

Stefany Bueno Miguel

**O EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO (ENEM):  
UMA DISCUSSÃO ACERCA DA VALIDADE DAS QUESTÕES  
DE LÍNGUA PORTUGUESA**

Dissertação submetida ao Programa de  
Pós-Graduação em Linguística, da  
Universidade Federal de Santa  
Catarina, para obtenção do Grau de  
Mestre em Linguística.  
Orientadora: Profa. Dra. Maria Inêz  
Probst Lucena.

Florianópolis  
2015

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,  
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

MIGUEL, STEFANY BUENO  
O EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO (ENEM) : UMA DISCUSSÃO  
ACERCA DA VALIDADE DAS QUESTÕES DE LÍNGUA PORTUGUESA /  
STEFANY BUENO MIGUEL ; orientador, Maria Inêz Probst  
Lucena - Florianópolis, SC, 2015.  
230 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa  
Catarina, Centro de Comunicação e Expressão. Programa de Pós  
Graduação em Linguística.

Inclui referências

1. Linguística. 2. Linguística Aplicada. 3. Exame  
Nacional do Ensino Médio. 4. Avaliação. 5. Validade. I.  
Lucena, Maria Inêz Probst . II. Universidade Federal de  
Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Linguística.  
III. Título.

STEFANY BUENO MIGUEL

O EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO (ENEM): UMA  
DISCUSSÃO ACERCA DA VALIDADE DAS QUESTÕES DE  
LÍNGUA PORTUGUESA

Esta Dissertação foi julgada adequada para obtenção do Título de Mestre, e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística.

Florianópolis, 23 de novembro de 2015.

**Banca Examinadora:**

---

Prof. Dra. Maria Inêz Probst Lucena  
Orientadora e Presidente da Banca

---

Prof. Dra. Maria Elena Pires Santos  
Universidade Estadual do Oeste do Paraná  
Examinadora

---

Prof. Dra. Nara Caetano Rodrigues  
Universidade Federal de Santa Catarina  
Examinadora

---

Prof. Dr. Adair Bonini  
Universidade Federal de Santa Catarina  
Examinador



Trabalho dedicado à Maria Tereza,  
minha mãe, e à Terezinha, minha avó,  
costureiras da minha vida, por me  
ensinarem a não dar ponto sem nó.



## AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, Professora Doutora Maria Inêz Probst Lucena, pelos valiosos aprendizados durante a trajetória e por me apresentar uma forma de pesquisa tão fascinante, sempre voltada para os seres humanos de “carne e osso”.

Aos Professores Doutores Adair Bonini e Mary Elizabeth Cerutti Rizzatti por aceitarem participar da banca de qualificação deste estudo. Meus agradecimentos pelas discussões e sugestões, que foram essenciais para o desenvolvimento desta pesquisa.

Aos colegas do grupo de pesquisa Educação Linguística e Pós-Colonialidade pelas valiosas contribuições nos nossos encontros durante estes 2 anos.

À minha família, que sempre se mostrou orgulhosa de mim, mesmo não sabendo exatamente o que eu estava estudando.

Ao Marcelo, pelo apoio, carinho, compreensão e xícaras de café nos finais de semana que passei entre livros.





## RESUMO

O presente estudo tem como tema a validade de construto nas questões de língua portuguesa do Exame Nacional do Ensino Médio. O objetivo foi analisar a prova de língua portuguesa do Enem do ano de 2014, contrapondo-a com a sua Matriz de Referência para investigar o quanto esse exame avalia o que se propõe a avaliar. As questões de pesquisa das quais partiram a investigação foram: a) Quais habilidades e competências apresentadas na Matriz de Referência foram exigidas dos estudantes na prova de língua portuguesa do ano de 2014? e b) Com base nas habilidades e competências que foram exigidas dos alunos na prova de 2014, podemos inferir que o Enem apresenta a validade de construto? Para responder a estas questões, foi realizada uma análise documental de base interpretativa de 29 questões de língua portuguesa da prova de 2014 e da Matriz de Referência do Enem da área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, que contempla as competências e habilidades requeridas dos estudantes. Também foi feita a análise de documentos oficiais que ancoram o Enem para observar as semelhanças e divergências entre os documentos oficiais e a Matriz de Referência com relação à concepção de linguagem – construto tomado como foco para problematizar a validade da prova. Os resultados sinalizam que a Matriz traz a reprodução de competências previstas nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM) e traz a visão de linguagem enquanto prática social/interação, tal qual esse documento. Também foi evidenciado que a prova de língua portuguesa do Enem de 2014, na maioria das questões analisadas, possui o mesmo construto teórico. Um dos pontos utilizados para investigar se a prova de 2014 possui relação com o construto teórico presente nos PCNEM foi o modo como as questões estão articuladas com os aspectos relacionados aos gêneros discursivos, pois, dentro de uma concepção de linguagem enquanto interação ou prática social, entende-se que os usos da língua se dão em gêneros discursivos diversos. Para tanto, nesta pesquisa, foram tomadas como base teorizações histórico-culturais. Para discutir a validade no ensino de línguas, esta pesquisa se apoia nos estudos sobre avaliação da área de Linguística Aplicada.

**Palavras-chave:** Linguística Aplicada. Exame Nacional do Ensino Médio. Avaliação. Validade.



## **ABSTRACT**

This study has as its theme the construct validity in the Portuguese language questions of the Nacional High School Exam (Enem). The goal was to analyze the Portuguese language test of the Enem 2014, contrasting it with its own Reference Matrix to investigate how this exam measures what it is purposed to measure. The research questions were: a) Which competencies and skills presented in Reference Matrix were required from students in the Portuguese language test of year 2014? b) Based on the skills and competencies that were required from students in the test, can we infer that the Enem presents the construct validity? To answer these questions, it was did a documental analysis of 29 questions of the test in 2014 and the Reference Matrix which includes the required competencies and skills from students. It was also did an analysis of official documents that anchor the Enem to observe the similarities and differences between official documents and the Reference Matrix regarding the conception of language - construct taken as focus to question the validity of the exam. The results indicate that the Reference Matrix reproduces the competencies laid down in the High School National Curriculum Parameters (PCNEM) and brings the vision of language as a social practice / interaction, like this document. It was also evident that the majority of the Portuguese language questions in 2014 has the same theoretical construct. One of the points used to investigate if the test 2014 has relation with the theoretical construct present in PCNEM was the way the issues are articulated with the aspects related to the speech genres. For this purpose, in this study, were taken as basis historical-cultural theories. To discuss validity in language teaching, this research is based on studies on evaluation of Applied Linguistics area.

**Keywords:** Applied Linguistics. Nacional High School Exam. Evaluation. Validity.



## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Matriz progressiva de Messick.....	72
Figura 2 – Questão 96 (2014).....	116
Figura 3 – Questão 103 (2014).....	119
Figura 4 – Questão 114 (2014).....	121
Figura 5 – Questão 115 (2014).....	123
Figura 6 – Questão 125 (2014).....	125
Figura 7 – Questão 135 (2014).....	126
Figura 8 – Questão 104 (2014).....	130
Figura 9 – Questão 106 (2014).....	132
Figura 10 – Questão 118 (2014).....	134
Figura 11 – Questão 129 (2014).....	135
Figura 12 - Questão 128 (2014).....	136
Figura 13 – Questão 105 (2014).....	141
Figura 14 – Questão 112 (2014).....	143
Figura 15 – Questão 131 (2014).....	144
Figura 15 – Questão 100 (2014).....	147
Figura 16 - Questão 107 (2014).....	149
Figura 17 – Questão 121 (2014).....	152
Figura 18 – Questão 132 (2014).....	153
Figura 19 – Questão 98 (2014).....	161
Figura 20 – Questão 111 (2014).....	163
Figura 22 – Questão 116 (2014).....	165
Figura 23 – Questão 117 (2014).....	168
Figura 24 – Questão 130 (2014).....	169
Figura 25 – Questão 101 (2014).....	173
Figura 26 – Questão 110 (2014).....	177
Figura 27 – Questão 120 (2014).....	178
Figura 28 – Questão 127 (2014).....	180
Figura 29 - Questão 134 (2014).....	183



## **LISTA DE TABELAS**

Tabela 1 - Proposta de encaminhamento para pesquisas sobre efeito retroativo, contendo as hipóteses propostas por Alderson e Wall apud Scaramucci, 2004 .....	69
---	----





## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Enem de 1998 x Novo Enem .....	33
Quadro 2 - Documentos importantes para a estruturação do Enem .....	98
Quadro 3 - Competências dos documentos oficiais e competências da Matriz de Referência .....	102
Quadro 4 - Panorama do grupo de questões com foco na competência 7 .....	127
Quadro 5 - Panorama do grupo de questões com foco na competência 8 .....	138
Quadro 6 - Panorama do grupo de questões com foco na competência 9 .....	145
Quadro 7 - Panorama do grupo de questões com foco nos gêneros discursivos.....	155
Quadro 8 - Panorama do grupo de questões com foco na interpretação .....	170
Quadro 9 - Panorama do grupo de questões com foco na competência 6 .....	184



## **LISTA DE GRÁFICOS**

Gráfico 1 - Questões de LP de acordo com as competências na prova do Enem 2014 .....	185
Gráfico 2 - Gêneros dentro do suporte .....	186
Gráfico 3 - Itens relacionados aos gêneros discursivos.....	187



## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BIRD - Banco Mundial ou Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento

Celpe-Bras - Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros

CNE - Conselho Nacional de Educação

DCEM - Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio

DELE - *Diploma de Español como Lengua Extranjera*

EM – Ensino Médio

Enem - Exame Nacional do Ensino Médio

Fies - Fundo de Financiamento Estudantil

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

Inep - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LCT - Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (área curricular presente nos Parâmetros Curriculares e no Enem)

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LE - Língua Estrangeira

LP - Língua Portuguesa

MEC - Ministério da Educação

MR – Matriz de Referência do Enem

OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

OCEM - Orientações Curriculares para o Ensino Médio

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

PCN+ - Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais

PCNEM - Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

PNUD - Programa Nacional de Desenvolvimento das Nações Unidas

ProUni - Programa Universidade para Todos

Saeb - Sistema de Avaliação da Educação Básica

SISU - Sistema de Seleção Unificada

Sisutec - Sistema de Seleção Unificada de Educação Profissional e Tecnológica

TOEFL - *Test of English as Foreign Language*

TRI - Teoria da Resposta ao Item

UNESCO - *United Nations Educational, Scientific and Cultural*

*Organization* (Port.: Organizações das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura)

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	25
<b>1 METODOLOGIA DA PESQUISA</b> .....	29
1.1 O Objeto de Pesquisa .....	29
1.2 A Natureza do Estudo e o Processo de Geração dos Dados.....	41
<b>2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA</b> .....	45
2.1 A Leitura como Prática Social .....	45
2.1.1 A formação do leitor na microcultura .....	46
2.1.2 Um <i>tecido</i> constituído por autor e leitor .....	48
2.1.3 Implicações do conceito de gêneros do discurso nos estudos da leitura .....	51
<b>2.2 Avaliação no Ensino de Línguas: Conceitos Centrais</b> .....	56
2.2.1 Avaliação Somativa x Avaliação Formativa.....	57
2.2.2 Testes de Itens Isolados e Testes de Desempenho .....	60
2.2.3 Validade .....	62
2.2.4 Efeito Retroativo.....	67
2.2.5 Habilidades e Competências .....	73
<b>2.3 Estudos sobre Validade no Enem – Contribuições para a Linguística Aplicada</b> .....	76
<b>3 ANÁLISE DOS DADOS: OS DOCUMENTOS NORTEADORES DO ENEM</b> .....	83
3.1 Entre Passado e Presente: Uma Retrospectiva até o Surgimento do Enem .....	83
3.1.1 A avaliação de larga escala como elemento para elaboração de políticas públicas.....	94
3.2 A Concepção de Linguagem nos Documentos de Referência do Enem .....	100

4 ANÁLISE DOS DADOS: A PROVA DE LÍNGUA PORTUGUESA E A MATRIZ DE REFERÊNCIA DO ENEM .....	111
4.1 Grupos de questões em que a validade de construto foi evidenciada .....	114
4.1.1 Análise de questões que focam na competência 7 da Matriz de Referência: as diferentes linguagens e suas manifestações....	115
4.1.2 Análise de questões que focam na competência 8 da Matriz de Referência: a língua portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria identidade .....	128
4.1.3 Análise de questões que focam nas competências 1 e 9 da Matriz de Referência: as tecnologias da comunicação e informação .....	138
4.1.4 Análise de questões que focam nos gêneros discursivos ...	146
4.2 Grupos de questões em que a validade de construto não foi evidenciada .....	156
4.2.1 Análise de questões que focam na interpretação de texto..	156
4.2.2 Análise de questões que focam na competência 6 da Matriz de Referência: os sistemas simbólicos das diferentes linguagens	171
4.3 Juntando os pontos da análise .....	184
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	191
REFERÊNCIAS.....	197
ANEXO A – PROVA AZUL DO ENEM 2014 – QUESTÕES DE LINGUAGENS, CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGIAS .....	213
ANEXO B – MATRIZ DE REFERÊNCIA DO ENEM – ÁREA DE LINGUAGENS, CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGIAS.....	227



## INTRODUÇÃO

A configuração do Enem impacta de algum modo a educação em língua portuguesa no ensino médio e na educação básica como um todo. Reformulado em 2009, o Enem passou a ter, dentre outras funções, a de exame de acesso ao ensino superior, fato que lhe tem garantido grande destaque no cenário nacional.

Sabemos que o Enem, assim como os vestibulares em geral, tem importante papel nas decisões de milhões de pessoas, além de ter também um grande potencial para provocar mudanças nas práticas de ensino e de aprendizagem que o antecedem. Esse impacto, como veremos em capítulo específico, é um fenômeno conhecido na área de Linguística Aplicada como efeito retroativo (ALDERSON; WALL, 1993) que está intimamente ligado ao conceito de validade, foco desta pesquisa. Segundo Alderson et al (1995, p. 89), de uma forma tradicional, validade foi definida como a capacidade que um teste tem de medir aquilo que se propõe a medir. Como veremos na fundamentação teórica, este conceito sofreu mudanças. Scaramucci (2009, p. 33) relata que, para Messick (1989), responsável pela evolução do conceito, validade vai além do teste: ela “[...] pressupõe um julgamento que considera o grau em que explicações teóricas e evidências empíricas confirmam a adequação das interpretações e ações baseadas nos escores dos testes ou de outras formas de avaliação.”. No caso do Enem, estamos discutindo, nesta pesquisa, se a prova de língua portuguesa de 2014 vai ao encontro dos pressupostos teóricos que embasam o exame e se contempla as competências e habilidades descritas na Matriz de Referência para a área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, pois entendemos que o estudo de fenômenos como a validade é extremamente importante porque, uma vez compreendidos e analisados, permitem às instituições de ensino, elaboradores de materiais didáticos, professores, equipe de planejamento pedagógico, entre outros, analisar as próprias práticas de ensino e suas atitudes dentro desse processo.

Dessa forma, nosso objetivo principal é analisar a prova de língua portuguesa do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) do ano de 2014, contrapondo-a com a Matriz de Referência do Enem para investigar o quanto esse exame avalia o que se propõe a avaliar. Assim, nosso intuito é contribuir com os estudos na área de Linguística Aplicada, buscando um maior entendimento sobre a prova de língua

portuguesa do Enem e questões relacionadas à avaliação em larga escala.

Além do objetivo principal, apresentamos como objetivos específicos:

- a) Discutir analiticamente a Matriz de Referência do Enem de modo a destacar quais habilidades e competências apresentadas na Matriz estão presentes e como elas foram exigidas dos estudantes na prova de língua portuguesa do ano de 2014.
- b) Problematizar, com base no que é posto na Matriz de Referência do Enem e nas habilidades e competências exigidas dos alunos, o conceito de validade de teste.

Para alcançar estes objetivos, fizemos um estudo documental de base interpretativa da prova do Enem do ano de 2014, buscando responder as seguintes questões de pesquisa:

- a) Quais habilidades e competências apresentadas na Matriz de Referência foram exigidas dos estudantes na prova de língua portuguesa do ano de 2014?
- b) Com base nas habilidades e competências que foram exigidas dos alunos na prova de 2014, podemos inferir que o Enem apresenta a validade de construto?

Vale ressaltar que estudar fenômenos como validade e efeito retroativo de um exame de grande porte, como o Enem, faz com que as informações a respeito do exame saiam do plano do senso comum, diminuindo aquilo que a literatura chama de “validade aparente” ou validade de face. Como Gomes (2013) explica, as informações obtidas a partir de fontes não oficiais de um exame, geralmente advindas de quem já fez a prova - relativas ao seu nível de dificuldade, à justiça do exame, ao tipo de questões que apareceram, ao julgamento de valor frente à correção do exame -, constituem o que é chamado de “validade aparente” (GOMES, 2013, p. 32). Essa validade aparente, no caso do Enem, segundo a pesquisadora, é fortemente construída pelo auxílio da mídia que veicula, muitas vezes, fatos isolados, fazendo com que se fortaleça a descrença acerca da seriedade do exame.

Desta maneira, considerando conceitos da avaliação em larga escala que discutimos em capítulo específico, entendemos que o Enem pode ser utilizado para repensar o currículo no ensino médio, de modo que os dados possam servir para rever o planejamento escolar, se for

necessário. Desta forma, mais do que medir o desempenho de um estudante do ensino médio, o exame pode servir para ajudar a escola e o poder público a repensar os rumos da educação no país. Por isso a importância de pesquisas sobre a validade do Enem. Estes estudos servem de base para discussões e reflexões, fazendo com que o Enem não sirva somente como fonte de críticas não embasadas cientificamente.

Assim, para atingir os objetivos propostos acima, foi realizada uma pesquisa documental de base interpretativa da prova do Enem do ano de 2014. A nosso ver, este estudo apresenta relevância para as pesquisas em Linguística Aplicada e para o ensino de línguas, pois analisamos questões respectivas ao uso da linguagem relacionado a um exame fundamental para a entrada de muitos jovens brasileiros na universidade.

Esta dissertação está dividida em 4 capítulos: No primeiro, apresentamos a metodologia da pesquisa, discutindo o histórico e a estruturação do Enem, assim como sua Matriz de Referência; e também as questões de pesquisa, os objetivos e a tipificação do estudo. No capítulo 2, trazemos as bases teóricas que nos ancoraram para refletir sobre tão importante exame de larga escala. No capítulo subsequente, trazemos a primeira análise de dados, discutindo os documentos oficiais que embasam o Enem. No último capítulo, apresentamos a análise da prova de língua portuguesa de 2014 e da Matriz de Referência do exame.



## 1 METODOLOGIA DA PESQUISA

Detalhamos, neste capítulo, o objeto de pesquisa e a tipificação da pesquisa, em conjunto com o processo de geração de dados. Assim, este capítulo contém duas seções correspondentes aos enfoques mencionados.

### 1.1 O Objeto de Pesquisa

O Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) foi criado em 1998 e tem como referências norteadoras, segundo documento oficial (BRASIL, 2002a, p. 11), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), os Parâmetros Curriculares Nacionais, as Diretrizes do Conselho Nacional de Educação sobre a Educação Básica e a Reforma do Ensino Médio. Para estruturar as competências e habilidades, o Documento Básico (BRASIL, 2002a), além dos documentos acima, cita como referência a Matriz do Saeb.

Para estruturar o Exame, concebeu-se uma matriz com a indicação de competências e habilidades associadas aos conteúdos do ensino fundamental e médio que são próprias ao sujeito na fase de desenvolvimento cognitivo, correspondente ao término da escolaridade básica. Tem como referência a LDB, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), a Reforma do Ensino Médio, bem como os textos que sustentam sua organização curricular em Áreas de Conhecimento, e, ainda, as Matrizes Curriculares de Referência para o Saeb (BRASIL, 2002a, p. 5-6).

O objetivo do exame é avaliar o desempenho do estudante ao fim da escolaridade básica e promover o acesso ao ensino superior. Podem participar do exame alunos que estão concluindo ou que já concluíram o ensino médio em anos anteriores (MEC, 2014). Só no ano de 2014, mais

de 8 milhões de estudantes se inscreveram para o Enem, número recorde para o exame.<sup>1</sup>

Várias universidades brasileiras já usam o resultado do exame como critério de seleção. Estas instituições têm autonomia e podem optar entre quatro possibilidades de utilização do exame como processo seletivo: a) como fase única, com o Sistema de Seleção Unificada (SISU); b) como primeira fase; c) combinado com o vestibular da instituição e d) como fase única para as vagas remanescentes do vestibular. Hoje, cerca de 50 universidades já usam o Enem como única forma de ingresso, sem vestibulares próprios. A Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC - já aderiu ao SISU e, para o vestibular de 2016, destinará 30% de suas vagas aos aprovados pelo Sistema. A adesão será gradual e contará com relatórios anuais para avaliar o desempenho na universidade<sup>2</sup>, que já havia utilizado o programa para ofertar vagas remanescentes do vestibular, em 2010.

O Enem também é utilizado nos programas Ciências sem Fronteiras, ProUni (Programa Universidade para Todos) e Sisutec (Sistema de Seleção Unificada de Educação Profissional e Tecnológica). É possível ainda fazer o Enem para obter o diploma de ensino médio e também para conseguir financiamento pelo Fies (Fundo de Financiamento Estudantil).

Segundo informações disponíveis no *site*<sup>3</sup> do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP –, até 2008, o Enem era uma prova clássica com 63 questões interdisciplinares, sem articulação direta com os conteúdos ministrados no ensino médio e sem a possibilidade de comparação das notas de um ano para outro. Nesse mesmo ano, o Ministério da Educação apresentou uma proposta de reformulação, parcial, do exame, propondo sua utilização como forma de seleção unificada nos processos seletivos das universidades públicas federais. Tal proposta implicava reformular o Enem para que o exame pudesse ser comparável no tempo e abordasse

---

<sup>1</sup> NÚMERO DE INSCRITOS... Disponível em:

<<http://agenciabrasil.etc.com.br/educacao/noticia/2014-06/numero-de-inscritos-no-enem-chega-87-milhoes-e-supera-expectativa-do>> Acesso em: 13 jan. 2015.

<sup>2</sup>UFSC APROVA RESERVA... Disponível em:

<<http://diariocatarinense.clicrbs.com.br/sc/geral/noticia/2015/05/ufsc-aprova-reserva-de-30-das-vagas-de-2016-para-o-sisu-4771086.html>>. Acesso em: 07 jun. 2015.

<sup>3</sup> INEP (2014).

diretamente o currículo do ensino médio. O objetivo era aplicar quatro grupos de provas diferentes em cada processo seletivo, além de redação.

O novo exame, em vigor desde 2009, é composto por perguntas objetivas em quatro áreas do conhecimento: Área 1 - Linguagens, códigos e suas tecnologias (incluindo redação); Área 2 - Matemáticas e suas tecnologias; Área 3 - Ciências da natureza e suas tecnologias e Área 4 - Ciências humanas e suas tecnologias. Cada grupo de testes é composto por 45 itens de múltipla escolha, aplicados em dois dias.

As questões que compõem a prova são selecionadas do Banco Nacional de Itens, que possui cerca de 10 mil questões, elaboradas por professores de várias universidades do país. Elas devem ter um texto-base com uma pergunta, cinco alternativas objetivas e apenas uma resposta, além de estar relacionadas com os conteúdos aprendidos no Ensino Médio. As perguntas são testadas por estudantes do 1º e do 2º ano, que realizam uma prova com 48 questões. O processo é sigiloso e, por esse motivo, os alunos não sabem que estão participando de uma avaliação do Enem. Com o pré-teste, é possível classificar as questões por grau de dificuldade. Os itens que tiveram alto nível de acerto e de erro são descartados, enquanto as demais perguntas são separadas nas categorias fácil, médio e difícil. Na montagem da prova, são selecionadas 180 questões – 45 de cada área de conhecimento –, sendo 25% fáceis, 50% médias e 25% difíceis. Além das perguntas objetivas, o exame é composto de uma redação, sobre assuntos nacionais em discussão na mídia. A nota é calculada de acordo com a Teoria da Resposta ao Item (TRI)<sup>4</sup>, que considera o número de acertos e a

---

<sup>4</sup> Esta metodologia não contabiliza apenas o número total de acertos no teste. De acordo com o método, o item é a unidade básica de análise. O desempenho em um teste pode ser explicado pela habilidade do avaliado e pelas características das questões (itens). A TRI qualifica o item de acordo com três parâmetros: 1. Poder de discriminação, que é a capacidade de um item distinguir os estudantes que têm a proficiência requisitada daqueles que não a têm. 2. Grau de dificuldade. 3. Possibilidade de acerto ao acaso (chute). Segundo o MEC, entre as vantagens metodológicas da TRI está a possibilidade de elaboração de provas diferentes para o mesmo exame. Essas provas podem ser aplicadas em qualquer período do ano com grau de dificuldade semelhante e permitem a comparabilidade no tempo. Outra característica da TRI é não ter um limite inferior ou superior padrão entre as áreas de conhecimento. Isso significa que as proficiências dos participantes não variam entre zero e mil. Os valores máximos e mínimos de cada prova dependerão das características dos itens selecionados.

dificuldade das questões. Assim, dois alunos que acertaram a mesma quantidade de perguntas não ganham a mesma nota (INEP, 2011).

De acordo com Gomes (2013), todas as questões do Enem, nas quatro grandes áreas que compõem os cadernos de provas, são Itens de Afirmação Incompleta, isto é, são questões (itens) cujo suporte (enunciado) “(...) é uma afirmação incompleta, e não uma pergunta” (VIANNA, 1982, p. 57 apud GOMES, 2013). Isso significa que o suporte da questão não traz uma interrogação direta, mas uma afirmativa incompleta que deve encontrar sua completude em uma das alternativas apresentadas após o enunciado.

A prova de língua portuguesa é aplicada no segundo dia e é composta por 40 questões. Pelo que pudemos notar nos últimos anos (2010 a 2014)<sup>5</sup>, a prova apresenta três tipos de perguntas: aquelas cuja resposta está no interior do próprio texto, as que pedem uma análise dos efeitos de sentido que ele produz (de humor, por exemplo) e as que pedem uma correlação com outros textos ou obras de arte (mais comuns nas questões de literatura e artes). Além disso, é exigido que o aluno saiba identificar gêneros discursivos<sup>6</sup>, norma culta e popular, funções e figuras de linguagem.

---

TEORIA DE RESPOSTA... Disponível em: <  
<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=17319:teoria-de-resposta-ao-item-avalia-habilidade-e-minimiza-o-chute>>. Acesso em: 01 nov. 2015.

<sup>5</sup> Interpretação com base em estudos anteriores (MIGUEL, 2012).

<sup>6</sup> Entendemos, corroborando com Marcuschi (2008), que o termo **gênero textual** refere-se os textos materializados em situações comunicativas recorrentes. Os gêneros textuais são os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas. Esses posicionamentos são baseados nos estudos de Bakhtin sobre os gêneros, nos quais ele afirma que toda a atividade humana está relacionada ao uso da língua (BAKHTIN, 1997 [1952/53]). Assim, acreditamos não haver essa dicotomia entre gêneros textuais e gêneros do discurso, pois “[...] se toda a ação que emerge do homem está submersa ao uso da língua e conseqüentemente a um discurso, que traz em si textos, sejam eles orais ou escritos, então, tratar dos discursos é o mesmo que tratar dos textos. No âmbito das relações sociais e das atividades humanas não podemos separar o discurso do texto (SÁ et al, 2015). “Não se pode tratar o gênero do discurso independentemente de sua realidade social e de sua relação com as atividades humanas”. (MARCUSCHI, 2008, p. 155). Desta forma, neste estudo, gêneros textuais e gêneros discursivos são



Segundo Gomes (2013), nas questões que compõem os cadernos de provas do Enem há a presença de uma contextualização sociocultural e de uma situação-problema em cada item. Uma vez que, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais de Ensino Médio de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, documento orientador do Enem, a língua portuguesa é considerada “[...] fonte de legitimação de acordos e condutas sociais e [...] representação simbólica de experiências humanas manifestas nas formas de sentir, pensar e agir na vida social.”, entendemos, juntamente com Gomes (2013), que essa contextualização só pode ocorrer via gêneros do discurso, conforme proposto pelo círculo de Bakhtin (1997 [1952/53]), já que essa é a referência principal dos PCNEM, como veremos no capítulo de análise.

Segundo o INEP (2015)<sup>7</sup>, a proposta do Novo Enem teve como principais objetivos democratizar as oportunidades de acesso às vagas federais de ensino superior, possibilitar a mobilidade acadêmica e induzir a reestruturação dos currículos do ensino médio. Juntamente com a reformulação, o Ministério da Educação apresentou a Matriz de Referência para o Novo Enem (BRASIL, 2009). No antigo exame, não havia uma Matriz de Referência, apenas uma Matriz de Competências, com 5 competências e 21 habilidades gerais<sup>8</sup>, sem divisão por áreas. No novo exame, cada área possui sua matriz com as competências e habilidades, há ainda os objetos relacionados a cada matriz.

Com a intenção de ilustrar as mudanças ocorridas no Enem, apresentamos na sequência um quadro comparativo entre o formato do exame de 1998 até 2008 e o seu formato atual, válido desde 2009.

Quadro 1 - Enem de 1998 x Novo Enem

	EXAME ANTIGO	NOVO ENEM
DOCUMENTOS NORTEADORES	Documento Básico (BRASIL, 2002a); Leis de Diretrizes e Bases da Educação	Documento Básico (BRASIL, 2002a); Leis de Diretrizes e Bases da Educação

tratados como sinônimos e entendemos haver este mesmo entendimento nos documentos de orientação do Enem.

<sup>7</sup> SOBRE O ENEM... INEP. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/enem/sobre-o-enem>>. Acesso em: 07 nov. 2015.

<sup>8</sup> Em seção específica, discorreremos sobre os conceitos de competência e habilidade.

	Nacional (LDBs); Parâmetros Curriculares Nacionais; Diretrizes do Conselho Nacional de Educação sobre a Educação Básica; Textos da Reforma do Ensino Médio.	Nacional (LDBs); Parâmetros Curriculares Nacionais; Diretrizes do Conselho Nacional de Educação sobre a Educação Básica; Textos da Reforma do Ensino Médio.  <b>Documento Adicionado:</b> Matriz de Referência (2009).
<b>FUNÇÕES</b>	Aquisição de diploma do ensino médio. Avaliação de desempenho do estudante.	Aquisição de diploma do ensino médio. Avaliação de desempenho do estudante.  <b>Funções adicionadas:</b> Acesso às universidades federais através do SISU. Acesso ao programa Ciências sem Fronteiras. Concessão de bolsas em universidades particulares com o PROUNI. Acesso a cursos técnicos com Sisutec. Financiamento pelo Fies.
<b>OBJETIVOS</b>	Avaliar o desempenho do aluno ao término da escolaridade básica, para aferir o desenvolvimento de competências fundamentais ao exercício pleno da cidadania.	Democratizar as oportunidades de acesso às vagas federais de ensino superior, possibilitar a mobilidade acadêmica e induzir a reestruturação dos currículos do ensino

	<p><b>Objetivos específicos:</b> Oferecer uma referência para que cada cidadão possa proceder a sua autoavaliação com vistas às suas escolhas futuras, tanto em relação ao mercado de trabalho quanto em relação à continuidade de estudos; Estruturar uma avaliação da educação básica que sirva como modalidade alternativa ou complementar aos processos de seleção nos diferentes setores do mundo do trabalho; Estruturar uma avaliação da educação básica que sirva como modalidade alternativa ou complementar aos exames de acesso aos cursos profissionalizantes pós-médios e ao ensino superior.</p>	<p>médio. <b>Sem especificar outros objetivos.</b></p>
<b>ÁREAS</b>	<p>Não era dividido por áreas.</p>	<p>Área 1 - Linguagens, códigos e suas tecnologias (incluindo redação); Área 2 - Matemáticas e suas tecnologias; Área 3 - Ciências da natureza e suas tecnologias e Área 4 - Ciências humanas e suas tecnologias.</p>
<b>NÚMERO DE QUESTÕES</b>	63	180
<b>DIAS DE PROVA</b>	1	2

<b>COMPETÊNCIAS E HABILIDADES</b>	5 Competências e 21 habilidades gerais.	30 competências com 120 habilidades. 30 habilidades por área.
<b>OBJETOS DE CONHECIMENTO</b>	Não havia.	Sim, mais de um para cada área.

