



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA**  
**CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E EXATAS**  
**CAMPUS VI – POETA PINTO DO MONTEIRO**  
**CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM ESTUDOS LINGUÍSTICOS E LITERÁRIOS**

**DAMIÃO DOS SANTOS LOPES**

**COMPETÊNCIAS E HABILIDADES LEITORAS EM**  
**AVALIAÇÕES DE LARGA ESCALA: um estudo de caso**

**MONTEIRO - PB**  
**SETEMBRO - 2014**

DAMIÃO DOS SANTOS LOPES

COMPETÊNCIAS E HABILIDADES LEITORAS EM  
AVALIAÇÕES DE LARGA ESCALA: um estudo de caso

Monografia apresentada ao Curso de Especialização em Letras: Estudos Linguísticos e Literários promovido pelo Centro de Ciências Humanas e Exatas (CCHE) da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) - Campus VI, no semestre letivo 2014.2, como requisito parcial para a obtenção do título de Especialista.

**Orientador:** Prof. Dr. Fábio Marques de Souza.

Monteiro - PB  
Setembro – 2014

É expressamente proibida a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano da dissertação.

L864c Lopes, Damião dos Santos.

Competências e habilidades leitoras em avaliações de larga escala [manuscrito] : um estudo de caso / Damião dos Santos Lopes. - 2014.

42 p.

Digitado.

Monografia (Especialização em Letras: Estudos Linguísticos e Literários) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Ciências Humanas e Exatas, 2014.

"Orientação: Prof. Dr. Fábio Marques de Souza, Departamento de Letras".

1.ENEM. 2. Competências. 3.Habilidades. 4. Leitura. I. Título.

21. ed. CDD 372.44

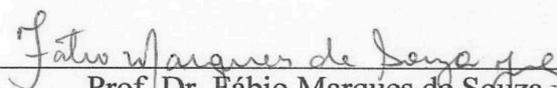
DAMIÃO DOS SANTOS LOPES

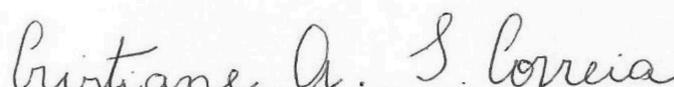
**Competências e habilidades leitoras em avaliações de larga escala: um estudo de caso**

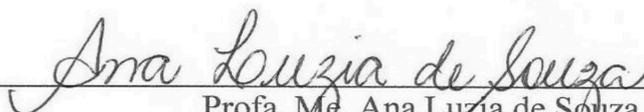
Monografia apresentada ao Curso de Especialização em Letras: Estudos Linguísticos e Literários, como requisito parcial para a obtenção do título de Especialista.

Aprovada em 13 de Setembro de 2014.

COMISSÃO EXAMINADORA

  
Prof. Dr. Fábio Marques de Souza  
(Orientador - UEPB)

  
Profa. Dra. Cristiane Agnes Stolet Correia  
(Examinadora – UEPB)

  
Profa. M<sup>e</sup>. Ana Luzia de Souza  
(Examinadora – IFPB)

À minha avó Luiza (*in memoriam*), teu exemplo de vida sempre  
está presente na saudade.

## AGRADECIMENTOS

A DEUS, pelo seu amor e presença constante em minha vida. Fortaleza divina que sempre ilumina e guia os meus passos. Sou grato, Senhor, por conquistar mais um dos meus sonhos.

Aos meus familiares e, em especial, aos meus pais e irmãos que têm grande importância na minha vida, obrigado pelo apoio e incentivo, inegavelmente, importantes em todos os momentos. Em particular, agradeço a **Daniel**, meu irmão gêmeo e grande amigo, que sempre está presente em minha vida, compartilhando de todos os momentos, sejam os felizes ou sejam os difíceis.

Ao professor Doutor Fábio Marques de Souza, orientador deste trabalho, agradeço à confiança, às orientações, o apoio, os ensinamentos e o tempo dedicado à nossa pesquisa.

Aos membros da Comissão Examinadora por aceitarem nosso convite para compor a banca examinadora e pelas valiosas contribuições no momento da minha defesa.

Ao pessoal do Curso de pós-graduação em Letras, os professores, equipe da coordenação e os colegas de turma, pela convivência, amizade, os conhecimentos construídos e por colaborarem sobremaneira para o meu desenvolvimento intelectual. Obrigado por fazerem parte da minha vida!

Em geral, deixo meus agradecimentos especiais aos meus amigos e colegas por estarem sempre na torcida!

DEUS, MUITO OBRIGADO!!

## AULA DE LEITURA

A leitura é muito mais  
do que decifrar palavras.  
Quem quiser parar pra ver  
pode até se surpreender:

Vai ler nas folhas do chão,  
se é outono ou se é verão;  
nas ondas soltas do mar,  
se é hora de navegar;  
e no jeito da pessoa,  
se trabalha ou se é à-toa;  
na cara do lutador,  
quando está sentindo dor;

Vai ler na casa de alguém  
o gosto que o dono tem;  
e no pêlo do cachorro,  
se é melhor gritar socorro;  
e na cinza da fumaça,  
o tamanho da desgraça;  
e no tom que sopra o vento,  
se corre o barco ou vai lento;

Também na cor da fruta,  
e no cheiro da comida,  
e no ronco do motor,  
e nos dentes do cavalo,  
e na pele da pessoa,  
e no brilho do sorriso,

Vai ler nas nuvens do céu,  
vai ler na palma da mão,  
vai ler até nas estrelas  
e no som do coração.

Uma arte que dá medo  
é a de ler um olhar,  
pois os olhos têm segredos  
difíceis de decifrar.

**(Ricardo Azevedo)**

## RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo verificar a noção de leitura subjacente à Matriz de Referência da área Linguagem, Códigos e suas Tecnologias do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), através da análise de competência, habilidades e questões de múltipla escolha, identificando se há correspondência entre os pressupostos teóricos desse documento e a materialidade linguística de algumas questões da edição de 2013 do exame. Dentre outros aspectos, este estudo aponta que o ENEM põe em prática o que está evidenciado na Matriz de referência, pois os resultados da análise revelam que há uma correspondência entre as questões do caderno de provas de 2013 e cada uma das habilidades analisadas e entre estas e a competência 7, visto que as questões exploram a compreensão textual para além da atividade de decodificação, a partir de uma diversidade de gêneros textuais pertencentes aos domínios discursivos relevantes para avaliarem se o candidato-participante consegue dar conta de outras estratégias cognitivas envolvidas no processo de leitura, como ativação de conhecimentos prévios, formulação e verificação de hipóteses, compreensão global, produção de inferências. Desse modo, constatamos que a concepção de leitura subjacente aos pressupostos do processo avaliativo ENEM tem fundamentos teóricos de base sociointeracionista, cognitiva e discursiva, considerando a atividade de compreensão como processo colaborativo, dinâmico e processual, fruto da produção de sentidos construída na interação entre autor-texto-leitor.

**Palavras-chave:** ENEM; competências; habilidades; leitura.

## ABSTRACT

This study aims to verify the notion of reading underlying the Matrix Language Reference, Codes and their Technologies area of the National High School Exam, through analysis of competence, skills and multiple choice questions, identifying whether there is correspondence between the theoretical assumptions of this document and linguistic materiality of questions of 2013 edition of the exam. Among other aspects, this study indicates that the National High School Exam put into practice what is shown in the Matrix reference, because the results of the analysis show that there is a correspondence between the issues of the tender proofs 2013 and each of the skills analyzed and between these and the competence 7, since the questions explore the textual comprehension beyond decoding activity, from a diversity of genres belonging to the discursive domains relevant to assessing whether the candidate participant able to deal with other cognitive strategies involved in the reading process, such as activation of prior knowledge, formulating and testing hypotheses, global understanding, producing inferences. Thus, we find that the conception of reading underlying assumptions of the evaluation process National High School Exam has theoretical foundations of social interactionist, cognitive and discursive basis, considering the activity of understanding how collaborative, dynamic and procedural process, the result of production of meanings constructed in the interaction between author-text-reader.

**Keywords:** ENEM, competence, abilities, reading.

## LISTA DE QUADRO

Quadro 1: 116ª questão da edição do ENEM 2013.....	28
Quadro 2: 112ª questão da edição do ENEM 2013.....	29
Quadro 3: 124ª questão da edição do ENEM 2013.....	31
Quadro 4: 130ª questão da edição do ENEM 2013.....	34

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>11</b>
<b>CAPITULO I.....</b>	<b>15</b>
<b>O EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO - ENEM .....</b>	<b>15</b>
1.1. ENEM: PRINCIPAIS PERSPECTIVAS DA AVALIAÇÃO .....	16
1.2. ENEM: CONSTITUIÇÃO DA PROVA, EIXOS, ÁREAS, MATRIZES DE REFERÊNCIA E INSTRUMENTOS DE INTERPRETAÇÃO PEDAGÓGICA.....	18
<b>CAPÍTULO II.....</b>	<b>21</b>
<b>ASPECTOS TEÓRICOS SOBRE LEITURA.....</b>	<b>21</b>
2.1. DISCUTINDO CONCEPÇÕES DE LEITURA.....	21
2.1.1. CONCEPÇÃO ASCENDENTE .....	21
2.1.2. CONCEPÇÃO DESCENDENTE/COGNITIVA.....	22
2.1.3. CONCEPÇÃO INTERACIONAL.....	23
2.1.4. CONCEPÇÃO DISCURSIVA.....	24
<b>CAPÍTULO III.....</b>	<b>25</b>
<b>ANÁLISE DE DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....</b>	<b>25</b>
3.1. ANÁLISE QUALITATIVA DO CORPUS.....	26
3.1.1. ANALISANDO COMPETÊNCIA, HABILIDADES E QUESTÕES DE LEITURA ..	27
3.1.2. SISTEMATIZANDO OS RESULTADOS DA ANÁLISE .....	35
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>37</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>39</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>42</b>

## INTRODUÇÃO

Este trabalho está relacionado ao interesse pelas pesquisas na área da Linguística Aplicada – campo interdisciplinar de estudo em crescente desenvolvimento que identifica, investiga e oferece soluções para problemas relacionados com a linguagem da vida real. Na LA, o problema da leitura da Educação Básica tem sido objeto de pesquisa, desde década 1970, quando houve as primeiras pesquisas, objetivando a melhoria da denominada “crise de leitura” (KLEIMAN, 2007).

Nesse sentido, acredita-se que a formação de leitores é compromisso da família, das instituições educacionais e, também, deve fazer parte dos principais interesses de toda nação, pois uma sociedade não letrada, ou mesmo formada por leitores funcionais, está fadada à condição de miséria e indignidade. “[...] até porque se entende que o desenvolvimento de uma nação depende do nível de letramento dos seus habitantes. Não existe país livre e desenvolvido sem investimentos na educação e na leitura” (CAVALCANTI, 2002, p.2).

Para Cavalcanti (2002), formar leitores deve ser uma missão da sociedade em geral com vista aos benefícios que promove a todos os indivíduos. Por isso, a prática de leitura deve ser uma constante, principalmente, no ensino escolar, de modo que proporcione a formação do estudante/leitor crítico e competente com possibilidades de participar plenamente da vida social e política. Para tanto, o ensino escolar precisa ir além da alfabetização, dando condições necessárias para o letramento que compreende o desenvolvimento de uma gama de conhecimentos, habilidades, capacidades, valores, usos e funções sociais da leitura.

Essa ideia é praticamente unânime na legislação educacional e documentos oficiais que orientam o ensino de Língua Portuguesa da educação básica no Brasil. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) - 9394/96, em seu Art. 22, institui que a educação básica deve assegurar ao educando a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores. Ao tratar do ensino fundamental no inciso I do Art. 32 atribui como papel da Língua Portuguesa pleno domínio da leitura e da escrita como meios básicos para desenvolver a capacidade de aprender. A continuação e o avanço dessa finalidade é uma responsabilidade do ensino de Língua Portuguesa no ensino médio, visto que a LDB estabelece no inciso I do Art. 35 que nessa etapa da escolaridade básica deve haver a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos (cf. BRASIL, 2013).

Nesse sentido, encontramos as orientações constantes nas DCNEM (1998), nos PCNEM (1999), nos PCN+ (2002), e nas OCEM (2006), quando definem que o educando egresso do ensino médio deverá ter desenvolvido conhecimento sobre as diversas manifestações da linguagem verbal, sendo capaz de posicionar-se em relação a elas, compreendê-las e aplicá-las ou transformá-las.

