

CAMILA SABATIN BRANCHINI

**INTERPRETAR O ENUNCIADO OU DIALOGAR COM A
ENUNCIÇÃO? UMA ANÁLISE SOBRE PROCESSOS DE
LEITURA NO ENEM**

SÃO CARLOS– SP
2014

CAMILA SABATIN BRANCHINI

**INTERPRETAR O ENUNCIADO OU DIALOGAR COM A
ENUNCIÇÃO? UMA ANÁLISE SOBRE PROCESSOS DE
LEITURA NO ENEM**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Linguística, da Universidade Federal de São Carlos, como parte dos requisitos para a obtenção do Título de Mestre em Linguística, na Área de Ensino-Aprendizagem de Língua Materna, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Maria Isabel de Moura Brito.

SÃO CARLOS – SP
2014

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da
Biblioteca Comunitária da UFSCar**

B816ie Branchini, Camila Sabatin.
Interpretar o enunciado ou dialogar com a enunciação?
uma análise sobre processos de leitura no ENEM / Camila
Sabatin Branchini. -- São Carlos : UFSCar, 2014.
133 f.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de São
Carlos, 2014.

1. Leitura. 2. Gêneros discursivos. 3. Dialogismo. 4.
Enunciação. 5. Políticas públicas. 6. Exame Nacional do
Ensino Médio (ENEM). I. Título.

CDD: 418.4 (20^a)



**BANCA EXAMINADORA DA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DE
CAMILA SABATIM BRANCHINI**

Profª. Dra. Maria Isabel de Moura
Orientadora e Presidente
UFSCar/São Carlos

Profª. Dra Marina Célia Mendonça
Membro titular
UNESP/Araraquara

Prof. Dr. Clecio dos Santos Bunzen Júnior
Membro titular
UNIFESP/Guarulhos

Submetida a defesa pública em sessão realizada em: 31/março/2014.
Homologada na 65 reunião da CPGL, realizada em 13/07/2014.

*Aos meus pais, Ivone e José Carlos, que sempre me
incentivaram para a realização dos meus ideais,
encorajando-me a enfrentar todos os momentos
difíceis da vida.*

*Com muito carinho, dedico aos amigos Edson e Lívia
que, em momentos difíceis, souberam me apoiar,
aconselhar e ajudar.*

AGRADECIMENTOS

A Deus, por conceder mais esta importante vitória em minha vida. A Ele pela minha crença que me sustentou e deu forças para superar todos os obstáculos colocados durante o período do mestrado.

Aos meus verdadeiros amigos, que me acolheram, aconselharam, enxugaram minhas lágrimas, orientaram, enfim, sempre comigo durante este processo. Cada um a sua maneira, com seu toque, ajuda, sempre...sempre mesmo.

Com vocês Lívia, Edson, Alexandre, Bete, Karina, Rosangela

“Aprendi que se depende sempre
De tanta, muita, diferente gente
Toda pessoa sempre é as marcas
das lições diárias de outras tantas pessoas.
É tão bonito quando a gente entende
Que a gente é tanta gente
Onde quer que a gente vá.
É tão bonito quando a gente sente
Que nunca está sozinho
Por mais que pense estar...”
(Caminhos do coração – Gonzaguinha)

Aos meus pais, por me terem dado educação, valores e por me terem ensinado a andar. A vocês que, muitas vezes, renunciaram aos seus sonhos para que eu pudesse realizar o meu, oraram noite e dia para que eu tivesse forças para superar as dificuldades impostas, a vocês, meus mestres, partilho a alegria deste momento.

À minha irmã que, mesmo em momentos difíceis, lembrou-se de emitir boas energias, deu-me palavras de conforto e propiciou momentos de alegria em um

Agradecimentos

ano difícil. Ao Pedro, meu carinho e respeito, cunhado que honra a família que construiu com paciência, trabalho e amor.

A todos os meus familiares: primos, tios, avós. Não citarei nomes para não me esquecer de ninguém. Mas há aquelas pessoas especiais que diretamente me incentivaram, torceram por mim, envolveram-me com suas boas energias para que eu conseguisse finalizar o meu trabalho.

À Prof.^a Dr.^a Maria Isabel Moura Brito, minha orientadora, pela confiança, paciência, palavras de conforto, incentivo e por não ter permitido que eu interrompesse esse processo.

Aos professores Clécio Bunzen e Marina Mendonça, que aceitaram compor minha banca de qualificação e de defesa, pelas sugestões e análises significativas, ao carinho e à confiança dados a mim em momento tão decisivo da minha vida.

Às minhas companheiras de Mestrado, as quais souberam compreender e me incentivar durante esses dois anos de convivência harmoniosa e construtiva: Carol, Wuendy, Guilherme, Telma e Kely (*in memorian*). Com vocês, queridos, divido a alegria desta experiência.

À CAPES, pelo apoio financeiro e oportunidade de trabalhar como pesquisadora.

Finalizo os meus agradecimentos com um provérbio que me ajudou muito a continuar, ter forças, enfim, persistir diariamente.

“Quando não souberes para onde ir, olha para trás e sabe pelo menos de onde vens” (Provérbio africano).

RESUMO

Este trabalho aborda as concepções de leitura que se apresentam nos itens do Enem, especificamente na prova de Linguagens, Códigos e Suas Tecnologias (LCT), nas edições de 2009 a 2013. Para tanto, adotamos como principais referências teóricas desta pesquisa a noção de gêneros discursivos (BAKHTIN, 2010; 2011; MARCUSCHI, 2005), o conceito de enunciado e enunciação (BAKHTIN, 2010; BRAIT, 2012; FLORES, 2009; GERALDI, 1993) como base para fundamentar as concepções de leitura (BAKHTIN, 2010; GERALDI, 2010; KLEIMAN, 1989; 2006; MARCUSCHI, 2005; Matriz de Referência Enem, 2009; FREIRE, 1997; ROJO, 2004).

Para fundamentar os objetivos da prova do Enem, enquanto instrumento de avaliação governamental, fizemos uma recapitulação da estrutura e objetivos da avaliação do Enem, passando pela noção de competência e habilidade como parte de um contexto histórico, social, político e econômico que adentram as políticas públicas na área da educação e começam a fazer parte do discurso oficial dos documentos (LDB, PCN, PCNEM). Contextualização que deixa clara as mudanças na forma de se avaliar.

Outras pesquisas têm se debruçado sobre esse conteúdo, isso aponta para relevância do corpus escolhido. Lançar um novo olhar, novas leituras sobre o corpus, mostrar a necessidade de ter cada vez mais clareza da importância social do Enem como formadora de uma nova maneira de avaliar.

Escolhemos, para isso, dois itens de cada ano, a se iniciar em 2009, quando do advento do Novo Enem, a 2013, última avaliação. Essa escolha teve como critério questões relacionadas à língua materna e que usavam os gêneros como base para discussão do enunciado da prova.

A partir dos pressupostos teórico-metodológicos, referentes à forma de análise desenvolvida no âmbito das ciências humanas, permitiu-nos analisar o corpus sob a perspectiva do método sociológico e/ou discursivo de Bakhtin e do método qualitativo de Ginzburg (o chamado paradigma indiciário). Foram feitas hipóteses a respeito da caminhada interpretativa realizada pelos candidatos no momento em que leem os enunciados propostos pelas questões objetivas da prova do Enem.

A partir das edições analisadas, adotamos como *corpus 10 itens* da prova de LCT que trabalham questões relacionadas à língua materna. Em seguida, traçamos um panorama dos tipos de leitura que o candidato/leitor fez ao longo de cinco anos de prova, considerando que isso depende de alguns elementos, tais como a forma como se elaborou o enunciado do item, o contexto enunciativo, os conhecimentos prévios do candidato. Concluímos que o perfil avaliativo do ENEM tende a abordar a leitura sob o viés da estrutura linguística, gramaticalizada, muitas vezes, de parte do tema, e, poucas vezes, considera a enunciação, o diálogo, a interação, isto é, o viés discursivo.

Palavras-chave: Políticas Públicas de Educação; Enem; Gênero Discursivo; Enunciação; Leitura; Dialogismo; Discurso; Método discursivo; Paradigma Indiciário.

ABSTRACT

This paper discusses the reading concepts that are present on the Enem items, specifically on the tests of Languages, Codes and Their Technologies (LCT), in editions from 2009 to 2013. For this, we adopted as the main theoretical reference of this research the notion of discursive genders, (BAKHTIN, 2010; 2011; MARCUSCHI, 2005) the concept of enunciate and enunciation (BAKHTIN, 2010; BRAIT, 2012; FLOWERS, 2009; GERALDI, 1993) as a basis to substantiate the reading conceptions (BAKHTIN, 2010; GERALDI, 2010; KLEIMAN, 1989; 2006; MARCUSCHI, 2005; Matrix Reference Enem, 2009; FREIRE, 1997; ROJO, 2004.)

To support the goals of the Enem test as an instrument of government review, we did a recap of the structure and objectives of the Enem evaluation, through the notion of competence and skill as part of a historical, social, political and economic context that enter politics public in education and become part of the official discourse of the documents (LDB, PCN, PCNE). Contextualization that makes clear how changed the way of evaluate.

Others researches has hunched on this content, it points to the relevance of the chosen *corpus*. Launch a new look, new readings on the *corpus*, shows the need for ever more clearly the social importance of Enem forming a new way to evaluate

We have chosen, for that, two items of each year, starting in 2009, when the advent of the New Enem, to 2013, last evaluation. This choice had as criterions issues related to mother language which utilizes the genders as basis for discussion on the enounced of the questions in the test.

From a theoretical-methodological assumptions, regarding the form of analysis developed within the humanities, allowed us to analyze the *corpus* by the perspective of sociological method and/or Bakhtin's discourses and Ginzburg qualitative method (the paradigm called evidentiary). Were made hipoteses about the interpretive walk performed by the candidates at the time they read the enounced of the objective questions proposed on Enem test.

From the analyzed editions, we adopted as corpus 10 items of the LCT test which works issues related to mother language. Then, we trace an overview of the types of reads that the candidate/reader made over five years of evaluation, considering that it depends of some elements, such as how they prepared the enounced of the item, the enunciative context, previous knowledge of the candidate. We conclude that the evaluative profile of ENEM tends to approach the reading under the bias of linguistic structure, grammaticalized, often part of the theme, and a few times, considers the enunciation, the dialogue, the interaction, ie, the discursive bias.

Keywords: Public Policy of Education; Enem; Gender Discursive; Enunciation; Reading; Dialogism; Speech; Discursive Method; Evidential Paradigm.

SUMÁRIO

Resumo -----	VI
Abstract -----	VII
Introdução -----	01
Capítulo I:	
Apontamentos sobre o Ensino Médio no Brasil -----	07
1.1. Perspectiva histórica	08
1.2. As proposições da educação: a reforma curricular do Ensino Médio e o advento do Enem	15
1.3. Os exames nacionais	22
Capítulo II:	
Um olhar sobre a Matriz de Referência do Novo Enem -----	24
2.1. A estrutura da avaliação do Enem	25
2.2. A noção de competência e habilidade: uma breve perspectiva histórica	27
2.3. A educação que se pretende: a noção de competência nos documentos oficiais – LDB, PCN, PCNEM	34
2.4. A noção de competência e habilidade da Matriz de Referência do ENEM: algumas inferências teóricas	41
2.5. As competências e habilidades da Matriz de Referência: uma análise face às situações-problema apresentadas	46
Capítulo III:	
Linguagens em ação: a relação dos gêneros, leitura e a enunciação -----	54
3.1. Gêneros no Enem – textual ou discursivo: a importância do discursivo	55
3.2. Concepção de Leitura da área de Linguagem, Códigos e Suas Tecnologias: a relação entre o discursivo e a exigência de competência e habilidades	64
3.3 Do aluno ao leitor, a importância da enunciação para a leitura da prova	71
Capítulo IV:	
Análise do corpus: os itens da prova do Enem e as concepções de leitura em jogo -----	83
4.1. A importância da análise teórica para a análise do corpus: a metodologia linguageira de Bakhtin	86
4.2. Análise do corpus: os itens da prova do Enem e a concepção de leitura verificada	97
Considerações Finais -----	120
Referências Bibliográficas -----	125
Anexos -----	134

Olhar para trás após uma longa caminhada pode fazer perder a noção da distância que percorremos, mas se nos detivermos em nossa imagem, quando a iniciamos e ao término, certamente nos lembraremos o quanto nos custou chegar até o ponto final, e hoje temos a impressão de que tudo começou ontem. Não somos os mesmos, mas somos mais juntos. Sabemos mais uns dos outros e é por esse motivo que dizer adeus se torna complicado! Digamos então que nada se perderá. Pelo menos dentro da gente...

Guimarães Rosa

INTRODUÇÃO

O homem, na sua constituição enquanto sujeito, traça seus pensamentos e ações sob o plano do significado. O desafio da existência humana é descobrir-se como ser por meio de seu reflexo e de sua refração sobre o mundo, buscando, assim, imprimir sentido à realidade. Para isso, a linguagem se apresenta como instrumento norteador – processo e produto de significação, que o conduz ao mundo, ao outro e a si mesmo.

É nesse processo de interação que a palavra incorpora a ideia, ela “[...] está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico vivencial”. (BAKHTIN, 2010, p. 99.) As habilidades cognitivas e as formas de estruturar o pensamento do indivíduo não são determinadas por fatores congênitos, são, na verdade, resultado das atividades praticadas de acordo com os hábitos sociais da cultura em que o indivíduo se desenvolve.

Para Bakhtin “[...] os indivíduos não recebem a língua pronta para ser usada; eles penetram na corrente da comunicação verbal; ou melhor, somente quando mergulham nessa corrente é que sua consciência desperta e começa a operar”, (BAKHTIN, 2010, p. 111.) isto é, é pelo contexto histórico real que a palavra se concretiza.

É justamente nessas condições que a língua revela-se como atividade de linguagem, é no dinamismo da interação humana, que a língua caracteriza-se não como uma enunciação monológica, mas sempre uma ação típica das práticas sociais, a delinear as pessoas sob o signo dos valores coletivamente construídos e vivenciados. A língua, dessa maneira, deixa de ser percebida como um sistema de formas abstratas e absortas em si mesmas, passando a ser um arcabouço cultural, construído ao longo do tempo, por meio das manifestações ideológicas que norteiam as variadas formas de interação.

A língua, vista nessa perspectiva bakhtiniana, orientou-nos a forma como queríamos analisar o objeto desta pesquisa. A minha inquietação, enquanto docente de língua materna no Ensino Médio, iniciou-se nessa questão, de como se deveria trabalhar a língua diante das exigências do mundo pós-

moderno, em que o domínio de novas linguagens torna o ensino da língua enquanto estrutura algo sem significado. Como trazer para sala de aula o contexto real de enunciação dos alunos? Como fazê-los responder ativamente às questões? Como trabalhar os gêneros sob o viés discursivos e não apenas textual? Como abordar esses textos como enunciação e não um enunciado que serve de pretexto para trabalhar questões gramaticais? Enfim, como trazer à tona uma leitura dialógica e não mais de aferição de repertório?

Essa inquietação passa a ser maior, com a nova maneira de avaliar do Enem por áreas e não disciplinas, fazendo com que houvesse a discussão nos meios escolares da mudança nos currículos. No que se refere ao processo de ensino/aprendizagem de língua materna, o método não mais atendia aos novos padrões da prova, já que não era uma avaliação preocupada em apenas aferir conteúdos disciplinares, mas uma avaliação que parta de um contexto, em que o aluno possa interagir com a sua realidade e, dessa maneira, inferir o que se pede no contexto dado pelo enunciado da prova.

Como o exame passa a fazer uma prova com foco nos gêneros discursivos, exige-se do candidato uma habilidade de leitura diferente da que se fazia anteriormente nos exames vestibulares. Uma leitura mais discursiva, dialógica, em que se avaliam as competências leitoras do candidato.

A proposta do Enem, como avaliação governamental, visava, em um primeiro momento, avaliar o ensino médio no Brasil e, a partir de 2009, passa a ser instrumento de acesso às Universidades Públicas Federais. Para entendermos melhor esse percurso do exame, abordaremos, no 1º capítulo, a questão histórica da forma como se avaliava o ensino médio no Brasil até chegar ao advento do Enem, perceberemos, dessa forma, que todo discurso da avaliação faz parte de políticas públicas para adequar a educação aos padrões político-econômicos de cada momento histórico.

Assim, enquanto política pública educacional, o Enem traz o discurso da democratização do ensino superior, já que, com a nova forma de avaliar por

competências e habilidades, seria possível aos sujeitos, até então excluídos da universidade, constituírem-se cidadãos competentes para responderem ativamente à avaliação. O que se considera é um exame em que é possível ao candidato perceber-se parte da prova, pelo fato dos itens trazerem situações-problema típicas da realidade sociocomunicativa dele.

Nesse quadro, mostra-se como fundamento teórico e orientação metodológica basilar a discussão do conceito de competências e habilidades, analisar as concepções de leitura presentes na Matriz de Referência do Enem (BRASIL, 2009c) e definir quais os conceitos de enunciado e enunciação. Assim, fundamentaremos a análise do corpus, no caso, dois itens por ano, a se iniciar na prova de 2009 até a de 2013.

A partir de tal direcionamento teórico, afirmamos que os significados de um texto são construídos na dinâmica dialógica entre autor e leitor. É, pois, pela interação entre enunciador e enunciatário – inscritos na ação languageira de leitura – que os sentidos textuais são (re) constituídos pelos interlocutores, a partir da utilização de conhecimentos enciclopédicos, estratégias cognitivas e experiências de integração social. Bem como afirma Bakhtin:

[...] por trás de cada texto está o sistema da linguagem. A esse sistema correspondem no texto tudo o que é repetido e reproduzido e tudo que pode ser repetido e reproduzido, tudo o que pode ser dado fora de tal texto (o dado). Concomitantemente, porém, cada texto (como enunciado) é algo individual, único e singular, e nisso reside todo o seu sentido (a sua intenção em prol da qual ele foi criado). É aquilo que nele tem relação com a verdade, com a bondade, com a beleza, com a história. (BAKHTIN, 2011, p. 309-310.)

Nesse contexto, a interação pela linguagem é materializada por meio dos gêneros inscritos em uma realidade cultural historicamente constituída. São eles que orientam as práticas de linguagem que, por sua vez, orientam o agir pelo discurso – em outras palavras, modelos de ação adaptáveis à situação comunicativa e à intenção enunciativa.

Sob tal perspectiva, deparamo-nos com o seguinte problema: é dada ao aluno a possibilidade de fazer uma leitura integradora do seu mundo diante das múltiplas linguagens a que está exposto? De fato, o aluno faz uma leitura discursiva, em interação com o contexto enunciativo a que se propõem os gêneros e as situações-problema colocadas nos itens da prova?

Nossa hipótese é a de que há um vasto e rico uso de gêneros discursivos, mas, que proporciona ao leitor da prova a leitura do enunciado e não da enunciação. É comum a exigência pela habilidade de leitura, a qual requer do aluno um repertório cultural e contextual maior, no entanto, dá a ele informações discursivas sobre as características dos gêneros trabalhados, o contexto de circulação, comparação e referenciação, há sempre um cotejamento, uma leitura mediada pelo enunciador. Na verdade, os itens que trazem os gêneros, usam-nos como pretexto para aferição de questões gramaticais.

A partir disso, pretendemos identificar e avaliar qual é a fase ou como se insere nas atividades de linguagem, a perspectiva que os parâmetros nacionais de educação requer na sua base teórica e metodológica. Visto que parece haver uma tendência, que será discutida posteriormente, de focar numa gramaticalização da linguagem por um lado e, por outro, o que pode-se dizer aqui numa discursivização da atividade de leitura ligada a essa linguagem.

Isto nos aponta para perceber que o processo de ensino/aprendizagem calcado em aferição de conteúdos, divididos por disciplinas, ainda está distante de uma abordagem interdisciplinar, relegando à escola um espaço em crise, em litígio até com os objetivos que a sociedade espera dela.

Este trabalho se ocupou dessas questões, aprofundando especialmente os aspectos enunciativos, discursivos, da leitura requerida/esperada dos alunos candidatos do Enem.

Para expor essa situação, dividimos a dissertação em 4 capítulos, no primeiro, tratamos da perspectiva histórica do Ensino Médio no Brasil, considerando

esse exercício da memória importante para compreendermos as mudanças no âmbito da linguagem efetivado pelo Enem.

No segundo tratamos de descrever como se estruturou a avaliação do Enem desde 1998 até o presente momento, evidenciando em que documentos o exame se fundamentou, sua constituição material e mudanças ao longo dos anos. Além disso, tratamos da noção de competência e habilidade em uma perspectiva histórica, de forma a compreendermos os objetivos de se avaliar de acordo com essa metodologia, suas implicações em termos de políticas públicas e contexto sociocomunicativo.

Reservamos o terceiro capítulo para aprofundar a questão teórica que embasa a pesquisa, discutindo os conceitos de gêneros discursivos, enunciado, enunciação, considerando perspectivas dialógicas de interação verbal. Também foi de grande importância analisarmos a concepção de leitura da área de Linguagem, Códigos e Suas Tecnologias, e qual sua relação com o discursivo e a exigência de competência e habilidades.

E, por fim, no quarto e último capítulo, analisamos o corpus a fim de observarmos a importância da análise teórica para a fundamentação do corpus, relacionarmos, por meio de uma pesquisa qualitativa/interpretativa, o que se diz e o que se tem feito nas questões no que se refere à leitura. Uma leitura discursiva como se afirma na Matriz de Referência do Enem (BRASIL, 2009c)?

Para isso, utilizamos os pressupostos teórico-metodológicos referentes à forma de análise desenvolvida no âmbito das ciências humanas, o que nos permitiu analisar o corpus sob a perspectiva do método sociológico e/ou discursivo de Bakhtin e do método qualitativo de Ginzburg (o chamado paradigma indiciário). Na análise do corpus, foram feitas hipóteses a respeito da caminhada interpretativa realizada pelos candidatos no momento em que leem os enunciados propostos pelas questões objetivas da prova do Enem.

CAPÍTULO I

O ENSINO MÉDIO NO BRASIL

1. 1. PERSPECTIVA HISTÓRICA

Toda proposta de pesquisa, que envolva um assunto discutido anteriormente, não deve negligenciar os seus predecessores. O tema acerca do Ensino Médio no Brasil, evidenciado a partir do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), não é inédito. Ele já vem sendo estudado, mesmo que distante dos muros da academia, desde o início do século XXI. Quanto aos estudos específicos do Ensino Médio, o século passado viu uma gama de teóricos pontuando sobre esse estágio de educação. Desse modo, é mister, para perceber as nuances históricas desses estudos acerca do Ensino Médio, entender o processo de formação educacional brasileiro – uma espécie de panorama que atravessa desde o período dos jesuítas, século XVI, até os dias atuais.

Por isto, aos linguistas, que visam compreender o processo histórico para analisar questões atinentes à linguagem, é necessário observar a composição da historiografia (estudo teórico da escrita da História). O historiador Malerba afirma que o trabalho do “[...] profissional de história exige um exercício de memória, de resgate da produção do conhecimento sobre qualquer tema que se investigue”. (MALERBA, 2006, p. 16.) Para o autor, não é possível construir um trabalho a partir de um ineditismo absoluto, criando um pioneirismo capaz de silenciar, excluir, todas as produções anteriores, sendo a responsabilidade do profissional de história justamente a de respeitar, dar a conhecer, aqueles que antes se dedicaram ao estudo em foco.

As reflexões de Jurandir Malerba são fundamentais para qualquer procedimento historiográfico. Sua crítica obriga os pesquisadores a se envolverem num exercício intelectual que lhes possibilitem admitir a existência de produções antecedentes. Seu pressuposto é o de que a historiografia representa um indício sobre a existência de culturas desaparecidas – prefiro o termo, silenciadas – acreditando que uma sociedade se revela melhor quando se projeta para o seu passado e que, por este motivo, a historiografia enquanto produto histórico desvela, com mais transparência, a sociedade que a gerou.

Deste modo, Malerba entende que a “[...] historiografia pode ser caracterizada como uma espécie de prática cultural e de estrutura mental, sendo também, uma representação elaborada do passado, vinculada à escrita, com suas possibilidades e restrições”. (MALERBA, 2006, p. 22.) Desta forma, o conceito de historiografia é “[...] um produto intelectual dos historiadores, porém, antes disso, pode ser considerada enquanto práticas culturais necessárias de orientação social, apresentando-se por meio de dois polos: o objeto e a fonte histórica”. (MALERBA, 2006, p. 23-24.)

A operação histórica consiste então, no recorte de um dado segundo a lei presente que se distingue do seu “passado”, distanciando-se, assim, em relação a uma situação adquirida e marcando de outra forma, por meio do discurso, a mudança efetiva que permite este distanciamento. Deste modo, a operação historiográfica “presentifica” uma situação vivida e, de outro lado, a imagem do passado mantém o seu valor, representando também algo que esteja ausente. Portanto, é necessário perceber que o objetivo da função histórica é o de simbolizar fronteiras e de contribuir para que exista uma representação de diferenças.

É assim que Michel de Certeau reforça a presença do discurso historiográfico e a sua pertinência, que se revela por meio de outras vozes, como aquelas provenientes das citações, das referências, das notas e por todo um sistema de revestimentos permanentes a uma língua primeira que se estabelece como fonte de conhecimento do outro. Neste aspecto, deduz que o “[...] discurso historiográfico funciona como à maneira de uma maquinaria que extrai da citação uma verossimilhança do relato e uma validade do saber, produzindo então, credibilidade”. (CERTEAU, 1982, p. 101.)

Acredito que o pesquisador ao lidar com o seu objeto de pesquisa, sabe distinguir as possibilidades de avanços e também os seus limites e não se sente constrangido de reconhecer o trabalho de seus pares, apresentando-os, sem que isto possa ser caracterizado como fuga, insegurança, dificuldade em lidar com a temática. Falar do outro é assumir uma postura coletiva,

rechaçando em si o discurso do “ineditismo absoluto”, o “marco zero”, e se ver, enfim, como um autor compondo determinado campo de estudos, podendo, dependendo do contexto e do tempo, inserir-se como o último naquele instante, a rever o discurso historiográfico do tema em discussão, compreendendo, porém, que não é o pioneiro e não representa o fim.

Quando lidamos com o nosso próprio tempo, é inevitável que a experiência pessoal desses tempos modele a nossa maneira como o vemos e até a forma como avaliamos a evidência a qual todos nós, não obstante às nossas opiniões, devemos recorrer e apresentar. Para Hobsbawm, quando utilizamos a expressão “nosso próprio tempo”, devemos entender que esta “[...] experiência individual de vida também seja uma experiência coletiva”, (HOBSBAWM, 1998, p. 244.) ainda que pareça contraditório.

Construir, sob a perspectiva de Le Goff, uma possibilidade histórica sem se esquecer dos “[...] métodos, utilizando-se de verificações sucessivas e de objetividades parciais” (LE GOFF, 2003, p. 33.) é um dos propósitos desta pesquisa. Para tal, o passado aqui é de muita importância, principalmente ao observar a visão de Jaques Le Goff quanto à questão cronológica e à referência ao “passado em contínua construção onde ‘novas leituras possibilitam novos olhares no presente’”, (LE GOFF, 2003, p. 25.) assegurando ao passado um “status quo” a fazer com que o mesmo deixe de ser definitivamente passado e instaure-se em expectativa presente, que pode vir a surgir futuramente sob outra textura, reconstruindo, assim, o passado até então conhecido de outra forma.

A partir desse escopo, podemos, então, delinear um panorama do que foi a educação no Brasil desde os jesuítas até os dias atuais, nos quais encontramos o Ensino Médio. A primeira grande ruptura constitui-se a partir da invasão portuguesa às terras indígenas, ao conhecido território do Novo Mundo. É necessário que passemos a reconhecer que os lusitanos trouxeram paradigmas educativos europeus, o que não significa que as populações aqui presentes já não possuíssem suas próprias maneiras de fazer educação. A

atividade educacional eurocêntrica passa a imperar sob imposição e devido ao poder da arma, aniquilando grande parte do teor educacional que era mantido pelos indígenas. Convém, ainda, ressaltar que a educação que se praticava entre as populações indígenas não tinha as marcas repressivas do modelo educacional europeu.

Orlando Villas Boas, um indigenista, contou um fato, após pesquisas numa aldeia Xavante, que representa bem a característica educacional entre os índios: Villas Boas observava uma mulher que confeccionava alguns potes de barro.

Assim que a mulher terminava um pote, seu filho, que estava ao lado dela, pegava o pote pronto e o jogava ao chão quebrando. Imediatamente ela iniciava outro e, novamente, assim que estava pronto, seu filho repetia o mesmo ato e o jogava no chão. Esta cena se repetiu por sete potes até que Orlando não se conteve e se aproximou da mulher Xavante e perguntou por que ela deixava o menino quebrar o trabalho que ela havia acabado de terminar. No que a mulher índia respondeu: “-*Porque ele quer*”. (BELLO, 2002, p. 26.)

Esses relatos bem como outros que se encontram espalhados na nossa historiografia nos permite aludir como era feita a educação entre os índios no Brasil Colônia. Ao chegarem aqui, os jesuítas não trouxeram somente a moral, mas os costumes e a religiosidade que deveriam ser impressos por meio de uma nova educação, a europeia de cunho católico.

Surgido com os Jesuítas, no período colonial, o Ensino Médio esteve alicerçado em preceitos religiosos, ou melhor, seguiam as tendências europeias da educação católica. Prezava-se, assim, por um tipo de “ladainha”, oração curta com respostas do mesmo teor, assinalando o caráter mnemônico da educação brasileira. A isso se atrelava à rigidez do ensino, repleto de características da moral europeia.