Fonte: Construído pela autora com base em dados do INEP.

Ressaltamos aqui os pontos que nos são importantes, destacando os eixos cognitivos comuns a todas as áreas de conhecimento na Matriz de Referência de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, grande área que constitui nosso interesse de pesquisa.

Eixos cognitivos comuns a todas as áreas:

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

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

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

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

V. Elaborar propostas (EP): recorrer aos conhecimentos desenvolvidos na escola para elaboração de propostas de intervenção solidária na realidade, respeitando os valores humanos e considerando a diversidade sociocultural (BRASIL, 2009, p. 1, grifos nossos).

Parece-nos emergir dos eixos acima que dominar a norma culta<sup>9</sup> da língua portuguesa é necessário para responder a todas as questões do exame, contudo, mais do que dominar uma variedade da língua valorizada, a nosso ver, todas as áreas exigem a interpretação de textos e envolvem atividades de leitura. No entanto, neste estudo, o foco não está em questões em que a leitura é exigida para responder a enunciados que envolvem conhecimentos enciclopédicos correspondentes a áreas de conhecimento diversas, mas em questões de língua portuguesa nas quais o ato de ler implica uma reflexão acerca das práticas sociais de uso da língua. Por esta razão, questões de literatura<sup>10</sup>, línguas estrangeiras, linguagem corporal e artes não foram analisadas porque fogem ao escopo desta pesquisa.

Importa-nos ainda, para fins de análise, as competências e as habilidades especificadas na Matriz de Referência de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias e os seus objetos. Também recortamos apenas as competências e objetos que nos são referentes à área de língua portuguesa.

**Competência 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.

---

<sup>9</sup> Mantemos, aqui, a adjetivação *culta*, mas compartilhamos com a distinção feita por Faraco (2008) entre *norma culta* e *norma padrão*; em nosso entendimento, trata-se, aqui, de *norma padrão*.

<sup>10</sup> Entendemos que os textos literários são também gêneros discursivos, pontos de análise desta dissertação. Todavia, dada a especificidade da linguagem e da leitura destes gêneros, optamos por não incluir questões referentes à periodização da literatura ou a estilos de autores, por exemplo.

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

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

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

H18 - Identificar os elementos que concorrem para a progressão temática e para a organização e estruturação de textos de diferentes gêneros e tipos.

H19 - Analisar a função da linguagem predominante nos textos em situações específicas de interlocução.

H20 - Reconhecer a importância do patrimônio linguístico para a preservação da memória e da identidade nacional.

**Competência 7** - Confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes linguagens e suas manifestações específicas.

H21 - Reconhecer em textos de diferentes gêneros, recursos verbais e não-verbais utilizados com a finalidade de criar e mudar comportamentos e hábitos.

H22 - Relacionar, em diferentes textos, opiniões, temas, assuntos e recursos linguísticos.

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

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

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

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

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

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

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

**H28** - Reconhecer a função e o impacto social das diferentes tecnologias da comunicação e informação.

**H29** - Identificar pela análise de suas linguagens, as tecnologias da comunicação e informação.

**H30** - Relacionar as tecnologias de comunicação e informação ao desenvolvimento das sociedades e ao conhecimento que elas produzem (BRASIL, 2009, p. 2-4).

Com relação ao conteúdo contemplado pelos itens de língua portuguesa presentes nas provas, há um anexo na Matriz de Referência. Nele, são apontados os objetos associados à Matriz de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias que também nos interessam para fins de análise:

Estudo do texto: as sequências discursivas e os gêneros textuais no sistema de comunicação e informação – modos de organização da composição textual; atividades de produção

escrita e de leitura de textos gerados nas diferentes esferas sociais – públicas e privadas [...]

Estudo dos aspectos linguísticos em diferentes textos: recursos expressivos da língua, procedimentos de construção e recepção de textos – organização da macroestrutura semântica e a articulação entre idéias e proposições (relações lógico-semânticas).

Estudo do texto argumentativo, seus gêneros e recursos linguísticos: argumentação: tipo, gêneros e usos em língua portuguesa – formas de apresentação de diferentes pontos de vista; organização e progressão textual; papéis sociais e comunicativos dos interlocutores, relação entre usos e propósitos comunicativos, função sociocomunicativa do gênero, aspectos da dimensão espaço-temporal em que se produz o texto.

Estudo dos aspectos linguísticos da língua portuguesa: usos da língua: norma culta e variação linguística – uso dos recursos linguísticos em relação ao contexto em que o texto é constituído: elementos de referência pessoal, temporal, espacial, registro linguístico, grau de formalidade, seleção lexical, tempos e modos verbais; uso dos recursos linguísticos em processo de coesão textual: elementos de articulação das sequências dos textos ou a construção da microestrutura do texto.

Estudo dos gêneros digitais: tecnologia da comunicação e informação: impacto e função social – o texto literário típico da cultura de massa: o suporte textual em gêneros digitais; a caracterização dos interlocutores na comunicação tecnológica; os recursos linguísticos e os gêneros digitais; a função social das novas tecnologias (BRASIL, 2009, p. 14-15).

As competências, habilidades e objetos acima foram explorados na análise deste estudo, visando atingir o objetivo proposto de analisar a prova de língua portuguesa do Exame Nacional do Ensino Médio



(Enem) do ano de 2014, contrapondo-a com a Matriz de Referência do Enem para investigar o quanto esse exame avalia o que se propõe a avaliar.

Desta forma, tendo visto a estruturação do Exame Nacional do Ensino Médio, nosso objeto de pesquisa, passemos agora a falar sobre a natureza deste estudo e de como os dados foram gerados.

## **1.2 A Natureza do Estudo e o Processo de Geração dos Dados**

Além do objetivo principal, de analisar a prova de língua portuguesa do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) do ano de 2014, contrapondo-a com a Matriz de Referência do Enem para investigar o quanto esse exame avalia o que se propõe a avaliar, apresentamos como objetivos específicos:

- a) Discutir analiticamente a Matriz de Referência do Enem de modo a destacar quais habilidades e competências apresentadas na Matriz estão presentes e como elas foram exigidas dos estudantes na prova de língua portuguesa do ano de 2014.
- b) Problematizar, com base no que é posto na Matriz de Referência do Enem e nas habilidades e competências exigidas dos alunos, o conceito de validade de teste.

Para atingir estes objetivos, realizamos uma pesquisa documental de base interpretativa da prova do Enem do ano de 2014, buscando responder as seguintes questões:

- a) Quais habilidades e competências apresentadas na Matriz de Referência foram exigidas dos estudantes na prova de língua portuguesa do ano de 2014?
- b) Com base nas habilidades e competências que foram exigidas dos alunos na prova de 2014, podemos inferir que o Enem apresenta a validade de construto?

A prova que servirá como *corpus* para a pesquisa está disponível no *site*<sup>11</sup> do exame, na internet, e é apresentada como anexo deste

---

<sup>11</sup> <http://portal.inep.gov.br>

trabalho (ANEXO A). A seguir, tratamos da tipificação da pesquisa a fim de melhor compreendê-la e de justificar seu uso neste estudo.

Pode-se classificar este estudo como uma pesquisa de base interpretativista (HOLMES, 1992; MOITA LOPES, 1994) que utiliza, como procedimento de obtenção de dados, a análise documental (LANKSHEAR; KNOBEL, 2008).

Esta pesquisa pode ser inserida no paradigma qualitativo, pois o objetivo desse tipo de estudo não é elaborar padronizações ou generalizações sobre determinada variável do mundo, como geralmente buscam as pesquisas realizadas segundo o paradigma quantitativo. A pesquisa qualitativa focaliza, assim, o processo de construção, de compreensão e de interpretação de significados (ANDRÉ, 2013). Desta forma, como pontuam Santos Filho e Gamboa (2002), o significado não pode ser desvinculado do seu contexto.

A pesquisa de natureza qualitativa busca então uma “compreensão interpretativa” (SANTOS FILHO; GAMBOA, 2002, p. 27), o que permite que seja considerada interpretativista, já que privilegia a compreensão e a interpretação dos significados inseridos em um contexto específico (ANDRÉ, 2003).

Moita Lopes (1994, p. 331-332) nos esclarece que a pesquisa *interpretativista*:

[...] parece mais adequada para tratar dos fatos com que o lingüista aplicado se depara, além de ser mais enriquecedora [que a pesquisa realizada segundo a tradição positivista], já que o acesso ao fato [a ser estudado] deve ser feito [...] através da interpretação dos vários significados que o constituem.

Com base nestes conceitos, podemos afirmar que o presente estudo é de base interpretativista, já que procuramos, por meio de uma investigação baseada em documentos e por meio do entendimento de variáveis sociais e políticas, interpretar os múltiplos significados contidos na prova de português do Enem, de modo a inferir seu construto, compreendendo em que medida essa prova representa a Matriz de Referência de tal exame.

Para Lankshear e Knobel (2008), a análise de documentos é um procedimento eficiente de geração de dados em pesquisas qualitativas. Segundo os autores, “os documentos informam decisões presentes e futuras sobre o ensino, estratégias de aprendizagem, políticas da escola,

etc. [...] [e] podem proporcionar uma série de perspectivas sobre um evento ou questão.” (LANKSHEAR E KNOBEL, 2008, p. 40).

Mason (1996) considera que a análise de fontes documentais constitui um dos principais métodos de investigação na área das ciências sociais, sendo utilizado de forma abrangente nas pesquisas qualitativas. Os documentos constituem, assim, uma fonte poderosa e natural de informação contextualizada, de acordo com Lüdke e André (1986).

Cellard (2008) afirma que conceituar o que é um documento não é tarefa fácil. Ele defende que um documento pode ser de natureza escrita, iconográfica, cinematográfica, sendo que pode ainda compreender qualquer outro tipo de testemunho registrado. Ele acrescenta que não é possível modificar um documento – temos de aceitá-lo como ele se apresenta, seja de forma incompleta, parcial ou imprecisa (CELLARD, 2008). Para Lankshear e Knobel (2008), os tipos de textos utilizados na pesquisa documental podem incluir trabalhos teóricos, regulamentos, súmulas, relatos de ideias, arquivos históricos e documentos oficiais, dentre outros.

Na pesquisa baseada em documentos, os dados a serem gerados, organizados e analisados, com a finalidade de servirem como evidências de ideias e posições que o pesquisador defenderá, já existem nos documentos disponíveis. Nesse sentido, Lankshear e Knobel (2008, p. 55) afirmam que “as questões e problemas da pesquisa documental são do tipo que não solicitam a criação de novos dados, mas o embasamento em textos oficiais já existentes, para reconstituir (alguns) de seus conteúdos como dados para novos estudos”.

Desta forma, os dados desta pesquisa foram obtidos através da investigação baseada em documentos, por meio da análise da prova de português da edição 2014 do Enem e da Matriz de Referência do exame (2009), que constituem os principais documentos objetos desta investigação. Os outros documentos mencionados no estudo – como o Documento Básico do Enem (BRASIL, 2002a), os PCNEM de Língua Portuguesa (BRASIL, 2000 [1999]), entre outros – foram de extrema importância para a compreensão de aspectos inerentes ao exame, permitindo que ele seja mais bem contextualizado sócio-historicamente. A Matriz de Referência do Enem (2009) e a prova de 2014 entrelaçadas aos documentos oficiais que embasam o exame permitiram a discussão e compreensão da teoria que fundamenta o referido teste.

Analisamos os documentos oficiais que embasam o Enem no intuito de investigar qual a concepção de linguagem apresentada nestes documentos, principalmente pelos PCNEM – documento mais recente em que o Enem se baseia-, pois a concepção de linguagem foi o construto utilizado para problematizar se as questões de língua portuguesa possuem validade ou não. Os documentos foram buscados e acrescentados ao material através dos seguintes passos:

1. Leitura inicial flutuante dos documentos com foco na concepção de língua/linguagem<sup>12</sup>.
2. Identificação de semelhanças e divergências entre os documentos oficiais que embasam o Enem, a Matriz de Referência e a prova de 2014, em relação à concepção de linguagem.
3. Categorização das questões da prova com base na Matriz de Referência, buscando quais habilidades e competências estão inerentes em cada questão.
4. Categorização das questões da prova com base no conceito de validade.
5. Construção de síntese.

Essa metodologia foi seguida, pois queríamos investigar o quanto o Enem avalia o que se propõe a avaliar, visando entender melhor a prova de língua portuguesa deste exame e o seu construto; responder as perguntas de pesquisa e atingir os outros objetivos propostos.

Assim, tendo discutido o objeto de pesquisa, a natureza do estudo e a metodologia de geração de dados, no capítulo a seguir, abordamos a teoria que embasa esta pesquisa, para que pudéssemos analisar as questões de língua portuguesa de 2014.

---

<sup>12</sup> Na perspectiva histórico-cultural em que nos inscrevemos (que parte de um sujeito situado), é importante ressaltar que a diferença entre *língua* e *linguagem* não é relevante, pois tanto uma quanto a outra só fazem sentido em contextos sociais. A faculdade (linguagem) e o sistema (língua) só fazem sentidos se tomadas no âmbito do uso. Desta forma, neste estudo, estes conceitos são tomados como sinônimos.

## 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo, abordamos as bases teóricas desta pesquisa. Na primeira seção, discorremos sobre o conceito de leitura – já que este é um aspecto que está sendo avaliado na prova de língua portuguesa do Enem no ano de 2014. Na segunda seção, esclarecemos alguns conceitos centrais na avaliação de línguas, para que seja possível refletir a elaboração e o desenvolvimento de práticas de avaliação integradas com uma concepção de ensino e aprendizagem de línguas enquanto práticas sociais - concepção que tomamos como base e que aparece também nos descritores do Enem, conforme mostraremos nas análises de dados. No final deste capítulo, apontamos para pesquisas que abordam o conceito de validade no Enem, sob a luz da Linguística Aplicada, na intenção de destacar a discussão já feita acerca do tópico aqui no Brasil. A partir dos entendimentos e conhecimentos desses estudos, procuramos adicionar novas perspectivas e considerações, de modo que o presente trabalho possa contribuir e trazer mais robustez para as pesquisas sobre o Enem, enquanto sistema de avaliação, tópico considerado por nós ainda carente de problematização no ensino e na aprendizagem de línguas.

Passamos então para a discussão do que entendemos como leitura.

### 2.1 A Leitura como Prática Social

Neste estudo, ao focalizar as questões de língua portuguesa, não estamos analisando questões em que a leitura é exigida para responder a enunciados que envolvem conhecimentos enciclopédicos correspondentes a áreas do conhecimento diversas, mas questões nas quais o ato de ler implica uma reflexão acerca das práticas sociais de uso da língua. Portanto, é importante definir o que *leitura* significa pra nós: leitura aqui é entendida como construção de sentidos em inter-relações social e historicamente situadas – que se estabelecem em gêneros do discurso diversificados e são motivadas por propósitos específicos. Compreendemos a leitura como um processo de construção de sentidos em que leitor e autor interagem por meio do texto (GERALDI, 1997 [1991]). Assim, nos ancoramos em teorizações de base histórico-cultural, segundo as quais é no plano das interações humanas que nos

apropriamos da cultura (VIGOTSKI, 2000 [1956]) e é na alteridade que nos constituímos como sujeitos (BAKHTIN/VOLOSHINOV (2010 [1929])).

Importa-nos ainda discutir o conceito de leitura, pois o aluno que presta o Enem deve, segundo a Matriz de Referência (BRASIL, 2009, p. 1), dominar linguagens, isto é, deve saber ler e entender textos, diagramas, gráficos, ilustrações, quadrinhos, pinturas, charges, esquemas, entre outros que aparecem na prova. Assim, observamos que o conceito de leitura utilizado no Enem é amplo e leva em consideração outras linguagens, além da palavra escrita. De acordo com o último relatório divulgado pelo INEP (BRASIL, 2014, p. 32), referente às edições de 2009 e 2010 e publicado no ano de 2014, os itens são construídos, “[...] considerando textos de diferentes gêneros, visto que essa pluralidade caracteriza um leitor múltiplo e proficiente.” Além disso, segundo o mesmo relatório, o Enem prioriza a leitura atenta do participante, associada aos conhecimentos adquiridos ao longo da sua formação escolar e da vivência com textos em geral. “No Enem, o participante precisa saber ler em sentido amplo, pois é com base na articulação das informações contextualizadas nos itens da prova e na proposta de redação que ele deverá se mostrar um leitor crítico e propositivo.” (BRASIL, 2014, p. 32). Desta maneira, a competência leitora é condição *sine qua non* para que os estudantes possam ter um bom desempenho no exame.

Em se tratando de leitura, passemos agora a discutir a formação do leitor.

### 2.1.1 A formação do leitor na microcultura

Acreditamos que a leitura, em se tratando da formação do leitor, é um *processo cultural*, que difere de um *processo natural*, como a aquisição da língua materna nas diferentes culturas (GEE, 2004). Ser um *processo cultural* significa se delinear nas vivências empreendidas nos diferentes grupos sociais. Gee (2004) argumenta que a leitura não é natural na espécie humana, tal qual a fala, entre outras implicações, porque se trata de uma modalidade muito nova, com cerca de seis mil anos. Assim como tantos outros, a escrita é um produto cultural e, por consequência, a leitura tem origem no trabalho, na interação da cultura humana, nas necessidades de comunicação do ser humano; portanto, aprender a ler é uma atividade mais abrangente, ligada à criação da identidade de um grupo social:

[...] as práticas e os modos de leitura estão articulados aos espaços e às situações sociais que correspondem a modos de vida ajustados (e desejados) aos hábitos da sociedade urbano-industrial; [...] de uma maneira fundamental, são estes espaços e estas situações que determinam a possibilidade de ser leitor e o comportamento do leitor. O não leitor nesta perspectiva será aquele que não ocupa os lugares vislumbrados nessas representações (BRITTO, 2003 [1997] p. 130).

Gee (2004) diferencia a leitura como *processo cultural* de outra leitura, caracterizada como um *processo instrucional*. Essa última, segundo o estudioso, parece ser trabalhada em muitas instituições escolares em que não se toma o ato de ler de uma forma global, e muito menos se tem a concepção de leitura como uma *atividade social*. Conceber a leitura como um *processo instrucional* requer dar a ela um *status* de enciclopédica, o que a tira de sua inserção no cotidiano humano. Por outro lado, quando concebemos a leitura como um *processo cultural*, ela está necessariamente vinculada às práticas sociais porque é nelas que o processo se constitui, pois, segundo Britto (2003 [1997] p. 127), “[...] a leitura é um comportamento social que se articula com os modos de inserção do sujeito no mundo.” Já Gee (2004) registra que

Crianças que aprendem a ler com sucesso o fazem porque, para elas, aprender a ler é um processo cultural e não especificamente um processo instrucional. Além disso, esse processo cultural possui raízes em casa – raízes que são fortes e firmes e que crescem antes de a criança ir para a escola. As crianças que aprendem a ler por um processo instrucional estão em desvantagem (GEE, 2004, p. 11, tradução nossa).<sup>13</sup>

---

<sup>13</sup> Children who learn to read successfully do so because, for them, learning to read is a cultural and not primarily an instructed process. Furthermore, this cultural process has long roots at home — roots which have grown strong and firm before the child has walked into a school. Children who must learn reading primarily as an instructed process in school are at an acute disadvantage (GEE, 2004, p. 11).

Parece, pois, visível a importância das relações entre sujeitos na formação do leitor desde a mais tenra idade. Vivenciar diferentes experiências com a escrita no cotidiano familiar e de vizinhança mais imediato parece contribuir de modo significativo para a natureza das valorações e das representações que construímos sobre os usos dessa modalidade da língua. Quanto mais amplas e diversificadas forem essas vivências, possivelmente mais enriquecedoras serão aquelas representações.

### 2.1.2 Um *tecido* constituído por autor e leitor

Refletir sobre leitura, da perspectiva que estamos, implica evocar o conceito bakhtiniano de gêneros discursivos, uma vez que isso nos remete a uma compreensão de *leitura* como *interação entre autor e leitor*, e o conceito de gêneros constrói-se sobre o entendimento de que a língua institui relações interpessoais e o faz por meio deles, os gêneros. Assim, quando lemos, estabelecemos relações interpessoais com o outro – o autor – por meio da modalidade escrita da língua, e o fazemos lendo textos em gêneros discursivos.

Assim sendo, antes de particularizarmos o conceito de gêneros discursivos, entendemos como necessária uma discussão sobre em que consiste o ato de ler na perspectiva que sustentamos aqui: ler é uma construção de sentidos em que leitor e autor interagem por meio do texto no gênero discursivo. Para isso, recorremos a Geraldi (1997 [1991]) que toma a leitura sob a metáfora do tecido: o autor agencia seus fios, convidando o leitor a fazer o mesmo. Dos fios agenciados pelo autor e dos fios agenciados pelo leitor – no encontro que constitui a *leitura* – surge o tecido, ou seja, a construção dos sentidos.

Geraldi (1997 [1991]), com base no ideário bakhtiniano, entende, pois, a leitura como construção de sentidos em inter-relações social e historicamente situadas – que se estabelecem por meio de textos escritos, em gêneros do discurso diversificados, e são motivadas por propósitos específicos. Assim, para ele, a leitura é um processo de interlocução entre autor e leitor, mediado pelo texto. É um encontro com o autor, ausente, o qual se dá pela palavra escrita. Nesse encontro, contudo, o leitor não é passivo, mas agente que participa da construção dos sentidos.

O produto do trabalho de produção se oferece ao leitor, e nele se realiza a cada leitura, num



processo dialógico cuja trama toma as pontas dos fios do bordado tecido para tecer sempre o mesmo e outro bordado, pois as mãos que agora tecem trazem e traçam outra história. Não são mãos amarradas – se o fossem, a leitura seria reconhecimento de sentidos e não produção de sentidos; não são mãos livres que produzem o seu bordado apenas com os fios que trazem nas veias de sua história – se o fossem, a leitura seria um outro bordado que se sobrepõe ao bordado que se lê, ocultando-o, apagando-o, substituindo-o. São mãos carregadas de fios, que retomam e tomam os fios que no que se disse pelas estratégias de dizer se oferece para a tecedura do mesmo e outro bordado (GERALDI, 1997 [1991], p. 166).

O estudioso ainda chama a atenção para dois aspectos que estão envolvidos com a leitura em sala de aula: *o que dizer e as estratégias do dizer*, defendendo que a leitura na escola esteja associada à produção textual. Para ele, considerando as práticas normalmente propostas por livros didáticos, os textos são impostos aos alunos, são tirados de seu lugar de origem (jornais, romances, etc.) para serem apenas objetos de leitura para perguntas posteriores. O aluno vai ao texto em busca de respostas para dar ao professor, e não em busca de respostas para suas próprias perguntas, por sede de conhecimento.

Kleiman (2001 [1989]) também denuncia esse tipo de postura, argumentando que estas práticas desmotivadoras provêm, basicamente, de concepções erradas sobre a natureza do texto e da leitura, e, portanto, da linguagem.

Elas são práticas sustentadas por um entendimento limitado e incoerente do que seja ensinar português. Entendimento este tradicionalmente legitimado tanto dentro como fora da escola. E dessa legitimidade que se deriva um dos aspectos mais nefastos das práticas limitadoras que discutiremos: elas são perpetuadas não só dentro da escola, o que seria de se esperar, mas também funcionam como o mecanismo mais poderoso para a exclusão fora da escola. Os diversos concursos para cargos públicos e para vagas em

colégios e universidades, sejam estes a nível federal, estadual ou municipal, ou do setor privado, exigem do candidato o conhecimento fragmentado e mecânico sobre a gramática da língua decorrente de uma abordagem de ensino que é *ativamente* contrária a uma abordagem global, significativa, baseada no uso da língua (KLEIMAN, 2001 [1989], p. 16).

Geraldi (1997 [1991]) argumenta que a leitura na escola deve ser vista como uma construção de sentidos e que a legitimidade dos textos não pode se assentar na autoridade, na imposição de professores e da escola. A leitura deve, ainda, se aliar ao processo de produção textual. Assim, o leitor não iria ao texto apenas para extrair dele respostas para dar ao professor, mas sim para buscar novas maneiras de construir a sua experiência, o seu texto. Nesse sentido, a leitura recai sobre *o que se tem a dizer*, porque, segundo o autor, lendo a palavra do outro posso descobrir nela outras maneiras de pensar.

Assim, entendemos, corroborando com Kleiman (2001 [1989]) e Geraldi (1997 [1991]), que os processos de ensino e aprendizagem e também a avaliação desses processos, no caso do Enem, precisam levar em conta as diversas práticas sociais em que os estudantes estão inseridos, os textos nos seus diferentes gêneros. Assim, aspectos como o destinatário, os meios de circulação dos textos, os ambientes em que vão ser lidos e os próprios gêneros em que os textos são escritos são informações relevantes que aproximam o aluno de situações reais de uso.

Sob essa perspectiva, podemos *ir ao texto* para atender a vários propósitos, mas sempre em uma atitude de interação com o autor. Podemos ler um texto para buscar informações, para estudá-lo, para usá-lo na produção de outras obras e até mesmo para desfrutar dele. Geraldi (1997 [1991]) nomeia essas práticas, respectivamente, como *leitura-busca-de-informações*, *leitura-estudo-do-texto*, *leitura-pretexo* e *leitura-fruição*. O autor afirma que esses quatro tipos de leitura apontados não são os únicos, mas são exemplos de como pode se dar a entrada de um texto na sala de aula e nas diferentes esferas da atividade humana.

Geraldi (1997 [1991]) atenta também para o fato de que a prática escolar é, muitas vezes, “destruidora” dos próprios textos que são lidos. Os modelos de textos dos livros didáticos são seguidos, em boa parte das ações pedagógicas, sem se levar em conta os aspectos

configuracionais que caracterizam o texto como tal, as estratégias que o autor usou para *dizer* o que está *dito*. A escola muitas vezes impõe *o que* deve ser lido e *como* esse conteúdo imposto deve ser lido. O autor defende que o que deveria ocorrer é uma mediação entre texto e leitor por parte da escola e do professor, e não uma imposição das estratégias de leitura. Dessa forma, o autor propõe uma prática de leitura e de produção de textos que não seja de reconhecimento, mas de conhecimento, que não seja de reprodução, mas de produção. No que tange às *estratégias do dizer*, importa inferir, na prática da linguagem, o que historicamente foi construído. Isto vai ao encontro da perspectiva de leitura do Enem, pois o exame prioriza a leitura atenta do participante, associada aos conhecimentos adquiridos ao longo da sua formação escolar e da vivência com textos em geral (BRASIL, 2014, p. 32).

Sob a perspectiva da leitura como construção de sentidos, o autor argumenta que o movimento entre produção e leitura de textos vem da produção para a leitura e desta retorna à produção. Defende, ainda, que a entrada de um texto em sala de aula deve responder a necessidades e provocar necessidades. Essas necessidades podem vir tanto do *ter o que dizer*, como das *estratégias do dizer*. Além disso, registra que a leitura, sendo também produção de sentidos, “[...] opera como condição básica com o próprio texto que se oferece à leitura” (GERALDI, 1997 [1991], p. 188). De acordo com o autor, o professor deve, diante da leitura do aluno, recuperar sua caminhada interpretativa, ou seja, o que fez com que ele chegasse ao sentido que produziu. Trata-se, enfim, de uma compreensão do ato de ler em sua dimensão interacional, o que nos remete ao conceito de gêneros discursivos, discutido a seguir.

### 2.1.3 Implicações do conceito de gêneros do discurso nos estudos da leitura

Tendo discutido a dimensão interacional da leitura, pois entendemos que esta prática é uma construção de sentidos em inter-relações social e historicamente situadas – que se estabelecem em gêneros do discurso diversificados e são motivadas por propósitos específicos -, importa que reflitamos sobre o conceito de gêneros discursivos – e, por implicação, sobre o conceito de *enunciado* – proposto por Bakhtin (1997 [1979]), para quem todas as esferas da atividade humana estão relacionadas com a utilização da língua.

De acordo com os PCNEM – documento orientador do Enem – “Não existe uma competência lingüística abstrata, mas, sim, uma delimitada pelas condições de produção/interpretação dos **enunciados**, determinados pelos contextos de uso da língua.” (BRASIL, 2000 [1999], l. 2, p. 11, grifo nosso). Assim, trazemos esta discussão sobre os gêneros e enunciados aqui, porque inferimos, conforme mostraremos na análise dos dados, em quase todas as competências da Matriz de Referência (reflexo dos PCNEM) uma convergência com teorizações acerca dos gêneros do discurso do círculo de Bakhtin (1997 [1952/53]), pois, do nosso ponto de vista, há, nesses conteúdos destacados, um olhar para a língua/linguagem nas práticas sociais.

Segundo Bakhtin/Voloshinov (2010 [1929]), a língua é instituidora das relações humanas, as quais são estabelecidas por meio dos gêneros do discurso, que, por sua vez, são concebidos como *tipos relativamente estáveis de enunciados* (BAKHTIN, 1997 [1952/53]). Para Bakhtin (1997 [1979]), as manifestações verbais concretas da língua, os enunciados, são evidências da heteroglossia dialogicizada, ou seja, da estratificação axiológica da língua em vozes sociais. Os enunciados podem ser orais ou escritos e caracterizam-se como a unidade das interações, pois estão relacionados com enunciados anteriores e posteriores, formando, assim, elos na cadeia discursiva. É importante ressaltar que *enunciado*, para Bakhtin (1997 [1979]) e seu Círculo<sup>14</sup>, não é sinônimo de *oração*; *enunciado* implica interação, enquanto *oração* implica estrutura lingüística. Sob essa perspectiva teórica, a comunicação humana ocorre via *enunciados*.

No entendimento do autor, todo enunciado é endereçado para o outro, pois todos os sujeitos se constituem na alteridade: o outro constitui o *eu*. Por essa razão, o autor concebe que viver é responder, é assumir uma posição frente a valores. Como explica Faraco, “Viver é participar do diálogo inconcluso que constitui a vida humana. A dialogia é, portanto, fundante do nosso ser no mundo e da nossa própria consciência.” (FARACO, 2007, p. 44). Viver é estar no universo das palavras do outro, reagindo a elas; é na relação do eu com o outro que o eu se constitui a partir do outro. Em termos bakhtinianos:

Todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas

---

<sup>14</sup> Segundo Rodrigues (2005), Círculo de Bakhtin é o nome atribuído ao grupo de estudiosos que se reunia entre 1919 e 1974, dentre os quais fizeram parte Bakhtin, Voloshinov e Medvedev.

com a utilização da língua. Não é de surpreender que o caráter e os modos dessa utilização sejam tão variados como as próprias esferas da atividade humana, o que não contradiz a unidade nacional de uma língua. A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada dos recursos – recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais –, mas, e, sobretudo, por sua construção composicional. Esses três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundem-se indissolúvelmente no *todo* do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação. Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, sendo isso que denominamos *gêneros de discurso* (BAKHTIN, 1997 [1952/53], p. 279).