Soma-se a esse panorama o fato de que os sistemas de avaliação em larga escala no Brasil, tais como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), em suas Matrizes de Referência<sup>1</sup>, propõem-se avaliar as capacidades leitoras, a partir de competências e habilidades que são consideradas como necessárias à formação do estudante. Conforme alguns estudos nesta área (B. MARCUSCHI, 2006; BORBA, 2007; FRANCELINO, 2010; SEVERO, 2010) constatam que as questões de múltipla escolha exigem do leitor maturidade, senso crítico, leituras prévias e um conhecimento de mundo considerável.

Essa questão foi também observada, especialmente em provas do ENEM, a partir de uma pesquisa realizada anteriormente, intitulada *Gêneros textuais e Processos de Compreensão no Exame Nacional do Ensino Médio*<sup>2</sup>. Trata-se de um estudo qualitativo no qual foram analisadas questões do tipo múltipla escolha referentes à área de Língua Portuguesa dos testes do ENEM aplicados em anos pares, no intervalo compreendido entre 1998 (primeiro ano de realização do exame) até 2010, com base na Tipologia de perguntas de compreensão e no Quadro geral dos gêneros textuais por domínios discursivos e modalidades propostos por Marcuschi (2008)<sup>3</sup>. Dentre outros aspectos, constatou-se que a diversidade de gêneros textuais apresentados nas questões pertence às distintas esferas de circulação, apesar de observar que os testes do exame ainda apresentam espaço restrito para os gêneros multimodais. Comprovou-se também que o perfil de pergunta de compreensão das questões do ENEM, classifica-se, dentre oito proposto por Marcuschi (2008), em dois tipos: globais - são perguntas que exigem a leitura compreensiva do texto e também conhecimentos textuais; e questões do tipo inferencial que envolve processos inferenciais complexos, por isso levam em consideração os conhecimentos textuais, pessoais, contextuais, enciclopédicos, entre outros.

---

<sup>1</sup> Matrizes de referência são documentos, elaborado pelo INEP/MEC, no qual estão descritas as competências, as habilidades e os conhecimentos considerados como necessários ao estudante para realizar o exame.

<sup>2</sup> Cf. LOPES, Damião dos santos. **Gêneros textuais e Processos de Compreensão no Exame Nacional do Ensino Médio**. 2011. 64 f. Monografia (Graduação em Letras/Língua Portuguesa) – Centro de Ciências Humanas e Exatas – UEPB, Monteiro-Paraíba, 2011.

<sup>3</sup> Acerca de tal tipologia e do quadro geral dos gêneros textuais por domínios discursivos e modalidades pode ser lido em MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo. Cortez, 2008.

Levando em consideração que o ENEM se propõe a avaliar competências e habilidades leitoras, emergem/surgem como perguntas de pesquisa: Qual é a concepção de leitura pressuposta pelas competências e Habilidades da Matriz de referência da área denominada Linguagens, Códigos e suas Tecnologias desse Exame? Há uma correspondência/coerência entre os pressupostos teóricos desse documento e a materialidade linguística das questões da edição de 2013 do exame? Que competências e habilidades leitoras o leitor (participante) deve dominar para a compreensão das questões do exame 2013?

É justamente compreender essas questões que este trabalho se dedica, ou seja, o presente trabalho teve por objetivos primordiais investigar a noção de leitura subjacente à competência 7 e suas respectivas habilidades da área denominada Linguagens, Códigos e suas Tecnologias do ENEM e, a partir daí, analisar algumas questões do tipo múltipla escolha dessa mesma área do caderno da edição 2013<sup>4</sup> para verificar de que maneira esse sistema de avaliação explora tal competência leitora, e identificar que capacidades de leitura o leitor (participante) deve dominar para a compreensão de tais questões.

Desse modo, esta pesquisa mostra sua relevância quando se propõe investigar o tratamento dado à leitura na avaliação ENEM que se tornou o ápice avaliativo do momento, tendo se popularizado ao longo dos anos, adquirindo, a cada edição, maior reconhecimento, visto que na Edição 2014 terá mais de 8,7 milhões de participantes (BRASIL/MEC/INEP, 2014). Sobremaneira, a apropriação, como educador, dessa política pública acerca da linguagem proporciona a construção de um olhar crítico e reflexivo no que tange ao trabalho com a leitura no ensino de Língua Portuguesa na educação básica, pois o ENEM não avalia conteúdos específicos, mas competências e habilidades leitoras. Portanto, implica a construção de uma postura em relação à prática de ensino e avaliação de leitura.

Trata-se de um estudo de caso de abordagem qualitativa, por que de acordo com Bortoni (2008), busca-se o entendimento, a descrição, a interpretação e a compreensão de um fenômeno social inserido em um contexto, no caso, a leitura na avaliação em larga escala. Caracteriza-se, conforme Figueiredo e Souza (2011), como pesquisa bibliográfica ou fontes secundárias, com o levantamento bibliográfico que compreendeu a bibliografia já anunciada acerca do tema em estudo, tais como livros, artigos científicos entre outros, construindo os subsídios teóricos para o problema investigado e as análises dos dados pesquisados. É também uma pesquisa documental, pois o *corpus* de análise foi constituído pela Matriz de

---

<sup>4</sup> Esses documentos encontram-se nos anexos deste trabalho, sendo a Matriz de Referência, anexo I e anexo II páginas do Caderno de prova cor amarela da edição ENEM 2013 com algumas questões objetivas, entre elas, destacamos as que foram selecionadas para análise qualitativa, no Capítulo III deste estudo.

referência para o ENEM 2013 da área denominada Linguagens, Códigos e suas Tecnologias e o Caderno de questões dessa área aplicada em 2013. Assim, envolveu mais uma técnica que, segundo Bardin (1979), é a Análise de Conteúdo, tendo em vista, o conjunto de técnicas, procedimentos sistemáticos, objetivos de descrição e análise das informações acerca do tema em estudo.

Portanto, este trabalho está organizado, além desta introdução, em três capítulos. O primeiro deles aborda aspectos gerais acerca do ENEM, a fim de contextualizá-lo no âmbito desse estudo, construindo uma visão panorâmica desse exame, visando, sobretudo, responder às seguintes indagações: Como funciona o ENEM? Como se organiza? Quais os objetivos dessa avaliação? E o que esse exame avalia do Ensino Médio? O segundo capítulo, dedicado à fundamentação teórica, nesta parte, destacam-se as concepções e reflexões teóricas norteadoras deste estudo. O terceiro e último capítulo é dedicado à descrição, análise de dados e discussão dos resultados. Por fim, têm-se as considerações finais, as referências e anexos.

## CAPITULO I

### O EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO - ENEM

Na perspectiva de garantir a qualidade da educação, especificamente do Ensino Médio, visando complementar as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), surgiram no Brasil programas de intervenção e orientação para o trabalho pedagógico nessa etapa de ensino, tais como o PNLEM (Programa Nacional do Livro Didático de Ensino Médio)<sup>5</sup>, o PCNEM (Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio), entre outros.

Além disso, em 1998, o Ministério da Educação (MEC) e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) criaram o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), que funciona em nível nacional para alunos concluintes e egressos de Ensino Médio (EM). Nos últimos anos, essa avaliação sofreu algumas mudanças, conforme mostraremos adiante, e tem conquistado novos horizontes.

Embora, no início, tenha participado apenas cerca de 150 mil candidatos (cf. LUNA, 2009), atualmente, o ENEM ocupa lugar de destaque entre os sistemas de avaliação anuais implantados pelas instâncias governamentais no Brasil. “Com ações políticas de convencimento junto a universidades e faculdades e com adoção da gratuidade para os alunos das escolas públicas” (B. MARCUSCHI, 2009, p. 59), o ENEM se tornou não só mais acessível às diferentes camadas sociais, como também vem se popularizando ao longo dos anos, adquirindo, a cada edição, maior reconhecimento e credibilidade junto à sociedade<sup>6</sup>, visto que na Edição 2014 terá mais de 8,7 milhões de participantes. (cf. BRASIL/MEC/INEP, 2014).

Com isso, os exames e os pressupostos teórico-metodológicos do ENEM se tornaram objetos de estudo e análise, tanto por escolas, quanto por estudiosos das variadas áreas avaliadas (B. MARCUSCHI, 2006). Desse modo, teceremos algumas considerações acerca desse fenômeno avaliativo, a fim de contextualizá-lo no âmbito deste estudo, construindo uma visão panorâmica do mesmo, visando, sobretudo, responder às seguintes indagações: Como funciona o ENEM? Como está organizado? Quais os objetivos dessa avaliação? E o que esse exame avalia do EM?

---

<sup>5</sup> Atualmente denominado de PNLD - Ensino Médio (cf. BRASIL, 2014).

<sup>6</sup> A credibilidade do ENEM foi um pouco prejudicada com os seguintes incidentes: a fraude da prova em 2009, os erros de impressão de provas e cartões-resposta em 2010, conforme (VIVES, 2011) e a polêmica sobre a correção das redações com receitas de macarrão e versos de hino de um clube de futebol em 2012 (cf. PENA COUTO, 2014);

## 1.1. ENEM: PRINCIPAIS PERSPECTIVAS DA AVALIAÇÃO

Inicialmente, é importante enfatizar que, desde seu surgimento, o ENEM é utilizado como uma avaliação. Então, quais as finalidades dessa avaliação? No documento básico (2014), afirma-se que nessa avaliação em larga escala busca-se aferir as competências e habilidades desenvolvidas pelos estudantes ao fim da escolaridade básica. E, com base nas informações obtidas através do exame, pretende-se: (1) compor a avaliação de medição da qualidade do Ensino Médio no País. (2) subsidiar a implementação de políticas públicas; (3) criar referência nacional para o aperfeiçoamento dos currículos do Ensino Médio; (4) desenvolver estudos e indicadores sobre a educação brasileira; (5) estabelecer critérios de acesso do participante a programas governamentais; (6) constituir parâmetros para a autoavaliação do participante, com vista à continuidade de sua formação e à sua inserção no mercado de trabalho. Os resultados individuais são utilizados para a certificação no nível de conclusão do Ensino Médio e como mecanismo de acesso à Educação Superior ou em processos de seleção nos diferentes setores do mundo do trabalho. (BRASIL/INEP, 2014).

Assim, o ENEM tem múltiplas utilizações, pois serve como avaliação para o Ensino Médio, certificação do programa Educação de Jovens e Adultos (EJA), autoavaliação dos candidatos participantes, acesso ao ensino superior, critério de seleção para bolsas no Programa Universidade para Todos (Pro-Uni) e, sobretudo, diagnóstico da realidade da Educação Básica do país. Além disso, é feita uma análise dos dados do Questionário Socioeconômico constituído por 205 perguntas e respondido obrigatoriamente por estudantes e egressos. Através dele, o participante fornece informações relevantes, tais como sexo, idade, raça/cor/etnia, nível de escolaridade dos pais, renda familiar, etc. (BORBA, 2007, p. 16).

Portanto, o ENEM se caracteriza como uma avaliação educacional em larga escala, pois:

Não apenas disponibiliza informações a respeito da qualidade do ensino [...], mas influencia fortemente na revisão e consolidação de propostas curriculares, a ponto de a formação continuada e de as práticas pedagógicas dos professores passarem a ser também (embora não apenas) orientadas por essas definições (B. MARCUSCHI, 2006, p. 59-60).

Dessa forma, “o ENEM quer saber se a escola está ensinando ou não às competências que seriam de sua responsabilidade, tidas como relevantes no enfrentamento dos desafios hoje

postos pela sociedade” (B. MARCUSCHI, 2006, p. 63). A “análise dos resultados do desempenho dos participantes do ENEM permite identificação de lacunas em seu aprendizado e, também, das potencialidades que ele apresenta ao final da escolaridade básica” (BRASIL, 2005, p. 8 *apud* LUNA, 2009, p. 5). Segundo este autor, os resultados obtidos no exame, além de avaliarem a qualidade do EM do Brasil, servem como forma de autoavaliação do participante, uma vez que são divulgados os resultados obtidos em três faixas de desempenho: insuficiente a regular; regular e bom; bom a excelente. Assim:

o participante localiza-se melhor no conjunto geral de conhecimentos avaliados. Por outro lado, em cada edição do exame, é calculada e divulgada a média geral de todos os participantes, possibilitando a cada um situar-se no quadro geral de desempenho, do conjunto de todos que, com ele, participaram da avaliação (BRASIL, 2002, *apud* LUNA, 2009, p. 76).

