão de seus conhecimentos acerca de tecnologia dos processos de comunicação para discutir uma questão muito atual e importante, que é o *twitter*. Para demonstrar essa competência o candidato precisa fazer uso das H28, H29 e H30, reconhecendo o papel que essa ferramenta de comunicação tem desempenhado na sociedade e o tipo de conhecimento que ela tem produzido.

Na resolução desta questão, o candidato ao ENEM 2010 precisa, em um primeiro momento, acionar seus conhecimentos prévios no sentido de reconhecer o que é o *twitter* e qual a sua função. A partir daí, ele perceberá por ouvir frequentemente nos canais de tv aberta um significativo crescimento dessa ferramenta como estratégia de comunicação. Quaisquer dúvidas sobre esse mecanismo de estabelecimento de contato poderão ser sanadas logo no texto I, que de forma bastante resumida e com uma linguagem suficientemente clara, exemplifica e explica o funcionamento desse sistema de mensagem. Apenas esse movimento em relação ao texto, faz com que o leitor tome como correta a alternativa “C” e desconsidere todas as demais, pois é a única que retrata a intencionalidade do texto: exemplificar e explicar.

Nossa crítica, entretanto, não está relacionado ao texto I, por sua clareza e obviedade em relação às alternativas possíveis de resposta, mas dirige-se ao texto II, não por apresentar dicas para usar o *twitter* em uma caixa que tenta reproduzir a página do *twitter* acessada de qualquer computador, demonstrando uma certa artificialidade, mas por ser completamente desnecessário para a resolução da questão, pois o leitor chegará à resposta certa apenas com a leitura do texto I, fazendo com que o candidato deixe de usar o seu tempo para resolver questões que exijam um nível de inferência mais elevado.

Uma questão como essa seria bem aproveitada se exigisse do leitor pelo menos a associação entre os dois textos e um posicionamento em relação a eles para se chegar a alternativa correta. Caso não, da forma como foi apresentada, não atendeu nem mesmo a expectativa de discutir o *twitter*, novo serviço global de mensagens, e aprofundar a discussão acerca dos problemas trazidos pelo uso da internet de forma despreparada.

□ Questão 117:

A Internet que você faz

Uma pequena invenção, a *Wikipédia*, mudou o jeito de lidarmos com informações na rede. Trata-se de uma enciclopédia virtual colaborativa, que é feita e atualizada por qualquer internauta que tenha algo a contribuir. Em resumo: é como se você imprimisse uma nova página para a publicação desatualizada que encontrou na biblioteca.

Antigamente, quando precisávamos de alguma informação confiável, tínhamos a enciclopédia como fonte segura de pesquisa para trabalhos, estudos e pesquisa em geral. Contudo, a novidade trazida pela *Wikipédia* nos coloca em uma nova circunstância, em que não podemos confiar integralmente no que lemos. Por ter como lema principal a escritura coletiva, seus textos trazem informações que podem ser editadas e reeditadas por pessoas do mundo inteiro. Ou seja, a relevância da informação não é determinada pela tradição cultural, como nas antigas enciclopédias, mas pela dinâmica da mídia.

Assim, questiona-se a possibilidade de serem encontradas informações corretas entre sabotagens deliberadas e contribuições erradas.

Revista PENSE! Secretaria de Educação do Estado do Ceará. Ano 2, nº3, mar - abr 2010 (adaptado)

As novas Tecnologias de Informação e Comunicação, como a *Wikipédia*, têm trazido inovações que impactaram significativamente a sociedade. A respeito desse assunto, o texto apresentado mostra que a falta de confiança na veracidade dos conteúdos registrados na *Wikipédia*

- a) acontece pelo fato de sua construção coletiva possibilitar a edição e reedição das informações por qualquer pessoa no mundo inteiro.
- b) limita a disseminação do saber, apesar do crescente número de acessos ao *site* que a abriga, por falta de legitimidade.
- c) ocorre pela facilidade de acesso à página, o que torna a informação vulnerável, ou seja, pela dinâmica da mídia.
- d) ressalta a crescente busca das enciclopédias impressas para as pesquisas escolares.
- e) revela o desconhecimento do usuário, impedindo-o de formar um juízo de valor sobre as informações.