Bakhtin (1997 [1952/53]) ainda estuda os gêneros como *primários* e *secundários*. Os *gêneros primários* são formados na “comunicação discursiva imediata”, do cotidiano, não formalizados e não institucionalizados. Exemplos: *conversa de salão*, *conversa sobre temas cotidianos*, *carta*, *diário íntimo*, *bilhete*, entre outros. Já os *secundários* advêm de um convívio cultural mais complexo, são institucionalizados, como *romance*, *editorial*, *tese*, *palestra*, *anúncio*, *pesquisa científica*, e muitos outros. Tanto os gêneros *primários* quanto os *secundários* estabelecem uma relação dialética: os *secundários* surgem dos *primários*, incorporam-nos e reelaboram-nos. O autor (1997 [1952/53]) ressalta, ainda, que a diferença entre ambos não é de ordem funcional; depende das diferenças entre as esferas sociais em que os gêneros ocorrem.

Ainda com relação aos gêneros do discurso, o autor atenta para *composição*, *estilo* e *conteúdo temático*. Nomeia *estilo* a seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua que estão ligados

à unidade temática e composicional, não se relacionando com os estilos individuais do sujeito, mas sim aos estilos de linguagem que se caracterizam como estilos do gênero. O *conteúdo temático* é tomado como o que é dizível por meio dos gêneros e diz respeito aos sentidos que podem ser construídos. Já a *composição* é a forma de organização e acabamento desse conteúdo.

Segundo Rodrigues (2005), cada gênero tem seu campo predominante de existência, seu *cronotopo*, onde é insubstituível, não suprimindo aqueles já existentes. Exemplo disso é o gênero *e-mail*, que não substituiu o gênero *carta*. O desaparecimento de um gênero só acontece quando as condições interacionais que o fizeram existir desaparecem. Outra observação importante é a respeito da atualização dos gêneros. Bakhtin (1997 [1952/53]) relata que o gênero é e não é ao mesmo tempo, sempre é novo e velho. O autor enfatiza a relativa estabilização do gênero e o seu caráter de processo ligado à atividade humana, e não apenas de produto, pois ao mesmo tempo em que se constitui como “regulador” para a construção, acabamento e interpretação dos enunciados, também se renova a cada nova interação social, pois cada enunciado contribui para a existência e continuidade dos gêneros.

Rodrigues (2005) chama a atenção para a seguinte questão: Como pensar o gênero como um *tipo* relativamente estável de enunciado e ao mesmo tempo como um dos elementos de acabamento desse enunciado? Segundo a autora, podemos compreender isso olhando para a relação histórica dos gêneros. Uma vez constituídos como formas estáveis, dialeticamente os gêneros exercem certo efeito “normativo” (uma coerção social) sobre as interações verbais. Afinal, para o falante, eles funcionam como modelos ou “índices sociais” na construção do enunciado (quem sou eu, quem é meu interlocutor, como ele me vê, o que posso dizer, como dizer, etc.):

Desde que nos constituímos como seres sociais, nos achamos envolvidos numa máquina sociodiscursiva e os gêneros são um dos instrumentos mais poderosos dessa máquina, sendo que o domínio dos mesmos depende em grande parte de nossa inserção social e de nosso poder social (MARCUSCHI, 2008, p. 162).

Os gêneros são “produtos” culturais, modos sociais de dizer, mas antes são uma atividade social da linguagem, modos de significar o

mundo. Como modos sociais de dizer, os gêneros “regulam”, organizam e significam a interação. Segundo o ideário bakhtiniano, é o gênero que baliza o falante no processo discursivo. “Ao se relacionar com o discurso alheio, o falante desde o início infere o gênero do enunciado e, dessa forma, as propriedades genéricas em questão já constituem índices indispensáveis à construção do sentido do enunciado.” (RODRIGUES, 2005, p. 166).

Apesar da vontade discursiva do falante, a construção de um enunciado não pode ser considerada como uso e combinação aleatória das formas da língua. Para uma interação satisfatória, é necessário o domínio dos gêneros. As formas dos gêneros são mais flexíveis e combináveis que as formas da língua:

A língua materna — a composição de seu léxico e sua estrutura gramatical —, não a aprendemos nos dicionários e nas gramáticas, nós a adquirimos mediante enunciados concretos que ouvimos e reproduzimos durante a comunicação verbal viva que se efetua com os indivíduos que nos rodeiam. Assimilamos as formas da língua somente nas formas assumidas pelo enunciado e juntamente com essas formas. As formas da língua e as formas típicas de enunciados, isto é, os gêneros do discurso, introduzem-se em nossa experiência e em nossa consciência conjuntamente e sem que sua estreita correlação seja rompida. Aprender a falar é aprender a estruturar enunciados (porque falamos por enunciados e não por orações isoladas e, menos ainda, é óbvio, por palavras isoladas) (BAKHTIN, 1997 [1952/1953], p. 301-302).

Os gêneros, com seus estilos próprios, seus temas e suas composições, são agenciados segundo os objetivos dos interlocutores e as situações de comunicação para que as interações humanas sejam estabelecidas e, no caso específico deste estudo, interações humanas mediadas pela modalidade escrita da língua, com ênfase na leitura. Como afirma Bakhtin (1997 [1952/53], p. 301, grifos do autor): “Na prática, usamo-los com segurança e destreza, mas podemos ignorar totalmente sua existência *teórica*”.

Parece evidente que não há interação linguística fora do âmbito dos gêneros. Os seres humanos interagem oralmente, gestualmente e via escrita pelos gêneros do discurso. Os leitores não realizam leitura de sílabas, palavras ou orações, mas de enunciados, os quais, por sua vez, constituem elos na cadeia discursiva materializando-se nas relações entre sujeitos. Assim, ler implica interagir com o outro por meio de um texto escrito em um gênero discursivo específico.

Trouxemos aqui a reflexão sobre leitura e gêneros discursivos por ser o Enem um teste que contém em suas bases teóricas, como veremos com maior detalhe no capítulo de análise, a concepção de linguagem enquanto interação/prática social, prática que se dá por meio de gêneros diversos. O conceito de leitura também foi discutido, pois a competência leitora é condição *sine qua non* para que os estudantes possam ter um bom desempenho no Enem. Na próxima seção, trazemos conceitos centrais para a avaliação no ensino de línguas, entrelaçando a discussão com a avaliação em larga escala e, mais especificamente com o Enem, como avaliação nacional do ensino médio. Apontamos para alguns conceitos da avaliação em geral no sentido de apontar como eles, de um modo ou de outro, contribuem para a elaboração de testes padronizados.

## **2.2 Avaliação no Ensino de Línguas: Conceitos Centrais**

Durante toda nossa vida somos avaliados e, como lembra McNamara (2000), a avaliação tornou-se um aspecto universal da vida social. Convivemos com testes de direção, testes de DNA, testes para empregos, exames médicos, entre diversos outros. Ser avaliado, portanto, é uma prática constante. E, especialmente na vida escolar e acadêmica, a avaliação, embora uma das práticas mais presentes, mais discutidas, temidas e controversas, há ainda que ser muito problematizada - especialmente em contextos em que tal prática exerça controle sobre educandos e educadores.

Nesta seção, esclarecemos alguns conceitos centrais na avaliação de línguas para que possamos refletir sobre a elaboração e desenvolvimento de práticas de avaliação integradas com uma concepção de ensino e aprendizagem de línguas enquanto práticas sociais. Para tanto, nas próximas subseções, apresentamos os seguintes conceitos: avaliação formativa x avaliação somativa, testes de itens isolados x testes de desempenho, validade, confiabilidade, praticidade, efeito retroativo e, por fim, competência e habilidade. Esses conceitos são discutidos aqui porque entendemos que eles são centrais para a



problematização e entendimento da estruturação do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) como exame de larga escala.<sup>15</sup>

Passamos então para a discussão dos construtos, apresentando, a seguir, características de dois tipos de avaliação: a somativa e a formativa.

### 2.2.1 Avaliação Somativa x Avaliação Formativa

De uma forma bem ampla, podemos dividir a avaliação em dois tipos: avaliação somativa e avaliação formativa. A avaliação somativa é aquela utilizada para decidir se um estudante é ou não aprovado com base no produto final, tendo por base o que lhe foi apresentado como conteúdo na educação formal. Ela procura quantificar o que foi aprendido a partir do que foi ensinado e é feita ao final de determinado período (bimestre, trimestre, etc.) (cf. SILVA; LUCENA, 2013). Apesar de necessária, pois o professor – geralmente por imposição da instituição - precisa atribuir uma nota e definir se o aluno é aprovado ou não, esse tipo de avaliação, muitas vezes, torna-se motivo de ansiedade para os alunos, já que eles se preocupam, exclusivamente, em estudar para o teste. É também motivo de esgotamento para os professores, que precisam avaliar um número considerável de exames, na maioria das vezes, em curto espaço de tempo.

O Enem é uma prova classificatória/eliminatória com 180 questões de múltipla escolha (e redação) que serve para avaliar o conhecimento e a competência dos estudantes ao final do ensino médio. Ele também é utilizado como forma de ingresso ao ensino superior, substituindo o vestibular. Assim, pode ser definido, com base no conceito e em suas características, a priori, como uma avaliação somativa; já que avalia o estudante ao final de um período e define se o aluno, com base na pontuação obtida, está ou não apto para ingressar no ensino superior – dependendo da forma como a universidade utiliza o Enem.

---

<sup>15</sup> Os conceitos de avaliação formativa, avaliação somativa, testes de itens isolados, testes de desempenho, confiabilidade, praticidade e efeito retroativo foram contemplados aqui porque dizem respeito à avaliação de um modo geral e à avaliação em larga escala, categoria em que se encaixa o Enem. No entanto, na análise deste estudo, trabalhamos apenas com os conceitos de validade, competência e habilidade.

De forma contrária, a avaliação formativa busca saber como o aluno aprende e que formas são mais apropriadas para a aprendizagem. Segundo Hughes (2003 [1989]), seus resultados são utilizados para rever e discutir o currículo e o programa de instrução, de modo que os dados possam servir para modificar o planejamento, se for o caso. A avaliação formativa se enquadra como um tipo de avaliação processual, pois é utilizada como diagnóstico que pode ajudar a modificar as ações pedagógicas em salas de aula. Contudo, para que o processo se concretize é preciso levar em conta aspectos importantes da realidade escolar: a forma como os alunos aprendem, a realidade deste aluno, o contexto sociocultural da escola, as (não) motivações do aluno, entre tantos outros.

Esteban (2001, p. 190) argumenta que a avaliação é uma prática que se constrói num “processo coletivo, dialógico, imprevisível, complexo, cheio de lacunas, rupturas, imprecisões, conhecimentos” e é realizada “por pessoas com expectativas, compromissos, conhecimentos, práticas, desejos, possibilidades, sonhos e vidas diferentes e mutáveis.”. Assim, realizar a avaliação formativa e olhar para a sala de aula real exige a reconsideração destes aspectos,

[...] de modo a criar um espaço em que a heterogeneidade possa se expressar e se potencializar num movimento simultaneamente individual e coletivo, interno e externo, singular e plural, pois o espaço ordenado, o planejamento cuidadoso, o processo previsto, os resultados desejados são frequentemente atravessados pela desordem e pela turbulência, que não obedecem aos rituais e às portas fechadas (ESTEBAN, 2001, p. 190).

Silva e Lucena (2013), citando Kohonen (1996), explicam que essa prática pode ser desenvolvida por meio da percepção, em sala de aula, da heterogeneidade, da necessidade de individualização dos aprendizes e da mudança do foco na nota final. Quando os alunos se sentem parte do processo, criam-se possibilidades de tornar o ensino e a aprendizagem mais efetivos. Conforme posto em Silva e Lucena (2013),

Na avaliação formativa, não há espaço para a arbitrariedade da nota e também para a ideia de que tudo está errado, bom ou ruim. Ao invés da divisão maquiéista entre bons e ruins, fracos e

fortes, busca-se contribuir para melhorar a capacidade do indivíduo entender seu próprio processo de aprendizagem. Ao procurar desenvolver uma avaliação formativa, o professor privilegiará a interação, fundamental em um contexto em que a língua é também objeto de estudo (SILVA; LUCENA, 2013, p. 33).

As autoras salientam ainda que, para se desenvolver avaliações formativas, convém elaborar atividades que sejam condizentes com os desafios de problemas do mundo real; com aquilo que é significativo para o aluno; com discussões prévias acerca dos critérios que servirão como parâmetros para definição dos resultados; com desafios que os alunos possam precisar lidar em situações de uso da linguagem; com questões culturais e contextuais e com o fornecimento de informações sobre os pontos fracos e fortes dos alunos, de modo que eles possam comparar seu desempenho atual com o seu desempenho anterior e não com o colega.

A avaliação formativa também estimula a autoavaliação, uma vez que esse tipo de prática vislumbra espaços em que os alunos podem refletir sobre seu desempenho e também sobre ações futuras para melhorar a aprendizagem. Esse processo exige, entretanto, um auxílio e orientação dos professores, para que os estudantes possam desenvolver a reflexão adequadamente de acordo com o nível escolar, objetivos do curso, entre outros (SILVA; LUCENA, 2013).

Outro aspecto deste tipo de avaliação é a orientação clara sobre os critérios e objetivos de aprendizagem. Quando os alunos participam da construção dos objetivos de aprendizagem e da definição dos critérios que serão utilizados para sua avaliação, eles tendem a participar mais nas atividades em sala de aula. Desta maneira, “[...] o planejamento da avaliação ajuda a formar além de testar, uma vez que o resultado é considerado, e requer cooperação de todo o grupo [...]” (SILVA; LUCENA, 2013, p. 34). Assim, o foco da avaliação se volta para o diagnóstico que visa melhorar os processos de ensino e aprendizagem.

Após apresentar, brevemente, aspectos da avaliação somativa e formativa, discutimos, na sequência, as noções de testes de itens isolados e testes de desempenho, buscando compreender em que categoria de avaliação o Enem está enquadrado.

## 2.2.2 Testes de Itens Isolados e Testes de Desempenho

Ao pensarmos em avaliação de língua em larga escala, especificamente, é comum lembrarmos os testes de desempenho e testes de proficiência como Celpe-Bras<sup>16</sup>, DELE<sup>17</sup>, TOEFL<sup>18</sup>, entre tantos outros. Para pensarmos no Enem, que não avalia apenas a proficiência de língua, mas que se encaixa em um tipo de teste padronizado, assim como os mencionados acima, importa esclarecer o que são testes de itens isolados e o que são testes de desempenho.

De acordo com Schlatter et al (2005), a tradição estrutural de ensino de línguas deixou reflexos no campo educacional, inclusive na avaliação. Segundo Brown (1993 apud SCHLATTER ET AL, 2005), os testes de itens isolados surgiram baseados na crença de que o conhecimento podia ser desmembrado nas suas partes componentes e que cada uma podia ser adequadamente testada.

Assim, o conhecimento era medido pela testagem dos diversos aspectos de maneira independente. E isso acontecia também nos testes de língua: os itens linguísticos (morfologia, sintaxe, etc.) eram testados independentemente do contexto e da relação com os demais. Pela procura de testes rápidos, confiáveis, práticos e baratos, esse tipo de teste se tornou muito comum (SCHLATTER ET AL, 2005).

Nesse contexto e nessa perspectiva estruturalista de ensino de línguas e de testagem, o candidato não precisa elaborar uma resposta nova, apenas classificar respostas pré-definidas como certas ou erradas. Neste caso, são comuns tarefas e atividades - descontextualizadas, na grande parte das vezes – apresentadas com a adição de questões de múltipla escolha, de preencher lacunas ou de verdadeiro ou falso, que aceitam somente uma resposta correta (SCHLATTER ET AL, 2005).

Por sua objetividade de correção e por medir as habilidades separadamente, este método é chamado de Método de Itens Isolados. Testes que usam esse método são nomeados de testes indiretos, porque não testam o uso do conhecimento diretamente, em situações reais de uso (SCHLATTER ET AL, 2005).

---

<sup>16</sup> Certificação de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros – Português Brasileiro.

<sup>17</sup> Diplomas de Español como Lengua Extranjera (Diploma de Espanhol como Língua Estrangeira).

<sup>18</sup> Test of English as a Foreign Language (Teste de Inglês como Língua Estrangeira).

Em contraposição, como destacam os autores, há os testes que se propõem a avaliar o conhecimento diretamente. Estes são chamados testes diretos ou testes de desempenho já que oferecem ao candidato a oportunidade de demonstrar suas habilidades em situações semelhantes às da vida real. Como explicam Hughes (2003 [1989]), McNamara, (2000), Schlatter et al (2005), a ideia de que o conhecimento é dividido em partes já foi deixada de lado há muito tempo. Como esses autores esclarecem, acredita-se que ele é uma rede integrada, e que a avaliação desse conhecimento em situações reais de uso é muito mais válida do que a testagem de itens isolados. Nas suas palavras: “Busca-se, então o que chamamos de testes de desempenho, isto é, instrumentos de avaliação em que os candidatos precisam usar seu conhecimento de maneira direta e semelhante ao que fariam em situações reais.” (SCHLATTER ET AL, 2005, p. 14).

Concordamos com Schlatter et al (2005) que ressaltam que, para uma pessoa se comunicar efetivamente em uma língua, é preciso conhecer mais do que as regras gramaticais, é necessário saber como são constituídos os gêneros discursivos apropriados às interações verbais. Dessa forma, os testes indiretos não dão conta de mostrar o conhecimento que alguém tem de determinada língua. Schlatter et al (2005) salientam ainda que: se nosso objetivo, como avaliadores, é avaliar a capacidade de um aluno escrever um texto do gênero *artigo de opinião*, por exemplo, parece inadequado pedir a ele que escolha, em uma questão de múltipla escolha, qual a finalidade do gênero. Precisamos dar a ele a tarefa de produção escrita, para que ele possa efetivamente usar a língua para expor e desenvolver suas ideias.

Pelo que é possível observar a partir das pesquisas nos documentos oficiais, como o Documento Básico do Enem (2002a) e a Matriz de Referência (2009), a prova do Enem é estruturada em habilidades e traz questões que medem o conhecimento dos alunos por meio de um enfoque interdisciplinar. O Enem ainda conta com a redação, que avalia a capacidade escrita do aluno e o aproxima ainda mais de uma situação real de uso. Neste sentido, o Enem parece querer medir o desempenho, já que exige do estudante a aplicação prática e a integração do conhecimento, e não apenas a memorização de informações.

Percebemos que, hoje, em testes de larga escala, a perspectiva de ensino de línguas que é evidenciada é a de testes de desempenho – que

visam avaliar o conhecimento em situações reais de uso. No entanto, importa investigar, tal qual propomos neste estudo, se os testes de larga escala, com a capacidade que têm para influenciar a vida de várias pessoas, buscam corroborar para o ensino que se está buscando (SCHLATTER ET AL, 2005; SILVA; LUCENA, 2013).

Após apresentar características dos testes de itens isolados e dos testes de desempenho, correlacionando-os com o Enem, na seção seguinte, apresentamos o conceito de validade no sentido de evidenciar e discutir o modo como tal conceito é considerado no Enem.

### 2.2.3 Validade

Para Scaramucci (2011), o conceito de validade é tão central que seria difícil pesquisar ou estudar a avaliação sem considerá-lo. Este conceito passou, nos últimos anos, por grande revisão e discussão, recebendo diferentes definições entre as décadas de 60 e 90, tornando-se um dos mais polêmicos da área.

Segundo Alderson et al (1995, p. 89), de uma forma tradicional, validade foi definida como a capacidade que um teste tem de medir aquilo que se propõe a medir. Validade seria então um critério de aceitação do teste, uma característica ou qualidade. Scaramucci (2011), com base nos estudos de Henning (1987), relata que este autor reconhece o fato de a validade não ser um atributo de tudo ou nada, e que um contínuo com graus de validade seria mais adequado para explicar o conceito. Contudo, segundo a autora, na década de 90, veio à tona a ideia contemporânea de que a noção de validade deveria levar em conta as inferências feitas com base nos resultados dos testes e nos usos futuros desses resultados, o que está diretamente relacionado com o efeito retroativo, que veremos adiante.

Segundo Scaramucci (2011), a visão contemporânea do conceito de validade considera a visão tradicional fragmentada e incompleta, elaborada exclusivamente por especialistas em medidas, seguindo uma visão essencialmente psicométrica que não considera a dimensão social e política que devia estar presente na avaliação de línguas, pelo fato de ser essa uma prática social.

A perspectiva contemporânea do conceito de validade é teorizada por Messick (1989), cuja argumentação é que não é o teste em si que é validado, mas “as inferências derivadas dos resultados ou outros indicadores, assim como as implicações para ação determinadas pela interpretação” (MESSICK, 1989 apud SCARAMUCCI, 2011, p. 111).

Na visão tradicional, os teóricos falam em graus de validade que deveriam ser julgados de acordo com a finalidade do teste, já que teste válido seria o que mede aquilo que pretende medir. Nesta visão anterior, a validade caminha ao lado de noções como confiabilidade - consistência e estabilidade - e praticidade<sup>19</sup>, em sua aplicação e em sua correção.

Já na visão contemporânea, a validade se apresenta, de acordo com Scaramucci, quando:

[...] a prova elaborada é uma amostra representativa do que se deseja avaliar tanto em termos do conteúdo, conforme consta do programa, no caso de exames vestibulares, como de construto teórico em que se baseia (visão de linguagem, de escrita e de leitura) [...] (SCARAMUCCI, 2005, p. 9).

Assim, de forma resumida, na visão tradicional, o teste é avaliado com base naquilo que pretende medir. Já na visão contemporânea, “o que é validado [...] não é o teste, mas as inferências derivadas dos resultados ou de outros indicadores, assim como as implicações para a ação determinadas pela interpretação [...]” (SCARAMUCCI, 2009, p. 110). Nessa visão contemporânea, o teste não é mais considerado como válido ou não: o processo de validação não está mais no teste, e, sim, nas interpretações de seus resultados. Para Messick (1989 apud SCARAMUCCI, 2009, p. 110), responsável pela evolução do conceito, validade “[...] pressupõe um julgamento que considera o grau em que explicações teóricas e evidências empíricas confirmam a adequação das interpretações e ações baseadas nos escores dos testes ou de outras formas de avaliação.”

Várias foram as nomenclaturas para os diferentes tipos de validade e ainda não há consenso na literatura da área sobre os termos usados. Hughes (1989) cita: validade de construto, de conteúdo, relacionada a critério e de face. Por sua vez, Alderson et al (1995) relacionam validade interna (compreende a validade aparente, de

---

<sup>19</sup> Trazemos estes conceitos aqui por sua relação com a visão tradicional de validade. No entanto, para efeitos do presente estudo, somente será explorado o conceito de validade.

conteúdo e de resposta); validade externa (agrupa os conceitos de validade concorrente e preditiva) e validade de construto.

Schlatter (2006) destaca alguns tipos de validade:

- Validade de conteúdo: obtida quando o instrumento de avaliação efetivamente avalia amostras de conteúdo relevantes e representativas de sua finalidade.
- Validade de construto: atingida quando um instrumento de avaliação reflete a teoria, hipótese ou modelo do fenômeno que pretende medir.
- Validade de impacto (ou efeito retroativo): as consequências (desejadas ou não) da aplicação de um teste.

Neste estudo, importa-nos especialmente a validade de construto, que, conforme lembram Alderson et al (1995, p. 183), é um dos conceitos mais difíceis de explicar. Segundo os autores, citando Gronlund (1985, p. 85), seria “o grau em que o desempenho em um teste pode ser interpretado como uma medida significativa de uma determinada característica ou qualidade.”<sup>20</sup> (ALDERSON ET AL, 1995, p. 183 – tradução nossa). Uma definição mais completa é fornecida por Ebel e Frisbie (1991, p. 108 apud ALDERSON ET AL, 1995, p. 183):

O termo construto refere-se a um construto psicológico, uma conceitualização teórica sobre um aspecto do comportamento humano que não pode ser medida ou observada diretamente. Exemplos de construtos são inteligência, motivação para o rendimento, ansiedade, rendimento, atitude, dominância e compreensão em leitura. Validação de construto é o processo de coleta de evidência para dar apoio ao argumento de que um teste realmente mede o construto psicológico que os elaboradores querem que meça. O objetivo, nesse caso, é determinar o significado dos escores ou notas do teste para garantir que eles significam o que o especialista

---

<sup>20</sup> How well test performance can be interpreted as a meaningful measure of some characteristic or quality (GRONLUND, 1985, p. 58 apud ALDERSON ET AL, 1995, p. 183).



esperava que significassem (Tradução de Scaramucci 2009, p. 32).<sup>21</sup>

Segundo Scaramucci, (2009, p. 34), na visão tradicional, validade de construto era vista como um dos três tipos de validade (conteúdo, relacionada a critério e construto). Já na visão contemporânea, validade é um conceito unitário, em que a validade de construto ocupa uma posição central: a validade de conteúdo e a relativa a critério podem ser usadas como evidência sobre validade de construto.

De acordo com Alderson et al (1998, p. 186-187) existem alguns procedimentos para investigar a validade de construto:

- a) Estudar a correlação de cada parte da prova com as outras partes.
- b) Estudar a correlação de cada parte da prova com a prova em sua totalidade.
- c) Estudar a correlação de cada parte da prova com a prova em sua totalidade menos a parte analisada.
- d) Comparar os resultados dos alunos com seus dados pessoais e características psicológicas.
- e) Estudos multimétodo-multitraço.
- f) Análise fatorial.

No que se refere ao Enem, torna-se necessário analisar a prova para sabermos se ela possui adequações entre conteúdo e programa - se a prova cobra as habilidades e competências que constam na Matriz de Referência -, assim como entre o construto teórico que apresenta no

---

<sup>21</sup> The term construct refers to a psychological construct, a theoretical conceptualisation about an aspect of human behaviour that cannot be measured or observed directly. Examples of constructs are intelligence, achievement motivation, anxiety, achievement, attitude, dominance, and reading comprehension. Construct validation is the process of gathering evidence to support the contention that a given test indeed measures the psychological construct the makers intend it to measure. The goal is to determine the meaning of scores from the test, to assure that the scores mean what we expect them to mean (EBEL E FRISBIE, 1991, p. 108 apud ALDERSON ET AL, 1995, p. 183).

exame e o construto em que se baseia. Neste caso, observamos se a concepção de linguagem que aparece nos descritores do Enem é a mesma presente na prova e na Matriz.

Com frequência, como destacam Schlatter et al (2005), tanto na visão tradicional quanto na contemporânea, o conceito de validade é relacionado ao de confiabilidade e ao de praticidade. Isto é: “a validade de um instrumento de avaliação está relacionada ao quanto ele confiavelmente avalia o que pretende medir.” (SCHLATTER ET AL, 2005, p. 15).

Scaramucci defende que “um teste não pode ser válido sem antes ser confiável (consistente e estável), uma vez que para ser válido necessita avaliar com precisão e de forma consistente.” (SCARAMUCCI, 2011, p. 105). Ela adere, assim, à visão contemporânea do conceito de validade, considerando a confiabilidade um aspecto da validade.

Todavia, Scaramucci (2011) afirma que, muitas vezes testes válidos podem não ser confiáveis. Para exemplificar, a autora questiona: “Se uma prova é corrigida por dois corretores e as notas obtidas são completamente distintas (10 e 0), por exemplo, qual dos resultados devemos tomar como evidência daquilo que pretendemos avaliar?” (SCARAMUCCI, 2011, p. 105).

Por outro lado, um teste confiável pode não ser válido, como o exemplo que trouxemos na seção anterior: avaliar a capacidade de um aluno escrever um texto do gênero *artigo de opinião*, pedindo a ele que escolha, em uma questão de múltipla escolha, qual a finalidade do gênero. É um teste confiável, por se tratar de uma questão objetiva, mas não é válido, já que “não mede o que deve medir”. Consequentemente, um aumento de confiabilidade pode levar a uma diminuição da validade, o que é criticado na visão contemporânea, já que para ser válido um teste precisa ser confiável.

Inscrevemo-nos, assim, na visão contemporânea de validade, entendendo que confiabilidade e validade precisam andar lado a lado. Validade, assim, pode ser entendida a partir da interpretação dos resultados de teste. E a confiabilidade pode ser também um componente usado para medir a validade.

Outro elemento importante ao se falar de avaliação em larga escala é a praticidade, que também é vista como qualidade de um teste e é discutida juntamente com validade e confiabilidade. Scaramucci (2011), ao descrever a visão tradicional, argumenta que a praticidade diminui com o aumento da validade. O inverso ocorre com relação à confiabilidade. Se a confiabilidade aumenta, a praticidade aumenta

também. É o caso de testes em que as questões são de múltipla escolha, corrigidas por máquinas. É prático e confiável, mas nem sempre válido. Daí a importância de se realizar estudos que investiguem a validade dos exames de larga escala, já que eles afetam a vida de grande parcela da sociedade.

Em testes de larga escala, como o Enem, a prova de redação nos parece ser um exemplo da boa relação entre confiabilidade e validade, já que um teste de produção escrita que pede aos candidatos a produção de um texto é um teste válido. Por outro lado, os parâmetros de correção precisam estar muito bem alinhados, para que o teste seja confiável. Trazemos estas informações de forma ilustrativa, já que, para os fins deste estudo, não analisaremos a redação do Enem, somente as questões de língua portuguesa.

Exames de larga escala, semelhantes de algum modo com o Enem – como o vestibular -, foram estudados por Scaramucci (1998b, 1999c e 2002) e Gimenez (1999), que nos mostram que esse tipo de exame pode ter influência na vida de várias pessoas, o que é convencionalmente chamado de efeito retroativo. Uma vez que esse conceito está inter-relacionado com o conceito de validade, passemos agora a discuti-lo.

#### 2.2.4 Efeito Retroativo

Outro conceito relevante, na área de avaliação de ensino e aprendizagem de línguas, é o conceito de efeito retroativo.<sup>22</sup> Ele tem sido usado para referir-se ao efeito, ao impacto que exames externos - em especial os de alta relevância, como os vestibulares, o Enem, testes de proficiência (CelpeBras, TOEFL), entre outros - podem causar nos processos internos de ensino, de aprendizagem, no currículo, na vida das pessoas envolvidas.

Assim, entendemos que o efeito retroativo é um fenômeno referente aos impactos, sejam positivos ou negativos, que exames podem gerar nos processos de ensino e aprendizagem. Segundo Scaramucci (2004/2011), este conceito é mal compreendido e pouco pesquisado, o que pudemos constatar, ao procurar pesquisas em LA, no

---

<sup>22</sup> Backwash ou washback – do inglês.

Brasil, sobre validade e efeito retroativo, conforme mostraremos em seção adiante.

O conceito de efeito retroativo também sofreu mudanças, assim como o conceito de validade. A visão tradicional do efeito retroativo era fundamentada em um modelo de “estímulo-resposta”, trazido por Burrows (2004, p. 126): Novo Teste > Professores > Única Resposta. Supunha-se que um novo teste causaria um efeito único em todos os professores, por exemplo.

Acreditava-se, em uma visão determinista, que testes bem elaborados exerceriam efeito retroativo positivo no ensino e na aprendizagem e que testes mal elaborados exerceriam efeito retroativo negativo. Conforme explicam Alderson e Wall (1993), essa visão não se sustentou já que,

O efeito ou impacto pode manifestar-se de várias maneiras: de forma positiva, fazendo com que os alunos estudem mais, preparem-se melhor para as aulas e façam as lições de casa; ou de maneira maléfica ou negativa, na medida em que são responsáveis por um aumento de pressão e, conseqüentemente, de ansiedade, fazendo com que os alunos se sintam ansiosos por terem que agir sob pressão, com resultados negativos em seu desempenho e naquele do professor, que passaria a ensinar os conteúdos do exame, ou a “ensinar para o exame”, causando um indesejável estreitamento do currículo (ALDERSON; WALL, 1993 apud SCARAMUCCI, 2011, p. 109).