Nesse sentido, o exame não apenas pode influenciar a melhoria da proposta curricular da educação nacional, aferindo diretamente os conhecimentos que devem ser aprofundados e priorizados por cada área de escolas públicas e privadas, mas também permite que o participante faça uma autoavaliação em relação ao seu desempenho no exame. Borba (2007, p. 15) afirma que:

ao se considerar o papel do ENEM na construção de um diagnóstico para a educação básica no país, percebemos que sua importância vai além da elaboração de políticas públicas para a melhoria da educação. Os resultados do exame, que são disponibilizados para o aluno e também para instituições conveniadas, acabam por influenciar a elaboração dos currículos de várias escolas, que desejam que seus alunos estejam em sintonia com a abordagem inovadora dos conteúdos feita no exame.

Em suma, o ENEM se tornou um instrumento avaliativo vinculado à noção da avaliação formativa, diagnosticando o processo ensino-aprendizagem, pois avalia os conhecimentos, as competências, bem como as habilidades associadas aos conteúdos ensinados e apreendidos no decorrer da escolaridade média.

Por isso, na elaboração dos testes de avaliação, se têm como referências as premissas da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB de nº9394/96 – e, no que diz respeito às finalidades atribuídas ao Ensino Médio, os textos de Orientações Curriculares para o Ensino Médio - PCNEM (cf. B. MARCUSCHI, 2006).

A seguir, abordaremos aspectos gerais sobre o processo de organização, estrutura e constituição desse sistema avaliativo.

## 1.2. ENEM: CONSTITUIÇÃO DA PROVA, EIXOS, ÁREAS, MATRIZES DE REFERÊNCIA E INSTRUMENTOS DE INTERPRETAÇÃO PEDAGÓGICA

No início, o ENEM estruturava-se em um teste de caráter interdisciplinar dividido em duas partes: uma objetiva com 63 questões de múltipla escolha, todas constituídas de 05 (cinco) alternativas. As questões não eram divididas por disciplinas/matérias, mas avaliam todas em conjunto (língua portuguesa, matemática, química, física, biologia, história, geografia e outras), de forma integrada, isto é, inter-relacionando os conhecimentos dessas diferentes áreas. E outra subjetiva, na qual solicita do participante/candidato uma produção de um texto dissertativo-argumentativo escrito na forma de prosa, a partir da proposta de um tema de ordem social, científica, cultural ou política (cf. BORBA, 2014).

Borba (2007) afirma também que existem três conceitos básicos que sempre orientaram a elaboração da avaliação, que são: a) situação-problema, ou seja, as questões são elaboradas de modo a desafiar o candidato/participante; b) interdisciplinaridade, isto é, as questões integram os conhecimentos de diferentes áreas; c) contextualização, característica de questões que permite o candidato/participante estabelecer uma relação entre o conhecimento e o mundo que nos cerca, envolvendo aspectos sociais, políticas, culturais, entre outros. Vale salientar que as provas são as mesmas para todos os candidatos/participantes, divididas em diferentes cores, que correspondem a uma ordem do gabarito, característica que se perpetua até os dias atuais.

Em 2009, conforme Brasil/Inep (2014), a estrutura dos testes do ENEM sofreu algumas modificações, principalmente no que diz respeito à parte objetiva da prova, que passou a ter 180 questões. Do mesmo modo, tanto a parte objetiva quanto a subjetiva dos testes do ENEM passou a ser elaborada com base nas seguintes Matrizes de Referências e os respectivos componentes curriculares<sup>7</sup>: Matriz de Referência de Ciências Humanas e suas Tecnologias – abrange os conhecimentos de História, Geografia, Filosofia e Sociologia; Matriz de Referência de Ciências da Natureza e suas Tecnologias – abrange os conhecimentos de Química, Física e Biologia; Matriz de Referência de Matemática e suas Tecnologias – abrange os conhecimentos de Matemática; Matriz de Referência, de Linguagem, Códigos e suas Tecnologias e Redação – abrange os conhecimentos de Língua Portuguesa, Literatura, Língua Estrangeira (Inglês ou Espanhol), Artes, Educação Física e Tecnologias da Informação e Comunicação.

---

<sup>7</sup> As Matrizes de Referência de todas as áreas encontram-se disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/enem/conteudo-das-provas>>.

Para cada uma dessas matrizes citadas, são elencados: um quadro de Competências e Habilidades; os eixos cognitivos, comuns a todas as áreas do conhecimento; e os objetos de conhecimentos associados às Matrizes de Referências. Além disso, em 2010, a Diretoria de Avaliação da Educação Básica (Daeb/Inep) definiu a utilização do modelo denominado *Mapa de Itens*<sup>8</sup>, que é utilizado para consolidar a interpretação pedagógica das escalas de proficiência do ENEM. Segundo Brasil/Daeb (2014), as habilidades das matrizes de referência das diferentes áreas são materializadas nos itens que compõem as provas objetivas dessa avaliação. Os itens são descritos de forma a apresentar características pedagógicas com uma redação que indicam três elementos: operação cognitiva, objeto do conhecimento e contexto. Estes componentes do item, conforme Brasil/Daeb (2014, p. 2-3), apresentam as seguintes características:

- 1) A **operação cognitiva** deve traduzir as ações requeridas ao respondente para que ele resolva a situação-problema proposta pelo item. A operação cognitiva deve, então, explicitar o que foi realizado em termos cognitivos, da ordem do pensamento, considerando o uso do conhecimento “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” (BRASIL, 2009);
- 2) O **objeto do conhecimento**, outro componente da descrição do item, refere-se aos conhecimentos escolares que estão sendo solicitados ou mobilizados no item para que o respondente execute a operação cognitiva visando a sua resolução. Pressupõe a identificação e o domínio dos conteúdos das diversas áreas do conhecimento presentes nas propostas curriculares e busca se aproximar do que os educadores têm desenvolvido em sala de aula, nas escolas brasileiras;
- 3) Por sua vez, o **contexto** refere-se à situação para a qual o item transporta o respondente para que ele resolva o que está sendo proposto. O contexto pode ser entendido como a situação criada ou forjada para estabelecer relações entre os conhecimentos tradicionalmente veiculados na escola e a vida dos estudantes, exigindo uma operação mental para sua solução.

O *Mapa de itens* consiste em associar cada item a um ponto da escala utilizada para medir as proficiências dos alunos. São descritos itens em diferentes pontos da escala, de modo a permitir a visualização das habilidades que os participantes do teste provavelmente já desenvolveram e daquelas que eles ainda não desenvolveram, observando-se o ponto na escala em que se localiza sua proficiência (BRASIL/DAEB, 2014).

---

<sup>8</sup> Documento elaborado pelos especialistas da Diretoria de Avaliação da Educação Básica (Daeb/Inep) como instrumento de interpretação pedagógica das escalas de proficiência do Enem. Disponível em: <<http://mapaitensenem.inep.gov.br/mapaNota/>>.

De acordo com o *Guia do participante: entenda a sua nota no Enem*<sup>9</sup>, os procedimentos de análise dos itens e de cálculo das proficiências no exame têm como base a Teoria de Resposta ao Item (TRI). No cálculo da nota, o modelo matemático da TRI usado no ENEM considera a coerência das respostas corretas do participante. Espera-se que participantes que acertaram as questões difíceis devam também acertar as questões fáceis, pois, entende-se que a aquisição do conhecimento ocorre de forma cumulativa, de modo que habilidades mais complexas requerem o domínio de habilidades mais simples, considerando-se que o posicionamento das questões na escala de proficiência é determinado a partir das respostas dos estudantes. Assim, duas pessoas com a mesma quantidade de acertos na prova são avaliadas de forma distintas a depender de quais itens estão certos e errados e podem, assim, ter habilidades diferentes (BRASIL/MEC/INEP, 2012).

A partir das considerações tecidas neste capítulo, foi possível abordar aspectos gerais acerca do ENEM, ainda assim, vimos que a Fundamentação Teórico-Metodológica desse fenômeno avaliativo é muito ampla e está em permanente atualização, portanto, não se encerra nesse trabalho. Sendo assim, passemos à fundamentação teórica que compõe o próximo capítulo, nesta parte, destacam-se as concepções e reflexões teóricas norteadoras deste estudo.

---

<sup>9</sup>Caderno publicado pelo MEC/INEP (2012). Disponível em:  
<[http://inep.gov.br/educacao\\_basica/enem/downloads/2012/guia\\_participante\\_notas\\_enem2012.pdf](http://inep.gov.br/educacao_basica/enem/downloads/2012/guia_participante_notas_enem2012.pdf)>.

## CAPÍTULO II ASPECTOS TEÓRICOS SOBRE LEITURA

### 2.1. DISCUTINDO CONCEPÇÕES DE LEITURA E TIPOS DE LEITORES

Considerando que a leitura tem sido abordada de diferentes formas, por diversas áreas de conhecimento (cf. ALVES, 2012), apresentaremos, a seguir, apenas as concepções de leitura e os tipos de leitores constantes em quatro tendências: ascendente, descendente/cognitivista interracinal/sociointeracionista e discursiva. Tais perspectivas apresentam contribuições teóricas proeminentes para o momento de análise dos textos que compõem o corpus neste trabalho. Por isso, enfocaremos teoricamente em pesquisas de Kleiman (2007), Kato (2007), Koch e Elias (2007), Possenti (2001), Orlandi (2008), Francelino (2010), entre outros.

#### 2.1.1. CONCEPÇÃO ASCENDENTE

Na concepção ascendente, segundo Kato (2007), o processamento é ascendente (bottom – up) por que o significado do texto é construído por meio da análise e síntese das partes, começando das unidades menores para as maiores, ou seja, tem-se início com a decodificação das letras, das sílabas, das palavras e das frases, como condição indispensável para extrair significado.

É o que Francelino (2010) caracteriza como uma atividade mecânica, pois exige do leitor apenas a decodificação do sentido que está objetivamente exposto no texto. O resultado dessa abordagem de leitura, segundo Kleiman (2007), é a formação de um *pseudo-leitor*, isto é, o leitor é caracterizado como sujeito passivo que utiliza da leitura para simplesmente reproduzir os dados presentes no texto, sem contestar a contradição e a incoerência. Esse tipo de leitor, de acordo com Kato (2007, p. 51),

[...] é aquele que se utiliza basicamente do processo ascendente, que constrói significado com base nos dados do texto, fazendo pouca leitura nas entrelinhas, que aprende detalhes detectando até erros de ortografia, mas[...] não tira conclusões apressadas. É, porém, vagaroso e pouco fluente e tem dificuldade de sintetizar as ideias do texto por não saber distinguir o que é mais importante do que é meramente ilustrativo ou redundante

Pensar assim a leitura é se limitar a desenvolver no educando apenas habilidades de identificação/reconhecimento dos sinais gráficos/códigos, ou seja, decodificar o sentido determinado pelo texto. No entanto, Bezerra (2012) observa que os processos ascendentes de leitura ainda estão presentes na postura de professores, nos métodos de alfabetização e na base de propostas de leitura de textos apresentados nos manuais didáticos.

### 2.1.2. CONCEPÇÃO DESCENDENTE/COGNITIVA

Na concepção descendente (top-down), a leitura está para além da simples decodificação, nela, o processo é descendente cuja direção se dá das unidades globais para as microestruturas. Nessa abordagem, conforme Campos (2008), o texto passa a ser considerado como um objeto indeterminado que depende da participação efetiva do leitor para construir significado a partir da leitura, ou seja, ele precisa utilizar seu conhecimento lingüístico, seu conhecimento de mundo, fazer previsões e inferências para imprimir sentido ao texto. Trata-se da concepção cognitiva de leitura.

Esta perspectiva concebe a leitura em seus aspectos cognitivos que explica a relação do sujeito leitor e o texto, ou seja, considera-se a leitura como um processo

no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação de texto, a partir de seus objetivos, de seus conhecimentos sobre os assuntos, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a linguagem, etc. Não se trata de extrair informação, decodificando letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica (...) estratégias como seleção, antecipação, inferência e verificação. (...) É o uso desses procedimentos que permite controlar o que vai sendo lido, tomar decisões diante de dificuldades de compreensão, avançar na busca de esclarecimentos, buscar no texto a comprovação das suposições feitas etc. (PCN, 1997, p. 53-54).