A análise da questão 117 evidencia que, neste item, espera-se que o candidato opere com a competência 9, ou seja, coloque em destaque seus conhecimentos acerca das novas tecnologias da informação e sobre a mudança nos comportamentos individual e social, que ela tem causado. Assim, logo pela leitura do título, o leitor é capaz de perceber facilmente que o texto apresentado

em seguida tratará da possibilidade de interação, de construção dada àquele que acessa a internet. Reforçada logo na primeira linha a hipótese levantada por ele a partir do título fará com que o mesmo acione os seus conhecimentos prévios no sentido de retomar o que entende por “Wikipédia”, tarefa não muito difícil, tendo em vista que esse vocábulo já faz parte de uma memória social.

O que destacamos, entretanto, é o penúltimo parágrafo, pois é ele que dá suporte para a partir daí o candidato encontrar a resposta para aquilo que se espera dele. Vale destacar que sua tarefa será encontrar a solução para a seguinte situação-problema: “o porquê da falta de confiança na veracidade das informações da wikipédia”. E é exatamente no terceiro parágrafo que o texto traz uma ideia de que a Wikipédia é uma enciclopédia online que se estabelece através de contribuições de navegadores de todo o mundo, desse modo, pode ser editada e reeditada inúmeras vezes, e assim, ele chegará à conclusão proposta nas três últimas linhas: a "possibilidade de serem encontradas informações corretas entre sabotagens deliberadas e contribuições erradas".

□ Questão 135:

Fora da ordem

Em 1588, o engenheiro militar italiano Agostinho Romelli publicou *Le Diverse ET Artificiose Machine*, no qual descrevia uma máquina de ler livros. Montada para girar verticalmente, como uma roda de *hamster*, a invenção permitia que o leitor fosse de um texto ao outro sem se levantar de sua cadeira.

Hoje podemos alternar entre documentos com muito mais facilidade – um clique no mouse é suficiente para acessarmos imagens, textos, vídeos e sons instantaneamente. Para isso, usamos o computador, e principalmente a internet – tecnologias que não estavam disponíveis no Renascimento, época em que Romelli viveu.

BERCITTO, D. **Revista Língua Portuguesa**. Ano II. Nº 14

O inventor italiano antecipou, no século XVI, um dos princípios definidores do hipertexto: a quebra de linearidade na leitura e a possibilidade de acesso ao texto conforme o interesse do leitor. Além de

ser característica essencial da *internet*, do ponto de vista da produção do texto, a hipertextualidade se manifesta também em textos impressos, como

- a) dicionários, pois a forma do texto dá liberdade de acesso à informação.
- b) documentários, pois o autor faz uma seleção dos fatos e das imagens.
- c) relatos pessoais, pois o narrador apresenta sua percepção dos fatos.
- d) editoriais, pois o editorialista faz uma abordagem detalhada dos fatos.
- e) romances românticos, pois os eventos ocorrem em diversos cenários.

A questão acima requer que o candidato acione seus conhecimentos prévios acerca da comunicação, do processo de evolução do acesso às informações lidas e avalie essas práticas em suas situações cotidianas.

Assim, baseado no texto verbal, pela indicação da fonte, um suporte que trata especificamente de questões pertinentes à língua, o leitor pode inferir que aqui não será diferente, ou seja, a temática abordada para a situação-problema da questão será a prática da linguagem. O que se espera do leitor é que ele entenda que em 1588, Romelli já publicara a descrição de uma máquina que permitia o que hoje possibilitam as tecnologias da informação.