O exposto acima se justifica, pois o efeito retroativo, assim como a validade, é um conceito complexo, multifacetário e que está sujeito à variabilidade dos indivíduos envolvidos no processo (alunos, professores, sociedade). Além disso, há outras questões que interagem no momento de qualificar o efeito retroativo, como as crenças dos professores ou características de sua formação, requisitos das instituições em que atuam, ou ainda assuntos políticos, sociais e econômicos que prevalecem no período em que os dados são coletados. Tudo isso, segundo Pearson (1988), pode impedir que o exame funcione como uma “alavanca para a mudança”. O autor define, assim, o efeito retroativo como “a influência dos exames nas atitudes, comportamentos e motivações de professores, alunos e pais.” (PEARSON, 1988, p. 98, tradução nossa).

Segundo Scaramucci, para Alderson e Wall (1993), os testes influenciam o ensino, a aprendizagem e a forma como estes dois processos ocorrem. Eles também mostram que a visão determinista de efeito retroativo era ingênua e limitava a pesquisa na época e oferecem então algumas hipóteses para serem analisadas em futuras pesquisas que queiram investigar o efeito retroativo de testes nos processos de ensino e aprendizagem, conforme tabela a seguir.

Tabela 1 - Proposta de encaminhamento para pesquisas sobre efeito retroativo, contendo as hipóteses propostas por Alderson e Wall apud Scaramucci, 2004

1. Um teste tem influência no ensino.
2. Um teste tem influência na aprendizagem.
3. Um teste tem influência na forma como os professores ensinam.
4. Um teste tem influência no que os professores ensinam.
5. Um teste tem influência no que os alunos aprendem.
6. Um teste tem influência na forma como os alunos aprendem.
7. Um teste tem influência na taxa e sequência da aprendizagem.
8. Um teste tem influência na taxa e na sequência do ensino.
9. Um teste tem influência no grau e profundidade do ensino.
10. Um teste tem influência no grau e profundidade da aprendizagem.
11. Um teste tem influência nas atitudes, conteúdo, método, etc., de ensino e de aprendizagem.
12. Testes que têm consequências importantes terão efeito retroativo.
13. Testes que não têm consequências importantes não terão efeito retroativo.
14. Testes terão efeito retroativo em todos os alunos e professores.
15. Testes terão efeito retroativo em alguns alunos e em alguns professores, mas não em outros.

Fonte: Adaptado e traduzido de Alderson e Wall, 1993, por Scaramucci, 2004, p. 209.

Gomes (2013), em estudo sobre o efeito retroativo do Enem no ensino de língua portuguesa, chama a atenção para o fato de que onze hipóteses dentre estas quinze trazem a assertiva inicial “Um teste tem influência [...]”, com a ideia muito forte, ainda que hipotética, de que testes exercem influência. A pesquisadora afirma ainda que essas “quinze assertivas são hipóteses a serem testadas, e não teses, e que têm como finalidade expandir a ideia tradicional e determinista de que testes bons geram bons efeitos e testes ruins geram maus efeitos.” (GOMES, 2013, p. 30). Indo ainda mais além, Scaramucci (2004) aponta que “[...] a questão que hoje se coloca não é mais se efeito retroativo existe, mas como podemos descrevê-lo, por que existe e quais são suas causas.” (SCARAMUCCI, 2004, p. 215).

Scaramucci (2004, p. 206) relata que, na literatura em avaliação, outros termos têm sido associados ao conceito de efeito retroativo (impacto do teste; instrução guiada por medidas; alinhamento curricular; retorno do teste; ensinar para o teste; validade sistêmica; validade consequencial; validade retroativa e, ainda, alavancas para mudança), revelando as inúmeras controvérsias relacionadas à sua conceituação e abrangência. Várias também são as dimensões do conceito presentes na literatura: especificidade (geral e específico); intensidade (forte ou fraco); extensão (longo ou curto); intencionalidade (intencional e não intencional) e valor (positivo e negativo). Este último, segundo a pesquisadora, tem sido uma das dimensões mais discutidas, relacionada com intencionalidade — efeito retroativo positivo tem sido associado com efeito intencional (aquele desejado quando o exame é implementado) e efeito retroativo negativo (e positivo) com não intencional. A autora afirma que essa discussão é complexa por envolver julgamento de valor acerca do que é bom ou ruim. Se um exame tem um maior número de inscritos do que em um ano anterior, por exemplo, os organizadores podem entender isso como um efeito positivo, já que o teste ficou mais “popular”; e os professores podem considerar isso um efeito negativo, se tiverem que mudar seus planos de aula para atenderem os conteúdos exigidos em tal exame.

Para Messick (1996), as chances de efeito retroativo positivo são maiores em testes de desempenho, conceituados anteriormente neste presente estudo, que trazem amostras representativas de situações reais de comunicação ou tarefas autênticas, ou aquelas que reproduzem uma situação de vida real para examinar a capacidade do aprendiz em lidar com ela. Segundo Scaramucci (2004, p. 211), quanto mais direto for o exame e quanto menos depender de “macetes”, mais chances haverá do efeito retroativo positivo ocorrer.

Neste estudo, não tratamos empiricamente do efeito retroativo, pois para tanto seria preciso um período considerável de observação e uma pesquisa de campo, o que estava fora do escopo da pesquisa. No entanto, trouxemos o conceito à tona por ser um dos construtos fundamentais para o entendimento da avaliação enquanto prática social e também por considerar que esse construto precisa ser problematizado juntamente com o conceito de validade, uma vez que, para autores como Messick (1996), as consequências e valores sociais/culturais de um teste podem ser considerados como um tipo de validade. Assim, efeitos retroativos positivos podem ser considerados como sinais da validade de um teste. Todavia, Messick (1996) ressalta que o efeito retroativo de um teste somente pode ser relacionado à sua validade apenas se pudermos ter evidência de que o efeito foi realmente do teste e não de outras forças existentes na sociedade. “Assim, bons escores ou notas em um dado exame podem não ser necessariamente decorrentes de sua qualidade, mas de um bom ensino, de professores bem formados, entre outros fatores.” (MESSICK, 1996 apud SCARAMUCCI, 2009, p. 113). Scaramucci (2009) salienta que, nesse caso, o efeito retroativo seria apenas um dos aspectos a serem considerados na validação de construto “[...] nos levando a concluir que não seria desejável, portanto, que as consequências de um teste em geral e nem muito menos os efeitos retroativos em particular fossem utilizados, de forma independente, para estabelecimento de sua validade.” (MESSICK, 1996 apud SCARAMUCCI, 2009, p. 113).

Messick (1996) relata que as consequências de um teste devem ser consideradas em conjunto com as outras evidências propostas por em sua matriz, reproduzida a seguir.

Figura 1 - Matriz progressiva de Messick

	Inferências	Usos
<b>Base evidencial</b>	Validade de construto	Validade de construto + Relevância/utilidade
<b>Base consequencial</b>	Validade de construto + Implicações de valor	Validade de construto + Implicações de valor + Relevância /utilidade + Conseqüências sociais

Fonte: Adaptado e traduzido de Messick, 1989 por Scaramucci, 2009, p. 112.

Essa matriz oferece diretrizes no sentido de orientar como evidências podem ser produzidas, ou o que constituem métodos para validação. Desta maneira, um teste válido seria aquele que apresentaria um conjunto de evidências convergentes.

É válido destacar, como Scaramucci (2009) alerta, que não há consenso entre os autores sobre o a relação entre validade e efeito retroativo. “Embora a maioria dos autores concorde que as conseqüências do uso de um instrumento de avaliação têm que ser consideradas, não há unanimidade em que a investigação de consequência intencionais e não intencionais faça parte de um plano de validação.” (SCARAMUCCI, 2009, p. 115). Segundo a pesquisadora, alguns autores que são a favor dessa investigação argumentam que exames que se propõem a promover mudanças no ensino e na aprendizagem, como o Enem, além do propósito de selecionar ou classificar, devem ser avaliados em relação à consecução dessas intenções.

Convém lembrar que muitos exames, nos últimos tempos, tanto no cenário internacional como no Brasil, têm sido elaborados como instrumentos de política educacional e pública, tendo em vista o poder que exercem nas pessoas e na sociedade em geral. O que muitos autores questionam é se realmente esses instrumentos têm promovido mudanças benéficas na educação, principalmente quando acompanhados de punições e recompensas para os professores e escolas (conceito tradicionalmente conhecido como



responsabilização – *accountability*)  
(SCARAMUCCI, 2009, p. 115).

Considerando a noção de avaliação formativa apresentada acima e a noção de efeito retroativo, entendemos, como já mencionado na introdução, que o Enem, com a capacidade que tem para provocar mudanças, também deve ser pensado como uma avaliação que possa ser utilizada para rever e discutir o currículo e o programa de instrução, de modo que os dados possam servir para modificar o planejamento, se preciso. Assim, mais do que medir o desempenho de um estudante do ensino médio, o exame pode servir para ajudar escola e poder público a repensar os rumos da educação no país, por isso a importância de pesquisas sobre a validade e o efeito retroativo do Enem, servindo como base para discussões e reflexões. No entanto, ressaltamos que a avaliação não deve pressionar o ensino, no sentido de que este seja preparatório para exames. Desta forma, neste estudo, para problematizar a validade de construto do Enem, observamos se as competências e habilidades da Matriz de Referência estão, de fato, aparecendo no exame e se as questões de língua portuguesa refletem a concepção de linguagem dos descritores do exame.

Na próxima seção, apresentamos os conceitos de competência e habilidade, já que o Enem se baseia em uma Matriz de Referência que indica quais as competências e habilidades requeridas dos alunos no exame.

### 2.2.5 Habilidades e Competências<sup>23</sup>

O Enem se estrutura a partir de uma Matriz de Habilidades e Competências, conforme abordamos anteriormente. Essas habilidades e competências, segundo o Documento Básico do Enem (BRASIL, 2002a), correspondem às possibilidades totais de cognição humana na fase de desenvolvimento próprio aos participantes do Enem – jovens e adultos.

---

<sup>23</sup> É válido mencionar que esta nomenclatura é de base cognitivista e trazida por organizações internacionais, como a UNESCO (GATTI, 1997), mas não dá conta dos usos sociais da linguagem que também são avaliados no Enem, como veremos na análise.

A Matriz de Referência traz um conjunto de 120 habilidades, sendo 30 para cada uma das quatro grandes áreas que compõem o exame: Área 1 - Linguagens, códigos e suas tecnologias (incluindo redação); Área 2 - Matemáticas e suas tecnologias; Área 3 - Ciências da natureza e suas tecnologias e Área 4 - Ciências humanas e suas tecnologias.

Pelo que podemos notar a partir das pesquisas nos documentos oficiais, como o Documento Básico do Enem (2002a) e a Matriz de Referência (2009), a prova do Enem, desde sua criação em 1998, sempre foi estruturada em habilidades e traz questões que medem o conhecimento dos alunos por meio de um enfoque interdisciplinar. O Novo Enem mantém essa característica, agregando às habilidades que o exame se propõe a medir um conjunto de conteúdos formais mais diretamente relacionado ao que é ministrado no ensino médio. Dessa forma, a nova proposta, iniciada em 2009, mantém a ideia de questões contextualizadas, que exigem do estudante a aplicação prática e a integração do conhecimento, e não a apenas a memorização de informações pré-definidas.

É importante, para fins deste estudo, distinguir então o que seriam habilidades e o que seriam competências no contexto específico dessa prova, já que vamos avaliar a questão da validade com base nestes conceitos.

Segundo o Documento Básico do Enem (BRASIL, 2002a),

Competências são as modalidades estruturais da inteligência, ou melhor, ações e operações que utilizamos para estabelecer relações com e entre objetos, situações, fenômenos e pessoas que desejamos conhecer. [...] As habilidades decorrem das competências adquiridas e referem-se ao plano imediato do “saber fazer”. Por meio das ações e operações, as habilidades aperfeiçoam-se e articulam-se, possibilitando nova reorganização das competências (BRASIL, 2002a, p. 11).

Podemos diferenciar as competências das habilidades da seguinte maneira: enquanto as competências estariam ligadas a um conjunto de conhecimentos, atitudes capacidades e aptidões que habilitam, estando, assim, centradas no “saber conhecer”, as habilidades estariam associadas ao “saber fazer”, à ação física que indica a capacidade adquirida. Desta forma, segundo este conceito, um exemplo de competência é: “Confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes linguagens e

suas manifestações específicas.”, e uma habilidade desta competência, conforme a Matriz de Referência (2009) traz, seria “Inferir em um texto quais são os objetivos de seu produtor e quem é seu público alvo, pela análise dos procedimentos argumentativos utilizados.” (BRASIL, 2009, p. 3-4).

Andrade (2012) argumenta que, em avaliações do Enem, aquilo que pode ser mensurável é o que o aluno demonstra saber fazer, ou seja, suas habilidades para solucionar problemas funcionais a partir de conceitos que a escola pretendeu ensinar e desenvolver. Assim, não há, em um teste como o Enem, a possibilidade de mensurar competências. “Um aluno pode não resolver uma questão de prova por não ter sido instrumentalizado conceitualmente, mas não há garantia de que ele não tenha *capacidade*, ou *competência* para fazê-lo.” (ANDRADE, 2012, p. 69, grifos da autora).

A autora ressalta ainda que a Matriz do Novo Enem não esgota a aferição de todas as competências desenvolvidas na educação básica, mas “[...] pretende fazer uma seleção voltada para o reconhecimento de competências essenciais na contemporaneidade do conhecimento, da cultura, do mundo do trabalho, da política, entre outras esferas da interação social.” (ANDRADE, 2012, p. 68). Assim, em nossa análise observamos como as competências e habilidades para a área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias foram cobradas na prova de língua portuguesa de 2014 e como isso se relaciona à validade do exame. Por isso a importância de abordar tais conceitos.

Tendo refletido e discutido acerca dos conceitos principais relacionados ao tópico de avaliação no ensino de línguas e a testes como o Enem, passemos agora a apresentar algumas pesquisas da área de Linguística Aplicada que trabalham com os conceitos de validade. Estas pesquisas, ao trabalhar com esse construto, trazem em comum as mesmas bases teóricas que discutimos até aqui e têm, assim como nós, o desejo de contribuir com a pesquisa em Linguística Aplicada, na discussão acerca da avaliação no ensino de línguas, no sentido de debater como práticas de avaliação - especialmente o Enem, como teste de larga escala - podem contribuir para traçar novos rumos para o ensino e para aprendizagem.

### **2.3 Estudos sobre Validade no Enem – Contribuições para a Linguística Aplicada**

Uma das motivações desta pesquisa é poder contribuir de alguma forma com os estudos acerca do conceito de validade na avaliação da aprendizagem de línguas, mais especificamente em relação ao Enem na perspectiva da Linguística Aplicada (LA). Por esta razão, nesta seção, discutimos as pesquisas em LA, sobre o Enem, que abordam esse construto a partir de uma visão contemporânea do conceito, buscando descrever o efeito retroativo do Enem com base na validade dos construtos, por que ele existe e quais são suas causas.

Também trazemos estas pesquisas que abordam o conceito de validade no Enem, sob a luz da Linguística Aplicada, na intenção de destacar a discussão já feita acerca do assunto aqui no Brasil. A partir dos entendimentos e conhecimentos desses estudos, procuramos adicionar novas perspectivas e considerações, a partir da análise dos dados – em capítulo específico - de modo que a nossa pesquisa traga mais solidez para os estudos sobre a avaliação e sobre o Enem.

Scaramucci (2004/2011), em seus textos sobre o conceito de validade, alerta para a falta de pesquisas que estudem este fenômeno. A autora ainda destaca que o efeito retroativo, principalmente, é mal compreendido e pouco pesquisado, constatação essa que podemos comprovar, ao procurar pesquisas em LA, no Brasil, especialmente sobre validade e efeito retroativo no Enem, uma vez que somente um parco volume de estudos sobre o tema foi encontrado.

Vicentini (2011) abordou a relevância de pesquisas empíricas sobre validade e efeitos retroativos. A autora objetivou explicitar a importância de estudos sobre os dois conceitos relativos ao Enem e mostra que não há, até a data de seu trabalho, estudos empíricos que comprovem a validade deste exame nem que mostrem o alcance ou não de efeitos retroativos positivos no ensino médio. Segundo as implicações e resultados de seu estudo é possível afirmar, segundo a pesquisadora, que as publicações (até 2011) sobre essas questões com relação ao Enem (antigo e novo) são escassas ou mal direcionadas, além de estarem desatualizadas. Vicentini (2011) ainda relata que a atual configuração do exame e seu conseqüente caráter de alta relevância, bem como as diversas polêmicas que o envolvem, tornam urgente a necessidade de estudos acerca da validade do Enem e dos efeitos que ele vem provocando nos processos de ensino e aprendizagem. Assim, a pesquisadora conclui que é importante que a área de Linguística

Aplicada investigue e promova estudos sobre questões relacionadas ao exame.

Vicentini (2015) também desenvolveu pesquisa de mestrado em que estudou o efeito retroativo da redação do Enem no ensino médio. Seu objetivo principal foi investigar se a prova de redação, em seu formato atual, influencia as práticas de ensino de professores de turmas do terceiro ano do ensino médio de duas escolas da cidade de Campinas, sendo uma pública e a outra privada. O estudo buscou entender de que natureza é esse efeito e como ele acontece, nas práticas diárias de sala de aula, nas disciplinas de língua portuguesa e redação. A autora realizou uma pesquisa qualitativa de cunho etnográfico, observando práticas de sala de aula, fazendo anotações de campo e entrevistando professores e alunos, para triangular esses dados com a análise de documentos oficiais do exame. Os resultados mostraram a existência de efeito retroativo nas percepções, atitudes e práticas da professora da escola privada. No contexto da escola pública, esse efeito se deu apenas no discurso da professora, mas não em sua prática. Segundo a autora, fatores diversos são responsáveis por esses resultados. Enquanto na escola privada, fatores relativos ao teste propriamente dito, tais como sua natureza, formato e habilidade avaliada favoreceram a existência do efeito, o mesmo não aconteceu na escola pública. Fatores pessoais, tais como as crenças e o grau de conhecimento sobre o exame, também foram determinantes na ocorrência de efeitos, ressalta a pesquisadora.

A dimensão de valor, indicando se um efeito é bom ou não, questão bastante complexa dentro dos estudos sobre efeito retroativo, como apontamos em seção anterior, é igualmente abordada no trabalho de Vicentini (2015), indicando que esse julgamento depende de quem faz a apreciação. Os resultados confirmaram a hipótese levantada em outros estudos sobre o tema de que um mesmo teste exerce efeitos distintos, de maior ou menor intensidade, em alguns professores e alunos e não necessariamente em outros. A autora conclui seu trabalho ressaltando a importância da ampliação do número de pesquisas sobre efeito retroativo para que se entenda a validade da prova de redação do Enem.

Rauber (2012), em dissertação que objetivou compreender o construto que fundamenta a prova de inglês do Enem, relata que a partir da reformulação do exame em 2009, dois aspectos despertaram a atenção em sua pesquisa: a inclusão de uma prova que avalia a

habilidade de leitura em língua estrangeira (LE) dos candidatos e a ausência de especificações para essa prova, nas quais deveriam constar informações relacionadas aos construtos que a fundamentam. Partindo dessa perspectiva, a pesquisadora fez uma pesquisa qualitativa, de base interpretativista, baseada em documentos. Os resultados, provenientes da análise das questões da prova de inglês das edições 2010 e 2011 revelam, segundo a pesquisadora, que a avaliação de leitura em LE operacionalizada nessa prova mobiliza predominantemente a decodificação de textos pelos examinandos, sendo perpassada por uma concepção estreita e fragmentada de língua(gem)<sup>24</sup> e associada a uma visão de leitura como extração passiva dos sentidos do texto (RAUBER, 2012).

Segundo Rauber (2012, p. 85), a compreensão exigida dos examinandos em algumas questões é restrita à decodificação das palavras do texto, em uma prática de leitura que não envolve a atribuição de sentidos. Rauber (2012) relata ainda que, para garantir a autenticidade da prova de inglês do Enem, seria necessário que suas questões contemplassem a situação de uso da língua-alvo. A pesquisadora salienta que situações reais de leitura em LE no contexto universitário exigem bem mais dos alunos do que a decodificação de palavras e a escolha de uma interpretação possível para o texto, como é apresentado no Enem (RAUBER, 2012, p. 85).

A discussão de Rauber (2012) aponta para uma das preocupações deste presente estudo em que dedicamos especial atenção a essas questões de autenticidade, uma vez que o conceito de validade alerta para a necessidade de um teste apresentar características tais quais as apontadas por Rauber (2012) em seu estudo. De todo modo, não interessa aqui somente discutir se o teste é autêntico ou não, mas, sim, apresentar subsídios para problematizar se o Enem é um teste válido.

---

<sup>24</sup> Em seu texto, Rauber (2012) não explica, diretamente, o que isso significa, mas relata que “o olhar do examinando não é direcionado para além do que está impresso, de modo que ele percebe que os textos da prova não são apenas suportes neutros de fragmentos da língua(gem) [...], e o modo como os temas são abordados nos textos da prova de inglês não permite que os examinandos compreendam a relação existente entre a língua(gem) e as diferentes visões de mundo dos indivíduos, em um intrincado processo que associa o uso da LE (inglês) às práticas sociais e a questões de poder, identidade e cidadania [...]” (RAUBER, 2012, p. 85). Acreditamos ser isso o que ela entende como concepção estreita e fragmentada de linguagem.

Rauber (2012) entendeu que a maior parte das questões da prova de inglês do Enem não converge com as sugestões das OCEM-LE<sup>25</sup>. Segundo a pesquisadora, as OCEM-LE sinalizam que a leitura em LE deve ser entendida “como prática cultural e crítica de linguagem” (BRASIL, 2006, p. 111 apud RAUBER, 2012), atribuindo-lhe um papel essencial na formação cidadã dos aprendizes. O documento sugere, também, que os temas tratados nos textos de leitura sejam selecionados a partir do interesse dos alunos, para possibilitar a reflexão deles sobre a sociedade, além de favorecer a ampliação da sua visão de mundo. Ao recomendarem que a leitura – assim como a comunicação oral e a prática escrita – seja trabalhada ao longo dos três anos que compreendem o ensino médio, as OCEM-LE enfatizam a necessidade da implementação de mudanças de natureza teórica que norteiam o trabalho de leitura, a fim de que possibilite o desenvolvimento do letramento crítico<sup>26</sup> (CERVETTI; PARDALES; DAMICO, 2001 apud RAUBER, 2012). Os resultados mostraram, ainda, que as competências e as habilidades apresentadas pela Matriz de Referência para o Enem (2009) – que também utilizamos no presente estudo - não são contempladas na prova de inglês, além de sinalizarem que todo o processo de desenvolvimento desta prova do Enem deveria ser revisto pelos agentes do MEC/INEP (desenvolvedores da prova, corretores, etc.). Conforme a autora, a revisão prova de Inglês deveria “[...] começar pela elaboração de especificações consistentes para essa prova, e acima de tudo, coerentes com as teorias contemporâneas que orientam o processo de ensino-aprendizagem de LE (inglês) e sua avaliação.” (RAUBER, 2012, p. 7).

Rauber traz Alderson e Banerjee (2002 apud RAUBER, 2012) que defendem que os elaboradores de testes no contexto de línguas devem ser linguistas aplicados informados sobre as teorias contemporâneas de descrição, aquisição e uso da língua(gem). Segundo ela, os elaboradores também precisam saber como os conceitos podem ser operacionalizados, ou seja, precisam compreender como esses conceitos podem ser transformados de maneira a inferir o uso que um indivíduo faz da língua. De acordo com a pesquisadora, a afirmação da Matriz de que o examinando deve ter a competência de conhecer e usar

---

<sup>25</sup> Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Língua Estrangeira.

<sup>26</sup> Para fins deste estudo, não abordamos a questão do letramento.

línguas estrangeiras modernas, além de ser vaga e genérica, também não é observada na prova de inglês do Enem, uma vez que essa prova, ao exigir somente *conhecimento sobre a língua inglesa*, não avalia a *capacidade de uso da língua(gem)* dos examinandos.

Blanco (2013), também em pesquisa de mestrado, estudou a inserção da prova de língua inglesa no Enem e as implicações disso em seu ensino. O foco de sua pesquisa foi conhecer e analisar o efeito retroativo inicial causado pela inserção da língua inglesa no exame, a partir de dados coletados tanto de alunos como de professores envolvidos e com a preparação de alunos para o mesmo. A pesquisadora realizou uma pesquisa qualitativa, sem hipóteses pré-estabelecidas, e buscou saber o que os principais envolvidos tinham a dizer sobre a língua inglesa e sobre o exame do Enem. Os participantes da pesquisa foram alunos e professores do último ano do ensino médio ou de curso preparatório para vestibular de uma cidade do interior do estado de São Paulo. Todos os alunos participantes da pesquisa fizeram o Enem em 2011. Segundo a pesquisadora, um impacto inicial pôde ser evidenciado a partir da análise dos dados, ressaltando a relevância do exame para a sociedade e para o ensino de língua inglesa na escola regular. A partir da primeira questão de seu trabalho: “Qual é a percepção dos agentes (professores e alunos) da escola pública em relação à inserção da língua inglesa no Enem?” a autora discutiu, com base nas percepções dos participantes, que maior importância à língua inglesa e à disciplina referente a ela foi atribuída por alguns alunos após a inclusão de Inglês no Enem. Além disso, algumas mudanças aconteceram nas aulas com a inserção de novos materiais e com a retomada de alguns aspectos de documentos oficiais. A pesquisadora relata que sentiu falta de uma apresentação mais explícita do conteúdo do exame<sup>27</sup>, o que seria muito importante para o preparo dos alunos, mesmo que tal preparo não se restrinja ao final do ensino médio e refira-se a todo esse ensino. A partir da segunda pergunta de seu trabalho “Que efeitos/impactos são descritos em percepções por esses agentes na ação escolar em decorrência da inserção da língua inglesa no Enem?”, a pesquisadora relata que os dados revelaram que o Enem passou a ser considerado um exame de alta relevância, por meio do qual os alunos veem uma oportunidade de ingressar no ensino superior, com a maioria interessando-se exclusivamente pelo ensino público. Ela relata que apesar de o Enem ser utilizado como forma de seleção de bolsistas para instituições

---

<sup>27</sup> Não fica explícito na dissertação dela se essa apresentação é o conhecimento que os professores têm, ou uma apresentação da escola para os professores.



particulares de ensino, uma minoria se inscreveu para a seleção do Programa Universidade para Todos – ProUni. A pesquisadora ainda mostra em seu estudo que foi atribuída maior relevância à disciplina de língua inglesa, mas ainda pouco se acredita no ensino efetivo dessa língua na escola regular, com a maioria dos participantes desta pesquisa optando pela prova de espanhol no Enem. Por fim, segundo Blanco (2013), a visão de alunos e professores em relação à prova foi bastante positiva, com a mesma sendo considerada por todos como fácil, interessante e coerente em relação ao conteúdo que estudaram no ensino médio.

Outra pesquisa, desenvolvida por Gomes (2013), investigou se o Enem tem gerado efeito retroativo nas aulas de língua portuguesa (LP) do ensino médio em três escolas de Uberaba-MG. A pesquisa foi embasada em estudos de Linguística Aplicada (RAJAGOPALAN, 2006; CHAPELLE, 1999; SCARAMUCCI, 2004; 2011, ALDERSON; WALL, 1993; dentre outros), e também explorou os conceitos de validade e de efeito retroativo. Dividido em duas fases, o estudo apresentou dados provenientes de uma pesquisa documental e de uma pesquisa de campo. Na primeira fase, a pesquisadora analisou provas de 2009, de 2010 e de 2011 do Enem e contrastou essa análise com a análise de duas provas anteriores à reformulação do exame (2001 e 2004) para, deste contraste, poder compreender o que há de “novo” no exame realizado a partir de 2009. Além disso, Gomes (2013) analisou documentos docentes obtidos a partir do estudo de campo; em seguida, selecionou (com base em dados estatísticos do desempenho de escolas da região de Uberaba-MG) as três escolas – uma estadual, uma federal e uma particular – que obtiveram os melhores resultados nos exames de 2010. Enquanto estudo de campo, a pesquisadora foi às escolas, aplicou questionários aos professores participantes, coletou documentos docentes (planos de ensino, aulas digitalizadas, avaliações aplicadas), realizou notas de campo a partir de assistência a aulas de LP do terceiro ano do EM e utilizou outro instrumento de coleta de dados (constituído por cópias de cadernos de alguns discentes dos professores de LP, participantes da pesquisa). A pesquisadora apresentou uma análise interpretativista (tendo como base suas próprias experiências) e percebeu que: i) as provas de LP do Enem trazem mudanças de pouca relevância para conseguir impactar na forma como o docente ensina, especialmente aquele que está em sala de aula de ensino básico, e não na

universidade. Para justificar a afirmativa, ela relata, em seu estudo, que carrega ambas as características, isto é, a de ser docente da educação básica e a de estar na academia como pesquisadora, assim consegue perceber que suas graduais mudanças de postura didático-pedagógica e metodológica se realizam devido aos reflexos dos estudos que a academia lhe propicia, e não devido ao impacto de exames nacionais externos como o Enem; ii) foi possível perceber que o efeito retroativo, quando se manifesta, manifesta-se negativamente, com treinos e macetes de resolução de provas, e não na forma de substancial reestruturação do Ensino Médio e iii) a ideia do senso-comum de que as escolas particulares adaptam-se mais rapidamente e até mais eficientemente não se comprova cientificamente, visto que as três esferas observadas (federal, estadual e privada) agem de forma muito similar relativamente ao foco do ensino e à estruturação do Ensino Médio.

Mesmo que, no presente estudo, não analisemos o efeito retroativo, trazemos essa discussão por entender que esse construto precisa ser problematizado juntamente com o conceito de validade, uma vez que as consequências e valores sociais/culturais de um teste podem ser considerados como um tipo de validade.

Embora investigar os impactos causados por exames vestibulares seja uma grande tendência em várias pesquisas na área de avaliação, já que são exames de alta relevância – e têm potencial para decidirem o futuro de muitos candidatos –, pouca atenção vem sendo dada à validade do Enem - como podemos notar, ao encontrar (nos bancos de teses e dissertações da Capes e das pós-graduações em Linguística Aplicada das universidades brasileiras) - apenas 5 pesquisas sobre o tema. Há que se discutir também que o Enem é um exame recente e, portanto, natural que ainda não tenham tantas pesquisas assim.

Tendo apontado para o que entendemos por leitura, para os conceitos de avaliação do ensino de línguas e para os estudos sobre a validade do Enem; no próximo capítulo, analisamos os documentos oficiais que ancoram tal exame.

### **3 ANÁLISE DOS DADOS: OS DOCUMENTOS NORTEADORES DO ENEM**

Neste capítulo, empreendemos a análise documental dos documentos oficiais que ancoram o Enem. O capítulo está dividido em duas seções. Na primeira, apresentamos o contexto histórico e político da educação no Brasil até o surgimento do Enem, destacando os documentos oficiais que o ancoram no decorrer do tempo, por entender que esta retrospectiva nos auxilia a compreender a dinâmica do exame hoje. Na segunda seção, analisamos as semelhanças e divergências entre os documentos oficiais e a Matriz de Referência com relação à concepção de linguagem, pois este foi o construto no qual nos baseamos para problematizar a validade do exame.