Nota-se que a concepção de leitura corresponde ao ato de interpretar e compreender o que se lê. Por isso, a proposta é que se tome a leitura como possibilidade de o leitor utilizar determinadas estratégias para, no ato de leitura, construir e apreender o sentido do texto. Para Koch e Elias (2007, p. 7):

a leitura de um texto exige muito mais que o simples conhecimento lingüístico compartilhado pelos interlocutores: o leitor é, necessariamente, levado a mobilizar uma série de estratégias tanto de ordem lingüística como de ordem cognitivo-discursiva, com o fim de levantar hipóteses, validar ou não as hipóteses formuladas, preencher as lacunas que o texto apresenta, enfim, participar, de forma ativa, da construção do sentido.

Nessa perspectiva de leitura, conforme afirmam Koch e Elias (2007), o leitor recorre a três grandes sistemas de conhecimento: conhecimento linguístico, conhecimento internacional e conhecimento enciclopédico. O conhecimento linguístico que abrange o conhecimento gramatical e lexical, tipos de conhecimento que possibilita ao leitor compreender: a organização do material linguístico na superfície textual; o uso dos meios coesivos para efetuar a remissão ou sequenciação textual; a seleção lexical adequada ao tema ou aos modelos cognitivos ativados. O conhecimento enciclopédico corresponde aos conhecimentos gerais que o leitor tem sobre o mundo – uma espécie de *thesaurus* mental – bem como a conhecimentos alusivos a vivências pessoais e eventos espaço-temporalmente situados. E, o Conhecimento internacional que referente às formas de interação por meio da linguagem e engloba os conhecimentos: ilocucional, comunicacional, metacomunicativo e superestrutural.

De acordo com Koch e Elias (2007), o *Conhecimento ilocucional* permite o leitor reconhecer a finalidade e pretensões do produtor do texto, em uma determinada situação de comunicação. O *Conhecimento comunicacional* corresponde à quantidade de informação necessária, numa situação comunicativa para que o interlocutor consiga reconstruir o objetivo da produção do texto. Consiste também na seleção da variante linguística adequada a cada situação de interação e na adequação do gênero textual à situação comunicativa. O *Conhecimento metacomunicativo*: permite ao locutor assegurar a compreensão do texto e garantir a aceitação pelo parceiro dos objetivos com que é produzido. d) *Conhecimento superestrutural ou conhecimento sobre gêneros textuais*: permite a adequação e identificação de textos aos diversos eventos comunicativos da vida social.

Então, percebemos, de acordo com Koch e Elias (2007), que a abordagem cognitiva de leitura atribui um papel ativo ao leitor que no processo de leitura, estrategicamente, realiza determinadas ações, tais como seleção, antecipação, inferência e verificação, além de ativar seu conhecimento de mundo, na construção de uma das leituras possíveis, já que um mesmo texto admite uma pluralidade de leituras e sentidos. Logo, o ato de leitura, além do conhecimento linguístico dos interlocutores, requer que o leitor mobilize estratégias de ordem linguística e de ordem cognitivo-discursivas.

### 2.1.3. CONCEPÇÃO INTERACIONAL

As teorias internacionais defendem que os dois tipos de concepção (ascendente e descendente) devem ser vistos como complementares, já que operam interativamente na

leitura, ou seja, consideram que o ato de ler envolve tanto informação impressa no papel quanto a informação que o leitor traz para o texto, e o significado não está nem no texto, nem na mente do leitor, torna-se possível através do processo de interação entre o leitor e o autor via texto (cf. MOITA LOPES, 2004).

Com o foco na interação autor-texto-leitor, Koch e Elias (2007, p.12) consideram que

[...] a leitura apresenta uma concepção interacional (dialógica) da língua. Os sujeitos são vistos como atores, como sujeitos ativos que se constituem dialogicamente e constroem-se no texto, considerado o lugar da interação e da constituição dos interlocutores. Nesse contexto, o sentido é construído na interação entre o texto e os sujeitos (o autor e o leitor).

Dessa maneira, compreendemos, de acordo com Koch e Elias (2007), que nessa concepção, a leitura é vista como uma atividade interativa de construção de sentidos, ressaltando-se que o sentido de um texto depende da interação entre autor-texto-leitor. De um lado, o autor, que configura o papel de sujeito responsável pela produção de mensagem, utilizando-se de um conjunto de conhecimentos de língua, de gênero e de mundo, tendo em vista um leitor, de outro lado, que considere esses conhecimentos.

Portanto, a perspectiva interacionista concebe a leitura como uma atividade de produção de sentido que é construída na interação texto-sujeitos com base materialidade linguística e na forma de organização textual. Nessa perspectiva, exige-se do leitor a mobilização das mais diversas capacidades cognitivas e estratégias de leitura como possibilidades de interpretar e compreender o texto.

#### 2.1.4. CONCEPÇÃO DISCURSIVA

Ao tratar da concepção discursiva de leitura, torna-se necessário pontuar que Análise do Discurso (AD) “visa à compreensão de como um objeto simbólico produz sentidos, como ele está investido de significância para e por sujeitos”. (ORLANDI, 2007, p. 26). Também, reconhecemos a extensão, o potencial, as contribuições teórico-metodológicas da Teoria e Análise do Discurso.

Por isso, trataremos a seguir especialmente da concepção discursiva de leitura vinculada à perspectiva da AD de linha francesa na qual a leitura, segundo Orlandi (2008), é vista como uma atividade complexa de atribuição de sentidos, em que está presente o processo discursivo (social e histórico), estando interlocutores e o próprio texto imerso nesse processo discursivo, os sentidos não pertencem nem ao leitor, nem ao autor, nem tampouco,

estão, de modo, exaustivo, registrados no texto. Deste modo, “quando se lê, deve-se considerar o que está dito e o que não está, mas também significa” (COSTA, 2007, p. 83).

Possenti (2001) situa a perspectiva discursiva de leitura em duas grandes vertentes que se constituem em teorias e metodologias que se interessam por dissecar as diversas formas de restrições a que um discurso é submetido. Sendo assim, a primeira vertente dedica-se à investigação do controle que nossas sociedades exercem sobre os discursos, sem preocupar-se diretamente com a questão do sentido. O seja, nessa vertente, há uma preocupação com questões relativas a circulação dos textos como quais textos circulam em quais espaços em quais épocas e por quais razões. A outra vertente não tem a ver com a circulação de um texto, mas sim, investiga aquilo que ele significa, ou melhor, o modo de significação do discurso.

Percebe-se, portanto, que a perspectiva de leitura envolve diferentes modos de leitura, decorrente de vários fatores, tais como os que Francelino (2010, p. 37) destaca:

1) **o leitor**, seus objetivos de leitura, suas histórias de leitura, suas experiências com o texto escrito; 2) **o texto**, sua historicidade, a sua relação com o conteúdo do dizer, com outros textos que tratam do mesmo assunto; 3) **o autor**, suas histórias de leitura, suas histórias de escritor que validam as possíveis leituras; 4) **as instituições**, que impõem leituras, obrigam o leitor a ler de tal maneira e proíbem ou limitam outras leituras; 5) **os gêneros textuais/discursivos** que já impõem uma maneira de ler o texto e, por fim, 6) **os suportes**, que também determinam diferentes maneiras de circulação e modos de recepção do texto.

Percebe-se que a perspectiva discursiva de leitura vai além da atividade de exploração e construção de sentido do texto, pois o ato de leitura exige-se um leitor ativo com domínio capacidade de utilizar os conhecimentos textuais, pragmáticos, cognitivos, interesses e outros fatores, tais como a textualização, fatores que contribuem no processo de compreensão de texto. Sendo assim, a leitura configura uma prática social de grande complexidade e, como tal, envolve alguns aspectos relevantes que, segundo (Francelino, 2010), são: a) o conhecimento da realidade social e histórica; b) o conhecimento dos gêneros do discurso que circulam no grupo social; c) os interlocutores imediatos e potenciais da situação de interação; e por fim, d) o funcionamento das instituições sociais em que as práticas de linguagem ocorrem, ou seja, todo o conjunto de condições que permitem a interação e a comunicação entre sujeitos situados numa sociedade.

Esclarecidas as noções básicas que nortearam esta pesquisa, passemos à análise e discussão dos dados, no capítulo a seguir.

## CAPÍTULO III

### ANÁLISE DE DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

#### 3.1. ANÁLISE QUALITATIVA DO CORPUS

A Matriz de Referência da área de *Linguagem, Códigos e suas Tecnologias e Redação* organiza-se com base em 9 (nove) competências e 30 (trinta) habilidades. As competências compreendem estruturas mentais processuais que possibilitam a contínua formação do indivíduo ao longo de sua vida e são consolidadas por meio do contato com o mundo, ou seja, a interação social e as habilidades referem-se às capacidades do saber fazer.

As competências dessa área são interdisciplinares e contextualizadas nos diversos textos que circulam na sociedade, ou seja, os mais variados gêneros textuais. No exame, há uma afinidade entre as questões da prova e cada uma das habilidades e entre estas e as competências, o que permite uma avaliação global do desempenho do participante e uma interpretação desse desempenho em cada uma delas. Isto é, na elaboração do exame, as competências e habilidades mantêm uma relação entre si (cf. LUNA, 2009)<sup>10</sup>.

A prova dessa área constitui-se de um caderno contendo 45 (quarenta e cinco) questões de múltipla escolha que exploram os conhecimentos de Língua Portuguesa, Literatura, Língua Estrangeira (Inglês ou Espanhol), Artes, Educação Física e Tecnologias da Informação e Comunicação.

Diante disso, pode-se dizer que, no ENEM, a leitura é avaliada não só na área de língua portuguesa, mas também em outros campos de conhecimento. Por isso, nesse exame atribui-se expressiva relevância à leitura, chegando mesmo a admitir 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 que estruturam as atividades pedagógicas na escola (B. MARCUSCHI, 2006).

É possível entender que, nesse sistema avaliativo, aquelas competências associadas à leitura são adquiridas e exercitadas não só na disciplina de língua portuguesa, mas também através dos trabalhos desenvolvidos nas outras áreas de conhecimento que compõem o currículo escolar. Ou seja, questões que lidam com áreas de conhecimento específicas também são, pela própria natureza interdisciplinar do ENEM<sup>11</sup>, questões de leitura. Sendo

---

<sup>10</sup> Para ampliar a noção dessa associação entre as competências e habilidades do ENEM, indicamos Luna (2009, p. 70).

<sup>11</sup> Quanto a essa visão da leitura interdisciplinar nas questões de múltipla escolha do ENEM (cf. BORBA, 2007).

assim, todas as questões do tipo múltipla escolha avaliam capacidades leitoras do participante, em menor ou maior grau.

Levando em consideração que o ENEM se propõe avaliar competências e habilidades leitoras, emergem como perguntas de pesquisa: Qual é a concepção de leitura subjacente às competências e habilidades da Matriz de referência da área denominada Linguagens, Códigos e suas Tecnologias desse Exame? Há uma correspondência/coerência entre os pressupostos teóricos desse documento e a materialidade linguística das questões da edição de 2013 do exame? Que competências e habilidades leitoras o leitor (participante) deve dominar para a compreensão das questões do exame 2013?

No intuito de abordar essas questões, considerou-se como recorte-metodológico para a análise qualitativa neste capítulo, especificamente a competência 7 (sete) e suas respectivas habilidades por estarem diretamente relacionadas à avaliação da compreensão de textos. Com base nesse critério, o recorte contemplou do caderno de prova da edição 2013 somente questões de múltipla escolha, referentes à área de língua portuguesa, que se propõem avaliar aquela competência e suas habilidades. Desse modo, as questões do ENEM 2013 que envolvem predominantemente conteúdos de outras áreas de conhecimentos, não foram consideradas na constituição do *corpus* e em nossa análise. Além disso, nos limites deste trabalho não seria possível abordar todas as questões do caderno de prova selecionado. Contudo, acreditamos que o recorte previsto será satisfatório para atingirmos nossos objetivos propostos e compreendermos o tema de pesquisa deste trabalho. Passemos, então, à análise qualitativa.