Desde essa época, dificilmente os Governos intervieram e discutiram as propostas e filosofias educacionais. O objetivo da educação jesuítica era

menos o desenvolvimento humano que a conversão religiosa, mesmo servindo-se das ciências, das artes e da natureza. Entretanto, foram eles os responsáveis pela divisão da educação ou do sistema educacional por níveis, ou fases: primária, média e superior. (DANTAS, 2002, f. 28.)

No entanto, em 1759, um tipo de ruptura na História da Educação no Brasil: os jesuítas são expulsos por Marquês de Pombal. Assim, a estrutura e o método das escolas jesuítas, mesmo com a tendência de anular as práticas educativas indígenas, como vimos, tinham uma filosofia bem definida.

Após esse período, o que se pode observar foi um caos. A busca por aulas régias, a tentativa do subsídio literário e, posteriormente, o despreparo da Família Real, fugindo de Napoleão na Europa. Transferir o Reino para o chamado Novo Mundo não trouxe ao Brasil mudanças significativas no setor educacional, que cada vez mais se tornava elitista, privilegiando o chamado eurocentrismo.

Na verdade não se conseguiu implantar um sistema educacional nas terras brasileiras, mas a vinda da Família Real permitiu uma nova ruptura com a situação anterior. Para preparar terreno para sua estadia no Brasil D. João VI abriu Academias Militares, Escolas de Direito e Medicina, a Biblioteca Real, o Jardim Botânico e, sua iniciativa mais marcante em termos de mudança, a Imprensa Régia. Segundo alguns autores, o Brasil foi finalmente “descoberto” e a nossa História passou a ter uma complexidade maior. (BELLO, 2001.)

Contudo, a educação manteve sua importância secundária. Enquanto em outras colônias, como as espanholas, já surgiam as primeiras universidades, a brasileira amargava um quadro crítico em relação ao conhecimento. Nesse período, em 1538 já contávamos, na América, com a Universidade de São Domingos e, em 1551, a do México e a de Lima. Já a nossa primeira Universidade só surgiu em 1934, em São Paulo.

Aliás, atravessando todo o Império, incluindo D. João VI, D. Pedro I e D. Pedro II, muito pouco foi realizado na educação brasileira e não foram poucos que se

queixavam da péssima qualidade de nossa educação. Mesmo com a Proclamação da República, após várias tentativas de reformas que pudessem trazer mudanças a esse quadro educativo, não observamos um processo de evolução que possa ser considerado marcante ou paradigmático para os próximos períodos.

Situação que encontraria as mudanças estruturais desejadas, ainda que insuficientes somente com o período conhecido como Ditadura Militar, cujos projetos desenvolvimentistas ampliariam a escolarização obrigatória, aprofundariam o currículo e abririam caminhos para os grandes exames nacionais.

Sobre esse currículo novo, destacamos as matérias Comunicação e Expressão, Estudos Sociais e Ciências, cujos méritos estariam na possibilidade de visar a seu caráter macroestrutural e a se constituir como referência para a sistematização das atividades realizadas na escola em todo âmbito nacional.

A disciplina de Comunicação e Expressão incluía áreas distintas como língua portuguesa, educação física e educação artística. Segundo Magda Soares (2002), essas disciplinas servem ao caráter pragmático e utilitarista da ditadura militar nas décadas de 60 e 70. Situação que implicaria diretamente o uso da língua, com ampla base na Teoria da Comunicação. Nesse contexto, o aluno, um emissor-receptor de códigos, os mais diversos, estaria longe de assumir seu lugar crítico como cidadão político em formação.

Ainda segundo Soares, a questão principal desse tipo de político é a respeito da concepção de língua como sistema (ensino de gramática), e a concepção de língua como expressão estética (ensino da retórica, poética e, posteriormente, estudo de textos) e como comunicação.

Para que essas políticas alcançassem êxito, logo foram criadas as políticas de controle e avaliação do ensino, como Os Guias Curriculares (SÃO PAULO, 1975), que se fundamentavam em uma visão funcional da linguagem: “O guia, que ora se apresenta, baseia-se no caráter funcional da língua e está centrado

no objetivo geral da matéria: desenvolver a habilidade de comunicar-se mais ampla e mais eficazmente nas diferentes situações de discurso”, (SÃO PAULO, 1975, p. 3.), ou seja, troca de informação, manifestação de emoções ou percepção destas, entre outras evidências que a Teoria da Comunicação apontava.

Daí, tanto o ensino de língua quanto as avaliações deveriam contar com

[...] exercícios de língua (exercícios estruturais, de análise, de síntese, de classificação, de relacionamento, de transformações), para que o aluno se habilite a usar a língua para produção e compreensão de frases, na medida em que consegue variedade e complexidade de estruturas e amplia suas possibilidades de escolha e seleção ao comunicar-se. (SÃO PAULO, 1975, p. 3.)

No final do período militar, na década de 80 do século XX, o Movimento pelas eleições diretas para presidente (a conhecida abertura política), algumas áreas consolidaram-se, trazendo não somente para as universidades, mas para as escolas e políticas públicas de educação perspectivas teóricas novas: a sociolinguística, o sociointeracionismo, a psicogênese da língua escrita, e, mais tarde, os estudos do discurso.

Coincide com essa explosão teórica, uma frequência cada vez maior de alunos nos bancos escolares, mas ainda assim com poucos resultados de uma boa educação, seja no mercado de trabalho, seja no ingresso às melhores e principais universidades do país.

Mas, na década seguinte, com a consolidação do Estado Democrático de Direito, uma nova Constituição e o advento dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997a) a compreensão da cidadania como participação social e política, bem como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, mobilizou muitos setores da sociedade, fazendo com que as políticas públicas e os novos governos dessem respostas à altura às novas demandas nacionais e internacionais.

Assim, os PCN's exigiram um posicionamento mais consistente histórica e criticamente a respeito da língua:

Não há língua divorciada do contexto social vivido. Sendo ela dialógica por princípio, não há como separá-la de sua própria natureza, mesmo em situação escolar. (BRASIL, 2000a, p. 17.)

Com base nessas concepções de língua e linguagem é que os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio desejam alcançar um sujeito responsivo e com cidadania plena para atuarem na vida social, econômica e cultural.

Para isso, o Ensino Médio, fase final da educação básica, deveria garantir um preparo do jovem para a sua atuação na sociedade. Duas estratégias foram (e ainda são) necessárias: a melhoria efetiva da educação e o ingresso maior da população nas universidades.

A ponte entre essas estratégias estaria no instrumento de política pública educacional, cujos objetivos seriam, entre os principais, contribuir para o processo de reestruturação dos currículos do ensino médio, e servir de porta de entrada para a universidade. Estamos tratando aqui do Exame Nacional do Ensino Médio, o Enem.

1.2. AS PROPOSIÇÕES DA EDUCAÇÃO: A REFORMA CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO E O ADVENTO DO ENEM

Considerando o contexto social de muitos dos jovens, na verdade, da maioria, que tentam ingressar na universidade, os PCN's procuram orientar que o Ensino Médio, enquanto etapa final da Educação Básica, deve conter os elementos indispensáveis ao exercício da cidadania, não apenas no sentido político de uma cidadania formal, mas também na perspectiva de uma cidadania social, que alcance as relações de trabalho, dentre outras relações sociais e culturais.

No que concerne à área de Ciências Humanas, sabemos que a linguagem é um dos campos privilegiados para a discussão dessas questões. Contudo, não se deve perder de vista que a cidadania não deve ser encarada no Ensino Médio apenas como um conceito abstrato, mas como uma vivência que perpassa todos os aspectos da vida em sociedade.

O contexto social de muitos jovens em idade da educação básica no nível médio, é marcado por exposição à violência, falta de acesso aos bens materiais e culturais básicos e subemprego. Por isso que, de acordo já com a lei nº 5.692 de 1971, o Ensino Médio (2º grau na época) deveria garantir uma qualificação profissional, fosse de nível técnico, quatro anos de duração, ou auxiliar técnico, três anos. De acordo com Pinto, no entanto:

Tudo indica que o objetivo por trás deste novo desenho do ensino médio, dando-lhe um caráter de terminalidade dos estudos, foi o de reduzir a demanda para o ensino superior e tentar aplacar o ímpeto das manifestações estudantis que exigiam mais vagas nas universidades públicas. (PINTO, 2002, p. 55.)

A tentativa frustrada do governo militar em concentrar grande parte dos jovens no Ensino Médio pode ter causado um dos grandes atrasos na educação brasileira nas últimas décadas, pois criou uma escolarização sem reflexão acadêmica, impedindo que a ciência se desenvolvesse adequadamente. Embora este não seja o foco deste trabalho, sinalizar esse problema é importante, pois não estamos diante de um processo evolutivo, mas diante, em muitos momentos, de políticas públicas representaram retrocessos.

Organizações como a Fundação Carlos Chagas e a FUVEST surgiram nas décadas de 60 e 70, respectivamente, e tiveram que lidar com o número cada vez maior de candidatos oriundos também da urbanização maciça no Brasil durante esse período.

Vale salientar o que muitos pesquisadores e historiadores da educação no Brasil têm apontado: um legado que permanece até os dias de hoje dos

militares no sistema educacional brasileiro, entre eles, destacamos vinculação da educação pública aos interesses e necessidades do mercado, universalizando o acesso ao ensino profissionalizante e implantando a reforma universitária; ampla abertura à privatização do ensino, legitimada pela ação do Conselho Federal de Educação, e outros mecanismos de ensino e modelos implantados a partir da estrutura organizacional americana e da experiência universitária europeia. (IPES, 1969; CUNHA, 1975; ARAPIRACA, 1982; VIEIRA, 1983; RODRIGUES, 2007).

Mas o crítico Demerval Saviani afirma sobre esse legado

[...] a estrutura universitária que nos foi legada pelo regime militar acarreta consideráveis dificuldades à qualidade do ensino, determinadas pelos seguintes fatores: eliminação das turmas/classes resultante da departamentalização aliada à matrícula por disciplina e ao regime de créditos, dificultando o trabalho dos professores junto aos alunos e desconsiderando as especificidades das diferentes carreiras profissionais na programação das disciplinas que integram os respectivos currículos; substituição do período letivo anual pelo semestral, reduzindo o tempo de trabalho pedagógico do professor com seus alunos, o que inviabiliza a superação das eventuais lacunas e dificulta a assimilação efetiva, pelos alunos, dos conhecimentos constitutivos das disciplinas consideradas indispensáveis à sua formação. (SAVIANI, 2008, p. 307-308.)

Esse tipo de constatação por ser feita também no contexto do Ensino Médio. Com a democratização, nas décadas de 80 e 90 do século XX, uma nova escola surge, a inserção do país nos ditames do mercado global, a necessidade de uma nova universidade, são os indicativos de uma educação democrática. Neste contexto político e social, surge o Enem, que será discutido no próximo capítulo, ampliando o vestibular.

Mas, ainda seguindo diretrizes da Ditadura, como vimos, o Ensino Médio afunilou seus propósitos, conforme o documento oficial Parâmetros Curriculares Nacionais:

O Ensino Médio possui, entre suas funções, um compromisso com a educação para o trabalho. [...] Torna-se, pois,

imprescindível incorporar as necessidades da realidade ao currículo escolar de forma a que os alunos tenham acesso, no Ensino Médio, àqueles conhecimentos que, de forma mais ou menos imediata, serão exigidos pelo mercado de trabalho. (BRASIL, 2000a, p. 27.)

Essas políticas públicas que visam à formação de mão de obra profissional e acadêmica não têm impedido, no entanto, o aumento da evasão escolar no chamado Ensino Médio, nível que antecede o Ensino Superior. Isso porque, segundo alguns autores, essas políticas, ao mesmo tempo em que não impedem esse esvaziamento da escola, mostram-se incapazes de evitar também o esvaziamento do significado do espaço escolar. (DUBET, 1997; COSTA; KOSLINSKI, 2006).

Isso pode ser demonstrado pelo acentuado quadro de exclusão e desistência que vemos no Ensino Médio: a taxa média de abandono e reprovação é de 35,5%, verificada entre os anos de 2007 e 2009. (BRASIL, 2009a). Entre 15 e 17 anos, faixa etária considerada regular, os matriculados chegam a menos de 50%. Mais de 40% das matrículas ocorrem no período noturno. E, no contexto do Ensino Médio profissionalizante, a taxa de abandono passa de 75%. (BRASIL, 2009a).

Esse contexto, longe de ser esgotado aqui, aponta para uma das preocupações desta pesquisa, a saber, a relação entre políticas públicas educacionais, comprometidas com o pensamento neoliberal, o mercado de trabalho globalizado, e a forma que teorias linguísticas e metodologias têm sido usadas para abordar o currículo.

Para isso, o foco mais recente nos exames de qualificação do Ensino Médio, ao nível nacional, tem sido nas habilidades e competências dos educandos. Conforme encontramos nos documentos oficiais, os parâmetros de ensino, a formação do aluno deve ter como alvo principal a aquisição de conhecimentos básicos, a preparação científica e a capacidade de utilizar as diferentes tecnologias relativas às áreas de atuação.

O sujeito em formação do Ensino Médio deve ser, pois, um cidadão participante do mundo do trabalho, um "sujeito em situação" que deve mobilizar as competências básicas e, de acordo com o Artigo 1 da lei nº. 9294/96, os educandos, devem, entre outras coisas, ser preparado e orientado para sua integração ao mundo do trabalho, com as competências que garantam seu aprimoramento profissional e que permitam acompanhar as mudanças que caracterizam a produção no nosso tempo.

No entanto, quando constatamos o fracasso na permanência escolar e também na reprovação da maior parte dos alunos oriundos das escolas públicas – público alvo dos exames propostos pelos governos – perguntamos, qual é o objetivo de exames como o Enem? “Corrigir’ o desmantelamento sistemático a que foi submetida a educação básica nas últimas décadas”, (PINHO, 2014, p. 361.) como afirmam inúmeros pesquisadores? Ou ser mais um filtro de exclusão social para a entrada nas melhores universidades? Infelizmente, a tendência dos fatos tem sido para esta segunda resposta.

Ao abraçar os ditames do mercado de trabalho, intensificando o objetivo econômico, profissional, da educação básica, o Ensino Médio e, com ele, os exames vestibulares, colocaram em crise o espaço escolar, ou seja, o sentido da escola como lugar de construção da cidadania. Visto que o artigo 214 da Constituição reza o Art. 214 afirma que a educação não visa somente à educação para o trabalho, mas busca uma “promoção humanística, científica e tecnológica do País”.

Os exames da educação básica podem oferecer muitas informações aos dirigentes políticos e, principalmente, aos gestores educacionais e governantes para que mudanças significativas sejam implementadas, melhorando substancialmente o ensino. Contudo, não é o que tem ocorrido, especialmente no Ensino Médio.

Tal como os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997a) e os exames nacionais vêm abordando, a questão da língua portuguesa é, de certa forma, a

expressão das mudanças políticas e do esforço por democratizar a sociedade brasileira. Mas, quais agentes sociais irão realmente participar disso? Será que a escola, principal agente da educação tem sido, de fato, contemplada?

Os PCN's soam “[...] como uma espécie de síntese do que foi possível aprender e avançar [nas últimas décadas], em que a democratização das oportunidades educacionais começa a ser levada em consideração”, (BRASIL, 1997b, p. 20.) pode-se ler ampliação do acesso não somente à educação de qualidade, mas à universidade de qualidade, atendendo à dimensão política, e as relações escolares.

O que pode não ser verdade quanto a nossa língua portuguesa. Embora temos experimentado, concomitante às mudanças políticas, mudanças teóricas, na forma de ler e de compreender a escrita e leitura, aliás, como processos indissociáveis, não somente notacionais e materiais, mas discursivos e históricos, abrindo espaço para que o sujeito político interfira no campo de suas ações com mais liberdade e responsabilidade.

Essas mudanças têm trazido para a reflexão sobre a língua a importância de se colocar questões centrais de produção do conhecimento, de textos de discurso desde o início: o que escrever, o que se pretende e para quem se escreve, por exemplo. Os aspectos discursivos da língua são, pois, a questão central dessas mudanças e situam a escola em uma nova relação.

A escola passa a considerar também o seu exterior, pois o valor dos usos da linguagem é determinado historicamente também pelas demandas sociais. As exigências sociais – mercado global e participação política, por exemplo – exigem níveis de leitura e escrita diferentes e muito superiores, se é que podemos dizer assim, das que satisfaziam a sociedade e as políticas públicas das décadas de 60 e 70, por exemplo.

Outro aspecto importante em que essas mudanças históricas nos fazem pensar é a questão da escola e seu ensino. Se o objetivo da escola é formar cidadãos capazes de utilizar a linguagem com eficácia, assumindo o lugar discursivo da

palavra, é preciso que aprendam isso na escola, não somente o aspecto outrora conhecido como linguístico e gramatical do dizer.

Deve-se, portanto, aprofundar, nestas primeiras décadas do século XXI, a referência aos conhecimentos linguísticos com base construtivista com vistas à apreensão do discurso. Isto é, visto nos PCN's, por exemplo, quando se relaciona importantes aspectos escritores e orais e sobre os modos como se ensina e se aprende língua portuguesa.

Daí, a atenção a expressões como “ação e reflexão”, no lugar de construção, e analisar no lugar de hipotetizar, conforme apontam alguns autores. (GERALDI, 1996; SOARES, 2002.)

Essas importantes mudanças apontam ainda, segundo os PCN's e suas referências bibliográficas, para outras mudanças de base, como a noção de sujeito, de viés psicológico, para um sujeito discursivo, e o objetivo é agora não mais a transformação social, mas a participação do processo democrático - a cidadania.

Além disso, a produção de texto e a mobilização de sentidos de um texto passam a ser vistos não mais como trabalhos linguísticos, mas como adequações, relações dialógicas e responsivas entre interlocutores.

Entendemos que essa situação coloca a língua portuguesa, segundo o professor Emerson Pietri (2004), diante de um desafio: será de fato uma disciplina (com a sistematização de temas, de objetos, de conteúdos e de progressão), “[...] ou se propõe sempre como função de um elemento que lhe seja exterior, o que impede sua estabilização como componente curricular?”. (PIETRI, 2004, f. 35.)

Acreditamos que, ao discutir como numa adjacente, o impacto desse percurso nas provas e aqui, no ENEM, ajudar-nos-á, se não a responder, a entender melhor tal pergunta.

1.3. OS EXAMES NACIONAIS

Desde os anos de 1990, vimos implantados no Brasil sistemas nacionais de avaliação em todos os níveis de ensino (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb); Exame Nacional do Ensino Médio (Enem); Exame Nacional de Cursos de Graduação (Provão, Enade); Avaliação dos Cursos de Pós-Graduação (Data Capes)), seguindo padrões e modelos internacionais contemporâneos, mas pouco familiares aos agentes institucionais do país e, quase nada discutidos com os professores e acadêmicos, segundo o que se sabe.

Esses exames despertaram grande interesse em mais um agente social, a mídia, que acabou gerando um efeito negativo, pois se percebeu uma voz legitimando a precedência dos sistemas sobre currículos, e da função mercadológica sobre a política, no bom sentido da palavra. Essa discussão não é nossa preocupação neste momento, mas aponta para a exacerbação e banalização de conceitos importantes desses sistemas de avaliação, dentre os quais analisaremos os do ENEM, a saber, a questão das habilidades e competências.

E, não é somente o contexto mercadológico e midiático que opera essas reduções, mas o próprio método de testes é responsável por intensificar o sentido das habilidades e competências a serem, de suas medidas, quando comparadas às demandas dos PCN's.

Isso nos leva ao principal foco desta pesquisa que é a preocupação com o tipo de leitura que se faz e que se quer no Enem, pois acreditamos que essas reduções e a preocupação somente com as habilidades e competências abrem um tipo de brecha, de descompasso entre a forma que a prova é, como é lida pelo aluno e sua proposta inicial, principalmente levando em conta as diretrizes políticas e pedagógicas para essas avaliações.

Antes de encerrarmos este capítulo e aprofundarmos mais essa discussão, queremos deixar também uma observação que aponta para um perigo de retrocesso histórico que esses *testes* podem provocar.

Falamos do fato de que esses testes têm levado muitos agentes institucionais, escolas públicas e principalmente privadas, a usarem uma base de língua, a uma compreensão da linguagem, dissertativa, sobretudo, gramaticalizada, engessada e ensinada através de fórmulas quase únicas, que podem ser exemplificadas por manuais do tipo *como passar no Enem? Como tirar 10 em redação*, entre outros, fazendo com que o melhor de toda a reflexão e discussão educacional caia em metodologias e esquemas polêmicos, retrógrados e infundados, comprometendo não somente as políticas educacionais, mas as próprias instituições de ensino.¹

Essa re-gramaticalização pode também ir em sentido contrário à diversificação curricular e teórica trazida pelas reformas curriculares desde os anos 1980, como vimos anteriormente, gerando também um desconforto nos profissionais cujas escolas não alcançam níveis satisfatórios e cujos resultados são expostos pela mídia de forma inconsequente.

¹ Para um estudo comparativo desses testes ver MELO, 2013.

CAPÍTULO II

UM OLHAR SOBRE A MATRIZ DE REFERÊNCIA DO NOVO ENEM

2.1. A ESTRUTURA DA AVALIAÇÃO DO ENEM

Com o objetivo de avaliar os alunos egressos do Ensino Médio, foi instituído em 1998, em âmbito nacional, o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio). Por meio de uma estrutura a partir de uma matriz de cinco competências, as quais abrangem: *dominar linguagens, compreender fenômenos, enfrentar situações-problema, construir argumentações e elaborar propostas*, as quais o exame considera essenciais ao desenvolvimento e preparo dos alunos para enfrentar as exigências do mundo contemporâneo. Para os elaboradores dessa avaliação, essas competências são exploradas em diversos domínios do conhecimento humano e atendem às demandas de uma pluralidade de profissões presentes no mundo contemporâneo, além de favorecerem o desenvolvimento de diversificadas formas de atuação social.

Além disso, para avaliar essas competências, o ENEM estabeleceu, em um primeiro momento, um conjunto de 21 habilidades,² aplicadas às áreas de conhecimento ou disciplinas que fundamentam a educação básica. Depois, a partir de 2009, com as reformulações do Enem, as cinco competências descritas acima passaram a denominarem-se Eixos Cognitivos,³ comum a todas as áreas de conhecimento. Dessa forma, a avaliação passa a ser por áreas de conhecimento – *Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Ciências Humanas e suas Tecnologias* – a cada uma dessas áreas foram desenvolvidas Matrizes de Referência,⁴ contendo cada uma nove competências e atribuídas habilidades, em um total de trinta. Além disso, foram associadas a essas Matrizes *objetos de conhecimento*, que nada mais são do que conteúdos exigidos pela avaliação do Enem.

² Anexo 1

³ Anexo 2

⁴ Anexo 3

As provas do ENEM são, portanto, estruturadas a partir do relacionamento de sua matriz de competências e habilidades com os conteúdos escolares pertinentes ao Ensino Médio. Parte-se do princípio de que essa matriz considera todas as competências e habilidades que são essenciais e próprias ao jovem adulto que se encontra na etapa de desenvolvimento cognitivo e social correspondente à finalização do ciclo de escolaridade da educação básica. Além disso, o ENEM teve como base a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998b) e as Diretrizes do Conselho Nacional de Educação sobre a Educação Básica. (BRASIL, 2001.)

O ENEM é formulado a cada ano em uma prova única e de realização individual, da qual participam voluntariamente alunos que estão concluindo ou já concluíram a etapa de escolaridade correspondente ao Ensino Médio. De 1998 a 2008 a prova continha uma redação e 63 questões objetivas que versavam sobre as diferentes áreas do conhecimento, abordando seus conteúdos disciplinares de uma maneira interdisciplinar. Com o advento do Novo Enem, em 2009, o exame passa a ser por área do conhecimento, contando cada área com 45 questões objetivas, ao todo 180 questões e uma prova de redação, aplicadas em dois dias.

A prova escrita de redação implica a produção de um texto a partir da proposição de uma situação-problema, em que o aluno deve, por meio da norma culta da língua portuguesa, desenvolver uma dissertação, selecionando argumentos dos textos motivadores e de seu repertório cultural para defender, de forma coerente, um ponto de vista a cerca do tema abordado, considerando que o tema abordado sempre traz uma problemática atual, o candidato deve selecionar possíveis soluções para tal.

A parte objetiva da prova de múltipla escolha também é elaborada considerando situações-problema que articulam os diferentes domínios do conhecimento à realidade contemporânea. Uma multiplicidade de linguagens comparece nessas questões, tais como gráficos, desenhos, figuras, textos ou

fragmentos de textos, algoritmos, infográficos, charges, enfim, diferentes tipos de gêneros que pertencem à realidade comunicativa do candidato. Essas múltiplas linguagens mesclam-se com a intenção de desafiar o aluno a fazer uma leitura compreensiva da situação, mobilizando seus recursos cognitivos e conhecimentos anteriormente adquiridos, reorganizando-os, criando novas ideias e construindo uma linha de interpretação durante o processo de enfrentamento e resolução da questão proposta.

A proposta da prova do Enem não é apenas construir itens baseando-se no conjunto de competência e habilidades expostas pela matriz de referência, mas é avaliar as dimensões cognitivas do aluno egresso do Ensino Médio. Segundo os autores, ela corresponde às “[...] possibilidades totais da cognição humana na fase de desenvolvimento próprio aos participantes do ENEM”. (INEP, 1999, p. 9.) Assim, as competências e habilidades avaliadas evidenciam como os alunos concretizam suas ações, procedimentos e estratégias na resolução de problemas relativos aos diferentes domínios do conhecimento.

2.2. A NOÇÃO DE COMPETÊNCIA E HABILIDADE: UMA BREVE PERSPECTIVA HISTÓRICA

Para compreendermos a noção de *competência* e *habilidade*, iremos, neste primeiro momento, traçar, em linhas gerais, um contexto histórico que nos trará uma interpretação mais ampla desses termos nas definições teóricas.

O conceito de competência e habilidade está intrinsecamente ligado às novas bases econômicas, políticas, sociais e culturais, as quais tomaram corpo e propulsão devido ao advento da globalização da economia, das comunicações, ao avanço de novas tecnologias; à efetivação de uma sociedade do conhecimento, da informação; à redução das desigualdades sociais e redistribuição de renda; ao investimento na qualidade da educação escolar e na formação do homem.

Diante disso, há uma exigência mundial, principalmente dos países ricos, quanto à reconfiguração do sistema produtivo, à retomada do crescimento econômico diante do quadro de competição e disputa por um mercado internacionalizado e às novas qualificações do trabalhador, as chamadas competências. Para Brandão e Guimarães, o conceito de competência relaciona-se “[...] ao nível organizacional, como um conjunto de conhecimentos, habilidades, tecnologias, sistemas físicos e gerenciais inerentes a uma organização”. (BRANDÃO; GUIMARÃES, 2001, p. 10.) Visto dessa maneira, as competências são essenciais às organizações, conferem vantagem competitiva.

De acordo com Frigotto, essa nova conjuntura é “[...] uma imposição das novas formas de sociabilidade capitalista tanto para estabelecer um novo padrão de acumulação quanto para definir as formas concretas de integração dentro da nova reorganização da economia mundial”. (FRIGOTTO, 1994, p. 41.) É notório, portanto, que essas imposições ressoaram como prioridades para os países em desenvolvimento e, cada vez mais, estão sendo incorporadas pelos discursos oficiais como fundamento de definições das políticas públicas para o setor educacional.

De fato, podemos afirmar que é nesse contexto que o Brasil projeta e tenta edificar uma nova (re) estruturação e configuração político/administrativa do Estado, com a finalidade de atender aos interesses de uma ordem econômica, política e social mundial. Faz parte desse processo de reestruturação a revisão do projeto educacional do país, inaugurado, sobretudo, com a promulgação da Constituição Federal de 1988 e consolidado a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDB nº 9394/96 em dezembro de 1996. De acordo com Cunha,

Os novos paradigmas de produção requerem cada vez mais educação básica de todos os cidadãos. Não se trata mais de proporcionar somente o domínio de uma habilidade motora específica. Exige-se do trabalhador moderno uma visão geral do processo produtivo que, por sua vez, requer o domínio de

novas habilidades que devem ser alcançadas mediante uma educação básica de qualidade. (CUNHA, 1993, p. 32.)

A proposição acima afina-se à intenção do Estado brasileiro, eleger a educação como uma de suas prioridades, transforma-se em estratégia de desenvolvimento nacional e competitividade internacional. Esse tripé educação/desenvolvimento/competitividade aparece no discurso oficial como um dos motores para o alcance do processo de modernização nacional, na mais clara alusão à teoria do capital humano.⁵

Apesar de não ser nossa intenção analisar a teoria do capital humano, porque requer uma análise teórica específica, convém citá-la pela estreita relação entre desenvolvimento econômico e desenvolvimento educacional, pois este é considerado fator que conduz à maior produtividade do trabalho. Importa dizer também que essa teoria afirma que o processo de escolarização é elemento fundamental na formação e estruturação do homem. Assim, investir no capital humano traria benefícios tanto para os países quanto para as empresas e seus trabalhadores, pois a ideia passada é a de ganhos gerais, já que os países subdesenvolvidos desenvolver-se-iam; os trabalhadores teriam a garantia de melhores empregos e salários; as empresas teriam maior produtividade e, aos cidadãos, garantir-se-ia a ascensão social.

Essa nova base de organização do trabalho caracteriza-se como um modelo que deseja romper com o taylorismo/fordismo, considerados, pelo capital, defasados e limitados para atender a lógica do mercado econômico global. Segundo Hirata,

[...] essa nova organização deve se fundar num trabalho cooperativo, em equipe, polivalente e rotativo em termos de tarefa, fazendo com que “o trabalhador, multifuncional, não tenha uma visão parcial e fragmentada, mas uma visão de

⁵ A origem da expressão está ligada ao surgimento da disciplina **Economia da Educação**, nos Estados Unidos, em meados dos anos 1950. Theodore W. Schultz, professor do departamento de economia da Universidade de Chicago, foi quem cunhou o termo. Esta disciplina específica surgiu da preocupação em explicar os ganhos de produtividade gerados pelo “fator humano” na produção.

conjunto do processo de trabalho em que está inserido.
(HIRATA, 1996, p. 130.)