Vale destacar que o texto exige do candidato uma série de conhecimentos prévios como saber o que foi o Renascimento, suas características e períodos e o que seria um hipertexto e suas características. Além disso, é necessário que o candidato acione seus conhecimentos prévios no sentido de recuperar os elementos constitutivos dos gêneros discursivos apresentados nas opções de resposta, pois só assim o leitor inferirá a exemplificação de uma antecipação do hipertexto no século XVI e será capaz de compreender a mobilidade do hipertexto e a liberdade de acesso do mesmo ao leitor. É assim que chegará à conclusão que a alternativa correta é a letra “A”, por ser o dicionário o tipo de texto que tem essa característica, porém impresso, de o leitor procurar um verbete e ser direcionado a outros e assim por diante.

3.2.1 Quadro-síntese: competências aplicadas

Quadro-síntese																
Questão	Competência de área 5			Competência de área 6			Competência de área 7				Competência de área 8			Competência de área 9		
	H15	H16	H17	H18	H19	H20	H21	H22	H23	H24	H25	H26	H27	H28	H29	H30
96											X	X	X			
97					X											
98							X		X							
99											X	X				
100							X		X							
101														X		
103							X		X							
104							X	X								
107											X	X	X			
109														X	X	
110														X	X	X
111														X	X	X
112							X	X	X							
113							X		X							
114							X		X							
115				X												
116				X												
117														X	X	X
118		X														
119	X	X														
121							X		X							
122							X	X								
124								X	X							
125							X		X							
126									X							
127											X	X	X			
128	X															
129	X															
130				X												
131				X												
133								X								
134		X														
135														X		X

Quadro 5 – Quadro-síntese de competências aplicadas. Fonte: composição própria.

3.2.2 Análise do quadro 5 e considerações

A elaboração e a análise do quadro 2 nos mostra que assim como propõem os documentos oficiais, há uma grande preocupação dos organizadores do exame em aferir na prova o conhecimento que os candidatos têm acerca de gêneros discursivos, fazendo com que predomine nas questões analisadas a competência de área 7 e suas habilidades.

A ênfase nessa competência, a nosso ver, é capaz até mesmo de verificar a relação que esses candidatos têm com o meio em que estão inseridos, tendo em vista que a seleção dos gêneros apresentados na prova não é de modo algum feita de forma aleatória, mas buscando a percepção de uma certa finalidade do gênero, de determinados elementos constitutivos e também se levando em conta a esfera social em que esse gênero possa circular.

Um ponto que destacamos é que a grande quantidade de questões que tratam de gêneros discursivos servem, na maioria dos casos, a uma abordagem repetitiva e limitada de se questionar apenas a finalidade do gênero ou a intenção de quem o produziu. Questões outras como os elementos composicionais constitutivos dos textos, por vezes, não são sequer considerados, o que faz com que em algumas propostas a informatividade do texto seja desconsiderada, pois apenas pelas inferências produzidas pelo título, ou por elementos periféricos, como ocorre na questão 98, o leitor chegue à alternativa correta da questão, demonstrando uma certa previsibilidade.

O quadro citado acima evidencia ainda que uma grande quantidade de questões apresentadas na prova está relacionada à competência 9 e às suas habilidades que têm como objetivo aferir a relação do candidato com as novas tecnologias da informação, o que julgamos válido, mas se fosse feito de outra forma. Assim, o que questionamos não é o foco na competência 9, até porque entendemos que vivemos em um momento em que dominar as tecnologias da informação e avaliar os seus impactos na sociedade é sim uma forma de ter sucesso no meio social.

O que não se pode, porém, é reproduzir um texto digital por meio de linguagens verbais e não verbais na tentativa de recriar um ambiente virtual para avaliar a relação do candidato com os hipertextos, gerando um acerto artificialidade como ocorre na questão 111 e entender isso como uma estratégia para aferir como o candidato interage com os hipertextos, até porque, no caso

dessas “transposições”, o que ocorre não é nada mais do que estratégia de leitura de um texto misto tanto quanto em uma charge ou em outros textos que envolvam imagem e palavras, havendo de digital e tecnológico apenas o assunto.