### 3.1.1. ANALISANDO COMPETÊNCIA, HABILIDADES E QUESTÕES DE LEITURA

Como já sinalizamos, o enfoque da competência, suas habilidades e das questões de múltipla escolha que serão analisadas a seguir, está diretamente relacionado à avaliação da compreensão leitora. Nesse sentido, a competência 7 propõe avaliar as capacidades de *Confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes linguagens e suas manifestações específicas*. Esta competência aponta para uma concepção de leitura que extrapola o simples conhecimento do sistema linguístico, considerando que o texto serve a um determinado propósito comunicativo, exige-se um leitor ativo que seja capaz de usar o conhecimento do sistema linguístico, capacidades cognitivas e noções de interação pela linguagem no processo de compreensão textual, por exemplo, através de uma reportagem, uma propaganda ou um artigo de opinião, é esperado um determinado comportamento do interlocutor.

Desse modo, a competência tem como finalidade avaliar as capacidades de leitura do estudante-participante de inferir os objetivos que o produtor do texto espera alcançar em seu público-alvo a partir do uso de estruturas linguísticas e estratégias argumentativas específicas. Para avaliar o desenvolvimento da competência 7, o exame propõe questões que investigam (4) quatro habilidades a ela associadas, a saber: 21, 22, 23 e 24.

Conforme, a habilidade 21, o leitor deve ser capaz de: *Reconhecer em textos de diferentes gêneros, recursos verbais e não-verbais utilizados com a finalidade de criar e mudar comportamentos e hábitos*. Esta habilidade propõe que o estudante-participante seja capaz de reconhecer a intencionalidade comunicativa presente nas modalidades diversificadas de linguagens em textos de diversos gêneros, exemplos: uma reportagem, uma notícia de jornal, uma charge, uma tira, mapa, entre outros. Vejamos, no quadro 1, a seguir, a 116ª questão da edição do ENEM 2013 que tem por objetivo avaliar a habilidade 21.

**Quadro 1:** 116ª questão da edição do ENEM 2013



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.

(Caderno 5 – Amarelo ENEM, 2013, 2º dia, p. 12)

A questão, no quadro 1, apresenta um texto da esfera publicitária que é o gênero cartaz, abordando o tema aquecimento global com base em recursos verbais e não-verbais. Percebe-se que a questão implica a relação entre esses tipos de linguagem empregados como condição para o candidato-participante resolvê-la, pois essa relação possibilita ao leitor construir uma unidade de sentido, tendo em vista que o texto faz uma crítica referente à ação do homem sobre o planeta.

Nessa abordagem, a leitura se configura como

uma atividade altamente complexa de produção de sentidos que se realiza, evidentemente, com base (...) na superfície textual e na sua forma de organização, mas que requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes (KOCH e ELIAS, 2007, p. 57).

Observa-se que a exigência de estratégias de leitura do participante, tanto para ler o texto verbal e o não-verbal quanto para reconhecer que ambos os textos demonstram que: *a agressão ao planeta é dependente da posição assumida pelo homem frente aos problemas ambientais*. Ou seja, o que a propaganda revela está proposta na alternativa (E), isto vai sendo revelado ou construído pelo leitor com a relação entre as duas linguagens utilizadas no texto durante o ato da leitura, identificando que o foco da questão, usando-se do texto publicitário, está nos *recursos verbais e não-verbais utilizados e na função do gênero explorado com a finalidade de criar e mudar comportamentos e hábitos*, nesse caso, a propaganda que envolve o leitor e o torna responsável pela preservação do planeta.

Trata-se de uma abordagem cognitiva de leitura na qual se atribui ao leitor um papel ativo, estrategicamente, ele realiza determinadas ações e ativar seu conhecimento de mundo, na construção de uma das leituras possíveis, já que um mesmo texto admite uma pluralidade de leituras e sentidos.

Essa perspectiva de leitura também aparece no exame, quando procura aferir o estudante-participante quanto à habilidade de *Relacionar, em diferentes textos, opiniões, temas, assuntos e recursos linguísticos*. Trata-se da habilidade (22) que envolve as capacidades de comparar e relacionar diferentes textos, temas, opiniões e recursos linguísticos. É o caso da 112ª questão, da edição do ENEM 2013, conforme mostra o quadro 2, a seguir.

**Quadro 2:** 112ª questão, da edição do ENEM 2013.

**TEXTO I**

É evidente que a vitamina D é importante — mas como obtê-la? Realmente, a vitamina D pode ser produzida naturalmente pela exposição à luz do sol, mas ela também existe em alguns alimentos comuns. Entretanto, como fonte dessa vitamina, certos alimentos são melhores do que outros. Alguns possuem uma quantidade significativa de vitamina D, naturalmente, e são alimentos que talvez você não queira exagerar: manteiga, nata, gema de ovo e fígado.

Disponível em: <http://saude.hsw.uol.com.br>. Acesso em: 31 jul. 2012.

**TEXTO II**

Todos nós sabemos que a vitamina D (colecalfiferol) é crucial para sua saúde. Mas a vitamina D é realmente uma vitamina? Está presente nas comidas que os humanos normalmente consomem? Embora exista em algum percentual na gordura do peixe, a vitamina D não está em nossas dietas, a não ser que os humanos artificialmente incrementem um produto alimentar, como o leite enriquecido com vitamina D. A natureza planejou que você a produzisse em sua pele, e não a colocasse direto em sua boca.

Então, seria a vitamina D realmente uma vitamina?

Disponível em: [www.umaoutravisao.com.br](http://www.umaoutravisao.com.br). Acesso em: 31 jul. 2012.

Frequentemente circulam na mídia textos de divulgação científica que apresentam informações divergentes sobre um mesmo tema. Comparando os dois textos, constata-se que o Texto II contrapõe-se ao I quando

- (A) comprova cientificamente que a vitamina D não é uma vitamina.
- (B) demonstra a verdadeira importância da vitamina D para a saúde.
- (C) enfatiza que a vitamina D é mais comumente produzida pelo corpo que absorvida por meio de alimentos.
- (D) afirma que a vitamina D existe na gordura dos peixes e no leite, não em seus derivados.
- (E) levanta a possibilidade de o corpo humano produzir artificialmente a vitamina D.

(Caderno 5 - amarelo – ENEM, 2013, 2º dia, p.11)

A análise dos textos I e II, do ponto de vista da habilidade 22, demonstra que a questão, no quadro 2, avalia a capacidade do candidato-participante relacionar diversas formas de abordar a informação, a opinião e temas na comparação de textos que tratam do mesmo assunto.

Nessa questão, o ato de leitura, além do conhecimento linguístico dos interlocutores, requer que o leitor mobilize estratégias de ordem linguística e de ordem cognitivo-discursivas. Observa-se que o próprio enunciando da questão apresenta os textos como pertencentes à

esfera de divulgação científica, o que encaminha o leitor para considerar o seu conhecimento escolar sobre os gêneros desse domínio discursivo. Notadamente, a questão explora o gênero, artigo de opinião que, geralmente, é produzido por especialistas em certa área, sendo que os dois textos apresentam informações divergentes sobre um mesmo tema que é a vitamina D.

Esse é o foco da questão, porque na leitura comparativa dos dois textos, constata-se afirmativa de que a vitamina D é indispensável ao corpo humano e que ele a produz naturalmente. Porém, o Texto II contrapõe-se ao I quando o primeiro afirma que ela também existe em alguns alimentos comuns e, por isso, pode ser obtida por meio da dieta. E o segundo defende que: “A natureza planejou que você a produzisse em sua pele, e não a colocasse direto em sua boca.” Ou seja, absorção da vitamina D é processo natural do próprio corpo, não é adquirida na dieta, pois não está presente em alimentos. O que permite ao leitor inferir alternativa correta, letra (C) *ênfatiza que a vitamina D é mais comumente produzida pelo corpo que absorvida por meio de alimentos.*

A capacidade de realizar inferências, também é uma aptidão exigida do estudante participante do ENEM, tendo-se em vista que esse exame se propõe avaliar o candidato quanto à habilidade (23) de *Inferir em um texto quais são os objetivos de seu produtor e quem é seu público alvo, pela análise dos procedimentos argumentativos utilizados.* As questões do ENEM que avaliam essa habilidade são tipos de perguntas que envolvem processos inferenciais complexos, por isso, levam em consideração os conhecimentos textuais, pessoais, contextuais, enciclopédicos, entre outros. Para Marcuschi (2008), as inferências contribuem para a compreensão textual, pois funciona como provedora de contexto integrador para informações e estabelecimento de continuidade do próprio texto. Nesse sentido, vejamos o quadro 3 que mostra a 124ª questão da edição do ENEM 2013.

### **Quadro 3:** 124ª questão da edição do ENEM 2013

Na verdade, o que se chama genericamente de índios é um grupo de mais de trezentos povos que, juntos, falam mais de 180 línguas diferentes. Cada um desses povos possui diferentes histórias, lendas, tradições, conceitos e olhares sobre a vida, sobre a liberdade, sobre o tempo e sobre a natureza. Em comum, tais comunidades apresentam a profunda comunhão com o ambiente em que vivem, o respeito em relação aos indivíduos mais velhos, a preocupação com as futuras gerações, e o senso de que a felicidade individual depende do êxito do grupo. Para eles, o sucesso é resultado de uma construção coletiva. Estas ideias, partilhadas pelos povos indígenas, são indispensáveis para construir qualquer noção moderna de civilização. Os verdadeiros representantes do atraso no nosso país não são os índios, mas aqueles que se pautam por visões preconceituosas e ultrapassadas de “progresso”.

AZZI, R. **As razões de ser guarani-kaiowá**. Disponível em: [www.outraspalavras.net](http://www.outraspalavras.net). Acesso em: 7 dez. 2012.

Considerando-se as informações abordadas no texto, ao iniciá-lo com a expressão “Na verdade”, o autor tem como objetivo principal

- (A) expor as características comuns entre os povos indígenas no Brasil e suas ideias modernas e civilizadas.
- (B) trazer uma abordagem inédita sobre os povos indígenas no Brasil e, assim, ser reconhecido como especialista no assunto.
- (C) mostrar os povos indígenas vivendo em comunhão com a natureza, e, por isso, sugerir que se deve respeitar o meio ambiente e esses povos.
- (D) usar a conhecida oposição entre moderno e antigo como uma forma de respeitar a maneira ultrapassada como vivem os povos indígenas em diferentes regiões do Brasil.
- (E) apresentar informações pouco divulgadas a respeito dos indígenas no Brasil, para defender o caráter desses povos como civilizações, em contraposição a visões preconcebidas.

Na questão do quadro acima, espera-se que o candidato-participante saiba não apenas localizar informações específicas do texto explorado, mas também utilizá-las para construir a ideia geral do texto bem como inferir sobre elas, em razão da compreensão textual. Por sua vez, o candidato-participante precisa identificar o objetivo pretendido pelo enunciador, considerando as informações abordadas no texto, e o fato de que ele o tenha iniciado com a expressão “Na verdade”.

A leitura global do texto é a base para o leitor fazer inferência, analisando os procedimentos argumentativos utilizados pelo autor, tanto para se certificar da veracidade das informações apresentadas, bem como para buscar as informações implícitas, possibilitando a construção de sentido e o preenchimento das lacunas ou os vazios textuais. Dessa maneira, entende-se o propósito do autor ao iniciar o texto com a expressão “Na verdade”, trata-se de contrariar o que chama genericamente de índios, ou seja, criticar o uso generalizado do termo “indígenas” para se referir aos índios. Ele considera como uma noção preconceituosa e argumenta que cada um desses povos possui imensa variedade cultural e valores que são destacados pelo autor como argumentos para afirmar que: *Os verdadeiros representantes do atraso no nosso país não são os índios, mas aqueles que se pautam por visões preconceituosas e ultrapassadas de “progresso”*.

A partir dessa leitura dos procedimentos argumentativos somada às inferências realizadas pelo leitor e a análise das alternativas é possível chegar a alternativa (E). Assim, o estudante-participante poderia inferir que o autor empregou a expressão “na verdade” no início do texto, por que tem como objetivo principal *apresentar informações pouco divulgadas a*

*respeito dos indígenas no Brasil, para defender o caráter desses povos como civilizações, em contraposição a visões preconcebidas.*

Observa-se ainda, a possibilidade da questão analisada anteriormente avaliar também o candidato-participante em relação à habilidade (24) de *Reconhecer no texto estratégias argumentativas empregadas para o convencimento do público, tais como a intimidação, sedução, comoção, chantagem, entre outras.* Essa habilidade permite o estudante-participante fazer o reconhecimento de estratégias utilizadas no texto daquela questão, por exemplo, o fato de o autor usar a expressão “Na verdade” para começar o texto, não para terminá-lo, pode ser considerada parte da estratégia argumentativa dele para o convencimento do público alvo.