Com as mudanças ocorridas nas últimas décadas na organização do trabalho, a qual passou de uma base eletrônica para uma base microeletrônica, exige-se que o trabalhador possua outras habilidades que extrapolem o campo do domínio das destrezas manuais. É preciso, a partir de então, ter domínio de habilidades e competências consideradas superiores, tais como: analisar, criar, julgar, discernir, intervir, resolver e propor soluções rápidas aos problemas concretos que surgem cotidianamente no interior do processo de trabalho.

À medida que as funções vão se tornando obsoletas para o capital, visto que, quanto mais se simplificam as tarefas, do ponto de vista de sua organização, mais se complexificam do ponto de vista da operação, mais se exige do trabalhador em termos de desempenho intelectual e emocional, o que tem levantado à necessidade de ampliação de suas potencialidades, sobretudo, aquelas que poderão ser adquiridas em processos permanentes de educação continuada.

Essas transformações tecnológicas, graças ao conhecimento científico, impõem a exigência de se rever as atuais qualificações profissionais e os perfis profissionais de que se necessita. Toda essa conjuntura tem afetado os sistemas de ensino dos mais diferenciados países do mundo, apressando as reformas do ensino em seus diferentes níveis e modalidades, pois perpassa por tal reforma a lógica de que, de fato, com a “intelectualização” do processo produtivo, já que esse fator tem impacto direto sobre a produtividade do trabalho. Nesse sentido, podemos entender que a categoria conhecimento/educação é a grande força de produção neste novo contexto.

Diante dessas novas exigências do capital, a Organização das Nações Unidas (ONU) mobilizou suas agências, a fim de pensar em orientações e estratégias

para a educação.⁶ Essas agências organizam fóruns e aprovam documentos que definem orientações para os níveis de ensino. São orientações que se pautam na modernização e ressaltam a importância da educação básica para todos e apontam as necessidades básicas de aprendizagem. Segundo elaboradores desse documento, o ensino deve, para isso, ampliar sua influência na formação dos sujeitos para além da transmissão de conhecimentos. Com esse intuito, são apresentados os quatro pilares da educação, os quais procuram contemplar as aprendizagens necessárias ao homem para viver na sociedade atual: “aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser”, (DELORS, 1998, p. 90.) como consta no Relatório:⁷

Para poder dar resposta ao conjunto das suas missões, a educação deve organizar-se em torno de quatro aprendizagens fundamentais que, ao longo de toda a vida, serão de algum modo para cada indivíduo, os pilares do conhecimento: *aprender a conhecer*, isto é adquirir os instrumentos da compreensão; *aprender a fazer*, para poder agir sobre o meio envolvente; *aprender a viver juntos*, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente *aprender a ser*, via essencial que integra as três precedentes. É claro que estas quatro vias do saber constituem apenas uma, dado que existem entre elas múltiplos pontos de contato, de relacionamento e de permuta. (DELORS, 1998, p. 89-90.)

Na perspectiva de que a sociedade está em constantes modificações, diminui-se a importância dos conteúdos escolares, que são reduzidos a meras informações e se defende a necessidade de aquisição de um saber imediato e utilitário.

Um ensino dessa natureza estaria mais adequado à formação de um sujeito adaptável ao mercado, atendendo, assim, ao princípio básico de flexibilidade.

⁶ Banco Mundial, Unesco (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), Unicef (Fundo das Nações Unidas para a Infância), Pnud (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento).

⁷ Os trabalhos da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, iniciados em março de 1993 e concluídos em setembro de 1996, contou com a participação de especialistas do mundo todo. Sua primeira publicação no Brasil, em 1998, teve o apoio do Ministério da Educação.

Não é de se estranhar que o discurso da elite empresarial, governo, gestores públicos e educadores brasileiros vêm sendo o de conceber a educação escolar como estratégia para o desenvolvimento nacional. No entanto, não se trata de qualquer educação escolar, mas aquela que possibilita o desenvolvimento de habilidades básicas (ler, escrever, calcular, etc.), habilidades de raciocínio (resolver problemas, decidir, senso crítico, agilidade, etc.) e habilidades relacionadas às qualidades pessoais (autonomia, responsabilidade, iniciativa, versatilidade, inovação, sociabilidade, espírito de cooperação, ética, etc.) a serem trabalhadas nos doze anos de escolaridade básica obrigatória.

Dessa forma, fica possível compreender a relação entre o processo de globalização, o discurso da pós-modernidade e as políticas educacionais que se articulam mundialmente.

Importa, nesse contexto, fundamentalmente, o “aprender a aprender”, como condição indispensável para poder acompanhar as mudanças e os avanços cada vez mais rápidos que caracterizam o ritmo da sociedade contemporânea. Educar para a procura efetiva e permanente de um trabalho provisório ou que não existia mais. Educar para lutar no mundo competitivo do trabalho, pelos poucos empregos disponíveis. Educar para capacitar o indivíduo a obter e manter-se em um emprego, no mundo do trabalho em constante transformação. Em resumo, Gentili afirma:

[...] na era do fim dos empregos, só a competência empregatícia flexível do indivíduo pode garantir sucesso no mundo das relações laborais. E essa competência deverá ser procurada na escola, embora não exclusivamente. Uma escola esvaziada de funções sociais, onde a produtividade institucional possa ser reconhecida nas habilidades que os seus ‘clientes - alunos’ disponham para responder aos novos desafios que um mercado altamente seletivo impõe. (GENTILI, 1998, p. 89-90.)

A citação acima revela a raiz do recente interesse das classes dominantes pela qualidade da escola, em especial da escola básica. É oportuno relembrar,

também, o que escreveu Gentili afirma sobre a perspectiva dos “homens de negócios” acerca da função social da escola no quadro da reestruturação produtiva da sociedade contemporânea em que a escola

[...] deve ter por função a transmissão de certas competências e habilidades necessárias para que as pessoas atuem ‘competitivamente’ num mercado de trabalho altamente seletivo e cada vez mais restrito. A educação escolar deve garantir as funções de classificação e hierarquização dos postulantes aos futuros empregos (ou aos empregos do futuro). (GENTILI, 1998, p. 32.)

Realmente o século XXI está sendo regido pela necessidade de escolarização, informação e conhecimento, assim, não é de se estranhar o fato de ser cunhada a expressão “sociedade do conhecimento” para designar os quatro saberes fundamentais cunhados pela UNESCO – *o saber, o saber ser, o saber fazer e o saber conviver*. No entanto, para Frigotto, há uma contradição inerente a esta sociedade do conhecimento quando afirma:

A tese da qualidade total, formação flexível e polivalente, a teoria do capital humano e a categoria de sociedade do conhecimento são apenas expressões da nova materialidade da crise e das contradições do capitalismo, em que se subordina a educação à lógica da exclusão social e em que não se leva em conta as relações de poder e de força e os interesses antagônicos e conflitantes, mascarados nas características psicossociais demandadas e na participação subordinada maior. (FRIGOTTO, 1994, p. 7.)

Dessa maneira, o domínio do conhecimento, da técnica e da tecnologia assume uma importância produtiva vital nesta era de globalização econômica, de competição internacional e de exclusão social, visto que esses domínios são considerados, pelos grupos dominantes, peças-chaves para o pleno desenvolvimento (do capital) humano. É neste sentido que o discurso do investimento na melhoria da instrução do trabalhador e na sua (re) qualificação profissional é tão enfatizado no interior da lógica produtiva. A essa contradição do sistema capitalista, Saviani reafirma-nos a real importância de tal investimento:

[...] o trabalhador não pode ter meio de produção, não pode deter o saber, mas, sem o saber, ele também não pode produzir, porque para transformar a matéria precisa dominar algum tipo de saber. (SAVIANI, 1994, p. 161.)

Portanto, é no quadro da qualificação humana, na expectativa da qualificação do trabalhador que a escola aparece como o *lócus* privilegiado de sua preparação. Sob a égide de que, quanto mais tempo de escolaridade qualitativa, melhor preparado é o trabalhador, descortinam-se os verdadeiros objetivos a fundamentarem o interesse repentino pela educação formal, pelas competências, habilidades e saberes que o homem (trabalhador em potencial) deve possuir. Intenções que não passam de uma nova forma de otimização dos processos de trabalho, dentro das novas normas de eficiência, qualidade e rentabilidade.

2.3. A EDUCAÇÃO QUE SE PRETENDE: A NOÇÃO DE COMPETÊNCIA NOS DOCUMENTOS OFICIAIS – LDB, PCN, PCNEM

Embora, atualmente, o uso do termo competência seja comum, é difícil precisar o seu significado. Se tentarmos descrever uma das nossas competências, conseguiremos, no máximo, descrever ações que realizamos para enfrentar uma situação problema, seja facilidade que temos em atividades de trabalho e/ou escolares, a facilidade de compreendermos fatos, fenômenos, etc. Mesmo tendo consciência dessa série, não conseguiremos encontrar algo que possa traduzir a totalidade desses atos.

Tomemos, em primeiro lugar, a etimologia da palavra ‘competência’:⁸ do latim *competentia*, *ae* ‘proporção, simetria; aspecto, posição relativa dos astros’, que, por sua vez, vem de *competere* ‘competir, concorrer, buscar a mesma coisa que outro, atacar, hostilizar’. Interessante registrar que competência e competição têm, portanto, origem no mesmo étimo latino. Como vimos, inter-

⁸ DICIONÁRIO ELETRÔNICO HOUAISS da língua portuguesa, 2009.

relacionam-se como consequência natural de uma economia global, em que as novas exigências de competitividade levam à complexidade crescente das qualificações profissionais. A esta nova organização do trabalho, novas exigências ou novos desafios são inseridos, exigindo do indivíduo competência na mesma proporção que se dá a competitividade.

Dessa maneira, competir é uma questão implícita no conceito de competência. Embora muitos documentos e textos não se apoiem na origem do termo, a realidade da maior parte das pessoas deixa explícita a concepção de que, no mundo atual, o competir e o vencer transformaram-se em um dos grandes objetivos postos pelos ditames neoliberais do capitalismo. E, para se alcançar a inserção no mercado de trabalho e o acesso aos direitos mínimos do cidadão, competir de igual para igual e chegar à vitória serão possíveis por meio da educação, bem como afirma o PCN:

O papel fundamental da educação no desenvolvimento das pessoas e das sociedades amplia-se ainda mais no despertar do novo milênio e aponta para a necessidade de se construir uma escola voltada para a formação de cidadãos. Vivemos numa era marcada pela competição e pela excelência, em que progressos científicos e avanços tecnológicos definem exigências novas para os jovens que ingressarão no mundo do trabalho. Tal demanda impõe uma revisão dos currículos, que orientam o trabalho cotidianamente realizado pelos professores e especialistas em educação do nosso país. (BRASIL, 1998b, p. 5.)

Uma breve retrospectiva dos acontecimentos educacionais dos últimos anos, em especial a preocupação excessiva com desempenhos escolares a partir de exames internacionais e nacionais, mostra que o discurso das competências, mais do que preocupado com a formação de cidadãos, tem servido para atender às necessidades do mercado e às imposições neoliberais. Logo, a educação assume um importante papel ideológico no capitalismo contemporâneo, bem como explica Duarte:

[...] há necessidade, no plano ideológico, de limitar as expectativas dos trabalhadores em termos de socialização do

conhecimento pela escola, difundindo a ideia de que o mais importante a ser adquirido por meio da educação não é o conhecimento, mas sim a capacidade de constantes adaptações às mudanças no sistema produtivo. [...] Aprender a aprender é aprender a adaptar-se. (DUARTE, 1999, p. 19.)

Pode-se dizer que, no geral, o termo competência vem substituindo a ideia de qualificação no domínio do trabalho e as de saberes e conhecimento, no campo da educação.

Isso fica claro a partir encontro de Jomtien na Tailândia em 1990, onde foi elaborada a “Declaração Mundial sobre a Educação para Todos”, em que se defende a ideia de que a reforma educacional era uma prioridade mundial e as competências seriam o único caminho para oferecer, de fato, uma educação para todos.

No Brasil, esse discurso fica evidente em 20 de dezembro de 1996, com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, a qual evidencia a necessidade de modificações nas ações educativas. Foi o primeiro momento em que o termo *competência* tornou-se palavra de ordem na educação brasileira, assim de acordo com o art. 23º da LDB nº 9.394/96:

A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar. (BRASIL, 1996, CAPÍTULO II, Da Educação Básica, Seção I, Das Disposições Gerais) [Destaques nossos]

Em grande parte dos documentos produzidos pelo MEC, desde a década de 90 até os dias de hoje, a educação para competências mostra-se como o remédio para os problemas educacionais.

Nesses textos, afirma-se que, para formar cidadãos preparados para a nova realidade social, o ensino não deve ser apenas formal, calcado em transmissão

de conhecimentos acumulados na história da humanidade, dividido em disciplinas estanques, mas sim tomar como referência primeira, a educação não-formal; aquela apreendida na família, na igreja, na comunidade. Nas palavras da LDB nº 9.394/96, art. 1º:

A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. (BRASIL, 1996, TÍTULO I, Da Educação)

Assim, relaciona o conhecimento já adquirido com a prática social, tornando o saber significativo, como confirma o § 2º da LDB nº 9.393/96 “A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social”.

Nessa perspectiva, educar é colocar a experiência das pessoas como geradora de aprendizado. Na educação não-formal, a produção de conhecimentos ocorre não pela absorção de conteúdos previamente sistematizados, mas pelo conhecimento gerado por meio da vivência de certas situações-problema.

Para fundamentar essa visão, utiliza-se o discurso freiriano de que “ninguém educa ninguém, mas todos se educam em comunhão”, a essa ideia de ensino-aprendizagem, o aluno, para construir competências, deve *aprender a aprender* como um dos pressupostos da educação de hoje. Entretanto, uma observação mais atenta da realidade educacional mostra que o referido princípio freireano vem sofrendo, ao longo dos anos, um processo de banalização que, associado ao princípio do *aprender a aprender*, tem contribuído para a descaracterização do trabalho do professor enquanto profissional qualificado para o exercício docente.

Para elucidar essa interpretação equivocada do princípio freiriano, Saviani afirma que se devem distinguir as posições ocupadas por educadores e educandos, ambos possuem direitos e deveres iguais enquanto cidadãos, no entanto, o educador deve possuir uma consciência mais avançada de seu

meio, pois “[...] necessita possuir, antes de tudo, a noção crítica de seu papel, isto é, refletir sobre o significado de sua missão profissional, sobre as circunstâncias que as determinam e as influenciam, e sobre as finalidades de sua ação”. (PINTO, 2003, p. 48.)

Ainda, para reforçar esse equívoco, Freire não descarta a importância da transmissão do conteúdo por parte do professor. Vera Barreto, discorrendo sobre os estudos de Paulo Freire, afirma que

[...] o professor progressista, ao contrário do reacionário, deve esforçar-se por ‘desopacisar’ a realidade e ‘desmiopisar’ os alunos, ele não pode, jamais, deixar de lado o ensino do conteúdo em favor apenas da politização dos alunos. [...] A clareza política é necessária, indispensável mesmo, mas não é suficiente. (BARRETO, 1998, p. 69.)

De acordo com Barreto, (1998, p. 68) Freire acredita que a politicidade da educação pressupõe a diminuição da distância entre o discurso de uma opção teórico-metodológica e sua prática efetiva.

A pedagogia voltada para competências levou muitos professores à falsa concepção de que trabalhar conteúdos é um mal, criando-se uma oposição falaciosa entre “transmissão de conhecimento” e “construção de conhecimento”. De acordo com o PCN é preciso ampliar

[...] a visão de conteúdo para além dos conceitos, inserindo procedimentos, atitudes e valores como conhecimentos tão relevantes quanto os conceitos tradicionalmente abordados. (BRASIL, 1998b, p. 11.)

Assim, fica clara a ideia de que não se pode negligenciar o conhecimento disciplinar, já que não se desenvolvem habilidades intelectuais no vazio. No entanto, entre o discurso proferido por esses documentos os quais regem a educação básica brasileira e a formação docente ainda há uma lacuna, um processo transitório entre uma pedagogia tradicional para uma pedagogia das competências é, ainda, considerada de forma insipiente para que efetivamente

aconteça. Fazendo-se uma busca para contextualizar este aspecto, observa-se que na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nada consta sobre a importância desta perspectiva pedagógica, pelo menos de forma explícita e contundente.

A obscuridade de conceitos tem provocado dúvidas cruciais nas escolas brasileiras que se perguntam se as competências são objetivos, se os conteúdos não devem constar mais nos currículos. A palavra competência se faz presente em inúmeros documentos do MEC, ora se encontra o termo no singular, ora no plural e também há expressão “educação orientada para competências”, mas não existe uma definição do termo. Assim, mesmo diante da indefinição do vocábulo, competência parece relacionar-se, na maioria de suas ocorrências, a conhecimentos, procedimentos e atitudes de ordem prática, como se fosse um saber em uso, um saber em ação. Vejamos alguns trechos desses documentos oficiais para efetivarmos a ideia acima citada.

IV – estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, **competências** e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum; (BRASIL, 1996, nº 9.394/96, TÍTULO IV; Da Organização da Educação Nacional, Art. 9º)

[...] explicitar a necessidade de que as crianças e os jovens deste país desenvolvam suas diferentes capacidades, enfatizando que a apropriação dos conhecimentos socialmente elaborados é base para a construção da cidadania e da sua identidade, e que todos são capazes de aprender e mostrar que a escola deve proporcionar ambientes de construção dos seus conhecimentos e de desenvolvimento de suas inteligências, com suas múltiplas **competências**; (BRASIL, 1998b, p. 10-11.)

O Ensino Médio, portanto, é a etapa final de uma educação de caráter geral, afinada com a contemporaneidade, com a construção de **competências** básicas, que situem o educando como sujeito produtor de conhecimento e participante do mundo do trabalho, e com o desenvolvimento da pessoa, como “sujeito em situação” – cidadão. (BRASIL, 2000a, p. 10.)

No entanto, ainda falta uma precisão conceitual ao termo, o que faz com que a maioria dos educadores não saiba exatamente o que significa *competência* e, o que é mais grave, como concretamente se transpõe uma competência da esfera discursiva para a realidade das práticas pedagógicas.

Desta forma, a mudança permanece no nível das aparências, não no da essência. Mostra-se inócuo o MEC elaborar, nas diversas diretrizes curriculares criadas ao longo dos últimos anos, um rol de competências a serem atingidas. Na prática, a simples mudança foi o acréscimo de um verbo de ação na frente dos conteúdos disciplinares. Se em passado se escrevia “ensinar as quatro operações”, hoje se escreve “utilizar-se das quatro operações para a resolução de situações-problema impostas pelo cotidiano”.

Entretanto, mesmo com mais de quinze anos de constante uso, a palavra permanece mal compreendida nos meios escolares e acadêmicos. Fala-se muito em competências, até para se emprestar um significado mais burilado aos projetos em educação, mas a ação pedagógica propriamente dita tem sido relegada a um resultado, por vezes desastroso. Presenciamos em nossas escolas uma série de problemas advindos da reprodução de um discurso que não é da escola, que não nasceu na escola, mas que por ela foi apropriado. Há uma grande diversidade de competências, é comum ouvirmos competências gerais, transversais ou ainda competências específicas para as diversas áreas curriculares numa crítica exagerada aos conteúdos.

Não se pretende nesta pesquisa discutir e engendrar questões relacionadas ao trabalho docente e à prática escolar, mas investigar as concepções de *competência* tão citadas a partir da década de 90 no discurso educacional e base da avaliação nacional do Ensino Médio. Porém, isso não nos impede de observar que a imprecisão e falta de fundamentação teórico-metodológica do que se diz e pretende por *competência* ou *competências*, provoca uma insegura do professor, da escola. Acreditamos estar num processo de transição do que se quer como educação, mesmo porque o uso desse termo é recente, pouco menos de duas décadas. As fundamentações ainda estão sendo

construídas, assim, espera-se que esta pesquisa leve informações que possibilitem um olhar realista sobre o que é, e o que se diz ser competência nos documentos oficiais, em especial na Matriz de Referência do Exame Nacional do Ensino Médio.

2.4. A NOÇÃO DE COMPETÊNCIA E HABILIDADE DA MATRIZ DE REFERÊNCIA DO ENEM: ALGUMAS INFERÊNCIAS TEÓRICAS

Assim, como inferimos por meio dos discursos dos documentos oficiais, o conceito de competência está atrelado a *conhecimentos, procedimentos e atitudes de ordem prática, um saber em uso, em ação*. Da mesma forma, o modelo proposto pelo ENEM considera fundamentalmente para sua avaliação o desenvolvimento e constituição das estruturas mentais do sujeito que, em contínua interação com a realidade, constrói seus conhecimentos. Vale dizer que esse modelo de avaliação busca medir e qualificar as estruturas mentais que permeiam as interações do sujeito com uma realidade social, hoje, repleta de contínuas transformações. Bem como afirma o Relatório Pedagógico:

O modelo de avaliação do Enem foi desenvolvido com ênfase na aferição das estruturas mentais com as quais construímos continuamente o conhecimento e não apenas na memória que, importantíssima na constituição de nossas estruturas mentais, sozinha não consegue fazer-nos capazes de compreender o mundo em que vivemos, tal é a velocidade das mudanças sociais, econômicas, tecnológicas e do próprio acervo de novos conhecimentos, com os quais convivemos diariamente e que invadem todas as estruturas da escola. Essa dinâmica social nos desafia, apresenta-nos novos problemas, questiona a adequação de nossas antigas soluções e exige um posicionamento rápido e adequado a este cenário de transformações. Este cenário permeia todas as esferas de nossa vida pessoal, mobilizando continuamente nossa reflexão acerca dos valores, atitudes e conhecimentos que pautam a vida em sociedade. (BRASIL, 2002, p. 11.)

Espera-se que o aluno, por meio das situações-problema propostas pela prova, articule os diferentes domínios do conhecimento à realidade contemporânea.

Para isso, uma multiplicidade de linguagens comparece nas questões, tais como gráficos, infográficos, charges, quadrinhos, figuras, textos ou fragmentos de textos, etc. Esses dados e informações articulam-se para criar certos obstáculos que momentaneamente provocam a cognição do aluno, o qual exercerá o papel de leitor da realidade que o cerca. Parte-se do pressuposto de que, desafiado a fazer uma leitura compreensiva da situação, o aluno mobilizará seus recursos cognitivos e seus conhecimentos anteriormente adquiridos, reorganizando-os, criando novas ideias e construindo uma linha de argumentação durante o processo de enfrentamento e resolução da questão proposta. De acordo com o Relatório Pedagógico:

O objetivo do Enem é medir e qualificar as estruturas responsáveis por essas interações. Essas estruturas desenvolvem-se e são fortalecidas em todas as dimensões de nossa vida, pela quantidade e qualidade das interações que estabelecemos com o mundo físico e social desde o nascimento. O Enem focaliza, especificamente, as competências e habilidades básicas desenvolvidas, transformadas e fortalecidas com a mediação da escola. (BRASIL, 2002, p. 12.)

Assim, de acordo com o que se propõe, enquanto competência e habilidade pelos autores do INEP, fica clara a perspectiva epistemológica piagetiana, a qual afirma a existência das estruturas lógicas básicas da inteligência humana, tais como a capacidade de formular hipóteses, levantar possibilidades para resolver um problema, relacionar as possibilidades e separar as variáveis para testar a influência de vários fatores, o uso do raciocínio hipotético dedutivo; aspectos de interpretação, análise, comparação, e argumentação, e a generalização a diferentes conteúdos. (PIAGET, 1970.)

Se as competências que dão suporte à avaliação do Enem estão baseadas nas mesmas competências que os indivíduos desenvolvem, bem como afirmam os autores do INEP:

Competências 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. 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.)

No entanto, tais estruturas não se encontram prontas no organismo quando do nascimento do sujeito, mas são construídas ao longo da vida em uma constante interação. Essa interação é caracterizada como um processo de adaptação ou troca constante com o meio. Em outras palavras, os novos conhecimentos se constroem e ganham sentido, quando resolvemos problemas que tenham significado para nós. Assim, para a teoria Piagetiana, o conhecimento não se adquire a partir somente do sujeito e nem só do ambiente, sobre isso Piaget afirma:

[...] o conhecimento não procede nem da experiência única dos objetos nem de uma programação inata pré-formada no sujeito, mas de construções sucessivas com elaborações constantes de estruturas novas. Desta forma, o conhecimento não está no objeto nem na mente do sujeito, mas resulta da interação do sujeito com o objeto e que as construções sucessivas resultam das relações entre sujeito e objeto. As estruturas lógicas são construídas e essa construção não é função do ensino, mas ação espontânea do sujeito pela aprendizagem auto-organizada, autorregulada, explicada pela teoria da equilíbrio ou da abstração reflexionante na interação com o objeto de conhecimento (PIAGET, 1976, p. 367.)

Considerando a relação entre a interação verbal e desenvolvimento cognitivo, podemos citar o bielorusso Lev Vygotsky, o qual, bem como Piaget, não formulou uma teoria pedagógica, embora o pensamento do psicólogo, com sua ênfase no aprendizado, ressalte a importância da instituição escolar na formação do conhecimento.

Tanto Piaget quanto Vygotsky explicam a relação entre aprendizagem e desenvolvimento baseados em princípios interacionistas. Ambos diferem na medida em que Piaget (1973) tende a supervalorizar as funções do sujeito na construção do conhecimento e Vygotsky (1984) destaca as relações dialéticas

de construção do mesmo conhecimento quando supervaloriza o papel da interação e da aprendizagem. Em função disso, destaca-se o fato de, recorrentemente, ser atribuído à Piaget o termo de *construtivista* e à Vygotsky ser reservada a denominação de *socioconstrutivista*.

Embora alguns teóricos os analisem de forma dicotômica, interessa para o presente trabalho evidenciar os diferentes enfoques, diríamos até complementares, no que tange a relação entre aprendizagem e desenvolvimento e as relações que esses teóricos da psicologia estabelecem com as competências e habilidades propostas pelo Enem.

Dessa forma, vemos que, para Vygotsky, o sujeito não é apenas ativo, mas interativo. É na troca com outros sujeitos e consigo próprio que o sujeito vai internalizando informações, papéis e funções sociais, o que permite a formação de conhecimentos e da própria consciência. Trata-se de um processo que caminha do plano social – relações interpessoais – para o plano individual interno - relações intrapessoais.

Ao mesmo tempo, nas avaliações do Enem, a inteligência é encarada não como uma faculdade mental ou expressão de estruturas cognitivas inatas, porém é compreendida como o uso de estratégias cognitivas básicas voltadas para a análise da realidade. E isto dentro de uma situação-problema que deve ser elaborada dentro de um contexto, de modo que se possa avaliar a emergência das habilidades cognitivas, o "saber fazer". Como afirma o Relatório Pedagógico:

Das interações contínuas realizadas pelo cidadão individualmente e validadas por todos os cidadãos coletivamente é que são construídos os conhecimentos. Assim, os conceitos, as ideias, as leis, as teorias, os fatos, as pessoas, a história, o espaço geográfico, as manifestações artísticas, os meios de comunicação, a ética, a política, os governos e os valores – traduzidos nos conteúdos formais das Ciências, das Artes e da Filosofia – constituem-se um conjunto de condições essenciais à construção do conhecimento. (BRASIL, 2002, p. 12.)

É nessa perspectiva que o conceito de competência, cuja significação se configura, em um primeiro momento, na perspectiva estrutural, supõe, de um lado, as ações e operações gerais do sujeito, enquanto possibilidades dadas pelo funcionamento cognitivo, ao mesmo tempo em que serve de base para as relações das mesmas com os saberes específicos, expressos em *habilidades*, no *saber fazer*, exigido na práxis, nas diversas situações em que o sujeito deve interagir e enfrentar no cotidiano. Levar em conta esses dois aspectos da competência equivale a dizer que, além da competência geral abstrata, há também, uma competência adquirida na prática.

Dessa maneira, o objetivo da avaliação do Exame Nacional do Ensino Médio é analisar o raciocínio do candidato quando submetido a conteúdos das áreas de conhecimento incluídas na escolaridade básica do Brasil, de forma interdisciplinar e contextualizada em situações cotidianas, apoiando-se em uma concepção de desenvolvimento de inteligência e construção de conhecimento, já amplamente contemplada nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental e na Reforma do Ensino Médio.

Diferentemente do que se fazia nos processos avaliativos escolares no Brasil, em que se valorizava a memória e os conteúdos "em si", reforçando a crença de que conhecer era dispor de um repertório de respostas-padrão a problemas já conhecidos; a ênfase da avaliação do Enem recai sobre a aferição de competências e habilidades com as quais nos fazem transformar informação, produzir novos conhecimentos, e reorganizá-los de forma a nos permitir enfrentar e resolver situações-problema.

A essa mudança de ênfase na avaliação não mais focada em conteúdos memorizados para uma avaliação por competências e habilidades é o que difere a proposta do Enem para os demais vestibulares. Diante dessa questão, focaremos, no próximo item, na análise das situações-problemas apresentadas enquanto competência e habilidades da Matriz de Referência.