Além disso, constatamos pela análise das questões que a prova não foca a aferição de conteúdos gramaticais, que nos poucos casos em que são aferidos atendem a duas exigências: tratar das variações linguísticas e do emprego dos conectivos. O que se por um lado exige a abordagem mais atual que se tem dado à gramática na escola, no sentido de desconstruir a ideia de certo e errado e evidenciar a questão das variedades e da necessidade de adequação, por outro lado, exige que o candidato saiba de conectivo as mesmas informações tais quais eram requeridas há tempos, focando ora classificação ora apenas a ideia que ele atribui, mas sem considerar o importante papel que ele desempenha como elemento de coesão.

Com relação às questões que envolvem competência de área 5, o quadro nos mostra que elas não são tão requeridas na resolução da prova. Isso significa dizer que embora se trabalhe literatura no Ensino Médio das escolas públicas e particulares, o conhecimento acerca dos autores, das obras e do conhecimento literário como um todo tem recebido uma importância menor pelo organizador da prova em detrimento a outras áreas a que se tem dado mais importância: como gêneros discursivos e tecnologias.

Por outro lado, não poderíamos deixar de destacar que apesar de as questões, em determinados momentos, constituírem uma visão pouco abrangente, elas exigem dos candidatos uma concepção de leitura que vai além da mera decodificação. O que se aproxima da concepção que, com Koch defendemos, a sociocognitiva interacional de leitura. Assim, durante a resolução das questões, é necessário que o candidato produza sentido para os textos com base na análise do co-texto, na associação ao seu conhecimento prévio que fora construído em inúmeras interações sociais com vários outros sujeitos até o momento da leitura.

CONCLUSÃO

Nesta dissertação, procuramos elaborar uma reflexão acerca das habilidades e competências de leitura de textos verbais e não verbais que estão envolvidas na resolução de questões do ENEM, buscando estabelecer uma relação entre o que preconizam os documentos oficiais, como as matrizes de referência, e aquilo que é realmente requerido do candidato ao fim do Ensino Médio na resolução da prova.

Realizamos uma investigação de cunho qualitativo para (1) retomarmos as principais concepções leitoras que têm definido a prática de leitura e escrita na educação, (2) identificarmos as mudanças naquilo que constituía o Exame Nacional do Ensino Médio no momento de sua criação até os dias atuais, analisando as habilidades e competências relacionadas à leitura propostas pelos documentos oficiais e (3) e discutirmos, na prática, quais habilidades e competências de leitura são requeridas para o sucesso da resolução de cada questão. Para alcançar nossos objetivos, analisamos 33 questões do Exame Nacional do Ensino Médio de 2010 e, partindo de uma concepção sociocognitiva interacional, selecionamos questões que contemplem a construção de sentido de textos verbais e não verbais, relativas a Linguagens, Códigos e suas Tecnologias que dizem respeito à Língua Portuguesa, diagnosticando uma a uma as habilidades e competências leitoras necessárias para essa leitura competente.

Conforme os dados analisados indicam, as questões da área Linguagens, Códigos e suas Tecnologias requerem dos candidatos conhecimentos voltados principalmente para a área de gêneros discursivos e para as novas tecnologias da informação. Desse modo, embora em um primeiro momento julguemos pertinente esse foco devido à atualidade dessas duas áreas, a abordagem que recebem nas questões pelos organizadores do exame não é satisfatória, pois como observamos, são, muitas vezes, reduzidas a uma abordagem limitada e um pouco artificial.