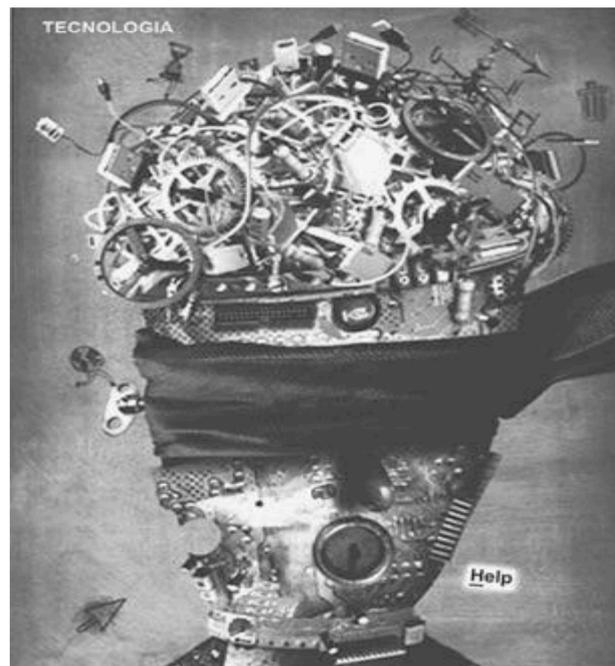
Nessa abordagem, observa-se que as habilidades 23 e 24 concebem a compreensão de texto como resultado da interação textos-sujeitos no ato da leitura. É perspectiva sociointeracionista de leitura na qual o ato de ler envolve tanto informação impressa no papel quanto a informação que o leitor traz para o texto, e o significado não está nem no texto, nem na mente do leitor, torna-se possível através do processo de interação entre o leitor e o autor via texto (cf. MOITA LOPES, 2004). Nessa perspectiva, o sentido de um texto é construído na interação texto-sujeitos e não algo que preexistia a essa interação, pois de acordo com Koch e Elias (2007), a leitura é vista como uma atividade interativa de construção de sentidos, se ressaltando que o sentido de um texto depende da interação entre autor-texto-leitor. De um lado, o autor, que configura o papel de sujeito responsável pela produção de mensagem, utilizando-se de um conjunto de conhecimentos (de língua, de gênero e de mundo, tendo em vista um leitor, de outro lado, que considere esses conhecimentos.

Como podemos verificar na 130ª questão da edição de 2013 do exame, no quadro 4 que se encontra na página a seguir:

**Quadro 4:** 130ª questão da edição do ENEM 2013

**O que a internet esconde de você**

Sites de busca manipulam resultados. Redes sociais decidem quem vai ser seu amigo — e descartam as pessoas sem avisar. E, para cada site que você pode acessar, há 400 outros invisíveis. Prepare-se para conhecer o lado oculto da internet.



GRAVATÁ, A. *Superinteressante*, São Paulo, ed. 297, nov. 2011 (adaptado).

Analisando-se as informações verbais e a imagem associada a uma cabeça humana, compreende-se que a venda

- (A) representa a amplitude de informações que compõem a internet, às quais temos acesso em redes sociais e *sites* de busca.
- (B) faz uma denúncia quanto às informações que são omitidas dos usuários da rede, sendo empregada no sentido conotativo.
- (C) diz respeito a um buraco negro digital, onde estão escondidas as informações buscadas pelo usuário nos *sites* que acessa.
- (D) está associada a um conjunto de restrições sociais presentes na vida daqueles que estão sempre conectados à internet.
- (E) remete às bases de dados da *web*, protegidas por senhas ou assinaturas e às quais o navegador não tem acesso.

(Caderno 5 - Amarelo – ENEM, 2013, 2º dia, p. 17)

O foco da questão, no quadro acima, é aferir o estudante-participante em relação à capacidade de *reconhecer as estratégias argumentativas utilizadas* no texto para convencer o *público alvo*. Nesse sentido, a compreensão do texto envolve a mobilização de alguns

conhecimentos como o conhecimento textual utilizado para reconhecer que o texto explorado é uma adaptação de uma matéria jornalística produzida com determinada finalidade e publicada pela revista de circulação nacional, no caso, a *Superinteressante*.

Além disso, o estudante-participante deve considerar o próprio enunciado da questão que propõe uma análise das informações verbais e da imagem. A informação escrita, ao começar pelo título, expõe a ideia de que a internet, em seus sites, manipula os resultados, e direciona o leitor para a leitura da imagem: “Prepare-se para conhecer o lado oculto da internet.”

A imagem associada a uma cabeça humana pode ser considerada como um reforço desses termos, uma exemplificação de palavras e/ou frases do texto verbal, e a venda preta, que envolve os olhos dessa cabeça, possibilita ao leitor associar o seu sentido conativo aos termos “manipulação” e “ocultação” dos dados omitidos dos usuários na internet.

Desse modo, o candidato-participante pode reconhecer que a imagem é uma estratégia argumentativa usada pelo autor para convencer o público leitor em relação às afirmativas que ele faz no texto, sendo a venda preta a parte crucial para se chegar à alternativa (B), ou seja, o leitor precisa compreender que a venda preta *faz uma denúncia quanto às informações que são omitidas dos usuários da rede, sendo empregada no sentido conotativo*. Logo, percebemos que as questões que se classificam como inferenciais exigem do candidato os conhecimentos linguísticos e extralinguísticos bem como a capacidade de fazer inferências acerca de textos de diversos gêneros.

Para entender nossos questionamentos iniciais acerca do tema de pesquisa, sintetizamos os resultados da análise, no tópico a seguir.

### 3.1.2. SISTEMATIZANDO OS RESULTADOS DA ANÁLISE

Contatamos, então, que a competência 7 e suas respectivas habilidades contemplam a noção de leitura nas perspectivas teóricas de base sociointeracionista, cognitiva e discursiva, pois, no processo avaliativo ENEM, considera-se o texto como evento comunicativo, para tanto, as questões do exame trazem uma diversidade de gêneros textuais que pertencem a domínios discursivos relevantes; e a atividade de compreensão como processo colaborativo, dinâmico e processual, fruto da produção de sentidos construída na interação entre autor-texto-leitor.

Desse modo, comprovamos que há uma correspondência entre as questões do caderno de provas de 2013 e cada uma das habilidades analisadas e entre estas e a competência 7,

visto que, as questões exploram a compreensão textual para além da atividade de decodificação, uma vez que, avaliam se o candidato-participante consegue dar conta de outras estratégias cognitivas envolvidas no processo de leitura, como ativação de conhecimentos prévios, formulação e verificação de hipóteses, compreensão global, produção de inferências.

Nesse sentido, notamos que o ENEM põe em prática o que está evidenciado na competência e suas habilidades da Matriz de referência, pois não é uma avaliação de conteúdos específicos, mas de competências e habilidades, prioritariamente, necessárias ao aluno no término do Ensino Médio para que seja capaz de: dominar linguagens; compreender fenômenos; enfrentar situações-problemas; construir argumentos; elaborar propostas.

Por isso, as questões analisadas demonstraram avaliar os conhecimentos linguísticos e extralinguísticos, dessa forma, favorecem a formação do leitor que os documentos oficiais e a matriz de referência do ENEM preconizam, uma vez que pressupõem que o participante seja capaz de reconhecer as diversas manifestações de linguagem verbal e não somente as manifestações literárias, além de avaliá-las, julgá-las, contextualizando-as. Segundo Francelino (2010), trata-se de um leitor ativo, participante, colaborador no processo de atribuição de sentidos dos textos que lê, ou seja, uma interação comunicativa, pois a compreensão constitui uma resposta, uma contra palavra àquilo que se lhe oferece como objeto de leitura.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em geral, constatamos que o Exame Nacional do Ensino Médio apresenta na Matriz de Referência da área Linguagem, Código e suas Tecnologias, especialmente, competências e habilidades voltadas à valorização da concepção de leitura que explora as mais diversas capacidades leitoras do candidato-participante como comparar argumentos e opiniões diversas, identificar similaridades textuais e conceituais; reconhecer recursos verbais e não verbais, comparar e relacionar diferentes textos, temas, opiniões e recursos linguísticos, reconhecer estratégias argumentativas e outras, identificar produtor, receptor e contextos textuais, etc. Haja vista que as questões de múltipla escolha da edição 2013 do ENEM exploram a atividade de compreensão para além da informação estritamente textual, pois busca-se aferir o leitor acerca de determinadas capacidades leitoras, a partir de habilidades como ler e interpretar textos verbais, não-verbais, recorrer a conhecimentos de mundo e outros, ou seja, as questões do exame envolvem o processo construtivo em que predominam atividades colaborativas, cognitivas e discursivas.

Diante disso, pode-se dizer que o ENEM contribui para a melhoria da Educação Básica no Brasil, principalmente no tocante à leitura, como foi mostrado através das análises, o exame busca avaliar as competências e habilidades leitoras dos participantes, sendo as questões de leitura baseadas na noção de leitura como atividade produção de sentidos construída na interação entre autor-texto-leitor. Dessa forma, percebe-se que a prática de leitura deve ser uma constante no ensino de Língua Portuguesa, de modo que proporcione a formação de um aluno/leitor crítico e competente, capaz de utilizar os conhecimentos textuais, pragmáticos, cognitivos, interesses e outros fatores, tais como a textualização, fatores que contribuem no processo de compreensão de texto.

Entendemos, assim, que as nossas reflexões, neste trabalho, contribuem de algum modo para o aprimoramento do ensino e da avaliação de leitura, apesar de não se delimitar todas as possibilidades de estudo sobre competências e habilidades leitoras nos sistemas nacionais de avaliação em larga escala, pelo contrário, tem-se ainda muito a aprender e discutir acerca dessa temática. Até porque, acreditamos que é preciso ir além da simples divulgação de dados oficiais sobre o ensino médio e dos resultados do ENEM, buscando-se uma postura reflexiva e adequada que pode ter efeito indispensável (MENDONÇA e BUNZEN, 2006).

Dessa maneira, esta pesquisa mostrou sua relevância, pois buscou investigar o tratamento dado à leitura na avaliação ENEM, possibilitando, sobremaneira, a apropriação, como educador, dessa política pública em torno da linguagem que proporciona à construção de um olhar crítico e reflexivo no que tange ao trabalho com a leitura no ensino de Língua Portuguesa na educação básica.

## REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Ricardo. Aula de Leitura. In.: \_\_\_\_\_. **Dezenove Poemas Desengonçados**. São Paulo: Ática, 2000.

BEZERRA, Maria Auxiliadora. Visão panorâmica de concepções de leitura. In.: Curso de pedagogia: coletânea de textos didáticos. 2º ed. – Campina Grande: UFCG (Mimeo). 2012, p. 115-118.

BORBA, Paloma Pereira. **Leitura e Interdisciplinaridade no contexto escolar: exemplo do ENEM**. Recife, 2007. Disponível em: < <http://www.pgletras.com.br/2007/dissertacoes/diss-paloma.pdf> > acesso: 10 fev. 2014.

BORTONI, Ricardo Stella Maris. A pesquisa científica. In.: \_\_\_\_\_. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola, 2008, p. 09 - 55.

BRASIL, MEC/INEP. **Matriz de referência Linguagens, códigos e suas tecnologias**. In.:\_\_\_\_\_ **Matrizes de referência para o ENEM 2013**. Disponível em: < [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book\\_volume\\_02\\_internet.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_02_internet.pdf) > Acesso em: 05 fev. 2014.

\_\_\_\_\_. INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Exame Nacional do Ensino Médio (Enem): fundamentação teórico-metodológica**. Brasília: MEC/Inep, 2014. Disponível em:<[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&task=doc\\_download&gid=8016&Itemid](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=8016&Itemid)>. Acesso: 25 jun, 2014.

\_\_\_\_\_. DAEB - Diretoria de Avaliação da Educação Básica. **Interpretação Pedagógica das Escalas de Proficiência – ENEM 2014**. INEP/DAEB. Brasília - DF, 2014. Disponível em: <<http://mapaitensenem.inep.gov.br/mapaNota/>>. Acesso em 25 jun. 2014.