#### **3.1 Entre Passado e Presente: Uma Retrospectiva até o Surgimento do Enem**

Nesta seção, apresentamos, ainda que brevemente, o contexto histórico e político da educação no Brasil até o surgimento do Enem. Trouxemos também alguns aspectos importantes de documentos fundamentais para delineamento da educação brasileira, no sentido de evidenciar o percurso percorrido até o surgimento do Exame Nacional do Ensino Médio. O objetivo é enriquecer as discussões sobre o tema e compreender melhor a configuração atual desse exame. Iniciaremos pelo aparecimento do ensino superior no Brasil e, conseqüentemente, pelos exames de acesso, categoria do Enem atualmente.

Segundo Santos (2011), o ensino superior no Brasil surgiu com os jesuítas no período colonial, tendo como primeiros cursos os de Filosofia e Teologia. Em 1808, com a vinda da Família Real, surgiram as faculdades com caráter profissionalizante, sendo que, antes deste período, a classe alta buscava formação superior na Europa. Com o surgimento dos cursos de ensino superior, surgiu também a necessidade de exames preparatórios, embora, importa ressaltar que entre 1891 e 1910, período marcado pela criação de muitas escolas superiores no país, o acesso era automático. Foi a partir de 1911, ano em que houve uma institucionalização do acesso ao ensino superior por meio de

Decretos Federais, que foi firmado o Decreto nº 8.659, instituindo o Exame de Admissão. Conforme Santos (2011) relata,

Esses exames consistiam em prova escrita sobre conhecimentos da língua vernácula e uma prova oral sobre leitura com interpretação do texto, conhecimento geral da língua francesa, de geografia e de história do Brasil, e toda a parte prática da aritmética elementar. [...] tais exames foram os passos iniciais para o surgimento dos atuais cursinhos preparatórios para o vestibular, pois os candidatos tinham que passar por um processo árduo de preparação. [...] o estabelecimento do exame visava garantir a função do ensino de “formar as classes intelectuais dominantes” (SANTOS, 2010, p. 2).

Segundo a autora, quatro anos depois de oficializado o exame de admissão, o Decreto nº. 11.530, de 18 de março de 1915, mudaria a nomenclatura desses exames para **vestibular**. O decreto também previa que, além de fazer o vestibular, o candidato precisava apresentar o certificado de aprovação das matérias do Curso Ginásial realizado em estabelecimentos de ensino público (especificamente o Colégio D. Pedro II, que era Federal, ou de outros estabelecimentos estaduais). Os candidatos vindos de escolas privadas também tinham que estar aprovados nesses segmentos para serem certificados e terem acesso à educação superior (SANTOS, 2011, p. 2).

Dez anos após a instituição do exame denominado de vestibular, novas mudanças foram instituídas. Santos (2011) afirma que o Decreto nº 16.782-A, de 13 de janeiro de 1925, acentuou ainda mais o caráter seletivo e discriminatório dos vestibulares, pois estabeleceu o critério de máximo de vagas nas instituições. Até este momento, todos os estudantes aprovados no exame tinham direito à matrícula. Com esse novo decreto, a instituição de ensino ficava responsável por definir o número máximo de vagas anuais, e os estudantes aprovados eram matriculados por ordem de classificação até completar esse número, como ainda ocorre até hoje - com a diferença que, atualmente, novos alunos podem ser chamados à medida que novas vagas vão surgindo.

Por mais de quarenta anos prevaleceram as diretrizes apontadas no decreto de 1925. Somente em 1968 uma nova característica é incorporada ao exame vestibular, explicitada na Lei de Diretrizes e Bases - **LDB - de número 5540**. Segundo o artigo 21 do documento,

O concurso vestibular, referido na letra a do artigo 17, abrangerá os conhecimentos comuns às diversas formas de educação do segundo grau sem ultrapassar este nível de complexidade para avaliar a formação recebida pelos candidatos e sua aptidão intelectual para estudos superiores (BRASIL, 1968 Art. 21).

A lei 5.540 explicita aquilo que os documentos anteriores não traziam sobre a alegada função do exame enquanto instrumento de avaliação da “formação recebida pelos candidatos” e da “aptidão intelectual para estudos superiores”. Assim, fica claro, na lei, que a função do vestibular é avaliar o ensino médio e aferir se o aluno tem os requisitos necessários para entrar no ensino superior.

Três anos após a implementação da LDB 5.540, o Decreto nº 68.908, de 13 de julho de 1971, criou a característica do vestibular unificado. Cinco anos mais tarde, o Decreto nº 79.298, de 24 de fevereiro de 1977, garantiu a inserção da prova de redação nos vestibulares (SANTOS, 2011). A autora reforça que este relato histórico nos permite observar que a forma de acessar o ensino superior brasileiro foi marcada por regras e fiscalização do Governo, o que garantiu seu aspecto excludente e discriminatório.

Ainda em 1971, a LDB 5.692, instituiu a chamada Reforma do Ensino, importante passo para a estruturação do que chamamos hoje de ensino médio, etapa obrigatória para que os jovens cheguem ao ensino superior. De acordo com a LDB de 1971, os ensinos fundamental e médio (primeiro e segundo grau, como eram chamados antes da publicação da referida lei) tinham como objetivo preparar os estudantes para o trabalho e para o exercício da cidadania. Assim, a Reforma do Ensino “atribuiu ao 2º grau uma dupla função: preparar para o prosseguimento de estudos ou habilitar para o exercício de uma profissão técnica, caracterizando uma disputa entre objetivos humanistas de um lado e econômicos de outro.” (MARCUSCHI, 2006, p. 57). Com isto, alguns alunos, por suas condições econômicas diversas, eram motivados a procurar o ensino médio para se profissionalizar. Ao mesmo tempo, segundo Marcuschi (2006) havia uma diminuição da pressão sobre o ensino superior, já que apenas os que tinham condições financeiras faziam algum curso preparatório para entrar nas

universidades. Silva (2010, p. 3) afirma que a LDB 5.692, apesar de parecer flexível, acabou legitimando a exclusão de muitos da universidade, “[...] revelando em seu texto, inclusive, expressões autoritárias bem condizentes com o regime militar.”

Neste contexto, por conta do nosso foco na concepção de linguagem nos documentos oficiais, é válido lembrar que, no texto da lei 5.692/71, a abordagem do ensino de língua portuguesa veiculada estava pautava na prescrição, na imposição de normas. De maneira geral, a língua foi entendida como instrumento de comunicação e como símbolo cultural do país. Conforme destacado no 2º parágrafo da LDB de 1971: “No ensino de 1º e 2º graus dar-se-á especial relevo ao estudo da língua nacional, como instrumento de comunicação e como expressão da cultura brasileira.” (BRASIL, 1971, § 2º).

Entretanto, a estruturação do ensino médio e dos exames vestibulares e a concepção de linguagem vinculada nos documentos oficiais começam a sofrer mudanças a partir dos anos 90. Os modelos de educação passam a ser questionados devido, em boa parte, ao contexto político internacional. Castro e Tiezzi (2005, p. 1) afirmam que a década de 90 inaugura um novo ciclo na educação brasileira, com a democratização de acesso ao ensino fundamental e a expansão do ensino médio. Segundo Tavares (2013), a implementação de políticas educativas internacionais, de organismos como UNESCO, BIRD e OCDE<sup>28</sup>, iniciou-se na década de 1980, mas concretizou-se principalmente a partir dos anos 1990. Estas organizações tiveram visões muito semelhantes acerca do que seria, para elas, estar bem formado para a era da informação e da tecnologia. Conforme as premissas das políticas educativas pautadas pelas organizações internacionais, ressaltadas por Beech (2009),

[...] Os estudantes devem preparar-se para o mercado de trabalho, no qual precisam dominar tecnologias complexas e demonstrar criatividade, inovação e adaptabilidade. [...] Além disso, dada a velocidade com que são gerados novos conhecimentos e o “fato” de que as tecnologias evoluíram de forma rápida e permanente, estas organizações enfatizam a necessidade de um

---

<sup>28</sup> UNESCO = Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura; BIRD = Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento ou Banco Mundial; OCDE = Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico.

sistema de educação permanente [...] em que é fundamental que as crianças e jovens recebam uma educação básica de qualidade, na qual possam adquirir uma série de habilidades fundamentais que permitam aprender ao longo de toda a vida [...] Em primeiro lugar, se diz que os conteúdos vocacionais ou profissionais devem ser abandonados no currículo. Este deve concentrar-se, por outro lado, na transmissão de uma série de competências básicas gerais que todo sistema educativo deveria fornecer a seus alunos: a comunicação, a criatividade, a flexibilidade, aprender a aprender, o trabalho em equipe e a solução de problemas. [...] Finalmente, com as mudanças velozes e permanentes que a UNESCO, o Banco Mundial e a OCDE prediziam ser lideradas pela mudança tecnológica, a ciência e a tecnologia devem ocupar um lugar central no currículo, junto com a matemática, a leitura e a escrita [...] (BEECH, 2009 [2007], p. 40-41).

Mesmo com os conteúdos vocacionais e profissionais sendo abolidos dos currículos, o foco principal ainda estava em preparar o aluno para o mercado de trabalho e, principalmente, para um mercado de trabalho onde a tecnologia é predominante. Para isso, segundo essas orientações, todo o sistema educativo precisava focar em competências básicas gerais, partindo das premissas desenvolvidas pela UNESCO: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver e aprender a ser. Estes quatro pilares foram definidos na Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI<sup>29</sup>, incorporados nas determinações da Lei nº 9.394/96 e nos PCNs.

Na Nova Lei de Diretrizes e Bases, como ficou conhecida a LDB 9.394 de 1996, o termo **vestibular** foi abolido, e a expressão **processo seletivo** foi adotada em seu lugar. (Mais adiante mostraremos o quadro com o termo usado e a concepção de linguagem vinculada a cada documento.) Esta mudança deu autonomia para as instituições criarem

---

<sup>29</sup> Publicado no livro *Learning: the treasure within; report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century (highlights)*. Paris: UNESCO, 1996.

novos mecanismos de acesso, desde que estabelecessem articulação com o ensino médio. No entanto, como Santos (2011) enfatiza, até o surgimento do Enem, em 1998, esta ocasional e pretensa independência

[...] não significou mudanças nas práticas da forma de acesso. Os processos de seleção não mudaram de nome, os instrumentos de avaliação não sofreram alterações, e o conhecimento continuou a ser explorado de forma linear, sem garantir a reflexão do candidato e priorizando o conhecimento memorizado (SANTOS, 2011, p. 3).

Com relação ao ensino de línguas, ao contrário da LDB 5.692/71 que trazia palavras de ordem como “norma” e “estrutura”, na nova LDB nota-se uma mudança de perspectiva, já que a linguagem não é mais vista como símbolo cultural do país, como aparece em 71, e há uma valorização de práticas de ensino e de avaliação que estimulem os estudantes, além da consideração de formas contemporâneas de linguagem, que podem ser relacionadas às tecnologias. Conforme o artigo 36 da referida lei:

O currículo do ensino médio observará o disposto na Seção I deste Capítulo e as seguintes diretrizes:  
I - destacará a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; **a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e o exercício da cidadania;**

**I - adotará metodologias de ensino e de avaliação que estimulem a iniciativa dos estudantes;**

III - será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição.

§ 1º. Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação serão organizados de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre:

[...]



**II - conhecimento das formas contemporâneas de linguagem; [...] (BRASIL, 1996, grifos nossos).**

Voltando ao cenário político, no ano de 1990, o Brasil participou da Conferência Mundial de Educação para Todos, na Tailândia, convocada pela UNESCO, UNICEF, PNUD e BIRD. Essa conferência teve como resultado, segundo os PCNs da educação básica, “[...] posições consensuais na luta pela satisfação das necessidades básicas de aprendizagem para todos, capazes de tornar universal a Educação Fundamental e de ampliar as oportunidades de aprendizagem para crianças, jovens e adultos.” (BRASIL, 1997, p. 11).

A partir dos compromissos assumidos internacionalmente, o Ministério da Educação e do Desporto coordenou a elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003): um conjunto de diretrizes políticas “[...] voltado para a recuperação da escola fundamental, a partir do compromisso com a equidade e com o incremento da qualidade, como também com a constante avaliação dos sistemas escolares, visando ao seu contínuo aprimoramento.” (BRASIL, 1997, p. 11).

Neste sentido, a LDB de 1996 já buscava também consolidar e ampliar o dever do Estado para com a educação, em geral. Marcuschi (2006, p. 57) lembra que, com a LDB de 1996, pela primeira vez na história da legislação brasileira foi apresentado o conceito de Educação Básica, cuja finalidade reside em “[...] desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores [...]”. Importa registrar que o conceito de Educação Básica é de natureza ampla e soma educação infantil, educação fundamental e ensino médio. Assim, a lei de 96 abriu campo para a publicação de diversos documentos governamentais sobre possíveis mudanças a serem operacionalizadas no ensino e até mesmo para concretização de reformas como a do ensino médio. Dentre esses documentos estão os Parâmetros Curriculares Nacionais, tanto para o Ensino Fundamental (1997) quanto para o ensino médio (1999).

O processo de elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais teve início a partir do estudo de propostas curriculares de Estados e Municípios brasileiros, da análise realizada pela Fundação Carlos Chagas sobre os currículos oficiais e do contato com informações

relativas a experiências de outros países. Foram analisados subsídios oriundos do Plano Decenal de Educação, de pesquisas nacionais e internacionais, dados estatísticos sobre desempenho de alunos do ensino fundamental, bem como experiências de sala de aula difundidas em encontros, seminários e publicações (BRASIL, 1997, p. 15). Os Parâmetros Curriculares do Ensino Médio - PCNEM -, especialmente, têm um duplo papel: “[...] difundir os princípios da reforma curricular e orientar o professor, na busca de novas abordagens e metodologias.” (BRASIL, 2000 [1999], l. 1, p. 4).

Sobre o ensino de línguas, um dos aspectos trabalhados nesta pesquisa, os PCNs da educação fundamental detalham que o objetivo do ensino de língua portuguesa é possibilitar que os alunos adquiram, ao longo dos oito anos de ensino fundamental, “[...] uma competência em relação à linguagem que lhes possibilitasse resolver problemas da vida cotidiana, ter acesso aos bens culturais e alcançar a participação plena no mundo letrado.” (BRASIL, 1997, p. 33). Assim, nota-se uma preocupação com o desenvolvimento de competências linguísticas do educando para atuação no mundo letrado. De acordo com Silva (2010) há, nos PCNs, não só uma ênfase numa língua viva, que está no dia a dia dos estudantes e que não é reduzida meramente a objeto abstrato, ao contrário, o documento do ensino fundamental aborda suas variedades distintas e reafirma seu número indefinido de usos. Há, acima de tudo, uma preocupação à ação com e na linguagem. Desta forma, dentre os documentos analisados, os PCNs (de ensino fundamental e médio) são aqueles que trazem, pela primeira vez, uma concepção de linguagem como interação ou prática social, como detalharemos em seção próxima.

Dentro de todo esse movimento de publicação de documentos e discussões sobre a educação, está a Reforma do Ensino Médio que foi comandada pelo Ministério da Educação, no período 1995-2002 (CASTRO; TIEZZI, 2005). De acordo com Martins (2000), esta reforma surge, no Brasil, como um dos itens prioritários da política educacional do Governo Federal, justificada pela necessidade de adequação desse nível de ensino às mudanças postas "pela ruptura tecnológica característica da chamada terceira revolução técnico-industrial, na qual os avanços da microeletrônica têm um papel preponderante" (BRASIL, 2000 [1999], l. 1, p. 5), bem como pelas novas dinâmicas sociais e culturais constituídas nesse processo de mudança.

Para concretizar a reforma proposta para tal segmento, o Ministério de Educação e do Desporto, partindo de princípios definidos pela LDB de 96 e compreendendo que o Brasil devia estar integrado à tendência internacional que implementou reformas nos sistemas de

ensino para atender às exigências das mudanças econômicas, sociais e culturais em curso, empreende o Programa de Reforma do Ensino Profissionalizante (Decreto nº 2.208/97), institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Resolução CEB, nº 3/98) e elabora os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, [2000]1999).

O decreto nº 2.208/97A institui a Reforma do Ensino Profissionalizante que desvincula o ensino médio do ensino técnico. Assim, o ensino médio que antes tinha a função de preparar para o mercado de trabalho, passa a ser somente um meio para atingir o ensino superior. Segundo Cêa (2007), com a aplicação desse decreto há um dualismo entre a formação geral e a formação profissional, a primeira é destinada a preparar para o ingresso no ensino superior, e a formação técnica é dedicada a preparar para o mercado de trabalho imediato.

Um ano após a publicação dos primeiros PCNs do ensino fundamental, a Portaria 438 do MEC, de 28 de maio de 1998, instituiu o Exame Nacional do Ensino Médio, objeto de estudo deste trabalho. Nessa primeira versão, os objetivos iniciais eram:

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

Observamos, portanto, que o foco inicial não era apenas servir como acesso ao ensino superior, mas também e, principalmente, como acesso a cursos profissionalizantes. Este mesmo objetivo é visto também no Documento Básico (2002a), mas o texto já indica que o exame pode não só complementar, mas servir também como modalidade alternativa para o acesso ao ensino superior, conforme podemos conferir no excerto a seguir.

O ENEM será realizado anualmente, com o objetivo fundamental de avaliar o desempenho do

aluno ao término da escolaridade básica, para aferir o desenvolvimento de competências fundamentais ao exercício pleno da cidadania. Pretende, ainda, alcançar os seguintes objetivos específicos:

- a. oferecer uma referência para que cada cidadão possa proceder a sua auto-avaliação com vistas às suas escolhas futuras, tanto em relação ao mercado de trabalho quanto em relação à continuidade de estudos;
- b. estruturar uma avaliação da educação básica que sirva como modalidade alternativa ou complementar aos processos de seleção nos diferentes setores do mundo do trabalho;
- c. estruturar uma avaliação da educação básica que sirva como modalidade alternativa ou complementar aos exames **de acesso aos cursos profissionalizantes pós-médios e ao ensino superior** (BRASIL, 2002a, p. 6, grifo nosso).

No entanto, conforme consta no site do INEP<sup>30</sup>, foi somente a partir de 2009 que o exame passou a ser efetivamente utilizado também como mecanismo de seleção para o ingresso no ensino superior, conforme já apresentamos no capítulo metodológico. Certamente, essa exclusão do ensino profissionalizante deve-se à Reforma do Ensino Profissionalizante, resultado da Reforma do Ensino Médio como um todo.

A Reforma do Ensino Médio trouxe também novos documentos. Dentre eles, estão as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – DCEM - (Resolução CEB, n. 3/98). Segundo Marcuschi (2006), na mesma linha da LDB de 1996, além de reafirmarem o ensino médio como etapa fundamental de escolarização, as Diretrizes passam a defender a necessidade de oferecer aos jovens uma formação básica comum, capaz de consolidar e aprofundar os conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental; preparar para o trabalho e para a cidadania; aprimorar o educando como pessoa humana e oferecer ao estudante uma compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos. Portanto, as DCEM indicam que há uma unidade possível e

---

<sup>30</sup> <http://portal.inep.gov.br/web/enem/sobre-o-enem>

necessária a ser trabalhada nas redes de ensino que expressa os saberes aos quais os jovens devem ter acesso.

É importante ressaltar que, em 2012 (Resolução CNE/CEB 2/2012), o Conselho Nacional de Educação (CNE) publicou a resolução que estabelece as Novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino médio no Brasil. Segundo Moehlecke (2012), a medida é apresentada como uma atualização das diretrizes de 1998, entendida como necessária diante das diversas mudanças ocorridas na legislação relativa ao ensino médio nos últimos anos, bem como das transformações em curso na própria sociedade, no mundo do trabalho e no ensino médio. No campo da organização curricular, as novas diretrizes ratificam a proposta de divisão pelas áreas que já está estabelecida nos PCNs: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas. No entanto, retiram a parte referente às tecnologias que aparece nos Parâmetros.

Já os Parâmetros Curriculares do Ensino Médio (PCNEM), também resultado da Reforma do Ensino Médio, foram regulamentados e publicados em 1999/2000 para atender a uma necessidade de atualização da educação brasileira. O “novo” ensino médio foi organizado em três áreas de conhecimento: Ciências da Natureza e Matemática; Ciências Humanas e Linguagens e Códigos, sendo que os objetivos principais das áreas de conhecimento são organizar, interligar e contextualizar as disciplinas do currículo. Dois anos após a publicação dos PCNEM, foram desenvolvidas orientações complementares ao ensino médio, cuja publicação foi publicada sob o título de PCN+.

Há ainda as Orientações Curriculares para o Ensino Médio, elaboradas a partir de discussões com equipes técnicas dos Sistemas Estaduais de Educação, professores e alunos da rede pública e representantes da comunidade acadêmica. Esse complemento teve como objetivo facilitar a organização do trabalho escolar e traz, de forma mais detalhada, sugestões de procedimentos pedagógicos mais atuais (BRASIL, 2006).

A convicção de que a formação média é etapa integrante da educação básica e a ideia de que há conhecimentos tidos como necessários ao exercício da cidadania são pressupostos mostrados nos documentos vistos até agora (Diretrizes, PCNs, Orientações e PCN+) e também estão presentes no Enem – conforme será mostrado a seguir - que surge no final de 90, período em que a expansão do EM começa a ser mais reivindicada pela população e a integrar a agenda de políticas

educacionais, devido ao contexto político-econômico da época e aos movimentos sociais. Desta forma, podemos notar que o debate sobre o ensino médio é amplo, assim como o são as questões que permeiam a definição da própria especificidade desse nível de ensino no país e suas respectivas políticas curriculares.

Ainda numa retrospectiva histórica, buscando compreender a estruturação do Enem atualmente, na subseção a seguir, abordamos alguns aspectos sobre a avaliação em larga escala como elemento para a elaboração de políticas públicas, pois entendemos que o Enem tem grande potencial para induzir tais políticas.

### 3.1.1 A avaliação de larga escala como elemento para elaboração de políticas públicas

A elaboração de políticas públicas educacionais, as reformas e também a elaboração de documentos oficiais decorrem, na maioria das vezes, de estudos sobre avaliação educacional, solicitados pelas agências internacionais. Esta preocupação surgiu especialmente na década de 80, quando se intensificaram quase todos os acordos com o BIRD, nos quais havia um item de avaliação educacional, visando à efetividade das ações geradas nos projetos educacionais. Nessa década, o MEC criou uma comissão para analisar suas ações na área de avaliação para que, conseqüentemente, os resultados dessas ações pudessem contribuir para o ministério elaborar políticas que estivessem de acordo com as necessidades das demandas da educação nacional (TAVARES, 2013).

De acordo com Tavares (2013), na primeira fase da avaliação em larga escala da educação, entre 1990 e 1991, o MEC encomendou junto à Fundação Carlos Chagas – FCC - a elaboração de provas construídas com base nas propostas curriculares estaduais, buscando avaliar a gestão escolar, a competência do professor e o rendimento do aluno. A segunda fase ocorreu entre 1993 e 1994 e também avaliou os três aspectos acima nas mesmas séries e disciplinas com objetivo de consolidar um sistema nacional de avaliação. Nessa fase, construiu-se uma matriz comum com 70% das propostas curriculares dos Estados que foi devolvida aos Estados para que ela pudesse ser analisada.

A intenção com tal análise era conferir se tal matriz refletia, ainda que de forma geral, a estrutura básica dos currículos, se os conteúdos trabalhados em cada estado eram essenciais e se eles estavam de acordo com a série para a qual estavam sendo propostos. A partir dessa apreciação, “O relatório ‘Avaliação’ de 1995 do MEC destacou

mudanças que necessitavam de aperfeiçoamento.” (TAVARES, 2013, p. 63).

Neste contexto de avaliação em larga escala da educação brasileira, é importante destacar que o Banco Mundial (BIRD) teve destacado papel no financiamento dos projetos, sendo que, em contrapartida, apontou orientações:

- a) Prioridade na educação primária. b) Melhoria da eficácia da educação. c) Ênfase nos aspectos administrativos. d) Descentralização e autonomia das instituições escolares [...] e) A análise econômica como critério dominante na definição das estratégias (HADDAD, 2008, p. 24).

Buscando contemplar as exigências apontadas pelo BIRD, em meados de 1990, surge o Saeb – Sistema de Avaliação da Educação Básica - como política pública educacional, com o “[...] objetivo de contribuir para a melhoria da qualidade da educação brasileira e para a universalização do acesso à escola, oferecendo subsídios concretos para a formulação, reformulação e o monitoramento das políticas públicas voltadas para a educação básica.” (BRASIL, 2002c, p. 9).

Nesse amplo sistema, três avaliações externas em larga escala são contempladas:

#### **Avaliação Nacional da Educação Básica –**

**Aneb:** abrange, de maneira amostral, alunos das redes públicas e privadas do país, em áreas urbanas e rurais, matriculados na 4ª série/5ºano e 8ªsérie/9ºano do Ensino Fundamental e no 3º ano do ensino médio, tendo como principal objetivo avaliar a qualidade, a equidade e a eficiência da educação brasileira. Apresenta os resultados do país como um todo, das regiões geográficas e das unidades da federação.

**Avaliação Nacional do Rendimento Escolar - Anresc (também denominada "Prova Brasil"):** trata-se de uma avaliação censitária envolvendo os alunos da 4ª série/5ºano e 8ªsérie/9ºano do Ensino Fundamental das escolas públicas das redes municipais,

estaduais e federal, com o objetivo de avaliar a qualidade do ensino ministrado nas escolas públicas. Participam desta avaliação as escolas que possuem, no mínimo, 20 alunos matriculados nas séries/anos avaliados, sendo os resultados disponibilizados por escola e por ente federativo.

**A Avaliação Nacional da Alfabetização – ANA:** avaliação censitária envolvendo os alunos do 3º ano do Ensino Fundamental das escolas públicas, com o objetivo principal de avaliar os níveis de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa, alfabetização Matemática e condições de oferta do Ciclo de Alfabetização das redes públicas. A ANA foi incorporada ao Saeb pela Portaria nº 482, de 7 de junho de 2013. (INEP, 2015).

Segundo ainda dados do INEP, a Aneb e a Anresc/Prova Brasil são realizadas bianualmente, enquanto a ANA é de realização anual (INEP, 2015).

Atualmente, essas avaliações têm servido ao MEC como principais indicadores de qualidade da educação básica brasileira, constituindo o índice denominado de IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica. Criado em 2007, o IDEB combina o desempenho dos alunos na Prova Brasil (para os municípios), a Aneb (para os estados da federação e para o país) e os índices da taxa de aprovação das escolas (medido através do Censo Escolar).

No entanto, enquanto essas avaliações servem de indicadores de qualidade, é fundamental salientar que as Novas Diretrizes (BRASIL, 2013, p. 23) já reconhecem também o Enem como referência nacional para o planejamento da Educação Básica. Conforme consta neste documento: “Atualmente, são referências nacionais para o planejamento, em todas as instâncias responsáveis pela Educação Básica, o IDEB, o FUNDEB e o Enem.”. Segundo as novas DCEM, o Enem deve, inclusive, fazer parte do Saeb:

Art. 21. O Exame Nacional do ensino médio (Enem) deve, progressivamente, compor o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), assumindo as funções de: I – avaliação sistêmica, que tem como objetivo subsidiar as



políticas públicas para a Educação Básica; **II** – avaliação certificadora, que proporciona àqueles que estão fora da escola aferir seus conhecimentos construídos em processo de escolarização, assim como os conhecimentos tácitos adquiridos ao longo da vida; **III** – avaliação classificatória, que contribui para o acesso democrático à Educação Superior (BRASIL, 2013, p. 201).

Vale frisar que (1) a consolidação de sistemas nacionais de avaliação - como o Saeb e o Enem -, (2) a reformulação desse último e (3) a sua utilização nos processos seletivos das instituições de educação superior, buscando democratizar as oportunidades de acesso a esse nível de ensino e induzindo a reestruturação dos currículos do ensino médio, foram propostas de mudanças que resultaram na formulação das Novas Diretrizes. Assim, é intenção que as diretrizes sejam um

[...] documento orientador dos sistemas de ensino e das escolas e que possam oferecer aos professores indicativos para a estruturação de um currículo para o ensino médio que atenda as expectativas de uma escola de qualidade que garanta o acesso, a permanência e o sucesso no processo de aprendizagem e constituição da cidadania (BRASIL, 2013, p. 149).

Outro ponto importante é que, no Documento Básico (BRASIL, 2002a), as Diretrizes (1998) estão como documento de referência para as competências e habilidades cobradas do estudante. Como as Novas Diretrizes (2013) substituem as de 1998, é esperado que o Enem se adeque às novas orientações, repensando sua Matriz de Referência. No entanto, entendemos que o processo de mudança não é algo instantâneo. Compreendemos que as Novas Diretrizes são uma publicação recente, mas isso não exige os organizadores do Enem de repensar suas práticas de acordo com este novo documento.

Para entender a importância de cada documento visto até agora para a estruturação do Enem e resumir as concepções de linguagem em cada um deles, apresentamos o quadro a seguir. Também destacamos os termos usados nesses documentos para se referirem aos exames de acesso ao ensino superior, categoria do Enem atualmente. É importante

ressaltar, por conta de nossos objetivos nesta pesquisa, que nossos focos são os documentos que embasam o Enem de acordo com o Documento Básico (BRASIL, 2002a): Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 1996), os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (2000[1999]), as Diretrizes do Conselho Nacional de Educação sobre a Educação Básica (1998) e a Matriz de Referência do Enem (2009).

No quadro que mostramos, a seguir, trazemos as concepções de linguagem nos outros documentos de forma ilustrativa, já que estes documentos foram parte da história da educação brasileira e mostram o como novas perspectivas teóricas vão surgindo ao longo do tempo. As concepções que foram discutidas na seção posterior ao quadro foram somente aqueles referentes aos documentos norteadores do Enem.

Quadro 2 - Documentos importantes para a estruturação do Enem

DOCUMENTO	AÇÃO EM RELAÇÃO AOS EXAMES DE ACESSO	TERMO USADO PARA EXAMES DE ACESSO	CONCEPÇÃO DE LINGUAGEM
<b>Decreto nº 8.659 (1911)</b>	Institui o Exame de Admissão.	Exames de Admissão	Não há menção.
<b>Decreto nº. 11.530 (1915)</b>	Muda a nomenclatura para vestibular.	Vestibular	Não há menção.
<b>Decreto nº 16.782-A (1925)</b>	Estabelece o critério de máximo de vagas.	Vestibular	Não há menção.
<b>LDB 5540 (1968)</b>	Explicita a função do vestibular como avaliador do ensino médio e mecanismo de acesso ao ensino superior.	Vestibular	Não há menção.
<b>Decreto nº. 68.908 (1971)</b>	Cria o vestibular unificado.	Vestibular	Não há menção.

<b>Decreto nº 79.298 (1977)</b>	Insera a prova de redação nos vestibulares.	Vestibular	Não há menção.
<b>LDB 1971</b>	Instituiu a “Reforma do Ensino”.	Não há menção.	“Expressão da Cultura/ Instrumento de Comunicação”
<b>LDB 1996</b>	Apresenta o conceito de Educação Básica = Educação Infantil, Educação Fundamental e ensino médio.	Processo Seletivo	“Instrumento/Processo de Comunicação”
<b>DCEM (1998)</b>	Defende a necessidade de oferecer aos jovens uma <b>formação básica comum.</b>	Não há menção.	“Instrumento/Processo de Comunicação”
<b>PCNs Ensino Fundamental (1997) e PCNs EM (2000 [1999])</b>	Difundem os princípios da reforma curricular e orientam os professores.	Processo Seletivo (Contém texto da LBD de 1996.)	“Capacidade humana que visa à interação.” “Prática social.”
<b>Portaria 438 MEC (1998)</b>	Instituiu o Enem.	Não há menção.	Não fica explícito.
<b>DOCUMENTO BÁSICO DO ENEM (2002a)</b>	Descreve o Enem.	Vestibular	Não fica explícito.
<b>MATRIZ ENEM (2009)</b>	Define as competências e as habilidades cobradas no Enem.	Não há menção.	“Capacidade humana que visa à interação.” “Prática social.” <i>(Inferência da autora, já que a Matriz está baseada nos PCNEM.)</i>

Fonte: Elaborado pela autora com base nos documentos oficiais.