Desse modo, embora as questões apresentem uma quantidade significativa e diversificada de gêneros discursivos de diferentes esferas sociais, nossa análise mostra que os textos têm sido usados, na maioria das situações, apenas como material para investigação da finalidade do gênero, não abrangendo outros elementos também importantes para serem investigados como

suas características constitutivas, a seleção da linguagem, as características dos interlocutores e a estrutura, por exemplo.

Com relação à competência 9 tão recorrente na prova, nossa análise evidencia que embora as questões abordem as novas tecnologias, elas o fazem apenas pela seleção temática, avaliando apenas a reflexão do candidato sobre os impactos dos hipertextos na sociedade, o que torna essa prática bastante artificial por tentar, inutilmente, reproduzir um texto digital de um ambiente virtual em um texto de linguagem verbal e não verbal estático e em preto e branco.

Assim, se por um lado ganham espaço na prova as questões que abordam a finalidade de gêneros discursivos e análise de novas tecnologias de informação, ainda que deslocadas de seus ambientes virtuais, por outro, aquelas que focam conhecimento gramatical e literário não têm grande representatividade no exame, sendo reduzidas a umas poucas questões que abordam classificações, variações e escolas literárias.

Em nossa análise, percebemos ainda que a concepção de leitura subjacente à organização da prova é a sociocognitiva interacional, tendo em vista que exige do candidato não apenas a interação entre leitor e texto no momento da prova, mas requer um conhecimento como um ato não interior, mas sim social e baseado em práticas sociais, fazendo-o perceber que, na leitura, o sentido não está no texto, não está no leitor e também não é concebido apenas da interação entre leitor e texto, mas entre o leitor e o texto e inúmeros outros sujeitos que agiram, por meio das interações sociais, na construção do conhecimento prévio do sujeito-leitor até o momento da leitura.

Gostaríamos de salientar também que a análise feita por nós não faz com que tenhamos uma oposição ao ENEM, tendo em vista as suas inúmeras qualidades, como o processo de avaliação por habilidades e competências, por exemplo, que se opõe às antigas provas de vestibulares para as quais os alunos eram treinados por conteúdos previsíveis para obterem um bom resultado e agora necessitam é colocar em prática um conhecimento prévio construído nas interações ao longo de toda a sua vida. O que nos preocupa, entretanto, é a mudança sofrida pelo ENEM desde sua criação, o que em meio a tantos objetivos pode perder as suas funções principais.

É por tudo isso, que creditamos que as reflexões desenvolvidas neste trabalho adquirem grande importância para os educadores e para todos aqueles envolvidos no processo de educação, na medida em que querem, assim como o idealizamos, contribuir para aqueles que diariamente se deparam com a realidade da sala de aula e com documentos oficiais que dizem as competências, mas não capacitam os capacitadores. É nesse sentido que vemos em nosso trabalho uma significativa contribuição, pois mostra para professores, pesquisadores e alunos uma série de ações, de movimentos que são esperados do candidato no momento do exame, não centrados só na teoria das matrizes, mas embasados na prática por meio da análise das questões.

É importante comentarmos que nosso trabalho surgiu de um somatório de angústias a partir das exigências que se faz ao professor, daquelas que o professor faz a si mesmo e daquelas que os alunos não mais fazem. Dizemos isso, porque os resultados, como já apresentamos no capítulo 2, apontam para uma prática leitora cada vez pior por parte dos alunos, as secretarias de educação estipulam metas para as instituições de ensino devido aos baixos resultados, os alunos têm sonhos, mas vários motivos os impedem de construí-los na prática e, em meio a tudo isso, há o professor. Aquele que recebe um manual de habilidades e competências do ENEM, por exemplo, ou “um *curriculum* mínimo” que foi organizado para o ensino regular e é obrigado a adaptá-lo a EJA, em que cada ano deve ser feito em 50% do prazo normal.