\_\_\_\_\_. **ENEM 2014: balanço de inscrições**. Ministério da Educação/ Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira: – Brasília, 2014. Disponível em: [http://portal.inep.gov.br/visualizar/-/asset\\_publisher/6AhJ/content/edicao-deste-ano-tera-mais-de-8-7-milhoes-de-participante](http://portal.inep.gov.br/visualizar/-/asset_publisher/6AhJ/content/edicao-deste-ano-tera-mais-de-8-7-milhoes-de-participante)>. Acesso: 25 jun. 2014.

\_\_\_\_\_. MEC. **PCN+ Ensino Médio: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais: Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília, Df: MEC/SEMTEC, 2002.< Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/internet.pdf>. Acesso: 05 fev. 2014.

\_\_\_\_\_. SEMTEC. **Edital Programa Nacional do Livro Didático PLND 2012 - Ensino Médio**. Brasília, 2011. < Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/index/edital-pnld-ensino-medio/.pdf>. acesso em: 12 fev. 2014.

\_\_\_\_\_. **Orientações Curriculares para o ensino Médio:** linguagens, códigos e suas tecnologias. Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Básica. Brasília, 2006.

\_\_\_\_\_. Senado Federal/Ministério de Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional/LDB. Lei 9394/1996.** 5ª ed. Brasília, 2013. Disponível em: <http://www.bd.camara.gov.br>. Acesso em: 12 fev. 2014.

\_\_\_\_\_. **Guia do Participante:** entenda a sua nota no ENEM. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira/Diretoria de Avaliação da Educação Básica (Daeb): Brasília, DF, 2013. Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/enem/guia\\_participante/2013/guia\\_participant\\_e\\_redacao\\_enem\\_2013.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/guia_participante/2013/guia_participant_e_redacao_enem_2013.pdf)>. Acesso em: 25 jun. 2014.

B. MARCUSCHI. O que nos dizem o SAEB e o ENEM sobre o currículo de Língua Portuguesa para o ensino médio. In.: BUNZEN, Clécio e MENDOÇA, Marcio (orgs.) **Português no Ensino Médio e Formação de Professor.** São Paulo: Parábola Editora, 2006, p. 57-82.

CASTRO, Rosana Lourdes de. Aspectos metodológicos: as concepções de leitura. In.: \_\_\_\_\_. **Concepções e práticas de leitura de formandos em Letras.** Dissertação (Mestrado – Programa de pós-graduação em Filosofia e Língua Portuguesa) – Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas da Faculdades de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2007, p. 64 -83. Disponível em: <[http://www.teses.usp.br/teses/.../tese\\_rosana\\_lourdes\\_castro.pdf](http://www.teses.usp.br/teses/.../tese_rosana_lourdes_castro.pdf)>. Acesso em: 19 mar. 2014.

CAMPOS, Gisela Pincowsca Cardoso. **O processo de leitura:** da decodificação à interação. 2008. Disponível em: < [www.faculdadeobjetivo.com.br/arquivos/oprocessodeleitura.pdf](http://www.faculdadeobjetivo.com.br/arquivos/oprocessodeleitura.pdf)> Acesso 27 jun. 2014.

CAVALCANTI, Joana. **Leitura: o despertar da Cidadania.** 1ª ed. – Recife, UNESCO, 2002. Disponível em: [www.prac.ufpb.br/anais/Icbeu\\_anais/anais/.../oficinadeleitura.pdf](http://www.prac.ufpb.br/anais/Icbeu_anais/anais/.../oficinadeleitura.pdf)>. Acesso em: 19 marc. 2014.

FRANCELINO, Pedro Farias (UFPB). A construção da competência leitora em aulas de Língua Portuguesa: saberes necessários à formação docente. In.: PERREIRA, Regina C. Mendes (Org.) **Ações de linguagem:** da formação continuada à sala de aula. João Pessoa, Editora Universitária da UFPB, 2010, p. 35-55.

FIGUEIREDO, A. M.; SOUZA, S. R. G. **Como elaborar projetos monografias, dissertações e teses: da redação científica à apresentação do texto final.** 4ª ed. - Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2011.

JURADO, Shirley; e ROJO, Roxane. A leitura no ensino médio: o que dizem os documentos oficiais e o que se faz? In.: BUNZEN, Clécio e MENDOÇA, Marcio (orgs.) **Português no ensino médio e formação do professor.** São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 37-53.

KATO, M. **O aprendizado da leitura.** 6º ed. – São Paulo: Martins Fontes, 2007.

KLEIMAN, Angela B. Leitura e prática social no desenvolvimento de competências no ensino médio. In.: BUNZEN, Clécio e MENDOÇA, Marcio (orgs.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 23-35.

\_\_\_\_\_. **Texto e Leitor: aspectos cognitivos da leitura**. 10º ed. – Campinas, SP: Pontes, 2007/a.

\_\_\_\_\_. **Oficina de leitura: teoria e prática**. 11ª ed. – Campinas, SP: Pontes, 2007/b.

\_\_\_\_\_. e Elias, Vanda Maria. **Ler e Compreender: os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2007.

LOPES, Damião dos santos. **Gêneros textuais e Processos de Compreensão no Exame Nacional do Ensino Médio**. 2011. 64 f. Monografia (Graduação em Letras/Língua Portuguesa) – Centro de Ciências Humanas e Exatas – UEPB, Monteiro-Paraíba, 2011.

LUNA, Ewerton Ávila dos Anjos. **Avaliação da produção escrita no ENEM: como se faz e o que pensam os avaliadores**. Recife, 2009. Disponível em: <<http://www.pgletras.com.br/2009/dissertacoes/diss-ewerton-avila.pdf>> acesso: 10 fev. 2014.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo. Cortez, 2008.

MARTINS, Maria Helena. Ampliando a noção de leitura. In.: **O que é leitura**. 19 ed., São Paulo, brasiliense, 2003, p. 23-35.

MENDONÇA, Márcia e BUNZEN, Clecio (orgs.). Sobre o ensino de língua materna no ensino médio e a formação de professores. In.: **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 11-22.

MOITA LOPES, MOITA LOPES, L. P. **Oficina de lingüística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino-aprendizagem de línguas**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Discurso e Leitura**. 8ª ed. – São Paulo, Cortez, 2008.

PENA COUTO, Eldo. **Opinião: Credibilidade do Enem**. Estado de Minas (BH), 22 de maio de 2014. Disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br/educacao-na-midia/indice/30416/opiniao-credibilidade-do-enem/>>. Acesso: 05 jun. 2014.

POSSENTI, Sírio. Sobre a leitura: o que diz a Análise do Discurso? In.: MARINHO, Marildes (org.). **Ler e Navegar: espaços da leitura**. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 2001.

VIVES, Fernando. **Os dilemas do Enem**. *Carta na Escola*, n. 52, p. 54-56, 2010/2011.

**ANEXOS**

**Anexo I**

MATRIZ DE REFERÊNCIA DA ÁREA LINGUAGEM, CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGIAS

## **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.

**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 II**

Páginas do Caderno de prova cor amarela da edição ENEM 2013 com algumas questões objetivas, entre elas, destacamos as que foram selecionadas para análise qualitativa no Capítulo III deste estudo.



### QUESTÃO 111

Tudo no mundo começou com um sim. Uma molécula disse sim a outra molécula e nasceu a vida. Mas antes da pré-história havia a pré-história da pré-história e havia o nunca e havia o sim. Sempre houve. Não sei o quê, mas sei que o universo jamais começou.

[...]

Enquanto eu tiver perguntas e não houver resposta continuarei a escrever. Como começar pelo início, se as coisas acontecem antes de acontecer? Se antes da pré-história já havia os monstros apocalípticos? Se esta história não existe, passará a existir. Pensar é um ato. Sentir é um fato. Os dois juntos — sou eu que escrevo o que estou escrevendo. [...] Felicidade? Nunca vi palavra mais doida, inventada pelas nordestinas que andam por aí aos montes.

Como eu irei dizer agora, esta história será o resultado de uma visão gradual — há dois anos e meio venho aos poucos descobrindo os porquês. É visão da iminência de. De quê? Quem sabe se mais tarde saberei. Como que estou escrevendo na hora mesma em que sou lido. Só não início pelo fim que justificaria o começo — como a morte parece dizer sobre a vida — porque preciso registrar os fatos antecedentes.

LISPECTOR, C. *A hora da estrela*. Rio de Janeiro: Rocco, 1998 (fragmento).

A elaboração de uma voz narrativa peculiar acompanha a trajetória literária de Clarice Lispector, culminada com a obra *A hora da estrela*, de 1977, ano da morte da escritora. Nesse fragmento, nota-se essa peculiaridade porque o narrador

- A observa os acontecimentos que narra sob uma ótica distante, sendo indiferente aos fatos e às personagens.
- B relata a história sem ter tido a preocupação de investigar os motivos que levaram aos eventos que a compõem.
- C revela-se um sujeito que reflete sobre questões existenciais e sobre a construção do discurso.
- D admite a dificuldade de escrever uma história em razão da complexidade para escolher as palavras exatas.
- E propõe-se a discutir questões de natureza filosófica e metafísica, incomuns na narrativa de ficção.

### QUESTÃO 112

#### TEXTO I

É evidente que a vitamina D é importante — mas como obtê-la? Realmente, a vitamina D pode ser produzida naturalmente pela exposição à luz do sol, mas ela também existe em alguns alimentos comuns. Entretanto, como fonte dessa vitamina, certos alimentos são melhores do que outros. Alguns possuem uma quantidade significativa de vitamina D, naturalmente, e são alimentos que talvez você não queira exagerar: manteiga, nata, gema de ovo e fígado.

Disponível em: <http://saude.hsw.uol.com.br>. Acesso em: 31 jul. 2012.

#### TEXTO II

Todos nós sabemos que a vitamina D (colecalférol) é crucial para sua saúde. Mas a vitamina D é realmente uma vitamina? Está presente nas comidas que os humanos normalmente consomem? Embora exista em

algum percentual na gordura do peixe, a vitamina D não está em nossas dietas, a não ser que os humanos artificialmente incrementem um produto alimentar, como o leite enriquecido com vitamina D. A natureza planejou que você a produzisse em sua pele, e não a colocasse direto em sua boca.

Então, seria a vitamina D realmente uma vitamina?

Disponível em: [www.umaotravisao.com.br](http://www.umaotravisao.com.br). Acesso em: 31 jul. 2012.

Frequentemente circulam na mídia textos de divulgação científica que apresentam informações divergentes sobre um mesmo tema. Comparando os dois textos, constata-se que o Texto II contrapõe-se ao I quando

- A comprova cientificamente que a vitamina D não é uma vitamina.
- B demonstra a verdadeira importância da vitamina D para a saúde.
- C enfatiza que a vitamina D é mais comumente produzida pelo corpo que absorvida por meio de alimentos.
- D afirma que a vitamina D existe na gordura dos peixes e no leite, não em seus derivados.
- E levanta a possibilidade de o corpo humano produzir artificialmente a vitamina D.

### QUESTÃO 113

#### O bit na galáxia de Gutenberg

Neste século, a escrita divide terreno com diversos meios de comunicação. Essa questão nos faz pensar na necessidade da "imbricação, na coexistência e interpretação recíproca dos diversos circuitos de produção e difusão do saber...".

É necessário relativizar nossa postura frente às modernas tecnologias, principalmente à informática. Ela é um campo novidativo, sem dúvida, mas suas bases estão nos modelos informativos anteriores, inclusive, na tradição oral e na capacidade natural de simular mentalmente os acontecimentos do mundo e antecipar as consequências de nossos atos. A impressão é a matriz que deflagrou todo esse processo comunicacional eletrônico. Ênfase, assim, o parentesco que há entre o computador e os outros meios de comunicação, principalmente a escrita, uma visão da informática como um "desdobramento daquilo que a produção literária impressa e, anteriormente, a tradição oral já traziam consigo".

NEITZEL, L. C. Disponível em: [www.geocities.com](http://www.geocities.com). Acesso em: 1 ago. 2012 (adaptado).

Ao tecer considerações sobre as tecnologias da contemporaneidade e os meios de comunicação do passado, esse texto concebe que a escrita contribui para uma evolução das novas tecnologias por

- A se desenvolver paralelamente nos meios tradicionais de comunicação e informação.
- B cumprir função essencial na contemporaneidade por meio das impressões em papel.
- C realizar transição relevante da tradição oral para o progresso das sociedades humanas.
- D oferecer melhoria sistemática do padrão de vida e do desenvolvimento social humano.
- E fornecer base essencial para o progresso das tecnologias de comunicação e informação.