2.5. AS COMPETÊNCIAS E HABILIDADES DA MATRIZ DE REFERÊNCIA: UMA ANÁLISE FACE ÀS SITUAÇÕES-PROBLEMA APRESENTADAS

Como dito anteriormente, os itens da prova do Enem possuem, como base para sua elaboração, situações-problema presentes em nossas vidas. De acordo com os examinadores, a intenção é mobilizar certos recursos para seu enfrentamento e resolução, quer seja no âmbito de nossas relações sociais, pessoais ou afetivas, quer seja na realização de tarefas profissionais ou de outra natureza. Objetiva-se, por meio desse tipo de avaliação, a formação cidadã do sujeito, competente e hábil para atuar em sociedade. Bem como já afirmou a LDB (nº 9.394) e o Relatório Pedagógico sobre 2008 reitera:

A LDB de 1996 estabelece, assim, que a educação de base responda aos desafios da vida contemporânea, em sua inédita dinâmica, demandando autonomia intelectual e capacidade de aprendizado permanente, o que não se realiza com a retenção de informações ou a padronização de atitudes por treinamento repetitivo, porque implica dar condições de fazer julgamentos éticos e práticos, de ter iniciativa e tomar decisões, de enfrentar problemas reais ou adaptar-se a situações sem precedentes. (BRASIL, 2009b, p. 5)

Essas situações são apresentadas nas questões em contextos reais da nossa vida cotidiana. Para resolvê-las, é exigido do candidato saber como agir diante delas, selecionando ações ou procedimentos que considere os melhores naquele momento. De acordo com a perspectiva teórica adotada pelo exame, isto implica ativar esquemas mentais, mobilizando conhecimentos prévios e transformando-os ou atualizando-os em função daquilo que é novo a cada situação. Assim como afirma o Relatório Pedagógico,

[...] nessa concepção privilegia-se a noção de que há um processo dinâmico de desenvolvimento cognitivo mediado pela interação do sujeito com o mundo que o cerca. A inteligência é encarada não como uma faculdade mental ou como expressão de capacidades inatas, mas como uma estrutura de possibilidades crescentes de construção de estratégias básicas de ações e operações mentais com as quais se constroem os conhecimentos. (BRASIL, 2009b, p. 49.)

Neste contexto,

[...] o foco da avaliação recai sobre a aferição de competências e habilidades com as quais se espera que o aluno transforme informações, produza novos conhecimentos e reorganize-os em arranjos cognitivamente inéditos que o permita enfrentar e resolver as situações-problema dos itens da prova. (BRASIL, 2009b, p. 49. Adaptado)

Cabe-nos indagar como é possível essa relação. Se, de fato, ela atinge seu objetivo. Em que momento a leitura do aluno o faz agir de maneira eficaz diante da situação-problema abordada e chegar à resposta desejada.

Diante dessas questões, cabe aqui fazermos uma breve reflexão a partir da perspectiva teórica adotada pelo Enem, considerando que o exame

[...] se vincula a um conceito mais estrutural e abrangente do desenvolvimento da inteligência e construção do conhecimento, concepção de inspiração fortemente construtivista amplamente contemplada nos textos legais que estruturam a educação básica no Brasil. (BRASIL, 2009b, p. 51.)

Portanto, para o enfrentamento das situações-problema, o aluno precisa assimilar as informações dadas pelo item e acionar seus esquemas mentais para atribuir-lhes sentidos, construindo, assim, um sistema de interpretações que possa validar as hipóteses de resolução da questão dada. No entanto, esse sistema supõe uma tomada de decisão, uma escolha a partir da qual o candidato deve selecionar procedimentos e estratégias de ação que julga serem as melhores naquele momento, implica correr riscos, pois nem sempre a leitura feita pelo aluno é o melhor caminho para a resolução do problema.

Ainda, de acordo com a perspectiva construtivista adotada pela prova, os conhecimentos prévios trazidos na bagagem do aluno em consonância com os esquemas mentais representam as competências. Portanto, ser competente

significa mobilizar nossos recursos cognitivos, entre os quais estão os conhecimentos adquiridos ao longo da nossa vivência. Segundo Perrenoud (1999), as competências manifestam-se em nossas ações, bem como utilizam, integram e mobilizam nossos conhecimentos em favor da resolução de uma determinada situação.

Assim, é por meio de nossas competências que manifestamos as possibilidades de enfrentar e resolver situações-problema. Dito de outra maneira, ao falarmos de competências, localizamo-nos no mesmo terreno das situações-problema, ao menos do ponto de vista aqui adotado. Isto certamente justifica a proposição de um modelo de avaliação que parte de situações-problema para medir e qualificar competências, como é o caso do Enem.

Tais competências são expressas por um conjunto de habilidades, isto é, por um conjunto de estratégias e procedimentos de ação. Dito de outra maneira, competências e habilidades possuem duas dimensões interdependentes. As competências possuem uma dimensão estrutural que abrange dois aspectos. Um relativo ao sujeito que as expressa como possibilidades de recursos para a resolução dos problemas propostos no exame; e outro relacionado ao conjunto de conhecimentos acumulados pela humanidade que se expressam nas diferentes disciplinas ou áreas que são avaliadas pelo exame. Este último refere-se, portanto, ao esforço de produção de uma coletividade, correspondendo às competências coletivas.

As habilidades possuem uma dimensão funcional, isto é, uma dimensão que corresponde aos modos como o sujeito que realiza o exame utiliza suas competências, ou seja, o como ele mobiliza seus recursos, toma decisões e cria sistemas de procedimentos relacionados à compreensão que alcançou a cada situação proposta pelo exame.

Vejamos então as cinco competências gerais que servem de referência à formulação e proposição das provas do ENEM, comentando algumas das operações mentais que elas requerem.

CI – Dominar a norma culta da Língua Portuguesa e fazer uso das linguagens matemática, artística e científica

O mundo contemporâneo caracteriza-se por uma pluralidade de linguagens que se entrelaçam cada vez mais. Vivemos na era da informação, da comunicação, da informática. Basicamente, todas nossas interações com o mundo social, com o mundo do trabalho, com as outras pessoas, enfim, dependem dessa multiplicidade de linguagens para que possamos nos beneficiar das tecnologias modernas e dos progressos científicos, realizar coisas, aprender a conviver etc.

Dominar linguagens significa saber atravessar as fronteiras de um domínio linguístico para outro. Assim, esta competência requer do sujeito, por exemplo, a capacidade de transitar da linguagem matemática para a linguagem da história ou da geografia e destas para a linguagem artística ou para a linguagem científica. Significa ainda ser competente para reconhecer diferentes tipos de discurso, sabendo usá-los de acordo com cada contexto.

CII – Construir e aplicar conceitos das várias áreas do conhecimento para a compreensão de fenômenos naturais, de processos históricos-geográficos, da produção tecnológica e das manifestações artísticas

A compreensão de fenômenos, sejam eles naturais ou não-naturais, tornou-se imprescindível ao ser humano que se quer participante ativo de um mundo tão complexo, onde coabitam diferentes povos e nações, marcados por uma enorme diversidade cultural, científica, política e econômica.

Compreender fenômenos significa ser competente para formular hipóteses ou ideias sobre as relações causais que os determinam. Ou seja, é preciso saber que um determinado procedimento ou ação provoca uma certa consequência. Além disso, a compreensão de fenômenos requer a competência para formular

ideias sobre a explicação causa de um certo fenômeno, atribuindo sentido às suas consequências.

Para isto, é necessário estabelecer relações entre as coisas, inferir sobre elementos que não estão presentes em uma situação, mas que podem ser deduzidos por aquelas que ali estão. Nesse sentido, o sujeito também faz uso da linguagem, à medida que formula hipóteses para compreender um fenômeno ou fato, ou elabora conjecturas, ideias e suposições em relação a ele.

CIII – Selecionar, organizar, relacionar, interpretar dados e informações representados de diferentes formas, para tomar decisões e enfrentar situações-problema

Falar desta competência implica considerarmos dois aspectos que, de certa forma, já foram abordados neste texto, mas sobre os quais é importante insistir.

Enfrentar situações-problema é algo diferente de resolver situações-problema. Ou seja, o enfrentamento de situações-problema relaciona-se à capacidade de o sujeito aceitar desafios que lhe são colocados, percorrendo um processo no qual ele terá que vencer obstáculos tendo em vista um certo objetivo. Quando bem sucedido nesse enfrentamento, pode-se afirmar que o sujeito chegou à resolução de uma situação-problema. Produzir resultados com êxito no contexto de uma situação-problema pressupõe o enfrentamento da mesma. Pressupõe encarar dificuldades e obstáculos, operando nosso raciocínio dentro dos limites que a situação nos coloca. Da mesma maneira, uma situação-problema traz um conjunto de informações que, por analogia, funcionam como as regras de um jogo as quais, de maneira explícita, impõem certos limites ao jogador. É a partir desse real dado – as regras –, que o jogador enfrentará o jogo, mobilizando seus recursos, selecionando certos procedimentos, organizando suas ações e interpretando informações para tomar decisões que considere as melhores naquele momento.

CIV – Relacionar informações, representadas em diferentes formas, e conhecimentos disponíveis em situações concretas, para construir argumentação consistente

Construir argumentações consistentes e coerentes é outra competência muito valorizada no mundo atual, tendo em vista que vivemos tempos nos quais a maioria das sociedades humanas, cada vez mais abertas, persegue ideais de democracia e de igualdade.

Saber argumentar é saber convencer o outro e a si mesmo sobre uma determinada ideia. Convencer o outro porque, quando adotamos diferentes pontos de vista sobre algo, é preciso elaborar a melhor justificativa para que o outro apoie nossa proposição. Convencer a si mesmo porque, ao tentarmos resolver um determinado problema, necessitamos relacionar informações, conjugar diversos elementos presentes em uma determinada situação, estabelecendo uma linha de argumentação mental sem a qual se torna impossível uma solução satisfatória.

Exercer esta competência é também saber considerar diversos ângulos de uma mesma questão, compartilhando diferentes pontos de vista, respeitando as diferenças presentes no raciocínio de cada pessoa. Implica de certa forma, o exercício da cidadania, pois argumentar hoje se refere a uma prática social cada vez mais necessária, à medida que temos que estabelecer diálogos constantes, defender ideias, respeitar e compartilhar diferenças.

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

Como afirmamos no início deste texto, a sociedade contemporânea diferencia-se de outras épocas pelas suas transformações contínuas em todos os setores. Dessa maneira, as mudanças sociais, políticas, econômicas, científicas e tecnológicas hoje se fazem com uma rapidez enorme, exigindo do homem atualizações constantes. Não mais é 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 nos impõe hoje a necessidade de criar novas soluções a cada situação que enfrentamos, sem que nos pautemos apenas nesses saberes tradicionais.

Por estas razões, elaborar propostas é uma competência essencial, à medida que ela implica criar o novo, o atual. Mas, para criar o novo, é preciso que o sujeito saiba criticar a realidade, compreender seus fenômenos, comprometer e envolver-se ativamente com projetos de natureza coletiva. Vale dizer que esta competência exige a capacidade de um sujeito exercer verdadeiramente sua cidadania, agindo sobre a realidade de maneira solidária, envolvendo-se criticamente com os problemas da sua comunidade, propondo novos projetos e participando das decisões comuns.

Enfim, o que se busca nessas competências gerais dadas pela avaliação do Ensino Médio é o sujeito em ação, aquele que, por meio das diferentes linguagens presentes na sua realidade sócio-histórica, será capaz de mobilizar os conhecimentos adquiridos em função da resolução de uma determinada situação proposta pelos itens da prova.

Propõe-se que uma avaliação por meio da aferição das competências e habilidades, seja capaz de medir e, ao mesmo tempo formar, um sujeito discursivo, cuja função é a transformação social - a cidadania. Assim, língua e suas linguagens passam a ser meios para avaliar e mobilizar esse sujeito, a língua não mais vista como mera decodificação, assunto do próximo capítulo, mas a língua como função, nas suas relações dialógicas e responsivas, processo de interação sujeito-texto-mundo.

Cabe a esta pesquisa analisar se de fato esse procedimento das avaliações do Enem efetiva-se. Se o as situações propostas são de fato problemas, se saber está em uso, em ação. Se, a partir disso, o modelo de avaliação proposta pelo

Enem intercambia as interações do sujeito com a realidade social em que ele vive.

CAPÍTULO III

LINGUAGENS EM AÇÃO: A RELAÇÃO DOS GÊNEROS, LEITURA E A ENUNCIÇÃO

3.1. GÊNEROS NO ENEM - TEXTUAL OU DISCURSIVO: A IMPORTÂNCIA DO DISCURSIVO

A reorganização do Ensino Médio a partir da década de 90, como já discutido no primeiro capítulo, modificou o discurso sobre o processo de ensino/aprendizagem, prega-se um ensino por competências e habilidades, não mais interessando na memorização e armazenamento de conteúdos, mas sim no intercâmbio entre conhecimento e prática cotidiana, de acordo com esse novo discurso, a única forma capaz de preparar o aluno para a vida social de um mundo globalizado. Nas palavras do PCNEM:

As competências que aqui serão objetivadas correspondem à área e poderão ser desenvolvidas no processo de ensino/aprendizagem ao longo do Ensino Médio. A proposta não pretende reduzir os conhecimentos a serem aprendidos, mas sim definir os limites sem os quais o aluno desse nível de ensino teria dificuldades para prosseguir os estudos e participar da vida social. (BRASIL, 2000a, p. 6.)

Para efetivar esse discurso, alguns processos de avaliação do ensino básico no Brasil, tais como o Saeb, Prova Brasil e Enem, passaram a avaliar por meio de competências e habilidades, isto é, passaram a medir e qualificar as estruturas mentais associadas aos conhecimentos construídos pelas interações com o mundo físico e social.

Essa percepção dos mecanismos operantes entre ensino/aprendizagem e avaliação do ENEM reveste-se de grande importância social, pois isso implicou iniciativas de reavaliação do Ensino Médio (EM), Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), do material fornecido pelo Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) e da própria estruturação curricular elaborada pelas escolas que desenvolvem trabalho com EM. Vale ressaltar que o objetivo deste trabalho não é descrever e avaliar esses documentos, apenas citá-los para observar como a reorganização do EM influenciou todo um processo, em especial o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Assim, para atingir o objetivo da avaliação por competências e habilidades, a prova do Enem organiza-se em torno de um eixo: Linguagens e não mais por disciplinas. A intenção, de acordo com os PCNEM, é aproximar o exame da realidade sócio-histórica do aluno:

A proposta por área implica aceitar o caráter transdisciplinar da linguagem e a inter-relação dos sistemas de linguagens, sem perder a especificidade dos conceitos diretores das disciplinas e suas metodologias de pesquisa. Procura ainda provocar a integração horizontal e vertical dos conhecimentos trabalhados pela escola, à semelhança daqueles presentes no social. (BRASIL, 2000a, p. 65.)

Ainda de acordo com o PCNEM:

Os usos das linguagens e seus códigos só são possíveis pela prática, mesmo que em situações de simulação escolar. O saber exige mais do que uma atitude de reprodução de valores. É o sentido da eficácia simbólica mediada pela linguagem, o conhecimento das redes de textos que se cruzam em constante transformação. (BRASIL, 2000a, p. 65.)

Para efetivar esse novo perfil de avaliação, em que a “linguagem e seus códigos só são possíveis pela prática”, a prova utiliza como instrumento de mediação da ação pedagógica os gêneros textuais, cujo objetivo, conforme já citado pelos Parâmetros Curriculares, é buscar a linguagem em ação, os textos como parte de situações reais de comunicação do aluno, enunciado concreto. Sobre isso pesquisou Fabiani (2013) a qual afirma que

Assim, esses enunciados – nossas práticas de linguagem – são marcados pelas relações entre as pessoas, histórica e socialmente constituídas, e estão emaranhados em uma grande rede dialógica de significação, tecida ao longo do tempo por uma comunidade. Esses tipos de enunciados recebem a denominação de gêneros textuais. (p.34)

Dessa maneira, os saberes considerados escolares e daqueles trazidos do social, ampliam as esferas de atuação dos alunos. O texto e o discurso passam, dessa forma, a serem noções complementares, já que o discurso se realiza no texto, nos gêneros.

Essas noções apresentam o texto enquanto gênero discursivo, como uma atividade comunicativa de construção de sentidos entre falantes. O que se diz tem significado em relação ao lugar social onde se diz, a quem se diz; e tem sentido em relação a outros discursos que circulam socialmente. A língua não é, nessa perspectiva, o estudo teórico da gramática, mas a língua como parte de uma cadeia discursiva. Conforme Bakhtin:

A língua materna – sua composição vocabular e sua estrutura gramatical – não chega ao nosso conhecimento a partir de dicionários e gramáticas, mas de enunciações concretas que nós mesmos ouvimos e nós mesmos reproduzimos na comunicação discursiva viva com as pessoas que nos rodeiam. Nós assimilamos as formas da língua somente nas formas das enunciações e justamente com essas formas. As formas da língua e as formas típicas dos enunciados, isto é, os gêneros do discurso, chegam à nossa experiência e à nossa consciência em conjunto e estreitamente vinculadas. (BAKHTIN, 2011, p. 282-283.)

Para Mikhail Bakhtin (2011), a língua penetra na vida por meio dos enunciados concretos que a realizam, e é também por meio dos enunciados concretos que a vida penetra na língua. Em outras palavras, a comunicação verbal depende de algum gênero do discurso (oral ou escrito) e acontece nas mais diversas atividades que desempenhamos em nosso dia a dia.

Segundo a teoria bakhtiniana, produzir linguagem significa produzir discursos: dizer alguma coisa a alguém, de determinada forma, em determinado contexto histórico, em determinada circunstância de interlocução. Assim, em cada esfera (espaço de circulação de discurso ou situação) de atividade social, utilizamos um tipo de linguagem de acordo com o gênero do discurso específico, com regras construídas socialmente ao longo da história, incorporadas por nós.

Mas é comum encontrarmos a distinção *gêneros textuais* e *gêneros discursivos*. O primeiro conceito implica considerar a estrutura e uso; o segundo, a interação entre interlocutores e a enunciação. A teoria bakhtiniana adota o conceito *gênero discursivo*.

Isso significa que as escolhas feitas ao produzir um discurso não são aleatórias, mas decorrentes das condições em que o discurso é realizado. No caso das provas do Enem, o que eles buscam são gêneros que se relacionam à vivência dos candidatos e que trabalhem temáticas que se relacionam a situações-problema em que estão inseridos, muitas vezes, ligados a um discurso institucional do Estado, o que não é de se estranhar, já que se trata de uma avaliação governamental, como analisaremos no próximo capítulo. De acordo com Fabiani (2013):

“(...) a relevância da investigação dos gêneros textuais como conteúdo no ENEM, ao ilustrar a recorrência das questões destinadas à abordagem dos gêneros na prova de LCT: do total de 270 questões apresentadas nas seis edições pesquisadas (2009 a 2012), 146 (cerca de 54%) destinavam-se a avaliar pelo menos um conhecimento relacionado aos gêneros textuais. Defendemos que o alto índice de questões que trabalham os gêneros se justifica pelas próprias características inerentes aos gêneros em sua tripla dimensão constitutiva (temática, composicional e estilística), propriedade que amplia significativamente as possibilidades de exploração de tal assunto sob o prisma avaliativo”. (p.34)

Assim, embora possam ser propostas, por artifício ou simulação, as situações-problema, muitas vezes, podem ser tidas como pretextos, como uma delimitação de um contexto para reflexão, colocação de um problema, conflito, raciocínio, tomada de posição, enfrentamento de um fato, mobilização de recursos nos limites do espaço, do tempo e dos objetos disponíveis para a realização da tarefa naquele enunciado⁹. Esse contexto, criado sob alterações

⁹ Lê-se aqui enunciado como gênero de prova, as instruções e comentário a cerca do que se pede no item.

do gênero original, para tornarem-se um gênero de prova, exigem uma resposta do candidato que não se dá apenas pela interpretação cognitiva atrelada à estrutura, estilo e composição do gênero, mas pelo viés temático, na relação entre o tema abordado e os conhecimentos de mundo do candidato, o diálogo desses aspectos, a interação, enfim, a interpretação discursiva e não textual. Sobre essa questão, Fabiani (2013) afirma que o reconhecimento das denominações que os gêneros textuais recebem na prova de Linguagens Códigos e Suas Tecnologias justifica-se por entender que

“o nome do gênero textual trabalhado como conteúdo auxilia o candidato na mobilização de conhecimentos para a resolução da questão – embora entendamos que o nome do gênero textual não é condição necessária ou mesmo suficiente para atingi-lo em sua funcionalidade textual”. (p.94)

Para Marcuschi, os *gêneros textuais* caracterizam-se muito mais por suas funções comunicativas, temáticas e institucionais do que por suas peculiaridades linguísticas e estruturais, pois considera difícil definição formal dos gêneros, “[...] devendo esses serem contemplados em seus usos e condicionamentos sociopragmáticos caracterizados como práticas sociodiscursivas”. (MARCUSCHI, 2005, p. 22.)

Os aspectos sociocomunicativos e funcionais são observados mais pelas intenções do que pela forma. Ainda segundo o professor Marcuschi, o caráter de indeterminação dos gêneros (“formas relativamente estáveis”) e, ao mesmo tempo de atividade constitutiva da língua, muda o caráter dela, que passa a não ser mais vista como um instrumento de representação dos fatos, mas como uma forma de ação social e histórica, que também constitui a realidade.

É nesse contexto que os *gêneros textuais* se constituem como ações sociodiscursivas para agir sobre o mundo e dizer o mundo. Podemos então concluir que, dominando um gênero textual, não dominamos uma forma

linguística, mas uma forma de realizar linguisticamente objetivos específicos em situações sociais particulares.

É diferente dizer “mesmo texto” e “mesmo gênero”. Se um mesmo texto for veiculado por suportes diferentes, pertencerá a gêneros diferentes. O professor Marcuschi dá o seguinte exemplo:

Tudo o que falamos, ouvimos, lemos ou escrevemos pertence a algum gênero, embora nem sempre saibamos dizer qual. Quando fala/escreve, ouve/lê um texto, um indivíduo consegue antecipar ou ter uma visão do todo justamente pelo conhecimento prévio do paradigma do modelo comunicativo a que teve acesso em suas relações com a linguagem. Aprendemos não só a moldar nossa fala ao gênero, mas também a detectar o gênero na fala do outro, o que facilita a compreensão. É essa expectativa criada no interlocutor que o prepara para determinada reação e abre caminho para que haja compreensão. (SÃO PAULO, 2006, p. 26.)

Para Bakhtin, “[...] se não existissem os gêneros do discurso (oral ou escrito) e se não os dominássemos, se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo da fala, se tivéssemos de construir cada um de nossos enunciados (textos), a comunicação verbal seria quase impossível”. (BAKHTIN, 2011, p. 281-282.) Consequentemente, quanto maior for o domínio que tivermos sobre os gêneros, mais facilidade de compreensão e de produção de textos teremos, sendo maior a possibilidade de atingirmos nossos objetivos discursivos.

Essas formas-padrão, “modelos de textos”, “modelos comunicativos” ou “maneiras de ser dos textos”, ou simplesmente gêneros discursivos, podem ser caracterizadas pelo conteúdo temático (o que pode ser dizível em cada um), pela construção composicional ou estrutural (sua forma de ser, sua organização geral, que não é inventada cada vez que nos comunicamos, mas está disponível em circulação social) e pelo seu estilo verbal (seleção de recursos disponibilizados pela língua, orientada pela posição enunciativa do produtor do texto, por exemplo, a escolha do tipo de narrador etc.).

O *tema* (o que é ou pode tornar-se dizível por meio do gênero) está associado à situação de produção e à interação valorativa que se dá entre os parceiros. O tema não é determinado apenas pelas formas linguísticas, mas também pelos componentes não-verbais da interação, isto é, o corpo e a voz dos que interagem na situação de produção.

Para ilustrar o fato da relevância do gênero enquanto discurso e não texto (estrutura composicional), trazemos abaixo uma questão da prova Enem 2012 na área de Linguagens, Códigos e Suas Tecnologias.

QUESTÃO 114



Cartaz afixado nas bibliotecas centrais e setoriais da Universidade Federal de Goiás (UFG), 2011.

Considerando-se a finalidade comunicativa comum do gênero e o contexto específico do Sistema de Biblioteca da UFG, esse cartaz tem função predominantemente

- A** socializadora, contribuindo para a popularização da arte.
- B** sedutora, considerando a leitura como uma obra de arte.
- C** estética, propiciando uma apreciação despreocupada da obra.
- D** educativa, orientando o comportamento de usuários de um serviço.
- E** contemplativa, evidenciando a importância de artistas internacionais.

Alternativa correta: d

O enunciado da questão deixa bem claro que o que importa para responder ao item é a finalidade comunicativa e/ou função predominante do cartaz em questão e não as marcas composicionais do gênero, isto é, o tema é o que prevalece, a língua enquanto função e não estrutura linguística. Claro que as marcas composicionais são importantes para chegar a uma interpretação, no entanto, como essas marcas já fazem parte do conhecimento cognitivo/pragmático do aluno, cabe a ele, neste momento, relacionar este conhecimento ao de mundo, contextual.

Para Marcuschi, os *gêneros textuais* caracterizam-se muito mais por suas funções comunicativas, cognitivas e institucionais do que por suas peculiaridades linguísticas e estruturais. São de difícil definição formal, “[...] devendo ser contemplados em seus usos e condicionamentos sociopragmáticos caracterizados como práticas sociodiscursivas”. (MARCUSCHI, 2005, p. 20.)

Os aspectos sociocomunicativos e funcionais são observados mais pelas intenções do que pela forma. Ainda, segundo o professor Marcuschi, o caráter de indeterminação dos gêneros (“formas relativamente estáveis”) e ao mesmo tempo de atividade constitutiva da língua muda o caráter da língua, que passa a não ser mais vista como um instrumento de representação dos fatos, mas como uma forma de ação social e histórica, que também constitui a realidade.

É nesse contexto que os *gêneros textuais* constituem-se como ações sociodiscursivas para agir sobre o mundo e dizer o mundo. Podemos então concluir que, dominando um gênero textual, não dominamos uma forma linguística, mas uma forma de realizar linguisticamente objetivos específicos em situações sociais particulares.

Para Bakhtin, “[...] se os gêneros do discurso não existissem, e nós não os dominássemos, se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo do discurso, de construir livremente e pela primeira vez cada enunciado, a

comunicação discursiva seria quase impossível”. (BAKHTIN, 2011, p. 283.) Consequentemente, podemos afirmar que temos domínio sobre os gêneros, e, assim, estamos munidos de percepção sobre como esses se compõem e seus objetivos, o que facilita a compreensão e a produção de textos, sendo maior a possibilidade de atingir objetivos discursivos.

Utilizando-se de Rojo, Bunzen afirma que

[...] dessa forma, quando falamos em tomar os gêneros como objetos de ensino, estamos apostando em um processo de ensino-aprendizagem de língua materna que permita ao sujeito aluno utilizar atividades de linguagem que “envolvam tanto capacidades linguísticas ou linguístico-discursivas, como capacidades propriamente discursivas, relacionadas à apreciação valorativa da situação comunicativa e como, também, capacidades de ação em contexto”. (BUNZEN, 2006, p. 155.)

Essa perspectiva discursiva dos gêneros revela-se forte nos textos dos documentos oficiais para o Ensino Médio, bem como na Matriz de Referência (BRASIL, 2009c). Constituem a base textual das avaliações do Enem com intuito, como já discutido, de aproximar o aluno da sua realidade social. Tal objetivo deve se efetivar na leitura que o aluno faz desses textos e como ele consegue alcançar as competências e habilidades exigidas pela prova.

Essa percepção faz com que nossa prática didática transcenda a aula de gramática ou a inserção do texto em sala de aula de modo descontextualizado. Nosso trabalho pedagógico com os gêneros textuais confirma a integração entre sujeito, língua e realidade, promovendo a construção da cidadania, justamente por possibilitar ao educando expandir o leque de instrumentos de interação que lhe garantam uma participação realmente ativa em sociedade. (p.50)

Assim, esse item deste capítulo objetivou evidenciar o discurso dos gêneros proferido por tais documentos e, no próximo item, averiguar a relação dos gêneros discursivos com as concepções de leitura presentes na área de

Linguagens, Códigos e Suas Tecnologias e como essas duas questões relacionam-se à exigência pelas competências e habilidades da Matriz de Referência da área. Sobre todas essas discussões estarem presentes ou não nos itens da prova, segue o capítulo 4 para analisarmos como esses discursos efetivam-se.

3.2. CONCEPÇÃO DE LEITURA DA ÁREA DE LINGUAGEM, CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGIAS: A RELAÇÃO ENTRE O DISCURSIVO E A EXIGÊNCIA DE COMPETÊNCIA E HABILIDADES

Este item tem por objeto a identificação de estratégias de leitura necessárias para compreensão e interpretação das questões propostas pelo Exame Nacional do Ensino Médio para que o aluno consiga atingir as competências e habilidades exigidas pela Matriz de Referência na área de *Linguagens, Códigos e Suas Tecnologias*, naquilo que diz respeito aos processos de leitura envolvidos.

O aluno que presta o Enem deve, segundo a Matriz de Referência (2009), dominar linguagens, isto é, deve saber ler e entender textos, diagramas, gráficos, infográficos, ilustrações, quadrinhos, pinturas, charges, esquemas, enfim, diversos tipos de gêneros que fazem parte da realidade discursiva do candidato.

Observamos que o conceito de leitura desse documento é amplo e leva em consideração outras linguagens, além da palavra escrita. Por meio de alguns excertos retirados da Matriz de Referência (2009) podemos confirmar essa visão de leitura que leva em consideração as linguagens:

Competência de área 3 – “Compreender e usar a linguagem corporal...”

Competência de área 4 – “Compreender a arte como saber cultural e estético...”

Competência de área 6 – “Compreender e usar os sistemas simbólicos das diferentes linguagens...”. (BRASIL, 2009c.)

Percebe-se, portanto, que se trata de um fenômeno amplo, em que a leitura por meio de diversas linguagens também implica uma *leitura de mundo*, bem como podemos perceber nos trechos grifados das competências a seguir:

Competência de área 1 – Aplicar as tecnologias da comunicação e da informação na escola, no trabalho e em outros **contextos relevantes para sua vida**.

Competência de área 3 – Compreender e usar a linguagem corporal como relevante para a própria vida, integradora social e formadora da identidade.

Competência de área 4 – Compreender a arte como saber cultural e estético gerador de significação e integrador da organização do mundo e da própria identidade.