Conforme podemos notar, o Enem possui em suas bases uma ancoragem histórica e política que delineou, de certa forma, a sua estrutura atual. Assim, fez-se necessário abordar essa ancoragem para que pudéssemos prosseguir na intenção de compreender melhor a prova de 2014 e relacionar as teorias em cada um.

Na seção seguinte, apresentamos e discutimos as concepções de linguagem que permeiam os documentos oficiais que são base para o Enem, já que esta concepção foi o construto utilizado para problematizar a validade do exame.

### **3.2 A Concepção de Linguagem nos Documentos de Referência do Enem**

Aprendemos durante nossa formação que, na história da Linguística, é possível conceber a linguagem humana de diferentes formas, dentre elas, destacamos aqui o entendimento da linguagem enquanto: expressão do pensamento; instrumento de comunicação; capacidade humana que visa a interação ou como prática social.

Dentro de uma concepção de linguagem como expressão do pensamento, as pessoas não se expressam bem porque não pensam. A expressão se constrói no interior da mente, sendo sua exteriorização apenas uma tradução. A enunciação é um ato monológico, individual, que não é afetado pelo outro nem pelas circunstâncias que constituem a situação social em que a enunciação acontece. As leis da criação linguística são essencialmente as leis da psicologia individual, e a capacidade de o homem organizar de maneira lógica seu pensamento dependerá da exteriorização desse pensamento por meio de uma linguagem articulada e organizada (TRAVAGLIA, 1997, p. 21).

Em uma concepção de linguagem como instrumento de comunicação, a língua é vista como um código, ou seja, como um conjunto de signos que se combinam segundo regras, e que é capaz de transmitir uma mensagem, informações de um emissor a um receptor. Esse código deve, portanto, ser dominado pelos falantes para que a comunicação possa ser efetivada. Como o uso do código, que é a língua, é um ato social, envolvendo consequentemente pelo menos duas pessoas, é necessário que o código seja utilizado de maneira semelhante, preestabelecida, convencionada para que a comunicação se efetive (TRAVAGLIA, 1997, p. 22).

Já na concepção de linguagem como forma ou processo de interação, o que o indivíduo faz ao usar a língua não é somente traduzir e exteriorizar um pensamento, ou transmitir informações a outrem, mas,

sim, realizar ações, agir, atuar sobre o interlocutor (ouvinte/leitor). A linguagem é, pois, um lugar de interação humana, de interação comunicativa pela produção de efeitos de sentido entre interlocutores, em uma dada situação de comunicação e em um contexto sócio-histórico e ideológico (TRAVAGLIA, 1997, p. 23).

Dessas, a terceira concepção é a que aparece mais nos documentos norteadores mais recentes da educação brasileira, como detalharemos adiante. Esta análise da concepção de linguagem foi feita visando atingir nosso objetivo geral de pesquisa: analisar a prova de língua portuguesa do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) do ano de 2014, contrapondo-a com a Matriz de Referência do Enem para investigar o quanto esse exame avalia o que se propõe a avaliar e também um dos nossos objetivos específicos, qual seja: problematizar, com base no que é posto na Matriz de Referência do Enem e nas habilidades e competências exigidas dos alunos, o conceito de validade de teste, pois a concepção de linguagem foi o construto utilizado para problematizar a validade. Para tanto, investigamos a concepção de linguagem tanto na Matriz quanto na prova, lembrando que estas têm sua origem nos documentos de referência do Enem. Assim, é necessário investigar a concepção de linguagem em cada um deles, pois compreendemos que não é o teste em si que é validado, mas “[...] as inferências derivadas dos resultados ou outros indicadores, assim como as implicações para ação determinadas pela interpretação.” (MESSICK, 1989 apud SCARAMUCCI, 2011, p. 111).

O Enem tem como referências norteadoras, segundo o documento oficial (BRASIL, 2002a), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), os Parâmetros Curriculares Nacionais, as Diretrizes do Conselho Nacional de Educação sobre a Educação Básica e a Reforma do Ensino Médio. Consequentemente, algumas competências da Matriz de Referência do Enem são recortes dos PCNEM e das Diretrizes de 1998. Algumas competências (que aparecem, no documento oficial, a partir da página 19) são exclusivas da disciplina de língua portuguesa. Veja o quadro comparativo.<sup>31</sup>

---

<sup>31</sup> As competências e habilidades em itálico são aquelas requeridas no Enem que temos como foco neste trabalho.

Quadro 3 - Competências dos documentos oficiais e competências da Matriz de Referência

<p>COMPETÊNCIAS NOS PCNEM (BRASIL, 2000 [1999], I, 2) E DCEM (BRASIL, 1998a)</p>	<p>COMPETÊNCIAS MATRIZ DE REFERÊNCIA ENEM (BRASIL, 2009)</p>
<p>Aplicar as tecnologias da comunicação e da informação na escola, no trabalho e em outros contextos relevantes para a sua vida (p. 12).</p>	<p><i>Competência de área 1 - Aplicar as tecnologias da comunicação e da informação na escola, no trabalho e em outros contextos relevantes para sua vida.</i></p> <p><i>H1 - Identificar as diferentes linguagens e seus recursos expressivos como elementos de caracterização dos sistemas de comunicação.</i></p> <p><i>H2 - Recorrer aos conhecimentos sobre as linguagens dos sistemas de comunicação e informação para resolver problemas sociais.</i></p> <p><i>H3 - Relacionar informações geradas nos sistemas de comunicação e informação, considerando a função social desses sistemas.</i></p> <p><i>H4 - Reconhecer posições críticas aos usos sociais que são feitos das linguagens e dos sistemas de comunicação e informação (p. 2).</i></p>
<p>Conhecer e usar línguas estrangeiras modernas como instrumento de acesso a informações, a outras culturas e grupos sociais (p. 11).</p>	<p><i>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.</i></p> <p><i>H5 – Associar vocábulos e expressões de um texto em LEM ao seu tema.</i></p> <p><i>H6 - Utilizar os conhecimentos da LEM e de seus mecanismos como meio de ampliar as possibilidades de acesso a informações, tecnologias e culturas.</i></p> <p><i>H7 – Relacionar um texto em LEM, as estruturas linguísticas, sua função e seu uso social.</i></p> <p><i>H8 - Reconhecer a importância da produção cultural em LEM como representação da diversidade cultural e linguística (p. 2).</i></p>

<p>Utilizar-se das linguagens como meio de expressão, informação e comunicação em situações intersubjetivas, que exijam graus de distanciamento e reflexão sobre os contextos e estatutos de interlocutores; e saber colocar-se como protagonista no processo de produção/recepção (p. 10).</p>	<p>Competência de área 3 - Compreender e usar a linguagem corporal como relevante para a própria vida, integradora social e formadora da identidade.</p> <p>H9 - Reconhecer as manifestações corporais de movimento como originárias de necessidades cotidianas de um grupo social.</p> <p>H10 - Reconhecer a necessidade de transformação de hábitos corporais em função das necessidades cinestésicas.</p> <p>H11 - Reconhecer a linguagem corporal como meio de interação social, considerando os limites de desempenho e as alternativas de adaptação para diferentes indivíduos (p. 2).</p>
<p>Recuperar, pelo estudo, as formas instituídas de construção do imaginário coletivo, o patrimônio representativo da cultura e as classificações preservadas e divulgadas, no eixo temporal e espacial (p. 14).</p> <p>Recuperar, pelo estudo do texto literário, as formas instituídas de construção do imaginário coletivo, o patrimônio representativo da cultura e as classificações preservadas e divulgadas, no eixo temporal e espacial (p. 24).</p>	<p>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.</p> <p>H12 - Reconhecer diferentes funções da arte, do trabalho da produção dos artistas em seus meios culturais.</p> <p>H13 - Analisar as diversas produções artísticas como meio de explicar diferentes culturas, padrões de beleza e preconceitos.</p> <p>H14 - Reconhecer o valor da diversidade artística e das inter-relações de elementos que se apresentam nas manifestações de vários grupos sociais e étnicos (p. 3).</p>
<p>Analisar, interpretar e aplicar os recursos expressivos das linguagens, relacionando textos com seus contextos, mediante a natureza, função, organização das manifestações, de acordo com as condições de produção e</p>	<p><i>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.</i></p> <p>H15 - Estabelecer relações entre o texto</p>

<p>recepção (p. 8).</p> <p>Analisar os recursos expressivos da linguagem verbal, relacionando textos/contextos, mediante a natureza, função, organização, estrutura, de acordo com as condições de produção/recepção (intenção, época, local, interlocutores participantes da criação e propagação de idéias e escolhas) (p. 20).</p>	<p>literário e o momento de sua produção, situando aspectos do contexto histórico, social e político.</p> <p>H16 - Relacionar informações sobre concepções artísticas e procedimentos de construção do texto literário.</p> <p>H17 - Reconhecer a presença de valores sociais e humanos atualizáveis e permanentes no patrimônio literário nacional (p. 3).</p>
<p>Compreender e usar os sistemas simbólicos das diferentes linguagens como meios de: organização cognitiva da realidade pela constituição de significados, expressão, comunicação e informação (p. 6).</p>	<p><i>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.</i></p> <p>H18 - Identificar os elementos que concorrem para a progressão temática e para a organização e estruturação de textos de diferentes gêneros e tipos.</p> <p>H19 - Analisar a função da linguagem predominante nos textos em situações específicas de interlocução.</p> <p>H20 - Reconhecer a importância do patrimônio linguístico para a preservação da memória e da identidade nacional (p. 3).</p>
<p>Confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes linguagens e suas manifestações específicas (p. 8).</p> <p>Confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes manifestações da linguagem verbal (p. 21).</p> <p>Articular as redes de diferenças e semelhanças entre as linguagens e seus</p>	<p><i>Competência de área 7 - Confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes linguagens e suas manifestações específicas.</i></p> <p>H21 - Reconhecer em textos de diferentes gêneros, recursos verbais e não-verbais utilizados com a finalidade de criar e mudar comportamentos e hábitos.</p> <p>H22 - Relacionar, em diferentes textos, opiniões, temas, assuntos e recursos linguísticos.</p> <p>H23 - Inferir em um texto quais são os objetivos de seu produtor e quem é seu público alvo, pela análise dos</p>



<p>códigos (p. 24).</p>	<p><i>procedimentos argumentativos utilizados.</i>  <i>H24 - Reconhecer no texto estratégias argumentativas empregadas para o convencimento do público, tais como a intimidação, sedução, comoção, chantagem, entre outras (p. 3-4).</i></p>
<p>Compreender e usar a língua portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização de mundo e da própria identidade (p. 10 e p. 22).</p> <p>Respeitar e preservar as manifestações da linguagem, utilizadas por diferentes grupos sociais, em suas esferas de socialização; usufruir do patrimônio nacional e internacional, com as suas diferentes visões de mundo; e construir categorias de diferenciação, apreciação e criação (p. 9).</p> <p>Considerar a língua portuguesa como fonte de legitimação de acordos e condutas sociais e como representação simbólica de experiências humanas manifestas nas formas de sentir, pensar e agir na vida social (p. 20).</p>	<p><i>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.</i>  <i>H25 - Identificar, em textos de diferentes gêneros, as marcas linguísticas que singularizam as variedades linguísticas sociais, regionais e de registro.</i>  <i>H26 - Relacionar as variedades linguísticas a situações específicas de uso social.</i>  <i>H27 - Reconhecer os usos da norma padrão da língua portuguesa nas diferentes situações de comunicação (p. 4).</i></p>
<p>Entender os princípios das tecnologias da comunicação e da informação, associá-las aos conhecimentos científicos, às linguagens que lhes dão suporte e aos problemas que se propõem a solucionar (p.</p>	<p><i>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</i></p>

<p>11). Entender o impacto das tecnologias da comunicação na sua vida, nos processos de produção, no desenvolvimento do conhecimento e na vida social (p. 12).</p>	<p><i>suporte, às demais tecnologias, aos processos de produção e aos problemas que se propõem solucionar.</i></p>
<p>Entender a natureza das tecnologias da informação como integração de diferentes meios de comunicação, linguagens e códigos, bem como a função integradora que elas exercem na sua relação com as demais tecnologias (p. 14).</p>	<p><i>H28 - Reconhecer a função e o impacto social das diferentes tecnologias da comunicação e informação.</i>  <i>H29 - Identificar pela análise de suas linguagens, as tecnologias da comunicação e informação.</i>  <i>H30 - Relacionar as tecnologias de comunicação e informação ao desenvolvimento das sociedades e ao conhecimento que elas produzem (p. 4).</i></p>

Fonte: Elaborado pela autora com base nos documentos oficiais. BRASIL, 2000 [1999], l. 2; BRASIL, 1998a; BRASIL, 2009.

Dos documentos orientadores do Enem, o PCNEM é o primeiro documento para o ensino médio que trata efetivamente da concepção de linguagem enquanto processo de interação humana, como prática social, conforme podemos ver no Quadro 2, mas ele surgiu “encorajado” pelas orientações da LDB de 1996, já que, em seu texto, esta lei é tomada como base. Conforme consta nos PCNEM: “Partindo de princípios definidos na LDB, o Ministério da Educação, num trabalho conjunto com educadores de todo o País, chegou a um novo perfil para o currículo, apoiado em competências básicas para a inserção de nossos jovens na vida adulta.” (BRASIL, 2000 [1999], l. 1, p. 4).

Como já mencionamos, ao invés de trazer palavras de ordem como “norma” e “estrutura”, vistas na LDB anterior (1971), a nova LDB traz, no que diz respeito ao conceito de linguagem, a interação, o movimento efetivo da língua, mas ainda aborda a linguagem como instrumento. A língua portuguesa é vista como instrumento de comunicação, que permite o acesso ao conhecimento e o exercício da cidadania (BRASIL, 1996).

As Diretrizes Curriculares de 1998 também trazem a linguagem como instrumento de comunicação, conforme seu artigo quarto, inciso 5:

As propostas pedagógicas das escolas e os currículos constantes dessas propostas incluirão competências básicas, conteúdos e formas de tratamento dos conteúdos, previstas pelas finalidades do ensino médio estabelecidas pela lei: [...] V - competência no uso da língua portuguesa, das línguas estrangeiras e outras linguagens contemporâneas **como instrumentos de comunicação** e como processos de constituição de conhecimento e de exercício de cidadania (BRASIL, 1998a, Artigo 4, grifo nosso).

Já nos PCNEM, a linguagem é considerada como: “[...] capacidade humana de articular significados coletivos em sistemas arbitrários de representação, que são compartilhados e que variam de acordo com as necessidades e experiências da vida em sociedade [...]” (BRASIL, 2000, [1999], l. 1, p. 19). A língua já não é vista como instrumento, mas como capacidade humana, e entende-se que há sistemas compartilhados de acordo com a situação. Assim, os PCNEM vão ao encontro do ideário bakhtiniano que coloca o dialogismo como essencial para a interação, uma vez que a linguagem é considerada uma prática social que somente se realiza na interlocução com o outro, já que a alteridade é inerente à vida e ao homem. Isso fica mais evidente quando o texto relata que: “Não há linguagem no vazio, seu grande objetivo é a interação, a comunicação com o outro [...]” (BRASIL, 2000, [1999], l. 2, p. 5). Na citação em referência a Bakhtin, o documento reforça que:

Nas práticas sociais, o espaço de produção de sentidos é simultâneo. Nesse, as linguagens se estruturam, normas (códigos) são partilhadas e negociadas. Como diz Bakhtin, a arena de luta daqueles que procuram conservar ou transgredir os sentidos acumulados são as trocas lingüísticas, relações de força entre interlocutores. O ato da fala pressupõe uma competência social de utilizar a língua de acordo com as expectativas em jogo. No ato interlocutivo, o contexto verbal relaciona-se com o extra-verbal e vice-versa (BRASIL, 2000, [1999], l. 2, p. 6).

Bakhtin (1997 [1952/53], p. 279) afirma que “todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua.” Desta maneira, os usos da língua são tão variados quanto as situações de uso. Assim, os PCNEM compartilham desta visão dialógica ao afirmar que a linguagem é social:

[...] toda linguagem carrega dentro de si uma visão de mundo, precha de significados e significações que vão além do seu aspecto formal. O estudo apenas do aspecto formal desconsiderando a inter-relação contextual, semântica e gramatical própria da função da linguagem, desvincula o aluno do caráter intrassubjetivo, intersubjetivo e social da linguagem (BRASIL, 2000, [1999], l. 2, p. 6-7).

Segundo Bakhtin (1997 [1952/53]), a palavra constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. Assim, ler é interagir com o autor por meio do texto no gênero discursivo. A leitura, então, é vista como construção de sentidos em inter-relações social e historicamente situadas – que se estabelecem por meio de textos escritos, em gêneros do discurso diversificados, e que são motivadas por propósitos específicos (GERALDI, (1997 [1991])).

Os PCNEM enfatizam que o modo como a concepção de linguagem está neste documento se contrapõe às concepções anteriores, dada à abordagem social representada na nova versão. Assim, os processos de ensino e aprendizagem de língua portuguesa deve basear-se em:

[...] propostas interativas de língua/linguagem, consideradas em um processo discursivo de construção do pensamento simbólico, constitutivo de cada aluno em particular e da sociedade em geral. Essa concepção destaca a natureza social e interativa da linguagem, em contraposição às concepções tradicionais, deslocadas do uso social (BRASIL, 2000, [1999], l. 2, p. 18).

A concepção de linguagem como interação humana e como objeto dialógico que se efetiva no uso social permeia, portanto, os PCNEM. É claro que isso não significa que não existem divergências,

contradições e flutuações teóricas<sup>32</sup>, conforme apontam estudos como o de Rodrigues Silva (2003). Há alguns aspectos da Matriz de Referência de Linguagens Códigos e suas Tecnologias, embasada nos PCNEM, que precisam ser questionados em relação ao contexto atual do exame, conforme mostraremos adiante. No entanto, de uma maneira geral, os PCNEM convergem com as bases teóricas deste trabalho: a visão dialógica bakhtiniana.

Conforme mostraremos a seguir, em quase todas as competências da Matriz de Referência (reflexo dos PCNEM), inferimos uma convergência com teorizações acerca dos gêneros do discurso do círculo de Bakhtin (1997 [1952/53]), pois, do nosso ponto de vista, há, nesses conteúdos destacados, um olhar para a língua/linguagem nas práticas sociais, práticas que acontecem em gêneros discursivos diversos. No caso do Enem, investigamos se as competências e habilidades da Matriz estão, de fato, aparecendo no exame e se as questões refletem a concepção de linguagem dos seus documentos de referência, por esta razão trouxemos as concepções de linguagem aqui. Assim, no próximo capítulo de análise, apresentamos a análise das questões e as discussões acerca da validade de construto.

---

<sup>32</sup> Entendemos que não há, nos documentos oficiais analisados, um embasamento teórico claro; afinal, os Parâmetros e também a Matriz de Referência, por exemplo, foram elaborados por diversos autores ancorados em teorias diferentes. No entanto, não nos deteremos neste aspecto, pois isto foge ao escopo desta pesquisa.



#### **4 ANÁLISE DOS DADOS: A PROVA DE LÍNGUA PORTUGUESA E A MATRIZ DE REFERÊNCIA DO ENEM**

Neste último capítulo, fizemos a análise documental da prova do Enem de língua portuguesa do ano de 2014. Focamos na prova de cor azul do segundo dia do exame<sup>33</sup>, cuja abordagem é sobre Linguagens e Códigos. Das 45 questões desta prova de 2014, 29 delas foram analisadas. Vale ressaltar que o foco não está em questões em que a leitura é exigida para responder a enunciados que envolvem conhecimentos enciclopédicos correspondentes a áreas de conhecimento diversas, mas em questões de língua portuguesa nas quais o ato de ler implica uma reflexão acerca das práticas sociais de uso da língua. Assim, questões de literatura, línguas estrangeiras, linguagem corporal e artes não foram analisadas porque fogem ao escopo desta pesquisa e, por essa razão, os itens analisados não seguem uma ordem linear como aparecem na prova.

Também discutimos analiticamente aspectos da Matriz de Referência de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias - LCT - que consideramos importantes de ser questionados em articulação com a análise da prova para fins deste trabalho. Essa área de conhecimento está organizada a partir de nove competências, cada qual com suas respectivas habilidades. Comentamos, a seguir, as competências e habilidades que consideramos se referirem de modo mais relevante ao tema geral desta pesquisa – a validade de construto nas questões de língua portuguesa do Enem de 2014. Justificamos nossa decisão, por entendermos que a Matriz de Referência extrapola as competências e habilidades destinadas ao ensino de português como língua materna, já que a área de conhecimento em questão engloba outras disciplinas/áreas: Literatura, Língua Estrangeira Moderna, Educação Física, Artes e Informática, que não são o foco de nosso trabalho. Deste modo, analisamos as competências 1, 5, 6, 7, 8 e 9 da Matriz e suas respectivas habilidades (com exceção da competência 5, cujas habilidades se referem ao texto literário).

---

<sup>33</sup> Como foi registrado no capítulo metodológico, o exame é realizado em dois dias. Além disso, as provas são separadas por cores (azul, amarela, branca e rosa). As questões são as mesmas. No entanto, elas são ordenadas de forma diferente, de acordo com cada cor de prova.

Antes de adentrarmos na prova, é válido mencionar, como já vimos, que a base para a elaboração da Matriz de Referência do Enem é, principalmente, o postulado explicitado nos PCNEM. Há outros documentos como a LDB (1996) e as Diretrizes (1998), mas voltamos nossa atenção aos PCNEM por serem o documento mais recente no qual o Enem se baseia, conforme destacado no Documento Básico (BRASIL, 2002a).

Um dos eixos centrais da Matriz de Referência (doravante MR) é a ideia de competência, tal qual apresentada nos PCNEM que, segundo esse documento, tem a ver com

[...] a capacidade de abstração, do desenvolvimento do pensamento sistêmico, ao contrário da compreensão parcial e fragmentada dos fenômenos, da criatividade, da curiosidade, da capacidade de pensar múltiplas alternativas para a solução de um problema, ou seja, do desenvolvimento do pensamento divergente, da capacidade de trabalhar em equipe, da disposição para procurar e aceitar críticas, da disposição para o risco, do desenvolvimento do pensamento crítico, do saber comunicar-se, da capacidade de buscar conhecimento (BRASIL, 2000 [1999], l. 1, p. 11).

Estipula-se, portanto, que os alunos demonstrem capacidades que envolvem a disposição em desenvolver um pensamento crítico, de resolver problemas e em lidar com divergências. Além disso, ainda de acordo com o documento: “Estas são competências que devem estar presentes na esfera social, cultural, nas atividades políticas e sociais como um todo, e que são condições para o exercício da cidadania num contexto democrático.” (BRASIL, 2000 [1999], l.1, p. 11).

Desta forma, de acordo com o exposto, as competências são entendidas como mecanismos fundamentais para a compreensão do mundo e atuação nele, isto é, o saber fazer, conhecer, viver e ser, preceitos também definidos pela UNESCO, nos anos 90, e presentes nos Parâmetros. Não basta o domínio dos conteúdos, é necessário aplicá-los ao contexto em que se encontram. Assim, as competências são as capacidades de contextualizar o saber: comparar, classificar, analisar, discutir, descrever, opinar, julgar, fazer generalizações, analogias e diagnósticos. As habilidades, por sua vez, são as ferramentas utilizadas para o desenvolvimento de competências. Logo, para saber fazer,



conhecer, viver e ser, é preciso instrumentos que conduzam o estudante para que a ação se torne eficaz. As habilidades são esses instrumentos que, quando utilizados, possibilitam atingir os objetivos e desenvolver a competência.

Assim, as habilidades, estão ligadas diretamente a um “saber fazer” (BRASIL, 2002a, p. 5), um potencial que se expressa por meio de um desempenho concreto, enquanto que as competências são as modalidades estruturais da inteligência. Ou seja, “ações e operações empregadas pelo indivíduo no estabelecimento de relações com e entre objetos, situações, fenômenos e pessoas que desejamos conhecer” (BRASIL, 2002a, p. 5).

Não entraremos na discussão se a mensuração por competências proposta pelo Enem sinaliza, de fato, o aprendizado ou se essa é a melhor forma para medir o conhecimento dos estudantes. Percebemos, todavia, que competências e habilidades, do modo como são compreendidas pelos documentos oficiais, são dimensões do saber humano, intrinsecamente, relacionadas. Ambos os conceitos trabalham com a mobilização de saberes perante situações-problema: são instrumentos que fomentam diferentes saberes para um determinado fim. Nesse sentido, com base nos documentos, competências são trazidas aqui como “estruturas do conhecimento” (BRASIL, 2008, p. 39) construídas a partir do desenvolvimento de habilidades capazes de instaurar um sistema cognitivo relevante, que sinalize a aprendizagem. Habilidades, por seu turno, são “capacidades operativas” (BRASIL, 2008, p. 41), aperfeiçoadas ou retificadas, conforme o esquema social, estruturador das competências, é enraizado pelo intelecto.

Assim, tendo lembrado o que se entende por competência e por habilidade, orientamos a análise da prova de acordo com cada competência da Matriz, ou foco dos itens, e com a validade de construto das questões, visando atingir nosso objetivo principal de analisar a prova de língua portuguesa do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) do ano de 2014, contrapondo-a com a Matriz de Referência do Enem para investigar o quanto esse exame avalia o que se propõe a avaliar.

Para alcançar este objetivo, dividimos as 29 questões analisadas em 6 grupos de análise, quais sejam: a) questões com foco na interpretação de texto; b) questões com foco na competência 6 da Matriz de Referência do Enem (2009); c) questões com foco na competência 7 da Matriz; d) questões com foco na competência 8 da Matriz; e)

questões com foco na competência 9 da Matriz e f) questões com foco em gêneros discursivos. A escolha destes grupos foi feita de acordo com o foco principal (competência) dos itens visando alcançar um de nossos objetivos específicos, de discutir analiticamente a Matriz de Referência do Enem de modo a destacar quais habilidades e competências apresentadas na Matriz estão presentes e como elas foram exigidas dos estudantes na prova de língua portuguesa do ano de 2014.

Visando também atingir outro objetivo específico, de problematizar, com base no que é posto na Matriz de Referência do Enem e nas habilidades e competências exigidas dos alunos, o conceito de validade de teste, também discutimos analiticamente a Matriz de Referência, buscando sua correlação com os pressupostos dos PCNEM, documento orientador do Enem, que foi nossa ponte para a discussão acerca da validade deste exame. Assim, observamos se a prova possui o mesmo construto teórico, especialmente a visão de língua enquanto interação ou prática social, que aparece nos Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio, como vimos no capítulo anterior, e que, em tese, deveria orientar o Enem. Vale destacar ainda que um dos pontos utilizados para problematizar se a prova de 2014 possui relação com o construto teórico presente nos PCNEM é o modo como as questões estão articuladas com os aspectos relacionados aos gêneros discursivos, pois dentro de uma concepção de linguagem enquanto interação ou prática social, entendemos que os usos da língua se dão em gêneros discursivos diversos.

Os grupos de análise citados acima foram divididos em duas seções. Na primeira, destacamos os grupos de questões em que a grande maioria delas possui validade de construto. Na segunda seção, organizamos os grupos em cujas questões a validade de construto não foi evidenciada em grande parte delas.

#### **4.1 Grupos de questões em que a validade de construto foi evidenciada**

Nesta seção, apresentamos os grupos de análise - orientados a partir do foco dos itens / competências da Matriz de Referência - em que evidenciamos a validade de construto na maioria das questões. Os itens em que constatamos a validade de construto são: 96, 115, 125 e 135 (com foco na competência 7); 104, 106, 118, 128 e 129 (com foco na competência 8); 100, 107, 121 e 132 (com foco nos gêneros discursivos) e 105, 112 e 131 (com foco na competência 9). Nestes grupos, não encontramos validade apenas nas questões 103 e 114, mas mantivemo-

las nesta seção por elas se referirem justamente ao grupo com foco na competência 7 da Matriz. Assim, das 29 questões analisadas na prova de 2014, 11 não possuem validade e 18 possuem. Assim, começamos a discutir as questões que têm como foco a competência 7 da Matriz de Referência e que aborda as diferentes linguagens e suas manifestações.

#### 4.1.1 Análise de questões que focam na competência 7 da Matriz de Referência: as diferentes linguagens e suas manifestações

Neste primeiro grupo, trazemos as questões que tiveram como foco a competência de área 7, que trata da aptidão em “Confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes linguagens e suas manifestações específicas.” (BRASIL, 2009, p. 3). Na prova de 2014, encontramos 6 questões (96, 103, 114, 115, 125 e 135), das 29 analisadas, que têm esta competência como foco. Por essa razão, as trazemos aqui, já que discutir analiticamente a Matriz de Referência, buscando correlacioná-la com o documento orientador do Enem (PCNEM) e problematizar a validade do exame com base no construto de visão de linguagem são nossos objetivos.

Na competência 7, a MR traz uma reprodução literal de uma competência lançada para o ensino médio pelos PCNEM (BRASIL, 2000 [1999], l. 2, p. 8) para a área de LCT. A mesma competência é adaptada às especificidades de língua portuguesa, tendo restringido seu enfoque à linguagem verbal (BRASIL, 2000 [1999], l. 2, p. 21).

Nessa competência o enfoque são os gêneros argumentativos, e os PCNEM veem no diálogo, no debate e na pesquisa os principais caminhos para o processo de aprender a argumentar. Encontramos aí a ideia de que o aluno deve apropriar-se dos discursos, construindo um posicionamento coerente frente a uma situação dada. Assim, conforme o documento, “Compreender a língua é saber avaliar e interpretar o ato interlocutivo, julgar, tomar uma posição consciente e responsável pelo que se fala/ escreve [...]” (BRASIL, 2000 [1999], l. 2, p. 22). Neste sentido, a experiência escolar é essencial e deve ser uma necessidade sentida pelo próprio estudante. Os PCNEM ainda abordam que não há outra maneira de fazer isso sem haver diálogo, para que o aluno possa “[...] confrontar, defender, explicar suas ideias de forma organizada, em diferentes esferas de prática da palavra pública, compreendendo e refletindo sobre as marcas de atualização da linguagem (a posição dos

interlocutores, o contexto extraverbal, suas normas, de acordo com as expectativas em jogo, a escolha dos gêneros e recursos.)” (BRASIL, 2000 [1999], l. 2, p. 22). Desta forma, para analisar a validade de construto do exame, foco principal do presente estudo, investigamos quais as questões que trabalham com a competência 7 e suas habilidades e como essas habilidades são cobradas.

A primeira questão que traz a competência 7 como foco é a 96. Para fins de análise, reproduzimos o item a seguir.

Figura 2 – Questão 96 (2014)

**QUESTÃO 96** =====

**TEXTO I**

**Seis estados zeram fila de espera  
para transplante da córnea**

Seis estados brasileiros aproveitaram o aumento no número de doadores e de transplantes feitos no primeiro semestre de 2012 no país e entraram para uma lista privilegiada: a de não ter mais pacientes esperando por uma córnea.