### QUESTÃO 114

#### Manta que costura causos e histórias no seio de uma família serve de metáfora da memória em obra escrita por autora portuguesa

O que poderia valer mais do que a manta para aquela família? Quadros de pintores famosos? Joias de rainha? Palácios? Uma manta feita de centenas de retalhos de roupas velhas aquecia os pés das crianças e a memória da avó, que a cada quadrado apontado por seus netos resgatava de suas lembranças uma história. Histórias fantasiosas como a do vestido com um bolso que abrigava um gnomo comedor de biscoitos; histórias de traquinagem como a do calção transformado em farrapos no dia em que o menino, que gostava de andar de bicicleta de olhos fechados, quebrou o braço; histórias de saudades, como o avental que carregou uma carta por mais de um mês... Muitas histórias formavam aquela manta. Os protagonistas eram pessoas da família, um tio, uma tia, o avô, a bisavó, ela mesma, os antigos donos das roupas. Um dia, a avó morreu, e as tias passaram a disputar a manta, todas a queriam, mais do que aos quadros, joias e palácios deixados por ela. Felizmente, as tias conseguiram chegar a um acordo, e a manta passou a ficar cada mês na casa de uma delas. E os retalhos, à medida que iam se acabando, eram substituídos por outros retalhos, e novas e antigas histórias foram sendo incorporadas à manta mais valiosa do mundo.

LASEVICIUS, A. *Língua Portuguesa*. São Paulo, n. 76, 2012 (adaptado).

A autora descreve a importância da manta para aquela família, ao verbalizar que "novas e antigas histórias foram sendo incorporadas à manta mais valiosa do mundo". Essa valorização evidencia-se pela

- (A) oposição entre os objetos de valor, como joias, palácios e quadros, e a velha manta.
- (B) descrição detalhada dos aspectos físicos da manta, como cor e tamanho dos retalhos.
- (C) valorização da manta como objeto de herança familiar disputado por todos.
- (D) comparação entre a manta que protege do frio e a manta que aquecia os pés das crianças.
- (E) correlação entre os retalhos da manta e as muitas histórias de tradição oral que os formavam.

### QUESTÃO 115

O **hipertexto** permite — ou, de certo modo, em alguns casos, até mesmo exige — a participação de diversos autores na sua construção, a redefinição dos papéis de autor e leitor e a revisão dos modelos tradicionais de leitura e de escrita. Por seu enorme potencial para se estabelecerem conexões, ele facilita o desenvolvimento de trabalhos coletivamente, o estabelecimento da comunicação e a aquisição de informação de maneira cooperativa.

Embora haja quem identifique o hipertexto exclusivamente com os textos eletrônicos, produzidos em determinado tipo de meio ou de tecnologia, ele não deve ser limitado a isso, já que consiste numa forma

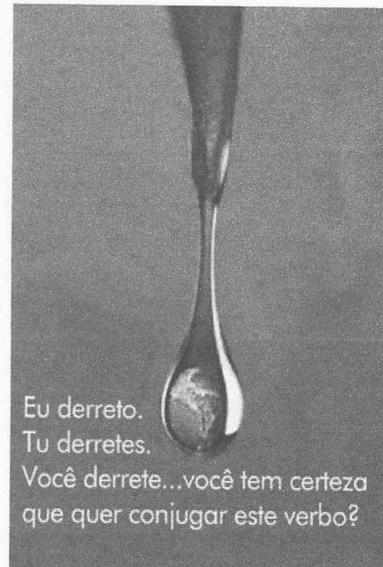
organizacional que tanto pode ser concebida para o papel como para os ambientes digitais. É claro que o texto virtual permite concretizar certos aspectos que, no papel, são praticamente inviáveis: a conexão imediata, a comparação de trechos de textos na mesma tela, o "mergulho" nos diversos aprofundamentos de um tema, como se o texto tivesse camadas, dimensões ou planos.

RAMAL, A. C. *Educação na cibercultura: hipertextualidade, leitura, escrita e aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

Considerando-se a linguagem específica de cada sistema de comunicação, como rádio, jornal, TV, internet, segundo o texto, a hipertextualidade configura-se como um(a)

- (A) elemento originário dos textos eletrônicos.
- (B) conexão imediata e reduzida ao texto digital.
- (C) novo modo de leitura e de organização da escrita.
- (D) estratégia de manutenção do papel do leitor com perfil definido.
- (E) modelo de leitura baseado nas informações da superfície do texto.

### 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.

**QUESTÃO 124**

Na verdade, o que se chama genericamente de índios é um grupo de mais de trezentos povos que, juntos, falam mais de 180 línguas diferentes. Cada um desses povos possui diferentes histórias, lendas, tradições, conceitos e olhares sobre a vida, sobre a liberdade, sobre o tempo e sobre a natureza. Em comum, tais comunidades apresentam a profunda comunhão com o ambiente em que vivem, o respeito em relação aos indivíduos mais velhos, a preocupação com as futuras gerações, e o senso de que a felicidade individual depende do êxito do grupo. Para eles, o sucesso é resultado de uma construção coletiva. Estas ideias, partilhadas pelos povos indígenas, são indispensáveis para construir qualquer noção moderna de civilização. Os verdadeiros representantes do atraso no nosso país não são os índios, mas aqueles que se pautam por visões preconceituosas e ultrapassadas de “progresso”.

AZZI, R. As razões de ser guarani-kaiowá. Disponível em: [www.outraspalavras.net](http://www.outraspalavras.net). Acesso em: 7 dez. 2012.

Considerando-se as informações abordadas no texto, ao iniciá-lo com a expressão “Na verdade”, o autor tem como objetivo principal

- A expor as características comuns entre os povos indígenas no Brasil e suas ideias modernas e civilizadas.
- B trazer uma abordagem inédita sobre os povos indígenas no Brasil e, assim, ser reconhecido como especialista no assunto.
- C mostrar os povos indígenas vivendo em comunhão com a natureza, e, por isso, sugerir que se deve respeitar o meio ambiente e esses povos.
- D usar a conhecida oposição entre moderno e antigo como uma forma de respeitar a maneira ultrapassada como vivem os povos indígenas em diferentes regiões do Brasil.
- E apresentar informações pouco divulgadas a respeito dos indígenas no Brasil, para defender o caráter desses povos como civilizações, em contraposição a visões preconcebidas.

**QUESTÃO 125**


CURY, C. Disponível em: <http://tirasnacionais.blogspot.com>. Acesso em: 13 nov. 2011.

A tirinha denota a postura assumida por seu produtor frente ao uso social da tecnologia para fins de interação e de informação. Tal posicionamento é expresso, de forma argumentativa, por meio de uma atitude

- A crítica, expressa pelas ironias.
- B resignada, expressa pelas enumerações.
- C indignada, expressa pelos discursos diretos.
- D agressiva, expressa pela contra-argumentação.
- E alienada, expressa pela negação da realidade.

**QUESTÃO 126**
**Dúvida**

Dois compadres viajavam de carro por uma estrada de fazenda quando um bicho cruzou a frente do carro. Um dos compadres falou:

— Passou um largato ali!

O outro perguntou:

— Lagarto ou largato?

O primeiro respondeu:

— Num sei não, o bicho passou muito rápido.

Piadas coloridas. Rio de Janeiro: Gênero, 2006.

Na piada, a quebra de expectativa contribui para produzir o efeito de humor. Esse efeito ocorre porque um dos personagens

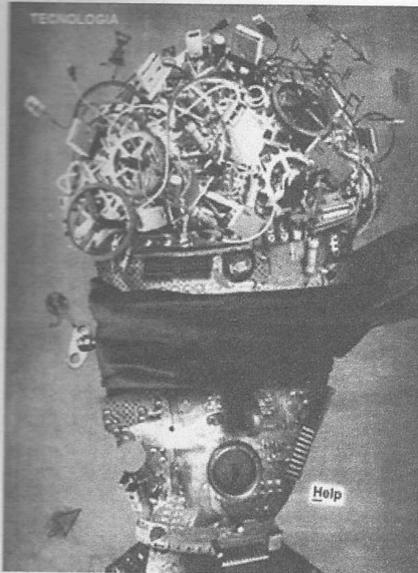
- A reconhece a espécie do animal avistado.
- B tem dúvida sobre a pronúncia do nome do réptil.
- C desconsidera o conteúdo linguístico da pergunta.
- D constata o fato de um bicho cruzar a frente do carro.
- E apresenta duas possibilidades de sentido para a mesma palavra.



### QUESTÃO 130

#### O que a internet esconde de você

Sites de busca manipulam resultados. Redes sociais decidem quem vai ser seu amigo — e descartam as pessoas sem avisar. E, para cada site que você pode acessar, há 400 outros invisíveis. Prepare-se para conhecer o lado oculto da internet.



GRAVATÁ, A. *Superinteressante*, São Paulo, ed. 297, nov. 2011 (adaptado).

Analisando-se as informações verbais e a imagem associada a uma cabeça humana, compreende-se que a venda

- A representa a amplitude de informações que compõem a internet, às quais temos acesso em redes sociais e sites de busca.
- B faz uma denúncia quanto às informações que são omitidas dos usuários da rede, sendo empregada no sentido conotativo.
- C diz respeito a um buraco negro digital, onde estão escondidas as informações buscadas pelo usuário nos sites que acessa.
- D está associada a um conjunto de restrições sociais presentes na vida daqueles que estão sempre conectados à internet.
- E remete às bases de dados da web, protegidas por senhas ou assinaturas e às quais o navegador não tem acesso.

### QUESTÃO 131

#### O que é *bullying* virtual ou *cyberbullying*?

É o *bullying* que ocorre em meios eletrônicos, com mensagens difamatórias ou ameaçadoras circulando por e-mails, sites, blogs (os diários virtuais), redes sociais e celulares. É quase uma extensão do que dizem e fazem na escola, mas com o agravante de que as pessoas envolvidas não estão cara a cara.

Dessa forma, o anonimato pode aumentar a crueldade dos comentários e das ameaças e os efeitos podem ser tão graves ou piores. "O autor, assim como o alvo, tem dificuldade de sair de seu papel e retomar valores esquecidos ou formar novos", explica Luciene Tognetta, doutora em Psicologia Escolar e pesquisadora da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp).

Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br>. Acesso em: 3 ago. 2012 (adaptado).

Segundo o texto, com as tecnologias de informação e comunicação, a prática do *bullying* ganha novas nuances de perversidade e é potencializada pelo fato de

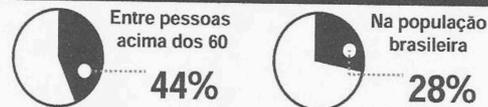
- A atingir um grupo maior de espectadores.
- B dificultar a identificação do agressor incógnito.
- C impedir a retomada de valores consolidados pela vítima.
- D possibilitar a participação de um número maior de autores.
- E proporcionar o uso de uma variedade de ferramentas da internet.

### QUESTÃO 132

#### Casados e independentes

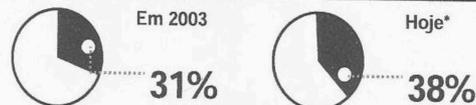
Um novo levantamento do IBGE mostra que o número de casamentos entre pessoas na faixa dos 60 anos cresce, desde 2003, a um ritmo 60% maior que o observado na população brasileira como um todo...

Aumento no número de casamentos (entre 2003 e 2008)



...e um fator determinante é que cada vez mais pessoas nessa idade estão no mercado de trabalho, o que lhes garante a independência financeira necessária para o matrimônio.

População com mais de 60 anos no mercado de trabalho



Fontes: IBGE e Organização Internacional do Trabalho (OIT)

\* Com base no último dado disponível, de 2008

Veja, São Paulo, 21 abr. 2010 (adaptado).

Os gráficos expõem dados estatísticos por meio de linguagem verbal e não verbal. No texto, o uso desse recurso

- A exemplifica o aumento da expectativa de vida da população.
- B explica o crescimento da confiança na instituição do casamento.
- C mostra que a população brasileira aumentou nos últimos cinco anos.
- D indica que as taxas de casamento e emprego cresceram na mesma proporção.
- E sintetiza o crescente número de casamentos e de ocupação no mercado de trabalho.