Competência de área 5 – Analisar, interpretar e aplicar recursos expressivos das linguagens, **relacionando textos com seus contextos**, mediante a natureza, função, organização e estrutura das manifestações, de acordo com as condições de produção e recepção.

Competência de área 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.

Competência de área 9 – Entender os princípios, a natureza, a função e o **impacto das tecnologias da comunicação e da informação na sua vida pessoal e social**, no desenvolvimento do conhecimento, associando-os aos conhecimentos científicos, às linguagens que lhes dão suporte, às demais tecnologias, aos processos de produção e aos problemas que se propõem solucionar. (BRASIL, 2009c.)

A leitura, portanto, é vista como integradora do mundo do sujeito diante das múltiplas linguagens a que está exposto. Esse ponto de vista vem ao encontro de concepções de leitura defendidas por teóricos como Bakhtin (2010), Geraldi (2010), Kleiman (1989, 2006), Marcuschi (2005), Paulo Freire (1997), Rojo (2004) para quem a leitura só faz sentido no contexto, como parte da realidade do sujeito, uma leitura feita pela relação entre diferentes linguagens, considerando os gêneros discursivos. E *discursivo*, como já vimos, na perspectiva bakhtiniana, em que se leva em conta a interação entre

interlocutores e a enunciação concreta em que se dá o processo de comunicação, para nós, leitura.

Como referidas inúmeras vezes na Matriz de Referência (2009), as linguagens organizam-se como integradoras da realidade sócio-histórica do aluno, exigindo que este, a partir de uma leitura contextual e de mundo, possa resolver as situações-problema colocadas nos itens da prova. Sobre isso, Marcuschi (2005, p. 45.) afirma que a compreensão de um texto, muitas vezes, é “comparável à atividade de solucionar problemas”.

Ler, nessa perspectiva, envolve estratégias (cognitivas, metacognitivas), assim como citado na *competência 6* acima descrita. De acordo com Rojo, a leitura como estratégia envolve uma capacidade de compreensão do texto em que há a

[...] ativação de conhecimentos de mundo: previamente à leitura ou durante o ato de ler, o leitor está constantemente colocando em relação seu conhecimento amplo de mundo com aquele exigido e utilizado pelo autor no texto. Caso essa sincronicidade falhe, haverá uma lacuna de compreensão, que será preenchida por outras estratégias, e geral de caráter inferencial. (ROJO, 2004, p. 5.)

No entanto, Rojo ainda afirma que “[...] o processo de leitura, a ativação de estratégias ou o exercício de capacidades está subordinado às metas ou finalidades de leitura impostas pela situação em que o leitor se encontra”, (ROJO, 2004, p. 6.) isto é, a situação-problema proposta em determinado contexto enunciativo.

Para Kleiman, os aspectos formais são importantes para resolução dessas situações e construção do significado, considerando que “[...] o leitor procura pistas formais, antecipa estas pistas, formula e reformula hipóteses, aceita ou rejeita conclusões”. (KLEIMAN, 1989, p. 65.) Mas é claro que o que interessa para a linguista não é apenas observar os aspectos cognitivos que o leitor movimenta no processo de compreensão de um texto, mas como isso se dá

dentro de um contexto enunciativo. Dessa maneira, a leitura precisa estar vinculada sob um viés social, a qual, como já vimos, vale-se não só das linguagens, como também dos gêneros discursivos para que o aluno sinta-se próximo das suas vivências.

Para Rojo (2004), essa abordagem sociocognitivo-interacionista da língua proposta, leva-nos a pensar em um leitor o qual coloca em prática conjuntos de habilidades e/ou estratégias de leitura que buscam o significado do texto. Um momento em que o leitor tateia as palavras, como forma de, não só reconhecer o material linguístico, mas buscar inferências para habilmente construir um significado.

Ainda de acordo com a linguista, entre os fatores importantes nessa busca de significado encontram-se o conhecimento prévio, o conhecimento do mundo que o leitor ativa no momento da leitura. É mediante a interação de diversos níveis de conhecimento, como o conhecimento linguístico, o textual e o conhecimento de mundo, que o leitor consegue construir o sentido do texto. O conhecimento linguístico está associado à estrutura sintática da língua, ao vocabulário, aos recursos gramaticais, etc. Os conhecimentos textuais dizem respeito ao domínio que o leitor possui das características dos gêneros textuais, nos mais diversos tipos de linguagens, os quais constituem o mundo social, a respeito disso, Kleiman afirma:

[...] nossas atividades são realizadas no mundo social, em situações concretas, e é através da linguagem, nas suas diferentes modalidades, que realizamos muitas das ações que nos interessa. São as situações sociais, com objetivos sociais e com modos sociais de interação, as que determinam, em grande medida, os tipos de atividades que podem ser realizadas, que tipo de contextos pode ser construído pelos participantes, quais são as interações possíveis. (KLEIMAN, 2006, p. 25.)

Assim, para Kleiman, os diversos níveis de conhecimento relacionam-se por meio da linguagem, e a leitura passa a ser um processo de “[...] interação entre os sujeitos em sociedade (sociointeracionista), o que implica a crença na

capacidade dos sujeitos sociais de criar ou construir contextos (construtivista)". (KLEIMAN, 2006, p. 25-26.) Essa "capacidade de agir" é dada pelo conhecimento de estruturas e tipos de discurso que o leitor já conhece nos seus processos de interação. Assim, é justamente porque o leitor utiliza diversos níveis de conhecimento que interagem entre si, é que a leitura é considerada pela linguista um processo interativo.

Considerando essa perspectiva de leitura como interação, Paulo Freire (1997) defende a necessidade de aprender a fazer a leitura do mundo, veiculando a linguagem à realidade. Para tanto, o sociólogo afirma ser primordial contextualizar os textos lidos e explorar seus possíveis sentidos: a plurissignificação. Segundo Freire, a leitura é um "[...] processo que envolve uma compreensão crítica do ato de ler, que não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que antecipa e se alonga na inteligência do mundo". (FREIRE, 1997, p. 11.) Mundo este que, para Freire é imprescindível no ato de ler, já que

[...] a leitura de mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto. (FREIRE, 1997, p. 11.)

Na mesma linha de abordagem, Bakhtin e Volochinov afirmam que "[...] o locutor serve-se da língua para suas necessidades enunciativas concretas. Trata-se, para ele, de utilizar as formas normativas num dado contexto concreto". (BAKHTIN; VOLOSHINOV, 2010, p. 95-96. Adaptado) Para o teórico russo "o sistema de formas normativas" é uma mera abstração da língua, um procedimento cognitivo que só faz sentido quando se reflete sobre a língua em um dado contexto de enunciação, a palavra, dessa forma, só tem significação quando no discurso, em interação com outro, não isolada, abstraída da realidade concreta. Sobre isso os autores dizem:

A significação não está na palavra nem na alma do falante, assim como também não está na alma do interlocutor. Ela é o efeito da interação do locutor e do receptor produzido através do material de um determinado complexo sonoro. É como uma faísca elétrica que só se produz quando há contato dos dois polos opostos. Aqueles que ignoram o tema (que só é acessível a um ato de compreensão ativa e responsiva) e que, procurando definir o sentido de uma palavra, atingem o seu valor inferior, sempre estável e idêntico a si mesmo, é como se quisessem acender uma lâmpada depois de terem cortado a corrente. Só a corrente da comunicação verbal fornece à palavra a luz da sua significação. (BAKHTIN; VOLOSHINOV, 2010, p. 137.)

O sentido, nessa perspectiva, não é dado imediatamente pelo texto, mas produzido ativamente pelo leitor. Com isso, o leitor assume a condição de dialogante com o texto, adotando uma postura eminentemente intersubjetiva, pois passa para a condição fundamental de produtor de significações.

Dessa maneira, para Bakhtin e Volochinov:

[...] compreender a enunciação de outrem significa orientar-se em relação a ela, encontrar o seu lugar adequado no contexto correspondente. A cada palavra da enunciação que estamos em processo de compreender, fazemos corresponder uma série de palavras nossas, formando uma réplica. (BAKHTIN; VOLOSHINOV, 2010, p. 137.)

Rojo (2004, p. 3) ao pesquisar o ato de ler ao longo de 50 anos discorre sobre as etapas do processo de leitura até se pensar a leitura enquanto réplica. Em um primeiro momento, a leitura era vista apenas como um ato de decodificação, compreensão que envolve conhecimento linguístico associado a práticas sociais e a estratégias de leitura cognitivas e metacognitivas do leitor. Em um segundo momento, passou-se a ver o ato de ler como uma interação entre o leitor e o texto, “[...] o texto deixava pistas da intenção e dos significados do autor e era um mediador desta parceria interacional. Para captar estas intenções e sentidos, conhecimentos sobre práticas e regras sociais eram requeridos”. (ROJO, 2004, p. 3.) E a abordagem mais recente, é a leitura como um “[...] ato de se colocar em relação um discurso (texto) com

outros discursos anteriores a ele, emaranhados nele e posteriores a ele, como possibilidades infinitas de réplica, gerando novos discursos/textos”. (ROJO, 2004, p. 3.)

A linguista observa que nesses três momentos, a leitura escolar ainda parece muito presa à aferição de técnicas, capacidades e habilidades envolvidas no ato de ler. Critica os resultados de avaliações nacionais no que se refere ao desenvolvimento de uma leitura capaz de ser cidadã numa sociedade urbana e globalizada, altamente letrada, como a atual.

A leitura, segundo Rojo, ainda está bastante relacionada ao exercício autoritário, ao discurso do autor. Assim, percebe-se a busca constante pelas competências do sujeito enquanto leitor do mundo, decodificador dos sentidos trazidos pelo texto, tendo sua réplica mediada pelo outro. Isso se deve, de acordo com Geraldi, a uma problemática social, já que se exige

[...] formar leitores proficientes, sem que o acesso aos objetos de leitura tenha sido universalizado, estando excluídos do mundo dos livros, das livrarias e das bibliotecas muitos dos alunos e frequentemente muitos dos professores pela inexistência de condições sociais de leitura. (GERALDI, 2010, p. 110.)

Neste quadro, ainda de acordo com Geraldi “[...] a escola incentiva a formação do leitor que repete leituras do professor, que repete leituras do comentarista, que repete...”. (GERALDI, 2010, p. 111.) Nesse sentido, a leitura como resposta ativa, réplica, o leitor como coprodutor do texto lido, é limitada pelas condições sociais do leitor, e até por questões cujas respostas já são dadas pelos enunciados e/ou testes, devendo apenas o candidato/aluno ter a habilidade de perceber essas pistas e/ou escolher a resposta adequada ao que se pede.

Como pudemos observar, a leitura compõe múltiplos olhares, apresentamos apenas alguns desses, tentando associar as concepções apresentadas na Matriz de Referência (BRASIL, 2009c) a algumas linhas teóricas. Vimos ser

relevante o aspecto interativo no processo da leitura, aspecto que contribui para a formação de uma abordagem sociocultural do ensino da leitura, pois prioriza a experiência do leitor, o seu conhecimento de mundo, frente ao processamento de informações. Consideramos também que, a formação de leitores que replicam criticamente ao texto lido depende de outros fatores externos ao sujeito. No entanto, também não devemos incorrer no imediatismo e transformar a leitura em um pretexto para a aplicação de técnicas, pois correremos o risco de perdermos a perspectiva sociocultural do processo.

Para o próximo e último item, faz-se importante discorrer sobre a questão do leitor frente à enunciação, de forma a discutirmos mais profundamente o que se espera do candidato do Enem enquanto leitor dos textos (lê-se gêneros discursivos) trazidos pela prova.

3.3 DO ALUNO AO LEITOR, A IMPORTÂNCIA DA ENUNCIÇÃO PARA A LEITURA DA PROVA

Toda enunciação, mesmo na forma imobilizada da escrita, é uma resposta a alguma coisa e é construída como tal. Não passa de um elo da cadeia dos atos de fala. Toda inscrição prolonga aquelas que a precederam, trava uma polêmica com elas, conta com as reações ativas da compreensão, antecipadas. Cada inscrição constitui uma parte inalienável da ciência ou da literatura ou da vida política. Uma inscrição, como toda enunciação monológica, é produzida para ser compreendida, é orientada para uma leitura no contexto da vida científica ou da realidade literária do momento, isto é, no contexto do processo ideológico do qual ele é parte integrante. (BAKHTIN; VOLOSHINOV, 2010, p. 101.)

Diante disso, nossa proposta de ver as habilidades e competências em linguagens, conforme o ENEM propõe, só fará sentido se o aluno estiver preparado para ser verdadeiramente um leitor, não se limitando a averiguar as pistas que os textos trazem ou mesmo buscar conhecimentos memorizados, como era bastante comum nos processos de leitura em avaliações escolares, como se o texto estivesse fechado a ele mesmo. O que se busca agora é uma leitura enquanto enunciação do mundo.

O que se requer, de acordo com a Matriz de Referência do Enem, é um estudante que não se limite a consultar conteúdos adquiridos ao longo da vida escolar, lembrá-los e associá-los a formas cristalizadas, produtos linguísticos e ou semânticos. Espera-se um aluno que se coloque enquanto leitor numa dada situação de enunciação, de forma a analisar as intenções do seu interlocutor, enquanto instância institucional que representa a sociedade e os sentidos mobilizados pelas diversas vozes dessa enunciação.

Ao fazermos uso do termo *enunciação*, sabemos que podemos incorrer em diversas incoerências e falta de clareza teórica, pois muitos e importantes têm sido os linguistas no século passado e no presente que propõem matizes diferentes e significações e usos diversos, gerando uma grande polissemia de definições e empregos. (BRAIT, 2012, p. 62.)

Contudo, nosso propósito, neste momento, é outro: aprofundar o conceito de enunciação com base em Bakhtin, para isso embasamo-nos não só na obra *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (2010), onde a teoria da enunciação se impõe, como também no conjunto de sua obra, seja sob a assinatura de Bakhtin, Bakhtin/Voloshinov ou Medvedev.

Integramos, assim, Bakhtin ao campo que chamamos Linguística da Enunciação, a qual não aparece definida dessa maneira, mas ressoa na sua teoria principalmente quando o teórico discorre a concepção de dialogia, questiona a dicotomia língua e fala, critica o subjetivismo abstrato, faz a distinção tema/significação, propõe a ideia do signo ideológico, aborda a questão da intersubjetividade (processo ativo e responsivo).

Dessa forma, apresentamos, de início, o princípio que sustenta a teoria da enunciação de Bakhtin: a concepção dialógica de linguagem. Para tanto, devemos reconhecer a gama de possibilidades de interpretação dada por Bakhtin ao longo da sua obra, graças à aplicabilidade desse conceito em outros contextos, além do imenso caráter heurístico do conceito. A noção de dialogismo é como um axioma da teoria bakhtiniana, por conter outras noções

imbricadas àquela, tais como a noção de linguagem, signo ideológico, sujeito, compreensão, dentre outros.

Tal axioma só funciona se houver a enunciação, assim esta é o centro de referência do sentido dos fenômenos linguísticos, o evento que institui o sujeito na interação viva com diversas vozes que ecoam no discurso. Ainda, em outras palavras, a perspectiva bakhtiniana não concebe o estudo da língua a não ser na enunciação. A partir do questionamento da dicotomia língua e fala, é que Bakhtin insere a noção de enunciação, em um claro posicionamento antissaussureano, já que a língua só se constitui dentro de uma situação histórica concreta e não abstraída da realidade, como afirmava Saussure. Sobre isso, Bakhtin (Volochínov) afirma:

A língua vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta, não no sistema linguístico abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes. (2010, p. 128).

Essa afirmação anuncia uma linguística cujo objeto não é nem a língua nem a fala, mas a enunciação, evento de passagem do sinal ao signo. Assim sendo, destacamos as ideias enunciativas/dialógicas de Bakhtin (2010) ao mostrar que a palavra não se constitui por si só, ela está sempre “carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico, vivencial”. Nesse caso, a palavra não se apresenta como um elemento concernente ao dicionário e sim, como parte das diversas situações enunciativas, as quais despertam em si “ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida”.

No geral, o autor, em discussão, destaca a centralidade da linguagem para os seres humanos, mostrando que a palavra permeia as relações e também permite ao ser pensar sobre elas. Fato através do qual se destaca como o principal elemento norteador do contato humano. Ela pode construir ou destruir, mexendo com o interior e exterior das pessoas, isto porque o dito está atravessado por ideologias, diferentes vivências, histórias de vida que adquirem sentido para uns e outros não.

Numa perspectiva enunciativa/dialógica, Bakhtin (2010) procura desvendar de que maneira se produz a significação e o sentido (tema) em um enunciado, ou seja, como a palavra se (re) significa em contextos variados. Nesse ínterim, destaca:

Um sentido definido e único, uma significação unitária, é uma propriedade que pertence a cada enunciação como um todo. Vamos chamar o sentido de enunciação completa o seu tema. O tema deve ser único. Caso contrário, não teríamos nenhuma base para definir a enunciação. O tema da enunciação é na verdade, assim como a própria enunciação, individual e não reiterável. Ele se apresenta como a expressão de uma situação histórica completa que deu origem à enunciação. (p.133)

Na perspectiva exposta, percebemos que o tema é único, individual, irrepitível, passando a existir numa situação histórica concreta. O autor mostra que não existe tema/sentido sem a presença do significado, ambos se completam e formam a enunciação como um todo lhe atribuindo vida, fazendo com que se diferencie e ganhe uma nova substância cada vez que é empregada pelos usuários de uma língua.

Para ilustrar tal reflexão, Bakhtin (2010) apresenta como exemplo o enunciado “Que horas são?”, expressão esta que traz, no que se refere à significação, uma certa relatividade, estabilidade para o contexto histórico em que é utilizado. Ou seja, a expressão “Que horas são?” direciona a ideia geral de temporalidade, no entanto, quando nos reportamos ao tema dessa enunciação, percebemos que ele se (re) significa a cada momento histórico em que é empregado.

Este exemplo nos direciona a refletir a respeito da impossibilidade de existência da linguagem no vazio, descontextualizada de práticas históricas e sociais, que se configuram em determinados momentos e lugares, servindo assim, como elemento atualizador do enunciado (BRAIT, 2001).

Na discussão exposta, o tema, é a expressão de uma situação histórica concreta, a enunciação é dotada de significação, constituída por elementos que são reiteráveis e idênticos cada vez que são repetidos. “A significação não está na palavra nem no falante ou em seu interlocutor. Ela é o efeito da interação do locutor e do receptor produzido através do material de um determinado complexo sonoro” (BAKHTIN, 2010, p. 137).

Muitas abordagens da linguística ainda estudam somente a relação existente entre os elementos do sistema da língua, e não a relação existente entre o enunciado e a realidade, entre o enunciado e o locutor (o autor). Sobre isso Bakhtin (2011) afirma:

“Até hoje ainda existem na linguística ficções como o ‘ouvinte’ e o ‘entendedor’ (parceiros do ‘falante’, do ‘fluxo único da fala’, etc) Tais ficções dão uma noção totalmente deturpada do processo complexo e amplamente ativo da comunicação discursiva. (...) Toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva (embora o grau desse ativismo seja bastante diverso); toda compreensão é prenhe de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante” (p.271).

Embora não interesse a Bakhtin o estudo da estrutura linguística em si, ele não o descarta. Encontramos essa ideia em *O problema do texto*, em que Bakhtin afirma que “se por trás de um texto não há uma língua, já não se trata de um texto, mas de um fenômeno natural” (2011, p. 331), ou seja, por trás de todo texto encontra-se um sistema compreensível para todos, a língua, que se mantém como potencialidade a ser concretizada no interior de uma enunciação.

Em *Os gêneros do discurso* (2011), também aparece essa questão, na medida em que o autor discorre sobre a forma e seu uso, para tanto, pauta-se na distinção entre oração (unidade da língua, dotada de significação) e enunciado (unidade da comunicação verbal, dotada de sentido). Bakhtin estuda o enunciado sob dois aspectos: o que lhe vem da estrutura da língua e é

reiterável, e o que lhe vem do contexto de enunciação e é único. Sendo assim, cada texto pressupõe um sistema de signos compreensível por todos, isto é, convencional, válido nos limites de uma dada comunidade. Uma língua, bem como, simultaneamente, cada texto, em sua qualidade de enunciado, representa alguma coisa de individual, de irrepetível, apenas reside o seu sentido. Este último aspecto não está vinculado aos elementos do sistema da língua, mas a relações particulares de natureza dialógica.

Sobre isso, Bakhtin no capítulo 7 do livro *Marxismo e Filosofia da Linguagem* trata da questão da intersubjetividade por meio da definição de compreensão como uma forma de diálogo, o que implica o reconhecimento da interação entre locutor e interlocutor no processo de construção do sentido. A afirmação de que “a compreensão é uma forma de diálogo; ela está para enunciação assim como uma réplica está para a outra no diálogo. Compreender é opor à palavra do locutor uma contrapalavra” (2010, p. 137) deixa clara, na perspectiva bakhtiniana, que a matéria linguística adquire significação num processo ativo e responsivo, isto é, intersubjetivo.

A presença da intersubjetividade na teoria da enunciação de Bakhtin ganha fundamentos mais consistentes, pois “toda palavra usada na fala real não possui apenas tema e significação no sentido objetivo, de conteúdo, desses termos, mas também um acento de valor ou apreciativo, isto é, quando um conteúdo objetivo é expresso (dito ou escrito) pela fala viva, ele é sempre acompanhado por um acento apreciativo determinado. Sem acento apreciativo, não há palavra” (2010, p. 137). Essa definição diz respeito à relação individual entre o locutor e o objeto de seu discurso, bem como afirma Bakhtin (2010):

“Apenas os elementos abstratos considerados no sistema da língua e não na estrutura da enunciação se apresentam destituídos de qualquer valor apreciativo. Por causa da construção de um sistema linguístico abstrato, os linguistas chegaram a separar o apreciativo do significativo, e a considerar o apreciativo como um elemento marginal da significação, como a expressão de uma relação individual entre o locutor e o objeto de seu discurso”. (p. 140)

Assim, toda orientação apreciativa é constitutiva da enunciação. Bakhtin atribui ao sujeito papel criativo no processo de composição do sentido, podendo, por sua entoação expressiva, desestabilizar as redes instituídas. Desse modo, o sistema teórico bakhtiniano acolhe, em seu objeto, o singular e o efêmero que a racionalidade científica hegemônica abstrai. A afirmação que encerra o capítulo 7 da obra *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, Bakhtin (2010) confirma essa interpretação:

“Nada pode permanecer estável nesse processo. É por isso que a significação, elemento abstrato igual a si mesmo, é absorvida pelo tema, e dilacerada por suas contradições vivas, para retornar, enfim, sob a forma de uma nova significação com uma estabilidade e uma identidade igualmente provisórias”.
(p. 141)

Em outros textos a questão da intersubjetividade também se coloca. Nos ensaios de *Estética da criação verbal* aqui já citados, Bakhtin critica o tratamento que a linguística do século XIX dá à comunicação verbal, a partir de esquemas de funções comunicativas da linguagem em que “o ouvinte com sua compreensão passiva, que é representado como parceiro do falante nos desenhos esquemáticos das linguísticas gerais, não corresponde ao participante real da comunicação discursiva” (2011, p. 272).

Dessa forma, para ele, a compreensão de uma comunicação discursiva é sempre acompanhada de uma atitude responsiva ativa: o ouvinte concorda ou discorda, completa, adapta, apronta-se para agir desde as primeiras palavras emitidas pelo locutor (2011, p. 278); o próprio locutor é um respondente, já que toma a palavra na cadeia complexa de outros enunciados.

A compreensão responsiva ativa pressupõe o princípio dialógico e a noção de alteridade como constitutivos do sentido, o que faz da enunciação, em Bakhtin, uma atividade intrinsecamente dialógica, em que o reconhecimento de si se dá pelo reconhecimento do outro.

Na visão de Bakhtin (2011), no enunciado, as palavras adquirem uma expressividade que deixa de ser típica e torna-se individualizada, em função do contexto individual, irreproduzível do enunciado.

“(…) só o contato do significado linguístico com a realidade concreta, só o contato da língua com a realidade, o qual se dá no enunciado, gera a centelha da expressão: esta não está nem no sistema da língua e nem na realidade objetiva que existiria fora de nós”. (p. 292).

Bakhtin deixa claro que a intersubjetividade, trata-se da questão do outro de maneira concreta, como parte constitutiva da linguagem: o outro enquanto discurso e o outro enquanto interlocutor. Uma recepção ativa do discurso de outrem, uma reação da palavra à palavra, assim a unidade real da língua

“é realizada pela fala (...) não é a enunciação monológica individual e isolada, mas a interação de pelo menos duas enunciações, isto é, o diálogo. O estudo fecundo do diálogo pressupõe, entretanto, uma investigação mais profunda das formas usadas na citação do discurso, uma vez que essas formas refletem tendências básicas e constantes da recepção ativa do discurso de outrem, e é essa recepção, afinal, que é fundamental para o diálogo”. (Bakhtin/Volochinov, 2010, p. 152)

Além de teoricamente propor que o estudo da língua como tal só é produtivo no interior de uma teoria da enunciação, Bakhtin indica como articular metodologicamente, na análise de fenômenos de linguagem, a questão linguística propriamente dita a dados da enunciação concreta.

Todas essas questões a cerca da enunciação nos ajudam a entender o processo pelo qual um aluno, diante de um item da prova do Enem, precisa depreender. Por exemplo, um item em que há um anúncio publicitário cujo produto seja um barbeador, o aluno saberá que este enunciado não lhe diz respeito diretamente, mas deverá perceber que originalmente foi uma propaganda direcionada para um determinado público, de uma faixa etária, classe econômica, entre outras coisas, e que está ali na prova por ter alguma

relação com as alternativas da questão, um conhecimento de operadores linguísticos, históricos, ou, até mesmo, um desafio matemático.

Requererá do aluno mais que ler a enunciação. Ato que só poderá ser plenamente construído pelo leitor/aluno se tiver desenvolvido estratégias de leituras discursivas, se estiver inteirado dos aspectos discursivos dos gêneros dentro do gênero Prova.

Entretanto, se este aluno não se vê como leitor do mundo, mas como um candidato treinado em esquemas e fórmulas que gramaticalizam seu conhecimento, terá dificuldades em exercer seu papel enquanto sujeito histórico. Assim, se o aluno não se vê como leitor do mundo, estará ali somente reforçando a competição do mercado de trabalho, reproduzindo os conteúdos gramaticalizados, apreendidos na escola, em outras palavras, como já foi ventilado no início, perde-se o sentido do espaço escolar.

O olhar para a *enunciação* permite levar o aluno para o processo da produção do significado, e não para seu produto. E, no processo, o aluno tem mais liberdade, usa melhor suas habilidades, sente-se mais seguro com suas competências, não transferirá conhecimentos e produtos, mas se sentirá participante do processo de produção de sentidos.

É esperado do aluno "articular as redes de diferenças e semelhanças entre língua oral e escrita e seus códigos, sociais, contextuais e linguísticos" (BRASIL, 2000a, p. 24), e pela abordagem da enunciação sua posição como enunciador em interação com outros enunciadores o aproxima dos objetivos da questão da prova, sem lhe dar as respostas. O aluno deverá, portanto, ir além da simples materialidade do texto, deverá entrar em relação com o mundo através desse enunciado, interrogá-lo, suspeitar, criticar, ironizar, não aceitar facilmente a forma e um sentido aparentemente proposto ali, mas mobilizar outros.

A necessidade de ir do aluno ao leitor nos faz lembrar João Wanderley Geraldi o qual, no início dos anos 90, no livro *Portos de Passagem* (1993), critica a

prática tradicional do ensino de conteúdos gramaticais, que refletia e se refratava nas provas e avaliações conteudistas, de textos fechados exigindo do aluno uma interação pobre e míope, o professor propõe operações de leitura que sejam mais produção de sentidos, não somente reprodutores. Isto porque, a enunciação “[...] dá a qualquer coisa linguisticamente estável o seu momento histórico vivo, o seu caráter único”. (BRAIT, 2012, p. 68.) O momento histórico, acreditamos, é quando o aluno pode mobilizar em sua leitura mais que conteúdos gramaticais, mas sua própria vida e experiência de interação com o mundo.

É importante que a competência do aluno saiba substituir adequadamente os termos construção por ação e reflexão, e que a atividade de leitura da prova exija dele não lembrar somente, mas analisar, raciocinar, aferir, inferir, como afirma o professor Geraldi, “[...] a busca do já produzido não faz sentido quando a reflexão que a sustenta é sonegada a quem apreende. Esta busca deve ser resultado de perguntas e de reflexões, e não de mero conhecimento do conhecido”. (GERALDI, 1993, p. 220.)

Ora, o sujeito que sustenta sua interação na enunciação tem uma concepção de linguagem enquanto atividade coletiva, histórico-social, que funda também sua consciência político-social. Uma questão de prova, seja qualquer for, para dialogar com esse sujeito, permitirá que ele mobilize discursos que circulam antes e depois, enunciados que permeiam seu passado presente e futuro.

O perigo de o ENEM deixar de ser uma avaliação de habilidades e competências, caindo numa redução e sistematização – como já dissemos – é perder de vista a interferência que este aluno pode causar na prova, tanto nas escolhas das alternativas adequadas, quanto na escrita do seu texto. Claro, ele não é fonte dos sentidos, e o aluno há de chegar à prova sabendo que não se espera dele ser o dono da verdade, mas quando interage com o mundo pela linguagem, confunde-se com sua língua, é *um* com ela, suas experiências são heterogêneas, polifônicas e que, situações extra-verbais, engendram e são engendradas pelo discurso verbal.