E é nesse contexto que, ao final desta pesquisa, esperamos inserir nosso trabalho. Desejamos que ele tenha sobre o leitor o mesmo efeito que exerceu sobre seus pesquisadores, não respondendo a todas as perguntas, mas possibilitando uma reformulação a respeito de suas práticas tanto de ensino quanto de aprendizagem devido ao contato com as novas teorias e com tantos outros autores por meio da leitura, mostrando quais conteúdos devem ser focados, qual concepção de leitura deve embasar o nosso trabalho em sala de aula e, de algum modo, valorizando o trabalho do profissional da educação, que é responsável por mostrar aos candidatos a forma de interação com os textos e assim proporcionar as condições necessárias para a realização de sonhos.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

BOSI, Alfredo. *História Concisa da Literatura Brasileira*. Rio de Janeiro: Cultrix, 1994.

Brasil/SEB-INEP. *Histórico do ENEM*. Disponível em: <<http://historico.enem.inep.br>> Acessado em: 05/11/2011.

Brasil/MEC-INEP. ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio. *Textos Teóricos Metodológicos*. Brasília: 2009.

_____. ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio. *Relatório Pedagógico*. Brasília: 2008.

CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. *Texto e interação: uma proposta por gêneros*. São Paulo: Atual, 2005.

CORACINI, M. J. (Org.) *O jogo discursivo na aula de leitura*. 2ª ed., Campinas: Pontes, 2002.

DELL'ISOLA, R. L. P. *Leitura: inferência e contexto sociocultural*. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2001.

DURAN, G. R. As concepções de leitura e a produção do sentido no texto. *Revista Prolíngua*. v.2, n. 2, p. 1-14/ Jul/Dez. de 2009.

KATO, M. A. *O Aprendizado da leitura*. 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. *Oficina de leitura: teoria e prática*. Campinas: Pontes, 1993.

_____. (Org.) *Os significados do letramento*. Campinas: Mercado das Letras, 1995.

KOCH, I. V.. *Desvendando os segredos do texto*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2010.

LEFFA, J. *Aspectos da leitura: uma perspectiva psicolinguística*. Porto Alegre: 1996.

LOPES-ROSSI, M. A. G. *Práticas de leitura de gêneros discursivos no ensino de Língua Portuguesa*. Taubaté: Universidade de Taubaté, 2010. (Não publicado).

MACEDO, L. *Competências e Habilidades: Elementos para uma reflexão pedagógica*. Disponível em: <<http://www.cefetsp.br/edu/competenciashabilidades.html>> Acesso em: 01 Out 2011.

- MARCUSCHI, L. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2009.
- MENEGASSI R. R. ANGELO, C. M. P. Conceitos de Leitura. IN. MENEGASSI, R. J. *Leitura e Ensino*. Maringá: Eduem, 2005.
- PENTEADO, J. R. *A técnica da comunicação humana*. 9. ed. São Paulo: Pioneira, 1986.
- PERRENOUD, P. *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- PINILLA, M. da A. M. de et al. Secretaria de Estado de Educação. Linguagens e códigos. In: *Reorientação Curricular do Governo do Estado do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro, 2005.
- PRIMI, R. et al. Competências e habilidades cognitivas: diferentes definições dos mesmos construtos. *Revista Psicologia: Teoria e Pesquisa*, v. 17, n. 2, p. 151-159, 2001.
- ROJO, Roxane. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola, 2009.
- ROLA, A. P. C.. *A leitura mediada pelo livro didático e pelo suporte eletrônico em aulas de E/LE*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2005.
- SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. 6ª ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.
- STREET, B. *Literacy in Theory and Practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.
- TERZI, S. B. *A construção da Leitura*. 2ª ed. Campinas: Pontes, 2001.

ANEXOS

ANEXO A**TEXTO 1:**

Prova do ENEM 2010 – Caderno amarelo – 2º dia.

ANEXO B**TEXTO 2:**

Matriz de Referência ENEM 2009: Eixos Cognitivos e Linguagens, Códigos e suas Tecnologias.