Até julho desse ano, Acre, Distrito Federal, Espírito Santo, Paraná, Rio Grande do Norte e São Paulo eliminaram a lista de espera no transplante de córneas, de acordo com balanço divulgado pelo Ministério da Saúde, no Dia Nacional de Doação de Órgãos e Tecidos. Em 2011, só São Paulo e Rio Grande do Norte conseguiram zerar essa fila.

## TEXTO II



Disponível em: <http://noticias.uol.com.br>. Acesso em: 11 ago. 2013 (adaptado).

A notícia e o cartaz abordam a questão da doação de órgãos. Ao relacionar os dois textos, observa-se que o cartaz é

- A contraditório, pois a notícia informa que o país superou a necessidade de doação de órgãos.
- B complementar, pois a notícia diz que a doação de órgãos cresceu e o cartaz solicita doações.
- C redundante, pois a notícia e o cartaz têm a intenção de influenciar as pessoas a doarem seus órgãos.
- D indispensável, pois a notícia fica incompleta sem o cartaz, que apela para a sensibilidade das pessoas.
- E discordante, pois ambos os textos apresentam posições distintas sobre a necessidade de doação de órgãos.

Fonte: INEP, 2014.

Essa questão traz dois textos como base, o Texto I é uma notícia sobre os seis estados que zeraram a fila de espera para o transplante de córnea. O Texto II é um cartaz incentivando a doação de órgãos. É válido afirmar que apenas o Texto II apresenta fonte e ambos os gêneros

são mencionados no texto da questão. Pede-se ao candidato que relacione os dois textos e indique que o cartaz é complementar ao primeiro texto. A notícia informa que houve “aumento no número de doadores e de transplantes feitos no primeiro semestre de 2012” e o cartaz, por meio de um apelo utilizando os verbos no imperativo “seja” e “avise”, convoca o interlocutor para que se torne um doador, o que promoveria ainda mais os transplantes de córnea. Dessa maneira, entendemos que o texto II complementa o texto I. Assim, observamos que a competência exigida do aluno é a 7. Também se exige a habilidade 22, que versa sobre “Relacionar, em diferentes textos, opiniões, temas, assuntos e recursos linguísticos.” (BRASIL, 2009, p. 4). Ao usar a habilidade de relacionar diferentes temas, o candidato consegue inferir que um texto é complementar ao outro. Importa lembrar que, segundo os PCNEM, a escolha dos gêneros e recursos é um aspecto importante para que o aluno compreenda e reflita sobre a linguagem.

No Relatório Pedagógico do Enem 2009-2010 (BRASIL, 2014), ao comentar a competência 7 da Matriz, os autores ressaltam que esta competência “[...] explora a **diversidade de gêneros discursivos**, em sua natureza argumentativa, para aferir se o participante percebe que tanto os signos verbais quanto os não verbais são escolhidos intencionalmente pelo produtor para persuadir o leitor.” (BRASIL, 2014, p. 21 – grifos nossos). Há também um esforço na identificação da relação de opiniões, temas, assuntos e recursos linguísticos em textos. Assim, de acordo com o Relatório, essa competência “[...] privilegia os diferentes pontos de vista e opiniões em **diversas situações comunicativas**, requerendo do participante a capacidade de captar informações para além do que está escrito, de inferir o **objetivo e o público-alvo do texto**, analisando as estratégias argumentativas utilizadas pelos autores.” (BRASIL, 2014, p. 21 – grifos nossos).

Nesse sentido, a questão 96 se aproxima dos descritores do Enem, pois, ao mencionar os gêneros, dá o primeiro passo para orientar o aluno na compressão dos textos e dos papéis, objetivos e públicos-alvo dos gêneros *cartaz* e *notícia* na sociedade, em articulação com o tema proposto: doação de órgãos. Acreditamos que a menção ao gênero pode levar o aluno a evocar especificidades do mesmo, suas características, funções sociais, estilo e composição, mas ele também precisa analisar/interpretar o excerto de texto dado. Assim, nesta questão, evidencia-se a validade de construto da prova, pois o Enem reflete a teoria em que se baseia: o conceito de linguagem enquanto prática social/interação.

Prosseguindo nossa análise, temos a questão 103 que também ilustra o grupo de questões com foco na competência 7. Segue a questão.

Figura 3 – Questão 103 (2014)

**QUESTÃO 103** 

**Censura moralista**

Há tempos que a leitura está em pauta. E, diz-se, em crise. Comenta-se esta crise, por exemplo, apontando a precariedade das práticas de leitura, lamentando a falta de familiaridade dos jovens com livros, reclamando da falta de bibliotecas em tantos municípios, do preço dos livros em livrarias, num nunca acabar de problemas e de carências. Mas, de um tempo para cá, pesquisas acadêmicas vêm dizendo que talvez não seja exatamente assim, que brasileiros leem, sim, só que leem livros que as pesquisas tradicionais não levam em conta. E, também de um tempo para cá, políticas educacionais têm tomado a peito investir em livros e em leitura.

LAJOLLO, M. Disponível em: [www.estadao.com.br](http://www.estadao.com.br). Acesso em: 2 dez. 2013 (fragmento).

Os falantes, nos textos que produzem, sejam orais ou escritos, posicionam-se frente a assuntos que geram consenso ou despertam polêmica. No texto, a autora

- A ressalta a importância de os professores incentivarem os jovens às práticas de leitura.
- B critica pesquisas tradicionais que atribuem a falta de leitura à precariedade de bibliotecas.
- C rebate a ideia de que as políticas educacionais são eficazes no combate à crise de leitura.
- D questiona a existência de uma crise de leitura com base nos dados de pesquisas acadêmicas.
- E atribui a crise da leitura à falta de incentivos e ao desinteresse dos jovens por livros de qualidade.

Fonte: INEP, 2014.

Há um pequeno texto sobre leitura, e o candidato deve inferir qual o posicionamento do autor do texto. O enunciado relata: “Os falantes, nos textos que produzem, sejam orais ou escritos, posicionam-se frente a assuntos que geram consenso ou despertam polêmica.”. O candidato deveria selecionar a alternativa D, segundo os elaboradores, indicando que a autora questiona a existência de uma crise de leitura com base nos dados de pesquisas acadêmicas. Infere-se, desta maneira, o uso da competência 7 e de duas habilidades, 23 e 24. Segundo o especificado na habilidade 23, o candidato deve demonstrar que é capaz

de “Inferir em um texto quais são os objetivos de seu produtor e quem é seu público alvo, pela análise dos procedimentos argumentativos utilizados.” (BRASIL, 2009, p. 4). E, segundo a habilidade 24, o candidato deve ser capaz de “Reconhecer no texto estratégias argumentativas empregadas para o convencimento do público, tais como a intimidação, sedução, comoção, chantagem, entre outras.” (BRASIL, 2009, p. 4).

O foco no autor nos remete a teorizações da Linguística Textual<sup>34</sup>, à questão da *intencionalidade* (BEAUGRANDE; DRESSLER, 1983), o que fica claro no trecho: “No texto, a autora...”. A alternativa apontada como correta focaliza a argumentação (KOCH, 2003a), mencionando as bases da argumentação (pesquisas acadêmicas), mas as marcas argumentativas não são exploradas no enfoque dado à questão. Entendemos, no entanto, que, se considerados os descritores do Enem, seria relevante a articulação entre as discussões acerca dos objetivos/argumentação do autor e a situação interacional na qual o texto se materializa, o que nos remeteria de novo aos gêneros discursivos, pois, de acordo com a visão de linguagem presente nos documentos de base do Enem, os usos da língua ocorrem em forma de tipos relativamente estáveis de enunciados ou gêneros discursivos (BAKHTIN, 1997 [1952/53]).

Outra questão envolvendo a competência 7 é a 114. Há um texto sobre o estilo musical dos brasileiros. O enunciado explicita: “O texto objetiva convencer o leitor de que a configuração da preferência musical dos brasileiros não é mais a mesma da dos anos 1970. A estratégia de argumentação para comprovar essa posição baseia-se no(a)...”. De acordo com os organizadores, o candidato deve assinalar a resposta A: “apresentação dos resultados de uma pesquisa que retrata o quadro atual da preferência popular relativa à música brasileira.”.

---

<sup>34</sup> A base teórica norteadora deste estudo é o ideário histórico-cultural, sobretudo o pensamento de Mikhail Bakhtin. No entanto, é necessário referenciar autores de epistemologias cognitivistas e autores vinculados à Linguística Textual para explicar aspectos que fogem ao escopo do ideário histórico-cultural. No entanto, não compartilhamos com estes autores as bases epistemológicas sobre as quais se estruturam suas teorizações; a eles recorreremos apenas nas especificidades da língua, que existem e precisam ser discutidas.



Figura 4 – Questão 114 (2014)

**QUESTÃO 114** **O Brasil é sertanejo**

Que tipo de música simboliza o Brasil? Eis uma questão discutida há muito tempo, que desperta opiniões extremadas. Há fundamentalistas que desejam impor ao público um tipo de som nascido das raízes socioculturais do país. O samba. Outros, igualmente nacionalistas, desprezam tudo aquilo que não tem estilo. Sonham com o império da MPB de Chico Buarque e Caetano Veloso. Um terceiro grupo, formado por gente mais jovem, escuta e cultiva apenas a música internacional, em todas as vertentes. E mais ou menos ignora o resto.

A realidade dos hábitos musicais do brasileiro agora está claro, nada tem a ver com esses estereótipos. O gênero que encanta mais da metade do país é o sertanejo, seguido de longe pela MPB e pelo pagode. Outros gêneros em ascensão, sobretudo entre as classes C, D e E, são o *funk* e o religioso, em especial o *gospel*. *Rock* e música eletrônica são músicas de minoria.

É o que demonstra uma pesquisa pioneira feita entre agosto de 2012 e agosto de 2013 pelo Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística (Ibope). A pesquisa *Tribos musicais — o comportamento dos ouvintes de rádio sob uma nova ótica* faz um retrato do ouvinte brasileiro e traz algumas novidades. Para quem pensava que a MPB e o samba ainda resistiam como baluartes da nacionalidade, uma má notícia: os dois gêneros foram superados em popularidade. O Brasil moderno não tem mais o perfil sonoro dos anos 1970, que muitos gostariam que se eternizasse. A cara musical do país agora é outra.

GIRON, L. A. *Época*, n. 805, out. 2013 (fragmento).

O texto objetiva convencer o leitor de que a configuração da preferência musical dos brasileiros não é mais a mesma da dos anos 1970. A estratégia de argumentação para comprovar essa posição baseia-se no(a)

- Ⓐ apresentação dos resultados de uma pesquisa que retrata o quadro atual da preferência popular relativa à música brasileira.
- Ⓑ caracterização das opiniões relativas a determinados gêneros, considerados os mais representativos da brasilidade, como meros estereótipos.
- Ⓒ uso de estrangeirismos, como *rock*, *funk* e *gospel*, para compor um estilo próximo ao leitor, em sintonia com o ataque aos nacionalistas.
- Ⓓ ironia com relação ao apego a opiniões superadas, tomadas como expressão de conservadorismo e anacronismo, com o uso das designações “império” e “baluarte”.
- Ⓔ contraposição a impressões fundadas em elitismo e preconceito, com a alusão a artistas de renome para melhor demonstrar a consolidação da mudança do gosto musical popular.

Fonte: INEP, 2014.

Observamos, nesta questão, o uso da competência 7 e da habilidade 24: “Reconhecer no texto estratégias argumentativas empregadas para o convencimento do público, tais como a intimidação, sedução, comoção, chantagem, entre outras.” (BRASIL, 2009, p. 4). Constatamos, ainda, um movimento de focalização em um excerto de texto, dissociado do gênero e extraído do suporte<sup>35</sup>; nesse caso, porém, o eixo parece estar na percepção da forma como a argumentação está construída. Desta forma, nas questões 103 e 114, não observamos a validade de construto.

No item 115, o texto é uma propaganda da *Scientific American Brasil*, sobre oportunidades de trabalho, convidando os jovens a fazerem parte da empresa. O texto usa, como estratégia para recrutar talentos,

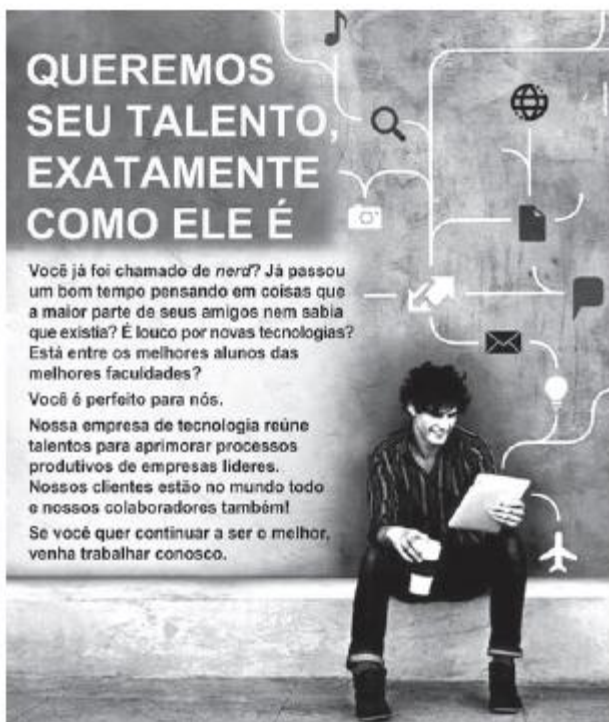
---

<sup>35</sup> Entendemos que, para a prova, necessariamente o texto terá de ser extraído de seu suporte; aqui, porém, quando tratamos de *extração do suporte*, queremos significar que a menção a esse mesmo suporte limita-se à indicação da fonte, como recomendam as normas técnicas. Compreendemos, por outro lado, que essa mesma extração para fins de prova poderia ter mantido a configuração do texto como aparece em seu suporte, em um processo de fotografia ou escaneamento, comuns contemporaneamente.

uma série de perguntas direcionadas ao público-alvo, cujo perfil interessa à empresa de tecnologia anunciante. O enunciado pede ao candidato que identifique esta estratégia. O aluno deve selecionar opção B, de acordo com a organização do exame.

Figura 5 – Questão 115 (2014)

**QUESTÃO 115** 



**QUEREMOS  
SEU TALENTO,  
EXATAMENTE  
COMO ELE É**

Você já foi chamado de nerd? Já passou um bom tempo pensando em coisas que a maior parte de seus amigos nem sabia que existia? É louco por novas tecnologias? Está entre os melhores alunos das melhores faculdades?

Você é perfeito para nós.

Nossa empresa de tecnologia reúne talentos para aprimorar processos produtivos de empresas líderes. Nossos clientes estão no mundo todo e nossos colaboradores também!

Se você quer continuar a ser o melhor, venha trabalhar conosco.

Scientific American Brasil, ano 11, n. 134, jul. 2013 (adaptado).

Para atingir o objetivo de recrutar talentos, esse texto publicitário

- A** afirma, com a frase “Queremos seu talento exatamente como ele é”, que qualquer pessoa com talento pode fazer parte da equipe.
- B** apresenta como estratégia a formação de um perfil por meio de perguntas direcionadas, o que dinamiza a interação texto-leitor.
- C** utiliza a descrição da empresa como argumento principal, pois atinge diretamente os interessados em informática.
- D** usa estereótipo negativo de uma figura conhecida, o *nerd*, pessoa introspectiva e que gosta de informática.
- E** recorre a imagens tecnológicas ligadas em rede, para simbolizar como a tecnologia é interligada.

Fonte: INEP, 2014.

Temos aqui a mesma habilidade requerida na questão 114, a habilidade 24, de: “Reconhecer no texto estratégias argumentativas empregadas para o convencimento do público, tais como a intimidação, sedução, comoção, chantagem, entre outras.” (BRASIL, 2009, p. 4). O candidato precisa interpretar o texto verificando os recursos utilizados para a argumentação do anúncio publicitário. Nesta questão, o gênero não é mencionado, mas há a indicação do tipo de texto: publicitário, o que pode auxiliar o aluno. Para acertar a questão e inferir que o anúncio “apresenta como estratégia a formação de um perfil por meio de perguntas direcionadas [...]”, é preciso que o estudante interprete o texto. Para isso, entendemos que ele precisa agenciar seus conhecimentos acerca do gênero *anúncio publicitário*, atentando para sua função social (RODRIGUES, 2005) que é vender um produto (no caso, atrair novos talentos). Assim, evidenciamos a validade de construto, mas entendemos que seria necessária a menção ao gênero.

Outra questão deste grupo, cujo foco é a competência 7, é o item 125. Há uma crônica e pede-se ao aluno que identifique qual a estratégia foi utilizada para provocar humor. O enunciado aborda: “Na crônica de Veríssimo, a estratégia para gerar o efeito de humor decorre do(a)...”. Na resposta, espera-se que o estudante marque a opção E: “contraste entre o tema abordado e a linguagem utilizada.”. A crônica de Luis Fernando Veríssimo reconta, em linguagem coloquial, um tema bíblico, sendo que o caráter épico da narrativa “Os Três Reis Magos”, abordado de maneira informal, gera uma distorção entre o tema e a linguagem usada.

Figura 6 – Questão 125 (2014)

**QUESTÃO 125** **A História, mais ou menos**

Negócio seguinte. Três reis magrinhos ouviram um plá de que tinha nascido um Guri. Viram o cometa no Oriente e tal e se flagraram que o Guri tinha pintado por lá. Os profetas, que não eram de dar cascata, já tinham dicado o troço: em Belém, da Judeia, vai nascer o Salvador, e tá falado. Os três magrinhos se mandaram. Mas deram o maior fora. Em vez de irem direto para Belém, como mandava o catálogo, resolveram dar uma incerta no velho Herodes, em Jerusalém. Pra quê! Chegaram lá de boca aberta e entregaram toda a trama. Perguntaram: *Onde está o rei que acaba de nascer? Vimos sua estrela no Oriente e viemos adorá-lo.* Quer dizer, pegou mal. Muito mal. O velho Herodes, que era um oligão, ficou grilado. Que rei era aquele? Ele é que era o dono da praça. Mas comeu em boca e disse: *Joia. Onde é que esse guri vai se apresentar? Em que canal? Quem é o empresário? Tem baixo elétrico? Quero saber tudo.* Os magrinhos disseram que iam flagrar o Guri e na volta dicavam tudo para o coroa.

VERISSIMO, L. F. *O nariz e outras orônias*. São Paulo: Ática, 1994.

Na crônica de Verissimo, a estratégia para gerar o efeito de humor decorre do(a)

- A linguagem rebuscada utilizada pelo narrador no tratamento do assunto.
- B inserção de perguntas diretas acerca do acontecimento narrado.
- C caracterização dos lugares onde se passa a história.
- D emprego de termos bíblicos de forma descontextualizada.
- E contraste entre o tema abordado e a linguagem utilizada.

Fonte: INEP, 2014.

Desta maneira, inferimos o uso da competência 7 e da habilidade 21 “Reconhecer em textos de diferentes gêneros, recursos

verbais e não-verbais utilizados com a finalidade de criar e mudar comportamentos e hábitos.” (BRASIL, 2009, p. 4). Entendemos que há uso da habilidade 21 porque a crônica é um gênero que, por sua estrutura, tende a ser engraçado, já que trabalha com situações cotidianas. Assim, “fazer rir” é mudar um comportamento, um estado de espírito. Neste caso, a questão menciona o gênero e articula aspectos de sua função social, indo ao encontro dos descritores do Enem.

Para encerrar o grupo das questões com foco na competência 7, trazemos a questão 135. O texto é uma propaganda e há menção ao gênero no enunciado: “Essa propaganda defende a transformação social e a diminuição da violência por meio da palavra. Isso se evidencia pela...”. A alternativa correta, segundo os elaboradores, é a B: “associação entre uma arma de fogo e um megafone.”.

Figura 7 – Questão 135 (2014)

### QUESTÃO 135



Disponível em: [www.portaldapropaganda.com.br](http://www.portaldapropaganda.com.br). Acesso em: 28 jul. 2013.

Essa propaganda defende a transformação social e a diminuição da violência por meio da palavra. Isso se evidencia pela

- A predominância de tons claros na composição da peça publicitária.
- B associação entre uma arma de fogo e um megafone.
- C grafia com inicial maiúscula da palavra “voz” no slogan.
- D imagem de uma mão segurando um megafone.
- E representação gráfica da propagação do som.

Fonte: INEP, 2014.

A publicidade apresentada exige do candidato a capacidade de relacionar os aspectos verbais e não verbais. Como a campanha

menciona a “diminuição da violência” por meio da “voz da comunidade”, a mão que aparece empunhando o “gatilho” de um megafone é a que melhor associa o uso da palavra como forma de combate à violência, validando, assim, a alternativa B como a correta. Assim, podemos associar esta questão à habilidade 21, em que há a capacidade de reconhecer em textos de diferentes gêneros, recursos verbais e não verbais utilizados com a finalidade de criar e mudar comportamentos e hábitos. Ao trazer o gênero, a questão pode levar o aluno a evocar especificidades do mesmo, suas características, funções sociais, estilo e composição. Assim, ao lembrar, possivelmente, que as propagandas utilizam muito o jogo entre imagem e texto, isso ajudará o estudante a responder essa questão. Novamente, a exemplo da questão 96, o Enem se aproxima dos seus descritores, no sentido de que as práticas sociais são o foco de ensino e, conseqüentemente, da avaliação.

De forma resumida, neste grupo de análise, cujo foco dos itens é a competência 7, temos o seguinte panorama:

Quadro 4 - Panorama do grupo de questões com foco na competência 7

QUESTÃO	FOCO/ COMPETÊNCIA	HABILIDADE	GÊNEROS	MENCIONA GÊNEROS	DENTRO DO SUPORTE	COBRA ASPECTOS ARTICULADOS COM OS GÊNEROS
96	7	22	NOTÍCIA/CARTAZ	SIM	SIM	SIM
103	7	23 e 24	ARTIGO JORNALÍSTICO	NÃO	NÃO	NÃO
114	7	24	REPORTAGEM	NÃO	NÃO	NÃO
115	7	24	ANÚNCIO PUBLICITÁRIO	NÃO	SIM	SIM
125	7	21	CRÔNICA	SIM	NÃO	SIM
135	7	21	PROPAGANDA	SIM	SIM	SIM

Fonte: Elaborado pela autora.

Das 6 questões analisadas neste grupo com foco na competência 7, 4 trabalham aspectos relacionados ao gênero (96, 115, 125 e 135) e 2 não (103 e 114). Somente 1 questão trabalha com a habilidade 22 (96); 2 itens trabalham com a habilidade 21 (125 e 135) e 3 questões trabalham com a habilidade 24 (103, 114 e 115). Assim, podemos concluir que todas as habilidades da competência 7 da Matriz de Referência foram trabalhadas na prova de 2014. Neste grupo de questões, especificamente,

podemos dizer que o Enem possui adequação entre programa e conteúdo. Com relação à validade de construto de visão de linguagem, podemos afirmar que ela é encontrada em 4 questões que contêm articulação com os gêneros discursivos onde as práticas sociais se materializam. Afirmamos isto por entender que a validade de construto de um teste é evidenciada quando este instrumento de avaliação reflete a teoria, hipótese ou modelo do fenômeno que pretende medir (SCHLATTER, 2006). No caso, estas questões da prova de língua portuguesa refletem o conceito de linguagem enquanto prática social/interação, tal qual está nos PCNEM, documento orientador do Enem.

Passamos agora para a análise do grupo de questões cujo foco é a competência 8.

#### 4.1.2 Análise de questões que focam na competência 8 da Matriz de Referência: a língua portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria identidade

Chegamos à competência de área 8, que se refere à capacidade de “Compreender e usar a língua portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria identidade.” (BRASIL, 2009, p. 4). Na prova de Linguagens Códigos e suas Tecnologias, do Enem de 2014, observamos 5 questões (104, 106, 118, 128 e 129), das 29 que analisamos, que parecem ter relações diretas com esta competência e com as habilidades a ela inerentes. Assim, reunimos estes itens neste grupo para análise no sentido de evidenciar as habilidades cobradas dos estudantes e discutir analiticamente a Matriz de Referência do Enem.

Na competência 8, mais uma vez, encontramos a reprodução específica dos PCNEM (BRASIL, 2000 [1999], l. 2, p. 10; 22). Podemos relacioná-la aos gêneros, conforme eles são discutidos no documento oficial, se os percebermos como produtos culturalmente constituídos, reflexos da interação entre sujeito social e historicamente localizado. Fazemos referência aos gêneros discursivos por entender, como já dito anteriormente, que os descritores do Enem têm como orientação uma visão de linguagem enquanto prática social, prática essa que não se dá fora de gêneros discursivos.

Na MR, a competência 8 se desdobra em 3 habilidades: H25, H26 e H27. A H25 é a habilidade de “Identificar, em textos de diferentes gêneros, as marcas linguísticas que singularizam as



variedades linguísticas sociais, regionais e de registro.” (BRASIL, 2009, p. 4). A H26, por sua vez, refere-se à habilidade de “Relacionar as variedades linguísticas a situações específicas de uso social.” (BRASIL, 2009, p. 4). A última habilidade é a H27, que diz respeito à capacidade de “Reconhecer os usos da norma padrão da língua portuguesa nas diferentes situações de comunicação.” (BRASIL, 2009, p. 4). Percebemos nestas habilidades também uma relação estreita entre a dimensão estilística dos gêneros discursivos e a concepção de linguagem como interação verbal ou prática social, valorizando, no caso da habilidade em foco, o registro padrão da língua. De acordo com Fabiani (2013), entram aqui os gêneros do domínio público, sob registro mais formal, se assumirmos que a norma padrão é um ajuste estilístico do gênero à situação comunicativa.

As habilidades abarcadas na competência 8, ao tratar a variedade linguística, ainda refletem outra competência discutida nos PCNEM:

Respeitar e preservar as diferentes manifestações da linguagem utilizadas por diferentes grupos sociais, em suas esferas de socialização; usufruir do patrimônio nacional e internacional, com suas diferentes visões de mundo; e construir categorias de diferenciação, apreciação e criação (BRASIL, 2000 [1999], l. 2, p. 9).

Neste ponto, mais uma vez os PCNEM vão ao encontro de um dos pontos do pensamento bakhtiniano ao ressaltar que “O aluno, ao compreender a linguagem **como interação social**, amplia o reconhecimento do outro e de si próprio, aproximando-se cada vez mais do entendimento mútuo.” (BRASIL, 2000 [1999], l. 2, p. 10, grifo nosso).

No Relatório Pedagógico 2009-2010 (BRASIL, 2014), ao explicar a competência 8 da Matriz, os autores ressaltam que esta competência “[...] refere-se à **compreensão e análise de produções orais ou escritas em textos de gêneros diversos**, com ênfase no reconhecimento de marcas linguísticas, considerando sua adequação a **usos sociais específicos**.” (BRASIL, 2014, p. 21 – grifos nossos).

Assim, para analisar a validade de construto do exame, investigamos quais questões têm a competência 8 como foco e como

suas habilidades foram cobradas dos praticantes do Enem. Na prova de 2014, o uso da competência 8 e de suas habilidades foi exigido nas questões 104, 106, 118, 128 e 129. Começamos a discussão com a questão 104.

Figura 8 – Questão 104 (2014)

### QUESTÃO 104

Só há uma saída para a escola se ela quiser ser mais bem-sucedida: aceitar a mudança da língua como um fato. Isso deve significar que a escola deve aceitar qualquer forma da língua em suas atividades escritas? Não deve mais corrigir? Não!

Há outra dimensão a ser considerada: de fato, no mundo real da escrita, não existe apenas um português correto, que valeria para todas as ocasiões: o estilo dos contratos não é o mesmo do dos manuais de instrução; o dos juizes do Supremo não é o mesmo do dos cordelistas; o dos editoriais dos jornais não é o mesmo do dos cadernos de cultura dos mesmos jornais. Ou do de seus colonistas.

POSSENTI, S. Gramática na cabeça. Língua Portuguesa, ano 5, n. 67, maio 2011 (adaptado).

Sírio Possenti defende a tese de que não existe um único “português correto”. Assim sendo, o domínio da língua portuguesa implica, entre outras coisas, saber

- A descartar as marcas de informalidade do texto.
- B reservar o emprego da norma padrão aos textos de circulação ampla.
- C moldar a norma padrão do português pela linguagem do discurso jornalístico.
- D adequar as formas da língua a diferentes tipos de texto e contexto.
- E desprezar as formas da língua previstas pelas gramáticas e manuais divulgados pela escola.

Fonte: INEP, 2014.

Há um excerto de um texto de Possenti (2011) sobre as variedades da língua e sobre a tese de que não há um português “correto”. O enunciado diz: “Sírio Possenti defende a tese de que não existe um único “português correto”. Assim sendo, o domínio da língua portuguesa implica, entre outras coisas, saber...”. O aluno deve assinalar

a alternativa D: “adequar as formas da língua a diferentes tipos de texto e contexto”.

Neste item, entendemos que a competência envolvida é a 8, por entender que o aluno precisa compreender a língua portuguesa como geradora de significados. Também há uso da habilidade 26, já que a questão envolve a tarefa de “Relacionar as variedades linguísticas a situações específicas de uso social.” (BRASIL, 2009, p. 4), pois o assunto abordado faz com que o aluno reflita acerca do tema. Nessa habilidade, compreendemos que a variação linguística aparece subordinada à situação comunicativa, podendo ser, assim, diretamente relacionada aos gêneros discursivos. Aqui, ao se buscar a adequação linguística ao gênero requerido pelo contexto de comunicação, percebemos que o estilo é a principal dimensão do gênero a ser abordada. Desta maneira, na questão 104, o Enem vai ao encontro de seus descritores por entender, baseado nos PCNEM, que adequar as formas da língua a diferentes tipos de texto e contexto implica o uso de diferentes gêneros do discurso.

O uso da língua só pode ser social e o social, longe de ser linear, leva a intrincadas redes de significações. De qualquer forma, o sujeito que produz a linguagem é único, bem como a situação de produção. O uso depende de se ter conhecimento sobre o dito/escrito (a leitura/análise), a **escolha de gêneros e tipos de discurso**. Tais escolhas refletem conhecimento e domínio de “contratos” textuais não declarados, mas que estão implícitos. Tais contratos exigem que se fale/escreva desta ou daquela forma, segundo este ou aquele **modo/gênero**. Disso saem as formas textuais (BRASIL, 2000 [1999], l. 2, p. 22, grifos nossos).

Outra questão relacionada à competência 8 é a 106. Nesta questão, há um trecho de uma transcrição de fala. O enunciado aborda: “Na transcrição de fala, há um breve relato de experiência pessoal, no qual se observa a frequente repetição de “né”. Essa repetição é um(a)...”. De acordo com a organização do exame, o candidato deve assinalar a resposta B: “estratégia típica de manutenção da interação oral”. Sabe-se que uma das características mais recorrentes na linguagem oral é a

utilização de marcadores conversacionais como “tipo”, “sabe?”, “né”, entre outros, que auxiliam o falante a ganhar tempo enquanto constrói mentalmente seu discurso, além de incluir o interlocutor no ato de interação verbal. Desta maneira, inferimos, novamente, o uso da habilidade 26, de “Relacionar as variedades linguísticas a situações específicas de uso social.” (BRASIL, 2009, p. 4), pois o aluno precisa estabelecer relação entre os marcadores e a situação de uso. Também inferimos a cobrança da habilidade 25, de “Identificar, em textos de diferentes gêneros, as marcas linguísticas que singularizam as variedades linguísticas sociais, regionais e de registro.” (BRASIL, 2009, p. 4). Há validade de construto, pois a questão menciona o gênero, o que ajuda o aluno a refletir acerca do mesmo, e articula aspectos referentes à transcrição de fala. Desta forma, reproduzimos a questão.