Essa discussão implica diretamente a escola como um lugar no qual o aluno aprende *interagir com o outro* e não *receber* de outro apenas; construir conhecimento e fazer circular sua língua, participar dos debates e perceber que os textos circulam em direção a um destinatário, não são cânones intocáveis, e absolutamente estáveis. A enunciação abre para o aluno a percepção de que cada “[...] destinatário tem várias faces, vários perfis, várias dimensões”. (BRAIT, 2012, p. 71.) Desse modo, a prova deixa de ser (ou pelo menos deveria deixar de ser) um teste de exclusão, ou um funil por onde passam poucos melhores, para ser uma rede de interações, de diálogos.

Marcada por trazer em suas páginas expressões e gêneros considerados menores e que não fazem uso da língua padrão, o ENEM também coloca diante do aluno obras de arte e textos de tratados literários e filosóficos, diante disso, perguntamos com Brait: “[...] a quem se dirige o enunciado? Como o locutor percebe e imagina seu destinatário? Qual é a força de influência do destinatário sobre o enunciado?”. (BRAIT, 2012, p. 72.) É nesse contexto que o olhar sobre a enunciação se faz mais profícuo, pois é capaz de apontar para a relevância do discurso, já discutida, a importância dos diversos gêneros do discurso e como concepções plurais de destinatários na cultura interferem e constituem novos estilos, autorias e, por fim, um sujeito eminentemente histórico.

O ponto aonde queremos chegar é mostrar que a historicidade e a cidadania só podem realmente fazer parte desse sujeito se ele perceber que o ensino do qual participa na escola o coloca diante não somente de textos, marcas deixadas verbalmente, materializadas no papel, mas “[...] diante de uma enunciação que faz circular discursos de outros sujeitos em lugares históricos e sociais, não somente na escola, na ciência ou na arte, mas na vida também”, (BRAIT, 2012, p. 72.)

Propomos, a partir desses ensejos teóricos, analisar como essa perspectiva enunciativa bakhtiniana pode ampliar e contribuir para a análise dos itens, de forma a observar se as situações-problema propostas pela Matriz de

Referência do Enem estão presentes na prova e se, de fato, levam o aluno para a enunciação, à realidade sócio-histórica. Partimos da indagação de que a situação-problema é algo mais amplo, não bastando apenas trazer para a prova os gêneros discursivos como fica sugerida na Matriz, mas sim problematizar os itens (questões) da prova, de forma que o candidato – leitor da prova – sinta-se realmente dentro de uma situação-problema, em uma enunciação completa, por assim dizer, já que sempre há o ato enunciativo, o diálogo entre leitor e texto.

CAPÍTULO IV

ANÁLISE DO CORPUS: OS ITENS DA PROVA DO ENEM E AS CONCEPÇÕES DE LEITURA EM JOGO

Analisar um objeto por meio de uma epistemologia das ciências humanas exige do pesquisador desta área enfrentar um desafio, pois além da necessidade de conhecer o objeto da pesquisa, faz-se fundamental conhecer o (s) sujeito (s) envolvidos nesse processo. A partir da filosofia da linguagem de Mikhail Bakhtin, percebemos o quanto essas duas faces são fundamentais para criar uma metodologia de estudo, pois permite ao pesquisador caracterizar cada elemento, objeto e sujeito, em suas especificidades.

O ponto de partida dessa metodologia não se baseia no conhecimento unilateral do sujeito em relação ao objeto, conhecimento esse apenas da ordem do interesse prático, vai além, o critério que orienta esse tipo de conhecimento é a preocupação com a profundidade e densidade do que é revelado a partir do encontro do pesquisador e seu outro, ao relacionar-se com o objeto de estudo, o sujeito deve também voltar para si. Essa duplicidade, ser sujeito e, ao mesmo tempo, objeto de conhecimento, exige que as ciências humanas se definam a partir de uma problemática que lhes seja própria e de um campo específico de exploração, em que o pesquisador transitará não apenas no campo das descobertas, tomadas de conhecimento, mas, fundamentalmente, produzirá sentido entre o eu e o outro.

Neste âmbito, vale destacar a importância dos confrontos de pontos de vistas que inevitavelmente acontecem nas relações humanas. Bakhtin discute a oposição entre “certo” e “errado”, critério típico das ciências exatas que visam à exatidão e validação de uma verdade universal. Todavia, para as ciências humanas, a metodologia se faz de forma distinta, conhecer implica o abalo de nossas certezas, problematizar as explicações que não aceitam réplicas. Sobre essa perspectiva baktiniana, Geraldi discorre:

A consciência de que somos humanos, demasiadamente humanos, com a alma extinta na matéria que passa, encerrada a confiança no criador, confiávamos nas respostas da ciência moderna. E eis que ela nos oferece os primeiros ‘shows’ como tragédia: nenhuma relevância para o planeta que habitamos; depois, nenhuma origem que dê conta do nosso olhar narcisista e

superior; enfim, nenhuma certeza na racionalidade que nos envolve como manto a esconder nossas incuráveis feridas. Os desencantos, no entanto, construíram outras âncoras para nossas confianças: as certezas de que conheceríamos tudo, a tudo descreveríamos, a tudo compreenderíamos. Domínio da natureza pelo conhecimento, domínio do homem pela racionalidade: perdido o encanto, ganharíamos em poder de compreensão, explicitação e desligamento de qualquer mistério. Eis nos diante do destino inexorável das leis da natureza. Restaria regular as apropriações humanas dos resultados: tornar de todos o que o poder torna de poucos. Questão de tempo, questão de história. Para outros, questão de luta.

Para tornar concreta a promessa, explicar a vida pela ciência e viver a vida segundo a ciência, também as ciências humanas foram ‘matematicizando-se’, construindo seus objetos científicos e desligando-se das interpretações dependentes do sujeito. Ao mesmo tempo, o avanço das ciências ditas duras, exatas, caminhava no sentido da desconstrução das três características básicas que as introduziram como substitutas dos objetos de nossas crenças: universalidade, objetividade e preditibilidade. (GERALDI, 2010, p. 39-40)

O que Geraldi (2010) propõe, enquanto epistemologia das ciências humanas, tem como premissa problematizar a forte presença do positivismo no pensamento ocidental moderno, criando outra possibilidade de se produzir conhecimento no interior das ciências humanas.

Nessa perspectiva, o pesquisador rompe com a ilusão de neutralidade na produção do conhecimento em ciências humanas, deixando-se conduzir pelas circunstâncias e pelo contexto em que a pesquisa se dá. Como veremos nas próximas discussões, é problematizando a compreensão que o sujeito constrói a si e de si mesmo, na relação com os outros na vida. Para tanto, fundamentaremos nossas análises na metodologia das ciências humanas proposta por Bakhtin (2011), bem como em ideias que seguem a mesma esteira com Geraldi (2010). Essas irão orientar nossa reflexão sobre a relação do objeto (corpus) e os sujeitos envolvidos nesse embate dialógico que é a

leitura em jogo em alguns itens sobre língua materna da prova de Linguagens, Códigos e Suas Tecnologias do Enem entre os anos de 2009 a 2013.

4.1. A IMPORTÂNCIA DA ANÁLISE TEÓRICA PARA A ANÁLISE DO CORPUS: A METODOLOGIA LINGUAGEIRA DE BAKHTIN.

Mikhail Bakhtin, ao propor a problematização da Cultura (arte, ciências, etc.), da Vida e da Comunicação (relação com o outro – estética) frente às ciências, chamadas duras, rompeu com a possibilidade de aproximar o método científico da física, por exemplo, com o das ciências humanas. Refletindo sobre a literatura e a arte, afirmou que esses objetos não têm imanência própria e, estando em um contexto cultural, histórico, deve-se cotejá-lo usando ferramentas do método sociológico, por se ater a estudar fenômenos ideológicos humanos (por e para a sociedade).

Essa divisão entre os métodos tem, pois, na imanência dos objetos, sua própria exigência metodológica, e, no caso da linguagem, ela define o método das ciências humanas. Nas palavras de Bakhtin:

As ciências exatas são uma forma monológica do saber: o intelecto contempla uma coisa e emite enunciado sobre ela. Aí só há um sujeito: o cognoscente (contemplador) e falante (enunciador). A ele só se contrapõe a coisa muda. Qualquer objeto do saber (incluindo o homem) pode ser percebido e conhecido como coisa. Mas o sujeito como tal não pode ser percebido e estudado como coisa porque, como sujeito e permanecendo sujeito, não pode tornar-se mudo; conseqüentemente, o conhecimento que se tem dele só pode ser dialógico. (BAKHTIN, 2011, p. 400.)

Assim, a perspectiva bakhtiniana parte de uma concepção clara e profunda do signo: este não é apenas um reflexo, uma sombra (como parte dos estudos literários pode entender, por exemplo) da realidade, mas também uma parte, um fragmento, às vezes, estilhaços dessa realidade. Um fenômeno social, como uma prova/avaliação, ou uma conversa, deverá ter sua encarnação

material – como som, sinal gráfico, entre outros – como forma de estabelecer a objetividade da realidade do signo, tornando possível a abordagem metodológica social. Nas palavras de Bakhtin e Voloshinov:

Um signo é um fenômeno do mundo exterior. O próprio signo e todos os seus efeitos (todas as ações, reações e novos signos que ele gera no meio social circundante) aparecem na experiência exterior. Este é um ponto de suma importância. (BAKHTIN; VOLOSHINOV, 2010, p. 33.)

A partir disso, vemos que a formação de um sujeito discursivo não emerge no âmbito da mente, mas é algo decorrente de valores e juízos constituídos socialmente. Portanto, não se exerce livremente, mas é contingenciada, nos termos bakhtinianos, pela linguagem, pela língua, pelas vozes que ecoam. Em qualquer enunciado pode-se abarcar, entender, sentir a vontade discursiva do falante, sua orientação apreciativa, que traz implicações a todo o enunciado.

A intenção determina tanto a escolha do próprio objeto, seus limites e possibilidades de sentido, como a opção pelos recursos linguísticos, pelo gênero discursivo e pelo tipo de entonação, condicionadas a possibilidades historicamente situadas. Enquanto momento subjetivo do enunciado, constitui unidade indissolúvel com o significado do objeto, vinculando-o a uma situação concreta e única da comunicação discursiva.

O método de Bakhtin que, doravante chamaremos de discursivo, considerará as palavras, os textos, materializadas em situações sociais de uso – discursiva, ou seja, relacionadas a formas e tipos de interação e enunciação verbal, contexto de produção e de enunciação. Três aspectos nos chamam a atenção em seu método, que norteou este trabalho: a identificação da materialidade do discurso, sua condição de produção e sua enunciação (este último conceito discutido no capítulo anterior).

Tal orientação metodológica quando se presentifica em *Estética da Criação Verbal* (BAKHTIN, 2011), defende que os campos da atividade humana (sociais) são atravessados, tecidos, pela linguagem de forma multiforme,

pluralizadas, polifônica, dialógica, revelando a dinamicidade da própria vida, cujos enunciados realizam-se em constante movimento, complexidade e singularidade. Os enunciados são eles próprios complexos, tal como afirma Bakhtin:

Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pelos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua mas, sobretudo, por sua construção composicional. Todos esses três elementos – o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional – estão indissolivelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação. (BAKHTIN, 2011, p. 261-262.)

A partir dessa afirmação, podemos também identificar outros parâmetros da metodologia sociológica, ou discursiva de Bakhtin, que nos serviu de fio condutor: identificar a construção composicional; considerar os contextos de produção (externo e interno à prova do Enem e como se ligam, relacionam-se), que incidirá numa reflexão sobre o aspecto temático do enunciado/gênero discursivo e, por fim, considerar o estilo como um gesto de autoria ou do enunciador, sem deixar de levar em conta o que pode ser lido como um alerta: esses elementos estão “[...] indissolivelmente ligados no todo do enunciado”. (BAKHTIN, 2011, p. 262).

Assim, ao analisarmos as concepções de leitura que perpassam os itens selecionados do Enem, percebemo-las por meio do todo, considerando vários fatores - os *gêneros discursivos*, os *enunciados concretos ou simulados pela prova*, o *contexto histórico*. Em resumo, para que essa metodologia seja possível, respeitamos as orientações gerais de Bakhtin e Voloshinov:

1. Não separar a ideologia da realidade material do signo (colocando-a no campo da “consciência” ou em qualquer outra esfera fugidia e indefinível).
2. Não dissociar o signo das formas concretas da comunicação social (entendendo-se que o signo faz parte de um sistema de comunicação social organizada

e que não tem existência fora deste sistema, a não ser como objeto físico).

3. Não dissociar a comunicação e suas formas de sua base material (infraestrutura). (BAKHTIN; VOLOSHINOV, 2010, p. 45.)

A partir desses passos gerais, que visa um olhar contemplador tanto do nível discursivo, quanto dos níveis enunciativo e textual, apoiamo-nos também nas palavras de Bakhtin, que aponta quatro indicações metodológicas:

- 1) A percepção psicofisiológica do signo físico (palavra, cor, forma espacial).
- 2) Seu **reconhecimento** (como conhecido ou desconhecido). A compreensão de seu **significado** reprodutível (geral) na língua.
- 3) A compreensão de seu **significado** em dado contexto (mais próxima e mais distante).
- 4) A compreensão ativo-dialógica (discussão-concordância). (BAKHTIN apud SANTIAGO, 2012, p. 3.) [Destaques nossos]

Dessa maneira, um recorte social, histórico e ideológico se faz necessário para compreendermos como o tema aqui tratado pode mostrar claramente o que Bakhtin e Voloshinov nos afirmam “[...] a palavra será sempre o indicador mais sensível de todas as transformações sociais”. (BAKHTIN; VOLOSHINOV, 2010, p. 42.)

Nesta perspectiva de análise, a ênfase está no lugar ocupado pelo olhar e pela palavra na constituição do sentido que conferimos à nossa experiência de estar no mundo, sentido este atravessado por valores que fazem parte da cultura de uma dada época. Ao observarmos as interações sociais e os enunciados que emergem na vida cotidiana, constatamos a nossa necessidade absoluta do outro. Nossa individualidade não teria existência se o outro não a criasse. O território interno de cada um não é único e singular, como bem explicita Mikhail Bakhtin (2011)

“Não se trata da análise da consciência sob a forma de um eu único e singular, mas precisamente da análise das interações de muitas consciências, da

análise não de muitas pessoas à luz de uma só consciência, mas precisamente de muitas consciências isônomas e plenivalentes. (...) Todo o interior não se basta a si mesmo, está voltado para fora, dialogado, cada vivência interior está na fronteira, encontra-se com outra, e nesse encontro tenso está toda sua essência”.

É com o olhar do outro, impregnado de valores, que me comunico com o meu interior. Tudo o que diz respeito a mim chega a minha consciência através do olhar e da palavra do outro, ou seja, o despertar da minha consciência se realiza na interação com a consciência alheia, a qual está constituída por uma determinada dimensão axiológica:

[...] as influências extratextuais têm significado particularmente importante nas etapas primárias de evolução do homem. Tais influências estão plasmadas nas palavras (ou em outros signos), e essas palavras são palavras de outras pessoas, antes de tudo palavras da mãe. Depois, essas “palavras alheias” são reelaboradas dialogicamente em “minha-alheias-palavras” com o auxílio de outras “palavras alheias” (não ouvidas anteriormente) e em seguida [nas] minhas palavras (por assim dizer, com a perda das aspas), já de índole criadora. (BAKHTIN, 2011, p. 402.)

A compreensão que o sujeito tem de si se constitui através do olhar e da palavra do outro. Cada um de nós ocupa um lugar espaço-temporal determinado, e deste lugar único revelamos o nosso modo de ver o outro e o mundo físico que nos envolve. Percebemos que a língua não é monologizada, se o conhecimento que se requer da língua entra em contato com outras vozes, “vozes externas do outro”, que suscitam a nossa voz, determinam e constroem nossa palavra.

Nessa interação dialógica, de alteridade e exotopia, é possível ampliar a compreensão sobre si mesmo e sobre os outros, percebendo de forma clara e profunda o quanto os outros nos constituem e nós a eles, o tempo todo,

tenhamos consciência disso ou não. Bakhtin afirma que há uma limitação intransponível no meu olhar que só o outro pode preencher. Ao aproximar os conceitos de exotopia, alteridade e dialogismo, o autor dirá que, do mesmo modo que a minha visão precisa do outro para eu me ver e me completar, minha palavra precisa do outro para significar.

Para Bakhtin (2011, p.21), “na vida, a inter-relação “eu-outro” não pode ser concretamente reversível para mim”. Essa visão deve ser superada pelo “conhecimento, que constrói um universo único e de significado geral, em todos os sentidos totalmente independente daquela posição única e concreta ocupada por esse ou aquele indivíduo; para ele, não existe tampouco a relação absolutamente irreversível “*eu e todos os outros*”; “*eu e o outro*” para o conhecimento, por serem concebidos, constituem uma relação relativa e reversível, uma vez que o sujeito do conhecimento como tal não ocupa uma lugar concreto determinado na existência”.

Podemos constatar, com base nessas palavras, que a construção do conhecimento é fruto do modo como compartilhamos nosso olhar com o olhar do outro, criando, desta forma, uma linguagem que permite decifrar mutuamente a consciência de si e do outro no contexto das relações sociais, históricas e culturais. Esse intercâmbio eu e o outro vivido por nós no âmbito das interações sociais serve como um espelho daquilo que em mim se esconde, e que só se revela a mim na relação com o outro, relação de alteridade.

É nessa relação dialógica, em que a exotopia e alteridade são levados em conta, que a pesquisa em ciências humanas se insere, já que a leitura que o pesquisador faz do tema (objeto de pesquisa) está “preche de respostas”, “palavras em potencial”, compreensão singular, única e irrepetível. Como já dito, diferente do todo, concreto e acabado das ciências exatas. Esta abordagem das ciências humanas, ao admitir a impossibilidade de qualquer compreensão sem julgamento de valor, coloca em questão o lugar de neutralidade do pesquisador.

Deste modo, o pesquisador ao buscar compreender o objeto, não se separa das diversas vozes que ecoam dentro de si, não deixa de dar vazão ao encontro/confronto de perspectivas entre os sujeitos em diálogo, bem como não deixa de levar em conta o seu modo de ver e avaliar o mundo. Já que, nessa linha de pesquisa, compreensão e avaliação são faces indissociáveis, “um ato integral único”. Sobre isso, Bakhtin (2011) afirma:

“Compreensão e avaliação. É impossível uma compreensão sem avaliação. Não se pode separar compreensão e avaliação: elas são simultâneas e constituem um ato único integral. O sujeito da compreensão enfoca a obra com sua visão de mundo já formada, de seu ponto de vista, de suas posições. Em certa medida, essas posições determinam a sua avaliação, mas neste caso elas mesmas não continuam imutáveis: sujeitam-se à ação da obra que sempre traz algo novo. Só sob uma inércia dogmática de uma posição não se descobre nada de novo em uma obra (aí, o dogmático continua com o mesmo conhecimento que já possuía, não pode enriquecer-se). O sujeito da compreensão não pode excluir a possibilidade de mudança e até de renúncia aos seus pontos de vista e posições já prontos. No ato de compreensão desenvolve-se uma luta cujo resultado é a mudança mútua e o enriquecimento” (p.378).

Portanto, o lugar ocupado pelo pesquisador é marcado pela experiência singular, única e irrepetível do encontro do pesquisador e seu outro (podemos também pensar do leitor com o texto) na busca de produzir textos que revelem compreensões, ainda que provisórias, para dar sentido aos acontecimentos na vida. Bakhtin afirma (2011):

O texto subentendido. Se entendido o texto no sentido amplo como qualquer conjunto coerente de signos, a ciência das artes (a musicologia, a teoria e a história das artes plásticas) opera com textos (obras de arte). São pensamentos sobre pensamentos, vivências sobre vivências, palavras sobre palavras, textos sobre textos. Nisto reside a diferença essencial entre as

nossas disciplinas (humanas) e naturais (sobre a natureza) [...]. (p. 307).

Portanto, o texto dialógico não só leva em conta aspectos da vida, da cultura, das ideologias em que se forma e circula: tais aspectos são constitutivos desse texto. O ponto de partida para um diálogo com um enunciado concreto, numa perspectiva bakhtiniana, é o entendimento dessa ampla rede discursiva constituinte do objeto. Já em diálogo com todos os discursos, porém, o pesquisador deve voltar-se à materialidade do enunciado e analisá-la em suas particularidades que lhe conferem sentido.

Portanto, a metodologia bakhtiniana não prevê que se estude a língua apenas por meio de “subsídios teóricos de ordem macroanalítica” (MARCUSCHI, 2010, p.152), embora realmente forneça tais subsídios. A questão central da teoria dialógica é justamente essa ordem de diálogo com o outro, já que o exame das formas linguísticas “na sua interpretação habitual”, pelo percurso de análise proposto, já é modificado por tudo o que se depreende das condições concretas de realização do enunciado. Para Bakhtin (2011)

[...] o que importa é o tom, separado dos elementos fônicos e semânticos da palavra (e de outros signos). Estes determinam a complexa tonalidade da nossa consciência, tonalidade que serve de contexto axiológico-emocional na nossa interpretação (plena e centrada nos sentidos) do texto que lemos (ou ouvimos), bem como em uma forma mais complexa e no processo de criação (de geração) do texto. (p. 403.)

A leitura nessa perspectiva de criação de sentidos, construído no processo de interação do leitor com o texto e outras vozes que emanam dele, é que procuramos embasar as nossas análises. Bakhtin (2011, p. 403.) afirma que, “[...] o que determina as palavras é o fato do leitor não conversar com elas, respondendo de forma mecânica, como uma coisa responde a estímulos externos, mas sim respondê-las ativamente”, de forma que “[...] não exista a primeira nem a última palavra, e não haja limites para o contexto dialógico”. (p. 410.)

Como nos diz Geraldi (2010), a exigência em relação à produção de um discurso (ou texto) vai muito além do conhecimento das formas relativamente estáveis dos gêneros discursivos: é preciso assumir o papel de sujeito discursivo, ou seja, constituir-se como locutor, o que implica necessariamente uma relação com a alteridade, com o outro. E uma relação com o outro não se constrói sem sua participação, sem sua presença, sem que ambos saiam modificados desta relação.

Os textos são múltiplos e variados, daí a necessária contribuição de uma teoria da linguagem que discuta os gêneros discursivos e suas funções. Nesse sentido, nosso trabalho se debruça sobre as concepções de leitura da prova e como essas afetam ou não as mudanças propostas pela avaliação do Enem.

Como já discutido, é por meio do texto que se dá o embate dialógico. Textos esses que se revelam por meio dos gêneros discursivos, no caso do Enem, adaptados para o gênero da prova, cujo objetivo é alcançar situações-problema típicas do cotidiano do sujeito (candidato). Espera-se que, com isso, ele atinja a leitura como ato dialógico, em que o sujeito responde ativamente ao que foi proposto pelo item. No entanto, devemos nos indagar se realmente temos situações-problema, se os itens da prova, ao valerem dos gêneros, trazem uma cena que faça o candidato responder ativamente de forma a se ver dentro de uma situação típica do seu cotidiano. Cabe-nos também indagar se a questão de prova mudou o estilo, mas ainda continua cerceando o candidato, a leitura que ele faz. Por conta dessas questões, é que recorreremos a metodologia linguageira de Bakhtin para auxiliar nossa análise, responder e/ou fundamentar nossas inquietações.

Outras pesquisas têm se debruçado sobre o mesmo corpus em dissertações e teses, tais como Duarte (1998), Jurado (2003) e Fabiani (2013) isso aponta para relevância do corpus escolhido. Lançar um novo olhar, novas leituras sobre o corpus, mostrar a necessidade de ter cada vez mais clareza da importância social do Enem como formadora de uma nova maneira de avaliar.

Escolhermos, para isso, dois itens de cada ano, a se iniciar em 2009, quando do advento do Novo Enem, a 2013, última avaliação. Essa escolha teve como critério questões relacionadas à língua materna e que usavam os gêneros como base para discussão do enunciado da prova.

O recorte foi necessário para observarmos se o Enem, ao valer-se do uso de gêneros discursivos, atende ao objetivo de fazer uma avaliação mais próxima à realidade sociocomunicativa do candidato, auxiliando-o a responder ativamente aos itens e, dessa maneira, ser possível a ele o ingresso ao ensino superior, diferente dos demais exames vestibulares que priorizavam um sujeito o qual responderia a conhecimentos memorizados.

Analizamos a partir disso, quais as concepções de leitura que se espera dos candidatos/leitores da prova, levando em consideração as noções de gêneros discursivos, situação-problema, enunciado concreto e enunciação. A intenção é contribuir para a reflexão sobre as atividades com a linguagem nesse contexto social tão importante.

Objetivamos, assim, mostrar, como as competências e habilidades trazidas pela matriz são aferidas e se, de fato, buscam uma educação cidadã, um sujeito ativo para o mundo globalizado. Ou, se, ainda, o exame está preso a uma nova forma de gramaticalização do ensino de língua. Ou, em última instância, se, simplesmente, o exame está em período de transição, buscando uma nova forma de abordagem do ensino da língua.

Assim, quando olhamos nosso objeto, ou nosso corpus, e recuperamos aspectos históricos do Enem, sua materialidade e relação com as expectativas que orientam o aluno/leitor, pensamos estar fazendo uso, sobretudo, desses últimos aspectos do método bakhtiniano.

Por isso, que nossa preocupação metodológica aqui, respaldada na teoria das ciências humanas ou da linguagem proposto por Bakhtin (2011), não limita o trabalho ao contexto do pesquisador, mas da escola e dos governos. Pois seria incoerência que a cena dialógica desta pesquisa se estabelecesse somente no

contexto acadêmico ou nos bancos da universidade, uma visão única e acabada. Procuramos entender e discutir sob uma perspectiva dialógica. Sobre isso nos alerta o filósofo:

A metodologia da explicação e da interpretação se reduz com muita frequência a essa descoberta do repetível, ao conhecimento do já conhecido, e se percebe o novo o faz apenas de forma extremamente empobrecida e abstrata. Neste caso, evidentemente, desaparece por completo a personalidade individual do criador (falante). Todo o repetível e reconhecido se dissolve completamente e é assimilado pela consciência de um sujeito da compreensão; na consciência do outro ele é capaz de ver e compreender apenas a sua própria consciência. (BAKHTIN, 2011, p. 378-379.)

Para evitar essa redução, porque o problema maior é exatamente esse, e não a repetição; é necessário que se vislumbrem formas de interação dos sujeitos, que se desvelem os discursos e o lugar das vozes desses discursos. Busca-se não uma interpretação passiva ou reducionista, mas amplificada na percepção da consciência do outro, do lugar que fala e do modo como fala - das condições de produção dos discursos que circulam na sociedade. O alerta do filósofo russo recai sobre um tipo de gramaticalização que reduz não somente o discurso do outro, mas o próprio sujeito.

Essa metodologia de compreensão ativa, intersubjetiva, dialógica, pode liberar o conteúdo que subjaz no discurso, romper com a aceitação passiva da história, ou da camuflagem do simbólico, do signo, permitindo uma aproximação crítica dos objetos históricos, associados a uma visão da história como um enunciado concreto.

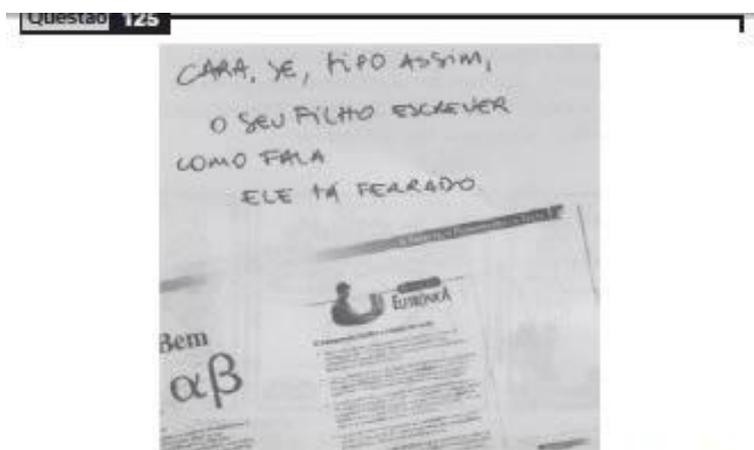
A discursividade como veia metodológica permite estudar os conhecimentos científicos, culturais, languageiros, enfim, de tal forma que contribuam para os processos educativos que, muitas vezes, são apoiados em distintas semioticidades, como é o caso do Enem. O método de Bakhtin parece-nos convidar para uma análise, portanto, que contribua para o processo de

construção de contextos sociais e educacionais nos quais sujeitos participativos construam sua própria história.

4.2. ANÁLISE DO CORPUS: OS ITENS DA PROVA DO ENEM E A CONCEPÇÃO DE LEITURA VERIFICADA

Enem 2009

Questão 125



Veja, 7 maio 1997.

Na parte superior do anúncio, há um comentário escrito à mão que aborda a questão das atividades linguísticas e sua relação com as modalidades oral e escrita da língua. Esse comentário deixa evidente uma posição crítica quanto a usos que se fazem da linguagem, enfatizando ser necessário

- A implementar a fala, tendo em vista maior desenvoltura, naturalidade e segurança no uso da língua.
- B conhecer gêneros mais formais da modalidade oral para a obtenção de clareza na comunicação oral e escrita.
- C dominar as diferentes variedades do registro oral da língua portuguesa para escrever com adequação, eficiência e correção.
- D empregar vocabulário adequado e usar regras da norma padrão da língua em se tratando da modalidade escrita.
- E utilizar recursos mais expressivos e menos desgastados da variedade padrão da língua para se expressar com alguma segurança e sucesso.

Alternativa correta: D

O item acima apresenta o gênero “anúncio”, o qual tem caráter persuasivo, muito encontrado em jornais, revistas ou sites, representa o objetivo referente às pessoas que se propõem a vender um determinado produto ou anunciar algo, podendo se constituir produtos que visam ao lucro do anunciante e ou divulgar ideias, conceitos e valores sem fins lucrativos.

No anúncio em questão, embora esteja vinculado à revista Veja, não temos a noção se o que está em pauta é divulgação de uma ideia, atrelada à questão da valorização que a sociedade dá ao uso do padrão culto da língua ou se pode ser uma publicidade de uma empresa/escola que deseja vender um produto, podendo ser uma escola na área de língua portuguesa, um livro da área, revista, etc.

Tais características, no entanto, não são abordadas no gênero em si, na verdade, o gênero serve de pretexto para se trabalhar uma questão de linguagem, não interessam os objetivos, o suporte, onde foi divulgado, a formação e recepção do anúncio trazido pela prova, muito menos a relação do leitor com o gênero, seus conhecimentos a respeito dele e as condições de produção deste. O que se exigiu foi uma questão de variação linguística, na verdade, a discussão de um tema tratado dentro do gênero, uma questão relacionada ao emprego adequado e inadequado da norma padrão da língua na modalidade oral e escrita.

Assim, priorizaram-se os aspectos normativos em detrimento dos discursivos. O que se esperou do aluno foi a aferição de conhecimentos adquiridos em relação ao uso da norma padrão, como se vê na Competência 8, Habilidade 26:

“Compreender e usar a língua portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria identidade.

H26 – Relacionar as variedades linguísticas a situações específicas de uso social.

A compreensão do candidato limitou-se a uma leitura não significativa, dessa forma, não envolvendo os conhecimentos de mundo do aluno no que se refere ao contexto em que o gênero em questão foi utilizado, o que se esperou do candidato foi a aferição de um conhecimento atualmente bem discutido e, quase que gramaticalizado, sobre variações linguísticas.

Nesse sentido, percebemos que não há uma situação-problema para que o candidato resolva e/ ou enfrente. Situação essa que poderia ter sido alcançada se o gênero anúncio fosse explorado na sua plenitude e não apenas no tema que ele aborda.

Conseqüentemente, a interação do aluno com o texto limita-se ao que o enunciado já deixa cotejado, no caso, que o aluno analise criticamente “atividades linguísticas e sua relação com as modalidades oral e escrita da língua”, isto é, o enunciado tem somente tal opção, portanto, passa por essa limitação, a réplica é mediada pelo que o enunciado deseja dentro de um contexto maior, seja este histórico, político, social ou ideológico.

Questão 126

**Sr. Prefeito,
junte-se a nós na
luta contra a dengue.
A sua participação
é fundamental.**

A dengue é um dos grandes desafios que enfrentamos na área de saúde no Brasil, mas, felizmente, é possível controlá-la. Para isso, é necessário que os governos estaduais e municipais e o governo federal trabalhem juntos. Nesse sentido, a sua atuação como prefeito é fundamental. Organize mutirões, envolvendo líderes comunitários da sua cidade, para lutar contra a dengue. No site www.combatadengue.com.br há todas as informações necessárias para auxiliá-lo, inclusive com materiais para *download* de uso livre. A mobilização social é a chave para o sucesso no combate à dengue.

Secretarias Estaduais e Municipais de Saúde SUS Ministério da Saúde BRASIL GOVERNO FEDERAL

BRASIL. Ministério da Saúde. Revista Nordeste, João Pessoa, ano 3, n. 35, maio/jun. 2009.

Questão 126

O texto exemplifica um gênero textual híbrido entre carta e publicidade oficial. Em seu conteúdo, é possível perceber aspectos relacionados a gêneros digitais. Considerando-se a função social das informações geradas nos sistemas de comunicação e informação presentes no texto, infere-se que

- A a utilização do termo *download* indica restrição de leitura de informações a respeito de formas de combate à dengue.
- B a diversidade dos sistemas de comunicação empregados e mencionados reduz a possibilidade de acesso às informações a respeito do combate à dengue.
- C a utilização do material disponibilizado para *download* no *site* www.combatadengue.com.br restringe-se ao receptor da publicidade.
- D a necessidade de atingir públicos distintos se revela por meio da estratégia de disponibilização de informações empregada pelo emissor.
- E a utilização desse gênero textual compreende, no próprio texto, o detalhamento de informações a respeito de formas de combate à dengue.

Alternativa correta: D

O item traz no seu enunciado a explicitação de um gênero híbrido entre carta e publicidade oficial. Este tipo de mistura entre gêneros é muito comum na nossa realidade sociocomunicativa, cuja intenção é chamar a atenção de um enunciador em específico: o prefeito, ou melhor, a gestão municipal. Dessa maneira, formatar uma carta dentro do gênero anúncio, é uma tentativa de persuadir a quem a carta/anúncio é dirigida, ao mesmo tempo em que critica as gestões municipais que deixam a problemática da dengue chegar a estágios incontornáveis na saúde pública.

As características do gênero *carta argumentativa* são claras, na medida em que se dirige a um interlocutor por meio de vocativos e busca convencê-lo a cerca de um ponto de vista. O que nos indicia não ser uma carta de fato, é a ausência de algumas estruturas básicas, tais como *local, data, ano, saudação, despedida*. Além de estar veiculada a um suporte típico de anúncios governamentais, com a presença de logos e a referência bibliográfica explícita sobre esse fato. O que temos, então, é uma intergenericidade, recurso de estilo muito utilizado pelos meios publicitários, cuja função é chamar a atenção do leitor para um determinado tema.

No entanto, o que se pede é algo ligado ao gênero digital mencionado no corpo do texto, pedindo para que o candidato considere a função social deste. Limita a análise do aluno a um gênero citado. No caso a competência 1, habilidade 1:

Aplicar as tecnologias da comunicação e da informação na escola, no trabalho e em outros contextos relevantes para sua vida.

H1 – Identificar as diferentes linguagens e seus recursos expressivos como elementos de caracterização dos sistemas de comunicação.

Não interessa ao avaliador que o aluno perceba a importância do hibridismo para a argumentação do gênero anúncio, também não interessam as críticas, funções, recepção. O que se requer do aluno é apenas ler o enunciado, e ter a habilidade de identificar qual a função de uma tecnologia da informação para a comunicação social. Não se tem uma situação-problema para que o candidato

enfrente. Na verdade, a enunciação fica restrita a um indício deixado para se chegar à resposta pretendida.

O que temos, é uma falsa ideia de situação-problema, já que o texto, por meio da intergenericidade, traz uma problemática típica da nossa atualidade. No entanto, a enunciação limita-se à compreensão de parte de, e não do todo que constitui o ato enunciativo de leitura. O contexto é limitado à importância do gênero digital para propagação de informações. As estratégias de leituras discursivas não são foco deste item da prova, o que se propõe enquanto texto/gêneros apenas mascara essa intenção.

Enem 2010

Questão 96

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

Alternativa correta: C

O item acima traz um cartum como base para resolução da questão. O gênero não é citado no enunciado como é comum acontecer nos itens do Enem. Cartum é um desenho humorístico acompanhado ou não de legenda, de caráter extremamente crítico retratando de uma forma bastante resumida algo que envolve o dia a dia de uma sociedade. Porém, tem caráter universal e atemporal. Estão presentes nos principais jornais e revistas de informação geral que circulam no país. A maneira de emitir opinião sobre os acontecimentos, fatos, é feita de forma crítica humorística. Vale lembrar que, devido a esta característica, o cartum pode também manifestar preconceitos e visões de mundo de forma implícita.

O item da prova, não só não relevou as características que compõem o gênero, como também não levou em consideração o tema abordado: o desmatamento da Amazônia e as consequências a longo prazo. O enunciado valeu-se do texto para discutir a questão dos diferentes usos da língua nas variadas situações de comunicação, pedindo ao candidato que identifique a marca linguística que configura a linguagem informal oral usada entre o avô e o neto.

O que se objetiva é a aferição de conhecimentos adquiridos sobre a língua e não a relação da língua com o contexto de produção. O gênero, mais uma vez é pretexto para se trabalhar uma questão de variação linguística. Basta ao candidato, perceber o direcionamento que dá o enunciado do item para responder à questão. Claro que sempre há uma resposta, uma réplica, mas não é livre ao sujeito o nível discursivo, não cabe ao enunciado da prova a enunciação plena, apenas é feito um recorte do que deve responder com base no repertório linguístico do candidato.

Mais uma vez o que se afere é a Competência 8, habilidade 26:

Compreender e usar a língua portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria identidade.

H26 – Relacionar as variedades linguísticas a situações específicas de uso social.

Por fim, a situação-problema faz-se presente apenas na temática proposta pelo cartum, a qual não é trazida à enunciação. Como já dito, cabe à avaliação aferir um conhecimento estanque e não colocar o candidato em relação com o enfrentamento de situações-problema presentes na sua realidade sócio-histórica.

Questão 108

Texto I



Texto II

CONEXÃO SEM FIO NO BRASIL
Onde haverá cobertura de telefonia celular para baixar publicações para o Kindle



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.

Alternativa correta: B

Encontramos nesse item o inter cruzamento de gêneros, no caso, o anúncio da capa da revista *Época* e um infograma que compõe um infográfico. Sabemos que o anúncio, dentro do suporte capa de revista, objetiva destacar a principal matéria da edição de maneira a persuadir e/ou informar. Também informa o nome da revista, a editora responsável, a data de publicação, o número da edição, o site e o valor do exemplar. As finalidades desse gênero estão ligadas a uma função única da capa da revista, que é despertar o interesse dos leitores (ou possíveis leitores), persuadindo-os a ler a revista e, com isso, ampliar sua comercialização.

Infere-se que o estilo da revista está de acordo com as necessidades e gostos do leitor. Assim, a revista insere-se em um contexto concomitante ao do leitor, pois aborda temas ligados ao momento vivenciado pela sociedade. O que se propõe no infograma relaciona-se a mesma edição da revista, parte da matéria de capa e reforça o tema trazido pela revista, já que este gênero, por se fundamentar em pesquisas de instituições respeitadas, argumenta positivamente em defesa de um ponto de vista defendido.

Com o avanço na tecnologia e as inovações na impressão, além da utilização em larga escala dos computadores, uma outra linguagem jornalística – a infografia começou a ocupar cada vez mais espaço nos veículos de comunicação impressa, juntamente com fotografias e ilustrações. Isso equivale a dizer que a linguagem jornalística utilizada na mídia impressa, particularmente nas revistas, está se tornando mais imagética a cada dia. Além disso, atualmente, essa linguagem, que dá preferência à imagem, parece encaixar-se mais adequadamente ao estilo de vida da população: o infográfico é lido em poucos minutos, já que é predominantemente visual, e apresenta-se de uma forma fácil de compreender a uma grande parcela da população.

É uma forma de representar informações técnicas como números, mecanismos e/ou estatísticas, que devem ser, sobretudo, atrativos e transmitidos ao leitor em pouco tempo e espaço. Normalmente utilizado em cadernos de Saúde ou Ciência e Tecnologia, em que dados técnicos estão mais presentes, o

infográfico vem atender a uma nova geração de leitores, que é predominantemente visual e quer entender tudo de forma prática e rápida.

É importante ressaltar também que o infograma, primeiramente utilizado para apresentar dados em editoriais de saúde, ciência e tecnologia, está sendo usado também em outras, como política, cultura, dentre outros, pois se sabe da eficácia dele no processo de comunicação. Isso quer dizer que a interação discursiva entre o discurso científico e o discurso midiático está mudando a forma de produção editorial.

Embora o enunciado traga a questão da acessibilidade das tecnologias de informação e comunicação, não é necessário que o aluno leve em consideração as características desses gêneros para chegar a uma resposta. Basta a ele fazer uma leitura temática que esses gêneros trazem, considerando também uma leitura de mundo que o candidato possui, já que se trata de um tema atual e bastante discutido nos bancos escolares e na mídia.

No caso, a compreensão que se espera do candidato é que ele observe que no texto II a distribuição da conexão sem fio não é igual no território nacional. Concentrada no sul, sudeste e no litoral brasileiro, a incapacidade de acesso à internet pode ser um impedimento para viabilizar a democratização da leitura. Assim, ao observarmos os dois textos fontes, percebemos que o Kindle seria o substituto definitivo do livro, contudo, somente a região sul e sudeste do Brasil teriam acesso à internet para baixar as suas publicações.

A relação entre os gêneros é necessária para a leitura, compreensão do que se pede para inferir no enunciado da prova. A enunciação aparece de forma mais plena, já que o candidato precisa fazer uma leitura profunda, discursiva, relacional não só entre os textos, mas com seus conhecimentos prévios sobre a questão do acesso à tecnologia nas diferentes regiões do país. Isso nos leva a perceber uma colocação de uma situação-problema no enunciado e não apenas nos gêneros.

O item da prova do Enem traz um anúncio publicitário, cujo foco era divulgar uma atração de um parque de diversões. Já no enunciado, as características desse gênero são abordadas e objetiva-se que o candidato, por meio de elementos linguísticos e extralinguísticos, infira qual a intenção da propaganda.

Como já discutido, sabemos que o dialogismo é inerente à linguagem e não se resume ao diálogo *face a face*, mas se constitui numa dialogização interna do discurso: as palavras não são neutras; elas trazem em si um já dito, são as palavras dos outros, porque são atravessadas pelos discursos sociais nos quais viveu sua existência. Essa dialogicidade sustenta todo e qualquer discurso que, por sua vez, é sempre dirigido ao outro na interlocução, constituindo a interação verbal. O outro, o já dito, representa, então, o exterior constitutivo com que se tece a trama discursiva.

O que se espera do candidato é que ele atinja a competência 7, habilidade 23.

Confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes linguagens e suas manifestações específicas.

H23 – Inferir em um texto quais são os objetivos de seu produtor e quem é seu público-alvo, pela análise dos procedimentos argumentativos utilizados.

O que está no eixo do linguístico dialoga com o extralinguístico que o aluno precisa acionar nos seus conhecimentos de mundo. Espera que o aluno por meio dessa relação entre discursos perceba que há um diálogo e, no ato da sua leitura, também dialogue com esses textos para que perceba a intenção da propaganda. O enunciado permite ao leitor/aluno dar uma resposta de forma menos mediada, mais autêntica, mesmo que não esteja clara qual é a situação-problema. Mas, na medida em que, ao se colocar em cena um discurso outro no gênero em questão, ele se reelabora nesse novo contexto enunciativo, e ao leitor cabe interpretar essa cena enunciativa, penetrar na enunciação e acionar as relações existentes do discurso proferido com outros já ditos, ouvidos e/ou utilizados em outros contextos vivenciados pelo candidato.

Questão 112

QUESTÃO 112 ●●●●●●●●●●●●●●●●●●

No capricho

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

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

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

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

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

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

Alternativa correta: A

O item da prova traz um texto de forma que o aluno consiga, por meio de aspectos formais ligados às características do gênero, chegar a uma resposta. Para resolução desse item, considera-se que o leitor deva procurar pistas formais, baseando-se em conhecimentos adquiridos por meio de leituras já feitas desse e de outros gêneros. A leitura, dessa forma, precisa se basear apenas nas características linguística do gênero anedota, o que não significa que a leitura seja nula, mesmo porque, para classificar o gênero, o candidato precisa passar pelo crivo do evento social do qual faz parte, já que é necessário saber que o enredo de uma anedota possui humor característicos.

O que não temos nessa questão é uma situação-problema, nem presente no gênero e muito menos no enunciado da prova. Com relação à competência e habilidade, tem-se certa lacuna com relação à habilidade que se requer do aluno. Inferimos que a competência seja a 5:

Analisar, interpretar e aplicar recursos expressivos das linguagens, relacionando textos com seus contextos, mediante a natureza, função, organização e 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.

Enem 2012

Questão 96



Disponível em: www.ivancabral.com. Acesso em: 27 fev. 2012.

O efeito de sentido da charge é provocado pela combinação de informações visuais e recursos linguísticos. No contexto da ilustração, a frase proferida recorre à

- A** polissemia, ou seja, aos múltiplos sentidos da expressão "rede social" para transmitir a ideia que pretende veicular.
- B** ironia para conferir um novo significado ao termo "outra coisa".
- C** homonímia para opor, a partir do advérbio de lugar, o espaço da população pobre e o espaço da população rica.
- D** personificação para opor o mundo real pobre ao mundo virtual rico.
- E** antonímia para comparar a rede mundial de computadores com a rede caseira de descanso da família.

Alternativa correta: A

O item da prova do Enem traz uma charge, gênero cuja função satirizar situações situadas num contexto específico, ou seja, num contexto voltado para os problemas sociais. Outro aspecto, também muito importante, é que as intenções da charge, ora composta por uma linguagem verbal e não verbal, precisam estar em consonância com o conhecimento de mundo do interlocutor, visto que a interlocução somente se efetivará se "a mensagem for entendida", por isso ele precisa estar informado acerca do mundo que o rodeia.

A graça e, ao mesmo tempo, a crítica da charge concentra-se na expressão "rede social", para isso é mobilizada, como o próprio enunciado deixa cotejado, a relação do texto verbal e não-verbal, para que, a partir disso, o leitor possa associar essa sátira ao contexto sócio-histórico em que a crítica se constitui. Espera-se do aluno essa leitura enunciativa, no entanto, a resposta dada ao

item exige do candidato/leitor uma nomenclatura típica de conhecimentos adquiridos nas aulas de língua portuguesa. Ao leitor, portanto, não cabe somente ler o gênero no aspecto discursivo, mas também acionar conhecimentos escolares.

O que se avalia é competência 5, habilidade 15:

Analisar, interpretar e aplicar recursos expressivos das linguagens, relacionando textos com seus contextos, mediante a natureza, função, organização e 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.

Assim, acreditamos que o que se propõe avaliar, enquanto competência e habilidade, é cumprido, embora não percebamos nesse item a colocação de uma situação-problema para o candidato resolver, enfrentar. O que se percebe é uma questão em que o gênero é explorado no seu viés discursivo, fazendo com que o candidato relacione o gênero com sua função, situando-o no contexto histórico em que é produzido. O diálogo entre texto e leitor aparece mais comprometido com a realidade sócio-histórica do candidato, auxiliando-o a responder de forma menos automatizada e mais responsiva.

Questão 112



Cartaz afixado nas bibliotecas centrais e setoriais da Universidade Federal de Goiás (UFG), 2011.

Considerando-se a finalidade comunicativa comum do gênero e o contexto específico do Sistema de Biblioteca da UFG, esse cartaz tem função predominantemente

- A** socializadora, contribuindo para a popularização da arte.
- B** sedutora, considerando a leitura como uma obra de arte.
- C** estética, propiciando uma apreciação despretensiosa da obra.
- D** educativa, orientando o comportamento de usuários de um serviço.
- E** contemplativa, evidenciando a importância de artistas internacionais.

Alternativa correta: D

Esse item traz um gênero híbrido, o cartaz apropriou-se da imagem da obra de arte “A persistência da Memória” de 1931 do pintor catalão Salvador Dalí. O grande tema do quadro é o tempo, representado por relógios flácidos, indicando horas e minutos que são humanos e, por isso, moldáveis. O tempo sobreposto à vida; o tempo dominador implacável, tirano de vidas e seres. Associada às imagens dos relógios, estão as imagens de livros sobrepostos e o logo da UFG em comemoração aos 50 anos da universidade em 2011, e, na parte superior ao cartaz, o título “Cumprir prazos é uma obra-prima” e um pequeno texto explicativo, cuja intenção é conscientizar os usuários das bibliotecas acerca dos atrasos na devolução dos livros.

O caráter híbrido do cartaz passa pelo eixo estético-narrativo e cumpre a finalidade comunicativa de transmitir uma informação valiosa sobre a problemática que as bibliotecas enfrentam com o não cumprimento de prazos.

O enunciado exige do candidato/leitor responder qual a função predominante do cartaz, fazendo com que o leitor busque uma leitura discursiva do texto. No entanto, o enunciado já traz uma pista sobre qual interpretação quer que o candidato dê, ao afirmar que o cartaz faz parte do contexto específico do Sistema de Biblioteca da UFG.

Assim, a competência exigida é a 7, habilidade 21:

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.

Mais uma vez o uso do gênero foi explorado de forma discursiva, atendendo ao que exigiu na competência e habilidade. Ao candidato coube relacionar as diferentes linguagens envolvidas para chegar à resposta e perceber que a finalidade da intergenericidade tinha uma função específica que era educar e orientar o comportamento dos usuários do Sistema de Biblioteca da UFG.

Com relação à situação-problema, ela está presente na temática, mas não é clara uma situação que o candidato tenha que enfrentar para resolver o item da prova.

Enem 2013

Questão 116

QUESTÃO 116



Disponível em: <http://orion-oblog.blogspot.com.br>. Acesso em: 6 jun. 2012 (adaptado).

O cartaz aborda a questão do aquecimento global. A relação entre os recursos verbais e não verbais nessa propaganda revela que

- A** o discurso ambientalista propõe formas radicais de resolver os problemas climáticos.
- B** a preservação da vida na Terra depende de ações de dessalinização da água marinha.
- C** a acomodação da topografia terrestre desencadeia o natural degelo das calotas polares.
- D** o descongelamento das calotas polares diminui a quantidade de água doce potável do mundo.
- E** a agressão ao planeta é dependente da posição assumida pelo homem frente aos problemas ambientais.

Alternativa correta: E

O cartaz do item 116 toma como base um discurso ambientalista com o intuito de conscientizar as pessoas das suas responsabilidades frente aos problemas ambientais enfrentados atualmente. O blog que veiculou essa ideia, provavelmente um blog ambiental, valeu-se do recurso gramatical da conjugação do verbo derreter para chamar a atenção do leitor e conseguir persuadi-lo acerca da ideia defendida.

O enunciado pede ao candidato/leitor que relacione o texto verbal ao não-verbal para a construção da enunciação, já que o objetivo é que, a partir de um discurso bem conhecido na atualidade: o ambiental, o leitor possa associar o que está dado pelo item aos seus conhecimentos de mundo e, assim, responder ao que se pede.

Assim, a competência exigida é a 7, habilidade 21:

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.

O item da prova atendeu ao que se exigiu na competência e habilidade. Ao candidato coube relacionar a linguagem verbal e não-verbal para chegar à resposta. A finalidade dessa mistura de linguagens tinha uma função específica que era conscientizar as pessoas sobre a responsabilidade do homem diante das questões ambientais.

Com relação à situação-problema, ela está presente na temática, mas não é clara uma situação que o candidato tenha que enfrentar para resolver o item da prova.

A questão da prova consegue alcançar o seu aspecto discursivo, mesmo que ainda se tenham ressalvas considerando que o gênero questão de prova objetiva é limitado ao que a banca propõe nos itens a a e.

Questão 119



Disponível em: <http://clubedamafalda.blogspot.com.br>. Acesso em: 21 set. 2011.

Nessa charge, o recurso morfossintático que colabora para o efeito de humor está indicado pelo(a)

- A emprego de uma oração adversativa, que orienta a quebra da expectativa ao final.
- B uso de conjunção aditiva, que cria uma relação de causa e efeito entre as ações.
- C retomada do substantivo "mãe", que desfaz a ambiguidade dos sentidos a ele atribuídos.
- D utilização da forma pronominal "la", que reflete um tratamento formal do filho em relação à "mãe".
- E repetição da forma verbal "é", que reforça a relação de adição existente entre as orações.

Alternativa correta: A

O item acima traz uma charge do clube da Mafalda de 2011, a qual constrói um argumento por indução bastante criativo e válido de acordo com o raciocínio lógico. No entanto, o que se pede no enunciado é uma questão gramatical de morfossintaxe, que leva em conta aspectos discursivos bastante importantes para argumentação silogística do texto.

Exige-se do aluno um conhecimento adquirido nas aulas de língua portuguesa ligado não só à estrutura da língua, mas também à semântica. Poder-se-ia exigir os mesmos conhecimentos, sem que os itens da resposta tivessem citado nomenclaturas da gramática normativa, assim, trabalhar-se-ia os sentidos trazidos pelo raciocínio desenvolvido no texto.

O que se exigiu do candidato foi a competência 7, habilidade 24:

Confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes linguagens e suas manifestações específicas.

H24 – Reconhecer no texto estratégias argumentativas empregadas para o convencimento do público, tais como a intimidação, sedução, comoção, chantagem, entre outras.

A leitura da charge exigiu do candidato a habilidade de reconhecer as estratégias linguísticas da língua, respondendo ao item por meio da metalinguagem, de forma que o argumento utilizado pelo personagem da charge convence o público leitor, não apenas por meio da comoção, mas pelo raciocínio lógico desenvolvido por meio de um silogismo.

Se a competência e habilidade foram assertivas, a relação do item com a situação-problema não se desenvolve.

4.3. CONSIDERAÇÕES

As 10 análises feitas a partir da prova de 2009 do Enem, momento em que esse exame passou a ser de ingresso a universidades públicas federais no Brasil, até a última prova em 2013. A intenção era analisar qual era o tipo de leitura feita pelos candidatos/leitores da prova, bem como quais as competências e habilidades exigidas e a colocação de situações-problema típicas da realidade sócio-discursiva dos candidatos.

A proposta do Enem foi ter uma avaliação por área e não por disciplinas como sempre foi feito nos exames vestibulares, e, para garantir esse intento, os gêneros passaram a fazer parte do exame como forma de trazer a realidade sociocomunicativa do aluno para os itens da prova. Assim, garantiria, por consequência, também, o discurso do ensino por competências e habilidades de forma que os candidatos estivessem preparados para resolver situações-

problema típicas da vida em sociedade, principalmente no campo do trabalho cada vez mais exigente e competitivo.

O que vimos foi uma prova rica em uso de gêneros discursivos, mas, ao chegar à leitura do enunciado, muitas vezes não vimos esses textos serem explorados no seu viés discursivo. O enunciado tornou-se, portanto, apenas um gênero de prova e não uma enunciação completa, em que, de fato, o sujeito pudesse interagir ativamente, sem mediações.

As questões propostas ainda se preocupam em buscar aferir conhecimentos adquiridos nos bancos escolares, questões relacionadas à metalinguagem e não preocupadas em explorar a natureza discursiva dos gêneros, o que mais é notório. Inclusive, algumas características já são dadas nos próprios enunciados, como bem percebe Fabiani (2013) nas sua dissertação sobre a abordagem dos gêneros textuais pelo Enem.

Vemos, portanto, os itens não trazem situações que problematizem o tema trabalho, os gêneros, assim, são mais pretextos para efetivar o discurso presente nos documentos oficiais. A enunciação, dessa maneira, fica restrita, ainda automatizada pelo gênero maior Prova. O Enem ainda espera um sujeito leitor de enunciados de prova, ao mesmo tempo que, já se apresentam questões mais alinhadas com as propostas dos documentos oficiais e da matriz e com base nos estudos da enunciação linguística.

Talvez o que tenhamos é uma fase de transição, uma busca por uma avaliação mais significativa, menos gramaticalizada como vemos em muitos exames vestibulares. No entanto, estamos há década em um processo de ensino/aprendizagem calcado em aferição de conteúdos, divididos por disciplinas. Talvez, por isso, ainda seja difícil para a escola colocar em prática os conhecimentos, problematizar os conteúdos, torná-los interdisciplinares, conectá-los da mesma forma que o mundo se conecta.

CONSIDERAÇÕES

FINAIS

A educação no Brasil tem passado por profundas mudanças nos últimos anos, e esta pesquisa vem apontar para um dos aspectos mais importantes dessas mudanças: a leitura e o trabalho com a linguagem. Como vimos, o Enem entra nessa esteira de mudanças fazendo uma conexão entre o Ensino Médio e a Universidade, sendo uma das políticas públicas mais populares e importantes para democratizar o acesso à universidade, especialmente pública, gratuita.

Esse contexto foi importante no novo cenário da década de 90, quando do advento das tecnologias e dos novos conhecimentos frente o mundo em franca globalização trouxeram novas exigências à sociedade como um todo. Em que se exige um nível de instrução mais especializado, com novas funções, bastante diferentes das antigas exigências de um mercado de trabalho técnico e reduzido a alguns cargos. Diante desse quadro, a educação passa a se responsabilizar pela formação e capacitação desses sujeitos, para que eles tenham competência para ocuparem essas novas funções e, tenham, por consequência, a cidadania.

A partir desse momento, ecoa o discurso da interação do sujeito com o mundo, sujeito ativo, competente para se inserir aos novos moldes sociais, políticos e econômicos. Discurso responsável pelas reformas nas políticas públicas educacionais, as quais fundamentam os documentos oficiais, efetivam-se nas avaliações do governo e passam a modificar os currículos nacionais.

A mobilização política, teórica e acadêmica responsável por renovar e recriar esses parâmetros nacionais de educação criou, entre outros métodos e interfaces sociais, as avaliações nacionais em quase todos os níveis de escolaridade; no ensino médio, nível que antecede o universitário, que também é o foco deste trabalho, criou-se um novo jeito ou maneira de vestibular: o ENEM.

O Enem, portanto, se insere nesse discurso de reforma e qualificação já em 1998, no final da década de 90, e, a partir de 2009, ganha força já que passa a substituir e, de certa, forma, melhorar o sistema do vestibular. Da primeira

Matriz de Referência à segunda, além dos itens da prova serem formulados baseando-se em competências e habilidades, passam a ser divididos por área de conhecimento, objetivando fazer com que o exame aproximasse-se ainda mais da realidade dos candidatos.

Este trabalho mostrou, no entanto, que ainda há muito o que se discutir e aperfeiçoar no ENEM. Sérias incoerências tem havido, assim como pouca discussão por parte dos acadêmicos dos aspectos mais importantes ligados às teorias e metodologias implícitas nesse vestibular criado pelo governo do país.

Dentre esses aspectos, o Enem, ao trazer os gêneros discursivos para a sua avaliação, percebe-se nas análises que eles, muitas vezes, serviram apenas como pretexto para se trabalhar questões relacionadas à norma linguística, à estrutura textual, um viés mais textual e menos discursivo. Contrariando o discurso analisado pela Matriz de Referência do Enem (2009) de que, para se atingir as competência e habilidades era necessário atingir o contexto real de comunicação do candidato.

Nessa vertente, a proposta de habilidades e competências em linguagens, conforme o Enem requer, só faz sentido, por meio de uma leitura de mundo, em interação. É necessário, discutir a prova e apontar novos caminhos para essa interação discursiva, na qual o sujeito e seu mundo interagem-se dialogicamente, responsivamente. Sem também uma base educacional, no ensino de língua materna que contemple melhor esse aspecto polifônico do dizer, do ler, do escrever – atividades de linguagem que se fundem nos gêneros, no mundo. Só assim será possível ao candidato constituir-se como um leitor responsivo ativo, e a democratização da educação e do acesso ao chamado nível superior serão mais que simples políticas públicas, mas a construção de uma cidadania.

Cidadania e leitura do mundo que sempre foram tema caro à história da educação no Brasil. Dizia nosso mais importante pensador que, para ser sujeito, o homem precisa aprender a dizer a sua palavra lendo o mundo: “Com

a palavra, o homem se faz homem. Ao dizer a sua palavra, pois, o homem assume conscientemente sua essencial condição humana”. (FREIRE, 1987, p.13.) Sujeito, mundo e palavra são, como podemos agora depreender, eixos do enunciar.

Este trabalho veio contribuir para que uma reflexão em que a educação em seu conteúdo, em seus programas e em seus métodos, possa seguir e cumprir seu ideal maior: permitir ao homem chegar a ser sujeito, cidadão, “construir-se como pessoa, transformar o mundo e estabelecer com os outros homens relações de reciprocidade, fazer a cultura e a história”. (FREIRE, 1974 apud MIZUKAMI, 1986, p. 94.)

Portanto, levar em conta a enunciação, assumida como forma de interação, a linguagem estabelece a relação do linguístico com o extralinguístico e instancia o *discurso*, uma vez que toda palavra procede de alguém e dirige-se para alguém – as relações e reciprocidade estabelecem-se, a cultura e a história enriquecem-se. Dessa maneira, a realização da palavra como signo concreto é determinada pelas relações sociais, pelos interlocutores e pela situação de produção, e não por enunciados fechados a eles mesmos, conclusos, como se a palavra já estivesse dada pelo outro e não construída pela interação autor/leitor e as múltiplas vozes que atravessam essa interação – os elos não podem ser rompidos.

Este é o grande desafio do Exame do Ensino Médio, adequar o que se diz e o que se faz. Não estamos afirmando que a prova não objetive também trabalhar conteúdos, a questão é como inseri-los nos itens de forma que faça sentido para o contexto sociocomunicativo do aluno, já que o se espera é atingir o nível discursivo, como deduzido na Matriz de Referência do Enem (2009).

No entanto, se pensarmos que a reforma no ensino médio é recente, muito mais recente ainda se observarmos que a movimentação curricular só toma corpo quando o Enem passa a ser instrumento de ingresso às universidades públicas federais, perceberemos que essa nova forma de avaliar está

amadurecendo, desde que pesquisas como esta, embora pretensiosa apenas, possam ampliar o diálogo, revelar a polifonia, neutralizar a assimetria que impõe o controle.

O Enem é um dos elos polifônicos de uma cadeia de comunicação na qual governo, sociedade e os jovens, sobretudo, podem abrir espaço para que o sujeito, porta-voz da realidade, a transforme também.

A linguagem, esse movimento aberto, dialógico e responsável, não pode ficar aprisionada aos discursos fatalistas e politiqueros, da injustiça e do *status quo*, ela é o poder que leva os homens não somente a estar no mundo (como sujeitos passivos) e a ter no mundo (como consumidores), mas a ser (como agentes da história) no mundo fazedores de sua própria história, contribuintes de sua cultura, e vínculos éticos com o Outro.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMO, H. W. Condição juvenil no Brasil contemporâneo. In: _____; BRANCO, P. P. M. (Orgs.). **Retratos da juventude brasileira**: análises de uma pesquisa nacional. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2008.

ARAPIRACA, J. O. **A USAID e a educação brasileira**. São Paulo: Cortez; Campinas: Autores Associados, 1982.

AUTHIER-REVUZ, J. Heterogeneidade mostrada e heterogeneidade constitutiva: elementos para uma abordagem do outro no discurso. In: Entre a transparência e a opacidade: um estudo enunciativo do sentido. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. p. 11-80.

BACCEGA, M. A. **Comunicação e Linguagem, discursos e ciência**. São Paulo: Moderna, 1998.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, M.; VOLOSHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. 14 ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

BRAIT, Beth. Bakhtin, dialogismo e construção de sentido. Campinas: SP. EDUCAMP, 2001.

BARRETO, V. **Paulo Freire para educadores**. São Paulo: Arte & Ciência, 1998.

BELLO, J. L. **Educação no Brasil**. São Paulo: Edusp, 2002.

BELLO, J. L. Educação no Brasil: a História das rupturas. **Pedagogia em foco**, Rio de Janeiro, 2001. Disponível em: <www.pedagogiaemfoco.pro.br/heb14.htm>. Acesso em: 27 Jan. 2014.

BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin**: conceitos-chave. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

BRANDÃO, H. P.; GUIMARÃES, T. de A. Gestão de competências e gestão de desempenho. **Revista RAE**, Fundação Getúlio Vargas, v. 41, n. 1, Jan./Mar. 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Federal de Educação. Parecer n. 977/65, de 4/12/1965. **Definição dos cursos de pós-graduação**. Documenta, Brasília, DF, p. 67-86, 1965.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB** – Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 15 Dez. 2013.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, v. 1, 1997a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>>. Acesso em: 15 Dez. 2013.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: língua portuguesa. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997b.

BRASIL Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental – introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1998a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>>. Acesso em: 22 Dez. 2013.

BRASIL. MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais** (5ª a 8ª séries). Brasília: MEC/SEF, 1998b.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil** / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998c.

BRASIL. MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Parte II: Linguagens, Códigos e Suas Tecnologias do Ensino Médio. Brasília, 2000a.

BRASIL. MEC/SEF **Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio**: bases legais. Brasília: MEC, 2000b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>>. Acesso em: 22 Dez. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação do Professor da Educação Básica, no âmbito do ensino superior**. Brasília. MEC/CNE, 2001.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **ENEM**: Relatório Pedagógico de 2001. Brasília, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Básica**, 2009. Brasília, DF, 2009a. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basicacenso-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 27 jan. de 2013.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **ENEM: Relatório Pedagógico de 2008**. Brasília, 2009b.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Matriz de Referência do ENEM 2009**. 13 Maio de 2009c. Disponível em: <http://ensinomediodigital.fgv.br/pdf/matriz_novoenem.pdf>. Acesso em: 27 Jan. 2014.

BUNZEN, C. Da era da composição à era dos gêneros: o ensino de produção de texto no ensino médio. In: _____; MENDONÇA, M. (Orgs.). **Português no Ensino Médio e Formação do Professor**. São Paulo: Parábola, 2006.

BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (Orgs.). **Português no Ensino Médio e Formação do Professor**. São Paulo: Parábola, 2006.

CERTEAU, M. de. Primeira Parte: As Produções do Lugar. In: _____. **A Escrita da História**. Rio de Janeiro: forense Universitária, 1982.

COSTA, M. da; KOSLINSKI, M. C. Entre o mérito e a sorte: escola, presente e futuro na visão de estudantes do ensino fundamental do Rio de Janeiro. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 31, p. 133-154, Jan./Abr. 2006.

CUNHA, C. Plano Decenal: fundamentos, trajetória e alcance social. **Em Aberto: Plano Decenal de Educação para Todos**, Brasília, nº 59, Jul./Set. 1993.

CUNHA, L. A. A expansão do ensino superior: causas e consequências. **Debate & Crítica**, São Paulo, n. 5, p. 27-58, 1975.

DANTAS, Douglas Cabral. **O ensino religioso na rede pública estadual de Belo Horizonte, MG**. 207 f. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2002. Disponível em: <www.biblioteca.pucminas.br/teses/Educacao_DantasDC_1.pdf>. Acesso em: 23 Dez. 2013.

DELORS, J. (Org.). **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez/Brasília: MEC: UNESCO, 1998.

DICIONÁRIO ELETRÔNICO HOUAISS da língua portuguesa, 2009.

DUARTE, C. **Uma análise de procedimentos de leitura baseada no paradigma indiciário**. 166 f. 1998. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1998.

DUARTE, N. **Vygotsky e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 1999. Tese (Livre-docência em Educação) – FCLAr, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 1999.

DUBET, F. Quando o sociólogo quer saber o que é ser professor. Entrevista concedida a Angelina Teixeira Peralva e Marília Pontes Sposito. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 5 e 6, p. 222-231, 1997.

FABIANI, S. J. S. do N. **A abordagem dos gêneros textuais pelo Enem**. UFRJ. 139 f. 2013. Tese (Doutorado em Letras Vernáculas/ Língua Portuguesa) – Programa de Pós-Graduação em Letras Vernáculas (Língua Portuguesa), Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2013.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 41. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**. Em três artigos que se completam. 44 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

FRIGOTTO, G. Capital humano e sociedade do conhecimento: concepção neoconservadora de qualidade na educação. **Revista Contexto e Educação**, Injuí, ano 9, n. 34, Abr./Jun. 1994.

FURTADO, C. **A pré-revolução brasileira**. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1962.

GENTILI, P. **A falsificação do consenso**: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo. Petrópolis: Vozes, 1998.

GENTILI, P. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: _____; SILVA, T. T. da. (Orgs.). **Escola S.A**: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. Brasília: CNTE, 1996.

GERALDI, J.W. **Ancoragens – Estudos bakhtinianos**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

GERALDI, J. W.; SILVA, L. L. M.; FIAD, R. S. Linguística, Ensino de Língua Materna e Formação de Professores. **D.E.L.T.A.**, v. 12, n. 2, p. 307-326, 1996.

GERALDI, J. W. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

GERALDI, J. W. Heterocientificidade nos estudos linguísticos. In: GRUPO DE ESTUDOS DOS GÊNEROS DO DISCURSO (Org.). **Palavras e contrapalavras: enfrentando questões da metodologia bakhtiniana**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2012.

HIRATA, H. Fordismo e modelo japonês. In: FORTES, J.; SOARES, R. (Orgs.). **Padrões tecnológicos, trabalho e dinâmica espacial**. Brasília: Editora da UNB, 1996.

HOBSBAWM, E. **Sobre História**. São Paulo: Cia. das Letras, 1998.

IPES – INSTITUTO DE PESQUISAS E ESTUDOS SOCIAIS. **A educação que nos convém**. Rio de Janeiro: APEC, 1969.

INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. **Exame Nacional do Ensino Médio: Documento Básico 2000**. Brasília: INEP, 1999.

JURADO, S. G. de O. G. **Leitura e letramento escolar no Ensino Médio: um estudo exploratório**. 175 f. 2003. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – LAEL, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003.

KLEIMAN, A. Leitura e prática social no desenvolvimento de competências no ensino médio. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (Orgs.). **Português no Ensino Médio e Formação do Professor**. São Paulo: Parábola, 2006.

KLEIMAN, A. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. Campinas: Pontes, 1989.

KOCH, I. G. V. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2002.

LE GOFF, J. **História e memória**. Campinas: Editora da UNICAMP, 2003.

MALERBA, J. **A História Escrita**. São Paulo: Contexto, 2006.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs.). **Gêneros textuais e ensino**. 3 ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2010.

MELO, D. T. M. **Sobre a influência das ideias educacionais e linguísticas de Língua Portuguesa**: uma reconstrução a partir das provas de vestibular de 1970 a 2010. 146 f. 213. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Mestrado Acadêmico em Educação, Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2013.

MIZUKAMI, M. G. N. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: EPV- Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

PERRENOUD, Ph. **Construir as Competências desde a Escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PIAGET, J. **Equilíbrio das estruturas cognitivas**: problema central do desenvolvimento. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1976.

PIAGET, J. **Psicologia e epistemologia**: por uma teoria do conhecimento. Rio de Janeiro: Forense, 1973.

PIAGET, J. **Psicologia e pedagogia**. Rio de Janeiro: Forense, 1970.

PIETRI, E. de. **A constituição do discurso da mudança do ensino de língua materna no Brasil**. 202 f. 2004. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada na área de Ensino-Aprendizagem de Língua Materna) – IEL, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

PINHO, A. G. de. Reflexões sobre o papel do concurso vestibular para as universidades públicas. **Estudos Avançados**, n. 15, v. 42, p. 353, 362, 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ea/v15n42/v15n42a19.pdf>>. Acesso em: 27 Jan. 2014.

PINTO, A. V. **Sete lições sobre a educação de adultos**. 13 ed. São Paulo. Cortez, 2003.

PINTO, José Marcelino de Resende. O Ensino Médio. In: OLIVEIRA, R. P.; ADRIÃO, T. (Orgs.). **Organização do Ensino no Brasil**. São Paulo: Xamã, 2002.

RODRIGUES, F. Capitalismo sem risco. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, p. A-2, 9 Maio 2007.

ROJO, Roxane. **Letramento e capacidades de leitura para a cidadania**. São Paulo: SEE: CENP, 2004. [Texto apresentado em Congresso realizado em maio de 2004.] Disponível em: <https://www.academia.edu/1387699/Letramento_e_capacidades_de_leitura_para_a_cidadania>. Acesso em: 10 Jan. 2014.

SANTIAGO, V. de A. A. O intérprete de libras entre a significação e o tema das enunciações. In: CONGRESSO NACIONAL DE PEQUISAS EM TRADUÇÃO E INTERPRETAÇÃO DE LIBRAS E LINGUA PORTUGUESA, 3, 30 de Jul. a 03 Ago. 2012. **Anais...** Florianópolis: UFSC Disponível em: <http://www.congressotils.com.br/anais/anais/tils2012_discurso_santiago.pdf>. Acesso em: 27 Jan. 2014.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Subsídios à Proposta Curricular de Língua Portuguesa para o 1º e 2º graus** – coletânea de textos. São Paulo: CENP, vol. 1, [1986] 1988.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Guias Curriculares para o ensino de 1º grau**. São Paulo, Cerhupe, 1975.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Referencial de expectativas para o desenvolvimento da competência leitora e escritora no ciclo II**: caderno de orientação didática de Língua Portuguesa / Secretaria Municipal de Educação. São Paulo: SME / DOT, 2006.

SAVIANI, D. O legado educacional do regime militar. **Caderno CEDES**, Campinas, v 28, n. 76, p. 291-312, Set./Dez. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v28n76/a02v2876.pdf>>. Acesso em: 03 Fev. 2014.

SAVIANI, D. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: FERRETTI, C. J. et al. (Orgs.). **Novas tecnologias, trabalho e educação**: um debate multidisciplinar. Petrópolis: Vozes, 1994.

SOARES, M. Português na escola – História de uma disciplina curricular. In: BAGNO, M. (Org.). **Linguística da norma**. São Paulo: Loyola, 2002.

SOUZA, M. I. S. **Os empresários e a educação**: o IPES e a política educacional após 1964. Petrópolis: Vozes, 1981.

TINEM, N. BORGES, L. Ginzburg e o paradigma indiciário. In: XXII SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA - HISTÓRIA, ACONTECIMENTO E NARRATIVA. **Anais...** João Pessoa: ANPUH/UFPB, 2003. Disponível em: <<http://www.lppm.com.br/sites/default/files/livros/Ginzburg%20e%20o%20paradigma%20indici%C3%A1rio.pdf>>. Acesso em: 27 Jan. 2014.

VASCONCELLOS, J. **Legislação fundamental**: ensino de 1º e 2º graus. São Paulo: Lisa, 1972.

VIEIRA, E. A. **Estado e miséria social no Brasil**: de Getúlio a Geisel. São Paulo: Cortez, 1983.

VIEIRA, S. L. **O discurso da reforma universitária**. Fortaleza: UFC; PROED, 1982.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

ANEXOS

Anexo 01

Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM

**Extraído do "site" do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas
Educaionais - INEP**

<http://www.inep.gov.br/enem>

Documento Básico 2000

Introdução

O presente documento descreve o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, instituído pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais - INEP, em 1998, para ser aplicado aos alunos concluintes e aos egressos deste nível de ensino. O ENEM será realizado anualmente, com o objetivo fundamental de avaliar o desempenho do aluno ao término da escolaridade básica, para aferir o desenvolvimento de competências fundamentais ao exercício pleno da cidadania.

As tendências internacionais, tanto em realidades mais próximas da nossa como nas mais distantes, acentuam a importância da formação geral na educação básica, não só para a continuidade da vida acadêmica como, também, para uma atuação autônoma do sujeito na vida social, com destaque à sua inserção no mercado de trabalho, que se torna mais e mais competitivo. Esta formação deve ser compreendida como uma sólida aquisição dos conteúdos tradicionais das ciências e das artes associada ao desenvolvimento de estruturas capazes de operacionalizá-los no enfrentamento de problemas apresentados pela realidade social, cada vez mais complexa, e numa dinâmica de tempo progressivamente acelerada.

Esta rapidez com que as mudanças sociais se processam e alteram nossa vida cotidiana impõe um padrão mais elevado para a escolaridade básica, e o projeto pedagógico da escola deve objetivar o desenvolvimento de competências com as quais os alunos possam assimilar informações e utilizá-las em contextos adequados, interpretando códigos e linguagens e servindo-se dos conhecimentos adquiridos para a tomada de decisões autônomas e socialmente relevantes.

Estas premissas já estão delineadas na atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, que introduz profundas transformações no ensino médio, desvinculando-o do vestibular, ao flexibilizar os mecanismos de acesso

ao ensino superior, e, principalmente, delineando o perfil de saída do aluno da escolaridade básica, ao estipular que o educando, ao final do ensino médio, demonstre:

I – domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna;

II – conhecimento das formas contemporâneas de linguagem;

III – domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania."

No âmbito dessas mudanças, a LDB determina, inclusive, que a União organize processo nacional de avaliação do rendimento escolar, para todos os níveis de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino (art. 9º, VI).

É nessa perspectiva que o INEP vem realizando o ENEM, para o universo de alunos concluintes e de egressos deste nível de ensino.

Esse exame difere de outras avaliações já propostas pelo Ministério da Educação. Centra-se na avaliação de desempenho por competências e vincula-se a um conceito mais abrangente e estrutural da inteligência humana. O exame é constituído de uma prova única e abrange as várias áreas de conhecimento em que se organizam as atividades pedagógicas da escolaridade básica no Brasil.

Para estruturar o exame, concebeu-se uma matriz com a indicação de competências e habilidades associadas aos conteúdos do ensino fundamental e médio que são próprias ao sujeito na fase de desenvolvimento cognitivo, correspondente ao término da escolaridade básica. Tem como referência a LDB, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), a Reforma do Ensino Médio, bem como os textos que sustentam sua organização curricular em Áreas de Conhecimento, e, ainda, as Matrizes Curriculares de Referência para o SAEB.

A realização anual do ENEM junto aos alunos que completaram ou estão completando a escolaridade básica poderá fornecer uma imagem realista e sempre atualizada da educação no Brasil.

5. Matriz de Competências

A Matriz de Competências foi desenvolvida para estruturar o ENEM, a fim de definir claramente seus pressupostos e delinear suas características operacionais.

A Matriz foi construída por um grupo de profissionais da educação – especialistas em psicologia do desenvolvimento, pesquisadores e professores das diferentes áreas de conhecimento e especialistas em psicometria –, a partir de um projeto elaborado e coordenado pelo INEP.

A concepção de conhecimento subjacente a essa matriz pressupõe colaboração, complementaridade e integração entre os conteúdos das diversas áreas do conhecimento presentes nas propostas curriculares das escolas brasileiras de ensino fundamental e médio e considera que conhecer é construir e reconstruir significados continuamente, mediante o estabelecimento de relações de múltipla natureza, individuais e sociais.

O modelo da Matriz contempla a indicação das competências e habilidades gerais próprias do aluno, na fase de desenvolvimento cognitivo correspondente ao término da escolaridade básica, associadas aos conteúdos do ensino fundamental e médio, e considera, como referências norteadoras, o texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), os textos da Reforma do Ensino Médio e as Matrizes Curriculares de Referência para o SAEB.

Competências 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. 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.

A Matriz pressupõe, ainda, que a competência de ler, compreender, interpretar e produzir textos, no sentido amplo do termo, não se desenvolve unicamente na aprendizagem da Língua Portuguesa, mas em todas as áreas e disciplinas que estruturam as atividades pedagógicas na escola. O aluno deve, portanto, demonstrar, concomitantemente, possuir instrumental de comunicação e expressão adequado tanto para a compreensão de um problema matemático quanto para a descrição de um processo físico, químico ou biológico e, mesmo, para a percepção das transformações de espaço/tempo da história, da geografia e da literatura.

A partir das competências cognitivas globais, identificou-se o elenco de habilidades correspondentes, e a matriz assim construída fornece indicações do que se pretende valorizar nessa avaliação, servindo de orientação para a elaboração de questões que envolvam as diferentes áreas do conhecimento.

Busca-se, dessa maneira, verificar como o conhecimento assim construído pode ser efetivado pelo participante por meio da demonstração de sua autonomia de julgamento e de ação, de atitudes, valores e procedimentos diante de situações-problema que se aproximem o máximo possível das condições reais de convívio social e de trabalho individual e coletivo.

Todas as situações de avaliação estruturam-se de modo a verificar se o participante é capaz de ler e interpretar textos de linguagem verbal, visual (fotos, mapas, pinturas, gráficos, entre outros) e enunciados:

identificando e selecionando informações centrais e periféricas;

inferindo informações, temas, assuntos, contextos;

justificando a adequação da interpretação;

compreendendo os elementos implícitos de construção do texto, como organização, estrutura, intencionalidade, assunto e tema;

analisando os elementos constitutivos dos textos, de acordo com sua natureza, organização ou tipo;

comparando os códigos e linguagens entre si, reelaborando, transformando e reescrevendo (resumos, paráfrases e relatos).

ENEM - 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.

ENEM – 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 linguísticas 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 etnoculturais 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.

Anexo 02

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO
TEIXEIRA
MATRIZ DE REFERÊNCIA PARA O ENEM 2009

EIXOS COGNITIVOS (comuns a todas as áreas de conhecimento)

- I. **Dominar linguagens (DL):** dominar a norma culta da Língua Portuguesa e fazer uso das linguagens matemática, artística e científica e das línguas espanhola e inglesa.

- II. **Compreender fenômenos (CF):** construir e aplicar conceitos das várias áreas do conhecimento para a compreensão de fenômenos naturais, de processos histórico-geográficos, da produção tecnológica e das manifestações artísticas.

- III. **Enfrentar situações-problema (SP):** selecionar, organizar, relacionar, interpretar dados e informações representados de diferentes formas, para tomar decisões e enfrentar situações-problema.

- IV. **Construir argumentação (CA):** relacionar informações, representadas em diferentes formas, e conhecimentos disponíveis em situações concretas, para construir argumentação consistente.

- V. **Elaborar propostas (EP):** recorrer aos conhecimentos desenvolvidos na escola para elaboração de propostas de intervenção solidária na realidade, respeitando os valores humanos e considerando a diversidade sociocultural.

Matriz de Referência de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias

Competência de área 1 - Aplicar as tecnologias da comunicação e da informação na escola, no trabalho e em outros contextos relevantes para sua vida.

H1 - Identificar as diferentes linguagens e seus recursos expressivos como elementos de caracterização dos sistemas de comunicação.

H2 - Recorrer aos conhecimentos sobre as linguagens dos sistemas de comunicação e informação para resolver problemas sociais.

H3 - Relacionar informações geradas nos sistemas de comunicação e informação, considerando a função social desses sistemas.

H4 - Reconhecer posições críticas aos usos sociais que são feitos das linguagens e dos sistemas de comunicação e informação.

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*.

H5 – Associar vocábulos e expressões de um texto em LEM ao seu tema.

H6 - Utilizar os conhecimentos da LEM e de seus mecanismos como meio de ampliar as possibilidades de acesso a informações, tecnologias e culturas.

H7 – Relacionar um texto em LEM, as estruturas linguísticas, sua função e seu uso social.

H8 - Reconhecer a importância da produção cultural em LEM como representação da diversidade cultural e linguística.

***A área 2 será incluída apenas a partir de 2010**

Competência de área 3 - Compreender e usar a linguagem corporal como relevante para a própria vida, integradora social e formadora da identidade.

H9 - Reconhecer as manifestações corporais de movimento como originárias de necessidades cotidianas de um grupo social.

H10 - Reconhecer a necessidade de transformação de hábitos corporais em função das necessidades cinestésicas.

H11 - Reconhecer a linguagem corporal como meio de interação social, considerando os limites de desempenho e as alternativas de adaptação para diferentes indivíduos.

Competência de área 4 - Compreender a arte como saber cultural e estético gerador de significação e integrador da organização do mundo e da própria identidade.

H12 - Reconhecer diferentes funções da arte, do trabalho da produção dos artistas em seus meios culturais.

H13 - Analisar as diversas produções artísticas como meio de explicar diferentes culturas, padrões de beleza e preconceitos.

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

Competência de área 5 - Analisar, interpretar e aplicar recursos expressivos das linguagens, relacionando textos com seus contextos, mediante a natureza, função, organização, estrutura das manifestações, de acordo com as condições de produção e recepção.

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.

Competência de área 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.

Competência de área 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.

H24 - Reconhecer no texto estratégias argumentativas empregadas para o convencimento do público, tais como a intimidação, sedução, comoção, chantagem, entre outras.

Competência de área 8 - Compreender e usar a língua portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria identidade.

H25 - Identificar, em textos de diferentes gêneros, as marcas linguísticas que singularizam as variedades linguísticas sociais, regionais e de registro.

H26 - Relacionar as variedades linguísticas a situações específicas de uso social.

H27 - Reconhecer os usos da norma padrão da língua portuguesa nas diferentes situações de comunicação.

Competência de área 9 - Entender os princípios, a natureza, a função e o impacto das tecnologias da comunicação e da informação na sua vida pessoal e social, no desenvolvimento do conhecimento, associando-o aos conhecimentos científicos, às linguagens que lhes dão suporte, às demais tecnologias, aos processos de produção e aos problemas que se propõem solucionar.

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.

Anexo 03

Objetos de conhecimento associados às Matrizes de Referência

1. Linguagem, Códigos e suas Tecnologias

- **Estudo do texto:** as sequências discursivas e os gêneros textuais no sistema de comunicação e informação - modos de organização da composição textual; atividades de produção escrita e de leitura de textos gerados nas diferentes esferas sociais - públicas e privadas.
- **Estudo das práticas corporais:** a linguagem corporal como integradora social e formadora de identidade - performance corporal e identidades juvenis; possibilidades de vivência crítica e emancipada do lazer; mitos e verdades sobre os corpos masculino e feminino na sociedade atual; exercício físico e saúde; o corpo e a expressão artística e cultural; o corpo no mundo dos símbolos e como produção da cultura; práticas corporais e autonomia; condicionamentos e esforços físicos; o esporte. a dança; as lutas; os jogos; as brincadeiras.
- **Produção e recepção de textos artísticos:** interpretação e representação do mundo para o fortalecimento dos processos de identidade e cidadania - Artes Visuais: estrutura morfológica, sintática, o contexto da obra artística, o contexto da comunidade. Teatro: estrutura morfológica, sintática, o contexto da obra artística, o contexto da comunidade, as fontes de criação. Música: estrutura morfológica, sintática, o contexto da obra artística, o contexto da comunidade, as fontes de criação. Dança: estrutura morfológica, sintática, o contexto da obra artística, o contexto da comunidade, as fontes de criação. Conteúdos estruturantes das linguagens artísticas (Artes Visuais, Dança, Música, Teatro), elaborados a partir de suas estruturas morfológicas e sintáticas; inclusão, diversidade e multiculturalidade: a valorização da pluralidade expressada nas produções estéticas e artísticas das minorias sociais e dos portadores de necessidades especiais educacionais.
- **Estudo do texto literário:** relações entre produção literária e processo social, concepções artísticas, procedimentos de construção e recepção de textos - produção literária e processo social; processos de formação literária e de formação nacional; produção de textos literários, sua recepção e a constituição do patrimônio literário nacional; relações entre a dialética cosmopolitismo/localismo e a produção literária nacional; elementos de continuidade e ruptura entre os diversos momentos da literatura brasileira; associações entre concepções artísticas e procedimentos de construção do texto literário em seus gêneros (épico/narrativo, lírico e dramático) e formas diversas; articulações entre os recursos expressivos e estruturais do texto literário e o processo social relacionado ao momento de sua produção; representação literária: natureza, função, organização e estrutura do texto literário; relações entre literatura, outras artes e outros saberes.
- **Estudo dos aspectos linguísticos em diferentes textos:** recursos expressivos da língua, procedimentos de construção e recepção de textos -

organização da macroestrutura semântica e a articulação entre ideias e proposições (relações lógico-semânticas).

- **Estudo do texto argumentativo, seus gêneros e recursos linguísticos:** argumentação: tipo, gêneros e usos em língua portuguesa - formas de apresentação de diferentes pontos de vista; organização e progressão textual; papéis sociais e comunicativos dos interlocutores, relação entre usos e propósitos comunicativos, função sociocomunicativa do gênero, aspectos da dimensão espaço-temporal em que se produz o texto.
- **Estudo dos aspectos linguísticos da língua portuguesa:** usos da língua: norma culta e variação linguística - uso dos recursos linguísticos em relação ao contexto em que o texto é constituído: elementos de referência pessoal, temporal, espacial, registro linguístico, grau de formalidade, seleção lexical, tempos e modos verbais; uso dos recursos linguísticos em processo de coesão textual: elementos de articulação das sequências dos textos ou à construção da microestrutura do texto.
- **Estudo dos gêneros digitais:** tecnologia da comunicação e informação: impacto e função social - o texto literário típico da cultura de massa: o suporte textual em gêneros digitais; a caracterização dos interlocutores na comunicação tecnológica; os recursos linguísticos e os gêneros digitais; a função social das novas tecnologias.