Figura 9 – Questão 106 (2014)

**QUESTÃO 106** =====

eu acho um fato interessante... né... foi como meu pai e minha mãe vieram se conhecer... né... que... minha mãe morava no Piauí com toda família... né... meu... meu avô... materno no caso... era maquinista... ele sofreu um acidente... infelizmente morreu... minha mãe tinha cinco anos... né... e o irmão mais velho dela... meu padrinho... tinha dezessete e ele foi obrigado a trabalhar... foi trabalhar no banco... e... ele foi... o banco... no caso... estava... com um número de funcionários cheio e ele teve que ir para outro local e pediu transferência prum local mais perto de Parnaíba que era a cidade onde eles moravam e por engano o... o... escrivão entendeu Paraíba... né... e meu... e minha família veio parar em Mossoró que era exatamente o local mais perto onde tinha vaga pra funcionário do Banco do Brasil e:: ela foi parar na rua do meu pai... né... e começaram a se conhecer... namoraram onze anos... né... pararam algum tempo... brigaram... é lógico... porque todo relacionamento tem uma briga... né... e eu achei esse fato muito interessante porque foi uma coincidência incrível... né... como vieram a se conhecer... namoraram e hoje... e até hoje estão juntos... dezessete anos de casados...

Na transcrição de fala, há um breve relato de experiência pessoal, no qual se observa a frequente repetição de "né". Essa repetição é um(a)

- A índice de baixa escolaridade do falante.
- B estratégia típica de manutenção da interação oral.
- C marca de conexão lógica entre conteúdos na fala.
- D manifestação característica da fala regional nordestina.
- E recurso enfatizador da informação mais relevante da narrativa.

Fonte: INEP, 2014.

As questões 118 e 129 também exigem estas mesmas habilidades, 25 e 26, e apresentam validade. Na questão 118, o texto de introdução aborda as mudanças da língua com o passar do tempo. Pedese ao aluno que encontre no texto o que evidencia este fato. O aluno deve selecionar a alternativa B, de acordo com os organizadores: “a utilização de inovações no léxico é percebida na comparação de gerações.”. A questão trata da variação linguística e compara as diversas formas de falar, principalmente, em relação à passagem do tempo. O autor coloca em paralelo termos e expressões que mostram essas diferenças linguísticas, como “roupa de banho” e “biquíni”, “defluxo” e “resfriado”, entre outros exemplos, indicando que tais variações são percebidas no modo de falar de pessoas de diferentes faixas etárias. Assim, o aluno utilizará a competência 8, de uma forma geral, e as habilidades de “Identificar, em textos de diferentes gêneros, as marcas linguísticas que singularizam as variedades linguísticas sociais, regionais e de registro.” e de “Relacionar as variedades linguísticas a situações específicas de uso social.” (BRASIL, 2009, p. 4). Veja a questão.

Figura 10 – Questão 118 (2014)

**QUESTÃO 118** **Em bom português**

No Brasil, as palavras envelhecem e caem como folhas secas. Não é somente pela gíria que a gente é apanhada (aliás, já não se usa mais a primeira pessoa, tanto do singular como do plural: tudo é “a gente”). A própria linguagem corrente vai-se renovando e a cada dia uma parte do léxico cai em desuso.

Minha amiga Lila, que vive descobrindo essas coisas, chamou minha atenção para os que falam assim:

— Assisti a uma fita de cinema com um artista que representa muito bem.

Os que acharam natural essa frase, cuidado! Não saberão dizer que viram um filme com um ator que trabalha bem. E irão ao banho de mar em vez de ir à praia, vestido de roupa de banho em vez de biquíni, carregando guarda-sol em vez de barraca. Comprarão um automóvel em vez de comprar um carro, pegarão um defluxo em vez de um resfriado, vão andar no passeio em vez de passear na calçada. Viajarão de trem de ferro e apresentarão sua esposa ou sua senhora em vez de apresentar sua mulher.

SABINO, F. Folha de S. Paulo, 13 abr. 1984 (adaptado).

A língua varia no tempo, no espaço e em diferentes classes socioculturais. O texto exemplifica essa característica da língua, evidenciando que

- A o uso de palavras novas deve ser incentivado em detrimento das antigas.
- B a utilização de inovações no léxico é percebida na comparação de gerações.
- C o emprego de palavras com sentidos diferentes caracteriza diversidade geográfica.
- D a pronúncia e o vocabulário são aspectos identificadores da classe social a que pertence o falante.
- E o modo de falar específico de pessoas de diferentes faixas etárias é frequente em todas as regiões.

Fonte: INEP, 2014.

Já o item 129 traz como texto uma canção. O gênero é mencionado no enunciado que aborda: “A letra da canção de Antônio de Barros manifesta aspectos do repertório linguístico e cultural do Brasil. O verso que singulariza uma forma característica do falar popular regional é:...”. Segundo a organização da prova, o aluno deve marcar a opção C: “Vou mostrar pr’esses cabras”. Para responder a esta questão,

o estudante utilizará a competência 8 e as habilidades 25 e 26, pois precisa identificar “[...] as marcas linguísticas que singularizam as variedades linguísticas sociais, regionais e de registro.” (BRASIL, 2009, p. 4) - H25 - e relacioná-las ao contexto de uso – H26. Dito isto, reproduzimos o item a seguir.

Figura 11 – Questão 129 (2014)

**QUESTÃO 129** 

Óia eu aqui de novo xaxando  
Óia eu aqui de novo para xaxar

Vou mostrar pr'esses cabras  
Que eu ainda dou no couro  
Isso é um desaforo  
Que eu não posso levar  
Que eu aqui de novo cantando  
Que eu aqui de novo xaxando  
Óia eu aqui de novo mostrando  
Como se deve xaxar

Vem cá morena linda  
Vestida de chita  
Você é a mais bonita  
Desse meu lugar  
Vai, chama Maria, chama Luzia  
Vai, chama Zabé, chama Raque  
Diz que eu tou aqui com alegria

BARROS, A. Óia eu aqui de novo. Disponível em: [www.luzluagonzaga.mus.br](http://www.luzluagonzaga.mus.br).  
Acesso em: 5 maio 2013 (fragmento).

A letra da canção de Antônio de Barros manifesta aspectos do repertório linguístico e cultural do Brasil. O verso que singulariza uma forma característica do falar popular regional é:

- A "Isso é um desaforo".
- B "Diz que eu tou aqui com alegria".
- C "Vou mostrar pr'esses cabras".
- D "Vai, chama Maria, chama Luzia".
- E "Vem cá morena linda, vestida de chita".

Fonte: INEP, 2014.

Para finalizar a discussão deste grupo de questões que focam na competência 8, passemos agora para a questão 128, cujo texto para análise é um poema, também mencionado no enunciado. A questão pede que o candidato indique a função da conjunção “mas”: “Na organização do poema, os empregos da conjunção “mas” articulam, para além de sua função sintática...”. O primeiro verso “Morder o futuro amargo e não cuspir” pode ser entendido como uma tese, bem como o terceiro e o quinto verso. Já os versos dois, quatro e seis podem ser compreendidos como antíteses; nesses últimos, a conjunção “mas” além de expressar oposição (o que é característica desse articulador textual) também dá relevância ao argumento mais forte, na sequência dos seis primeiros versos. Assim, a resposta correta, de acordo com a organização do exame, é a C: “a introdução do argumento mais forte de uma sequência.”. É um exemplo de pergunta sobre gramática da língua. Veja a questão.

Figura 12 - Questão 128 (2014)

**QUESTÃO 128** =====

**Tarefa**

Morder o fruto amargo e não cuspir  
 Mas avisar aos outros quanto é amargo  
 Cumprir o trato injusto e não falhar  
 Mas avisar aos outros quanto é injusto  
 Sofrer o esquema falso e não ceder  
 Mas avisar aos outros quanto é falso  
 Dizer também que são coisas mutáveis...  
 E quando em muitos a não pulsar  
 — do amargo e injusto e falso por mudar —  
 então confiar à gente exausta o plano  
 de um mundo novo e muito mais humano.

CAMPOS, G. Tarefa. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1961.

Na organização do poema, os empregos da conjunção “mas” articulam, para além de sua função sintática,

- A a ligação entre verbos semanticamente semelhantes.
- B a oposição entre ações aparentemente inconciliáveis.
- C a introdução do argumento mais forte de uma sequência.
- D o reforço da causa apresentada no enunciado introdutório.
- E a intensidade dos problemas sociais presentes no mundo.



Neste caso, inferimos a cobrança da competência 8 e da habilidade 27. A H27 é a última habilidade da competência 8 na MR e diz respeito à capacidade de “Reconhecer os usos da norma padrão da língua portuguesa nas diferentes situações de comunicação.” (BRASIL, 2009, p. 4). Esta habilidade, assim como as habilidades 25 e 26, traz uma relação estreita entre a dimensão estilística dos gêneros discursivos e a concepção de linguagem como interação verbal ou prática social, valorizando, o registro padrão da língua e os gêneros do domínio público, sob o registro mais formal, assumindo-se aqui que a norma padrão é um ajuste estilístico do gênero à situação comunicativa.

Neste ponto, vale destacar que, na MR, a norma padrão é mencionada, com mais detalhes, nos objetos de estudo.

Estudo dos aspectos linguísticos da língua portuguesa: usos da língua: norma culta e variação lingüística - uso dos recursos linguísticos em relação ao contexto em que o texto é constituído: elementos de referência pessoal, temporal, espacial, registro linguístico, grau de formalidade, seleção lexical, tempos e modos verbais; uso dos recursos linguísticos em processo de coesão textual: elementos de articulação das seqüências dos textos ou à construção da microestrutura do texto (BRASIL, 2009, p. 17).

Observe que, na habilidade 27, temos o uso do termo *norma padrão*. Já no objeto de estudo o termo empregado é *norma culta*. Assim, parece que os descritores do Enem trazem os dois termos como sinônimos. No entanto, nós compartilhamos com a distinção feita por Faraco (2008). O autor define a expressão *norma culta* como o conjunto de fenômenos linguísticos que ocorrem habitualmente no uso dos falantes letrados em situações mais monitoradas de fala e escrita. A norma culta “é a expressão viva de certos segmentos sociais em determinadas situações” (FARACO, 2008, p. 75). Já a *norma padrão* seria um construto sócio-histórico tomado como referência para estimular um processo de uniformização e uma codificação relativamente abstrata – as regras, a própria gramática, em si.

Concluindo nossa análise do grupo de questões da prova de 2014 que foca na competência 8 da Matriz, temos o seguinte quadro:

Quadro 5 - Panorama do grupo de questões com foco na competência 8

QUESTÃO	FOCO/ COMPETÊNCIA	HABILIDADE	GÊNEROS	MENCIONA GÊNEROS	DENTRO DO SUPORTE	COBRA ASPECTOS ARTICULADO S COM OS GÊNEROS
104	8	26	ARTIGO ACADÊMICO	NÃO	NÃO	SIM
106	8	25 e 26	TRANSCRIÇÃO DE FALA	SIM	NÃO	SIM
118	8	25 e 26	CRÔNICA	NÃO	NÃO	SIM
128	8	27	POEMA	SIM	NÃO	SIM
129	8	25 e 26	CANÇÃO	SIM	NÃO	SIM

Fonte: Elaborado pela autora.

Com relação ao conteúdo da MR, notamos que todas as habilidades da competência 8 são cobradas na prova de 2014 do exame. Como já mencionamos, percebemos nestas habilidades uma relação estreita entre a dimensão estilística dos gêneros discursivos e a concepção de linguagem como interação verbal ou prática social. Desta maneira, em todas as questões deste grupo, o Enem vai ao encontro de seus descritores e espera que os alunos reconheçam aspectos relacionados aos gêneros discursivos, evidenciando a validade de construto com relação à concepção de linguagem enquanto prática social que se dá através de gêneros discursivos diversificados, cobrados neste grupo de análise (artigo, crônica, poema, etc.). Tendo analisado os itens cujo foco é a competência 8, passemos agora para análise do grupo de questões com foco nas tecnologias da comunicação e informação.

#### 4.1.3 Análise de questões que focam nas competências 1 e 9 da Matriz de Referência: as tecnologias da comunicação e informação

Continuando nossa análise da MR e da prova de 2014, passamos agora para o grupo das questões que abordam a competência de área 9 e suas habilidades. Apesar de a competência 1 não ter sido identificada na prova, trazemo-la aqui para discussão por entendermos que o tema é o mesmo: tecnologias da comunicação e informação. Assim, enquanto a competência 9 visa “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.” (BRASIL, 2009, p. 4); a competência 1 refere-se à capacidade de aplicar estas tecnologias: “Aplicar as tecnologias da comunicação e da informação na escola, no trabalho e em outros contextos relevantes para sua vida.” (BRASIL, 2009, p. 2). A competência 1 não foi encontrada, justamente, por o aluno não ter como aplicar essas tecnologias num contexto de avaliação como o Enem.

A competência 1 é também um recorte literal dos PCNEM. Já a competência 9 é um resumo de outras duas competências deste mesmo documento, indicando que a MR tem como pressuposto os Parâmetros Nacionais e seus postulados. Conforme consta nos documentos:

Entender os princípios das tecnologias da comunicação e da informação, associá-las aos conhecimentos científicos, às linguagens que lhes dão suporte e aos problemas que se propõem a solucionar. [...]

Entender o impacto das tecnologias da comunicação e da informação na sua vida, nos processos de produção, no desenvolvimento do conhecimento e na vida social. [...]

Aplicar as tecnologias da comunicação e da informação na escola, no trabalho e em outros contextos relevantes para a sua vida (BRASIL, 2000 [1999], l. 2, p. 11-12).

Neste ponto, ressaltamos que, a nosso ver, as competências de área 1 e 9 e suas respectivas habilidades apresentam como alvo principal a área curricular de informática, refletindo as orientações feitas pelas organizações mundiais nos anos 90, já discutidas no capítulo anterior. Contudo, reconhecemos que é possível, de certo modo, relacioná-las aos gêneros discursivos digitais. Justificamos, assim, nossa opção pela análise.

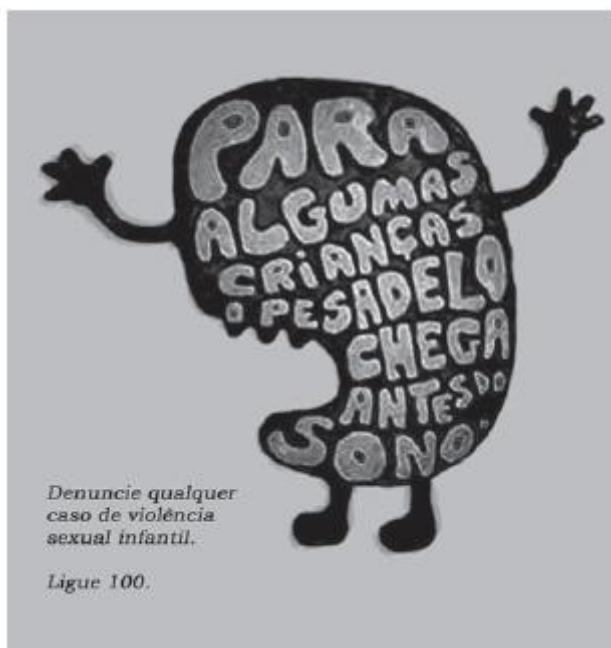
Segundo os autores do Relatório Pedagógico do Enem 2009-2010 (BRASIL, 2014, p. 20), a competência 1 “[...] concentra-se no **reconhecimento e na caracterização dos gêneros discursivos**, bem como nas relações estabelecidas a respeito dos **usos desses gêneros**.” E que: “Os itens dessa Competência primam pela **diversidade de gêneros**

**discursivos** para análise, levando em conta seus **suportes**, suas **funcionalidades** e seus **recursos expressivos**.” (BRASIL, 2014, p. 20 - grifos nossos). Já a competência 9, segundo o mesmo relatório, abrange os conhecimentos tecnológicos e científicos e também os impactos sociais relacionados a essas tecnologias de comunicação e informação. “Explora-se a percepção de que o domínio dessas tecnologias tem relação direta com a produção do conhecimento, principalmente no que se refere às realizações das linguagens.” (BRASIL, 2014, p. 22).

Vale lembrar que a menção às tecnologias aparece já no texto da LDB de 1996, conforme o artigo 36 da referida lei: “O currículo do ensino médio observará o disposto na Seção I deste Capítulo e as seguintes diretrizes: [...] II - **conhecimento das formas contemporâneas de linguagem** [...]” (BRASIL, 1996, grifos nossos). Estas formas contemporâneas são trazidas no Enem, que toma como base também a LDB (com texto incorporado aos PCNEM), a partir dos usos cotidianos das tecnologias, das novas formas de comunicações e de ligação entre as pessoas em um mundo que está cada vez mais “conectado”, como pudemos observar nas três questões que se encaixam neste grupo com foco na competência 9 – 105, 112 e 131.

Iniciamos pela questão 105. Nesta questão, o texto é um cartaz sobre violência sexual infantil. Há uma ilustração de um “monstro” com a seguinte frase: “Para algumas crianças, o pesadelo chega antes do sono.”. O enunciado relata o seguinte: “Os meios de comunicação podem contribuir para a resolução de problemas sociais, entre os quais o da violência sexual infantil. Nesse sentido, a propaganda usa a metáfora do pesadelo para...”. O candidato deve selecionar a alternativa C, segundo a organização da prova: “dar a devida dimensão do que é o abuso sexual para uma criança, enfatizando a importância da denúncia.”. Reproduzimos o item a seguir.

Figura 13 – Questão 105 (2014)

**QUESTÃO 105** 

Disponível em: [www.portaldapropaganda.com.br](http://www.portaldapropaganda.com.br). Acesso em: 29 out. 2013 (adaptado).

Os meios de comunicação podem contribuir para a resolução de problemas sociais, entre os quais o da violência sexual infantil. Nesse sentido, a propaganda usa a metáfora do pesadelo para

- A** informar crianças vítimas de abuso sexual sobre os perigos dessa prática, contribuindo para erradicá-la.
- B** denunciar ocorrências de abuso sexual contra meninas, com o objetivo de colocar criminosos na cadeia.
- C** dar a devida dimensão do que é o abuso sexual para uma criança, enfatizando a importância da denúncia.
- D** destacar que a violência sexual infantil predomina durante a noite, o que requer maior cuidado dos responsáveis nesse período.
- E** chamar a atenção para o fato de o abuso infantil ocorrer durante o sono, sendo confundido por algumas crianças com um pesadelo.

Fonte: INEP, 2014.


A metáfora é criada por meio da analogia entre violência sexual infantil e pesadelo. Ou seja, para a criança, a violência sexual é um pesadelo, uma espécie de monstro, que pode aparecer a qualquer momento. A imagem de bicho está no centro da peça publicitária, e à esquerda há o apelo: “Denuncie qualquer caso de violência sexual infantil”. Assim, a peça como um todo ressalta a imagem do monstro, a qual se justifica em função do apelo à denúncia.

Inferimos aqui o uso da competência 9 e de sua habilidade 28: “Reconhecer a função e o impacto social das diferentes tecnologias da comunicação e informação.” (BRASIL, 2009, p. 4), já que a questão cobra do aluno a identificação da função social dos meios/tecnologias de comunicação que é contribuir para a resolução de problemas sociais. Veja que o enunciado menciona o gênero: propaganda, o que ajuda o aluno na resolução da questão, como já salientamos.

Na questão relacionada, 112, há uma reportagem sobre novas tecnologias e o gênero também é indicado no enunciado. A abordagem textual parte de uma liberdade dada ao leitor por meio da frase “ela permite assistir ao que você quer, quando quer”, que corrobora o sentido de contemplação dos desejos individuais para quem o texto está direcionado. O texto faz uso de estratégias linguísticas típicas do gênero discursivo trabalhado. Para salientar o interesse do leitor no assunto, são

utilizados recursos da tecnologia moderna para persuadir a acreditar nessa revolução da comunicação. De acordo com o enunciado: “O texto introduz uma reportagem a respeito do futuro da televisão, destacando que as tecnologias a ela incorporadas serão responsáveis por...”. O candidato deve assinalar que a televisão deve contemplar os desejos individuais com recursos de ponta. Veja a questão.

Figura 14 – Questão 112 (2014)

**QUESTÃO 112** 

**VIVA A  
NOVA TV!**

*DIGA OLÁ PARA A TELEVISÃO DO FUTURO.  
ELA PERMITE ASSISTIR AO QUE VOCÊ QUER,  
QUANDO QUER. A SEGUNDA TELA É UM  
TABLET OU SMARTPHONE. E O ENGAJAMENTO  
NAS REDES SOCIAIS TORNA-SE MAIS  
IMPORTANTE DO QUE A AUDIÊNCIA.  
PREPARADO PARA ESSA REVOLUÇÃO?*

*POR PAULA ROTHMANN*

Disponível em: <http://info.abril.com.br>. Acesso em: 9 maio 2013 (adaptado).

O texto introduz uma reportagem a respeito do futuro da televisão, destacando que as tecnologias a ela incorporadas serão responsáveis por

- A estimular a substituição dos antigos aparelhos de TV.
- B contemplar os desejos individuais com recursos de ponta.
- C transformar a televisão no principal meio de acesso às redes sociais.
- D renovar técnicas de apresentação de programas e de captação de imagens.
- E minimizar a importância dessa ferramenta como meio de comunicação de massa.

Fonte: INEP, 2014.

Inferimos aqui o uso da competência 9 e de sua habilidade 28: “Reconhecer a função e o impacto social das diferentes tecnologias da comunicação e informação.” (BRASIL, 2009, p. 4), já que o item convida o aluno a refletir acerca das funções da TV no futuro.

A última questão é a 131 que também faz uso da habilidade 28: O texto é uma charge a respeito do robô *Opportunity*. Há menção ao gênero do enunciado: “Opportunity é o nome de um veículo explorador que aterrissou em Marte com a missão de enviar informações à Terra. A **charge** (grifo nosso) apresenta uma crítica ao(à)...”. O candidato deveria marcar a opção C, de acordo com os analisadores do exame: “circulação digital excessiva de autorretratos.”.

Figura 15 – Questão 131 (2014)

**QUESTÃO 131** 

NASA DIVULGA A  
PRIMEIRA FOTO FEITA  
PELO ROBÔ OPPORTUNITY  
NO SOLO DE MARTE.  
VEJA:



WILL. Disponível em: [www.willtirando.com.br](http://www.willtirando.com.br). Acesso em: 7 nov. 2013.

Opportunity é o nome de um veículo explorador que aterrissou em Marte com a missão de enviar informações à Terra. A charge apresenta uma crítica ao(à)

- A gasto exagerado com o envio de robôs a outros planetas.
- B exploração indiscriminada de outros planetas.
- C circulação digital excessiva de autorretratos.
- D vulgarização das descobertas espaciais.
- E mecanização das atividades humanas.

Fonte: INEP, 2014.



Note que esta questão articula o gênero, as novas tecnologias e o dia a dia dos jovens que fazem o Enem. Além da interpretação da charge, o aluno precisa estar conectado com as novas tecnologias para saber que o texto traz uma crítica às famosas “selfies”. Precisa ainda ter conhecimento léxico para associar autorretrato à *selfie*. Assim, infere-se o uso da competência 9 e da habilidade 28: “Reconhecer a função e o impacto social das diferentes tecnologias da comunicação e informação.” (BRASIL, 2009, p. 4), pois se exige do aluno o reconhecimento de posições críticas aos usos sociais que são feitos das linguagens e dos sistemas de comunicação e informação.

As questões 105 e 131 apresentam dois tipos de texto: um verbal e outro não verbal. Embora se pressuponha uma relação direta entre os dois, o não verbal traz uma informação que depende de um repertório extratextual, isto é, de algum conhecimento de mundo. Na questão 131, por exemplo, este conhecimento de mundo está ligado a hábitos relacionados à rede de computadores, pois, quando o texto verbal refere-se à imagem feita pelo robô, deve-se interpretar a posição de suas mãos e o ângulo da foto como uma prática comum daqueles que usufruem da internet para meios de lazer, ao publicarem imagens em posições semelhantes às do robô. Assim, para este grupo de análise, composto aqui por apenas três questões, temos o seguinte quadro:

Quadro 6 - Panorama do grupo de questões com foco na competência 9

QUESTAO	FOCO/ COMPETENCIA	HABILIDADE	GENEROS	MENCIONA GENEROS	DENTRO DO SUPORTE	COBRA ASPECTOS ARTICULADOS COM OS GENEROS
105	9	28	PROPAGANDA	SIM	SIM	SIM
112	9	28	REPORTAGEM	SIM	SIM	SIM
131	9	28	CHARGE	SIM	SIM	SIM

Fonte: Elaborado pela autora.

Esse entrelaçamento entre estas questões da prova, a Matriz de Referência, os pressupostos dos PCNEM e a concepção de linguagem - principalmente com relação a aspectos dos gêneros discursivos - foi realizado visando atingir nosso objetivo principal nesta pesquisa que é analisar a prova de língua portuguesa do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) do ano de 2014, contrapondo-a com a Matriz de

Referência do Enem para investigar o quanto esse exame avalia o que se propõe a avaliar.

Assim, nestas três questões, o Enem vai ao encontro dos postulados definidos pelo PCNEM, pois, a nosso ver, há um olhar para a língua/linguagem nas práticas sociais. Práticas estas ligadas às tecnologias atuais.

Nas questões 105, 112 e 131, evidenciamos tarefas coerentes com o construto de visão de linguagem enquanto prática social, enquanto interação. Nestes itens encontramos: a) elaboração de itens com base na noção de gênero, levando em consideração: propósito, autor, interlocutor, lugar de circulação e seleção de aspectos linguísticos relevantes; b) a seleção de textos autênticos e de gêneros discursivos diversos e c) um propósito de compreensão coerente com a expectativa de leitura do gênero. De acordo com Schlatter (2006), essas tarefas são coerentes com o construto - nesse caso, com a visão de uso da linguagem proposta pelos documentos oficiais que guiam o Enem -, e isso contribui para conferir validade a este instrumento de avaliação. Assim, nestes itens, o Enem avalia o pretende avaliar, e isto é aferido, pois o instrumento de avaliação reflete a teoria, hipótese ou modelo do fenômeno que pretende medir: a visão de linguagem enquanto prática social/interação presente nos PCNEM. Nestas questões, a atenção está voltada para práticas sociais, os textos nos diferentes gêneros, como o foco de ensino e aprendizagem da leitura, tal qual os pressupostos dos PCNEM evidenciam. Assim, o estudo e também a avaliação “dos gêneros discursivos e dos modos como se articulam proporciona uma visão ampla das possibilidades de usos da linguagem.” (BRASIL, 2000 [1999], l. 2, p. 8).

Na sequência, temos a análise de questões cujo foco está nos gêneros discursivos.

#### 4.1.4 Análise de questões que focam nos gêneros discursivos

Neste grupo reunimos as questões cujo foco está exclusivamente nos gêneros discursivos, sem outras habilidades ou competências da Matriz relacionadas. São 4 dentre as 29 questões analisadas. Nestas questões, o domínio dos gêneros discursivos contribui de forma direta com a identificação do gabarito. Mesmo que estas questões não tenham relação direta com a MR, pois os gêneros não são tomados como foco em tal Matriz, - como veremos adiante -, optamos por analisá-las, pois entendemos que o construto visão de linguagem enquanto prática social/interação se materializa nestes itens.

Assim, nas questões 100, 107, 121 e 132, o Enem vai ao encontro de seus descritores. Para iniciar a discussão deste grupo de análise trazemos a questão 100, reproduzida a seguir.

Figura 16 – Questão 100 (2014)

**QUESTÃO 100** =====

O correr da vida embrulha tudo. A vida é assim: esquenta e esfria, aperta e daí afrouxa, sossega e depois desinquieta. O que ela quer da gente é coragem.

ROSA, J. G. *Grande sertão: veredas*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1988.

No romance *Grande sertão: veredas*, o protagonista Riobaldo narra sua trajetória de jagunço. A leitura do trecho permite identificar que o desabafo de Riobaldo se aproxima de um(a)

- A diário, por trazer lembranças pessoais.
- B fábula, por apresentar uma lição de moral.
- C notícia, por informar sobre um acontecimento.
- D aforismo, por expor uma máxima em poucas palavras.
- E crônica, por tratar de fatos do cotidiano.

Fonte: INEP, 2014.

No caso específico desse item, observamos uma cobrança diferenciada em relação aos outros itens que cobram a Literatura na edição do exame do ano de 2014. Por se tratar de um trecho do romance **Grande Sertão: Veredas**, de autoria do Guimarães Rosa - uma obra literária -, espera-se que a abordagem seja relacionada à Literatura. No entanto, a obra literária foi utilizada como elemento contextual para identificação das características dos gêneros: diário, fábula, notícia, aforismo e crônica. O estudante deveria marcar, de acordo com a organização do exame, a alternativa D, indicando que o texto da obra se refere a um aforismo. Neste caso, só ler o texto não ajuda o aluno a responder assertivamente. É preciso conhecimento acerca dos gêneros.

Reiteramos, à luz dos PCNEM (2000 [1999]), documento orientador do Enem, e dos estudos de Bakhtin (1997 [1952/53]), que cada prática social produz e utiliza gêneros discursivos particulares, que articulam estilos e discursos de maneira relativamente estável num determinado contexto sócio-histórico e cultural. Desta forma, para uma melhor participação nas práticas sociais, é preciso que o indivíduo saiba

ler e produzir diferentes gêneros associados a diferentes práticas sociais. Isso está diretamente relacionado ao desenvolvimento da capacidade que “[...] os usuários da língua devem ter para escolher o gênero mais adequado aos seus propósitos, na prática de produção de textos, e de, na prática de leitura, reconhecer o gênero em evidência, suas especificidades e a prática social a qual ele está vinculado [...]” (DIAS et al, 2011, p. 13). Assim, essa capacidade só pode ser adquirida na interação verbal, por meio dos gêneros, dentro das práticas sociais. Daí a importância da escola e dos instrumentos de avaliação, como o Enem, possibilitarem essa familiaridade com as práticas do mundo real, assim como foi evidenciado no item acima.

Continuando a análise da prova, dentro do grupo de questões com foco nos gêneros também se encaixa a questão 107. Nesta questão, o texto inicial é sobre os *blogs*, um novo gênero do discurso, atualmente. O enunciado pede ao candidato: “De acordo com o texto, o *blog* ultrapassou sua função inicial e vem se destacando como...”. O estudante deve marcar a alternativa B, segundo os elaboradores do exame: “espaço para exposição de opiniões e circulação de ideias.”. Contudo, a nosso ver, a alternativa C poderia confundir um aluno menos atento, já que o *blog* é um gênero que tem características oriundas do *diário pessoal*, mas não o substituiu. Esta relação entre o *diário* e o *blog* é vista em muitos livros didáticos, como os de Cereja e Magalhães (2010), por exemplo. Reproduzimos a questão para análise.

Figura 17 - Questão 107 (2014)

**QUESTÃO 107**

*Blog* é concebido como um espaço onde o blogueiro é livre para expressar e discutir o que quiser na atividade da sua escrita, com a escolha de imagens e sons que compõem o todo do texto veiculado pela internet, por meio dos *posts*. Assim, essa ferramenta deixa de ter como única função a exposição de vida e/ou rotina de alguém — como em um diário pessoal —, função para qual serviu inicialmente e que o popularizou, permitindo também que seja um espaço para a discussão de ideias, trocas e divulgação de informações.

A produção dos *blogs* requer uma relação de troca, que acaba unindo pessoas em torno de um ponto de interesse comum. A força dos *blogs* está em possibilitar que qualquer pessoa, sem nenhum conhecimento técnico, publique suas ideias e opiniões na *web* e que milhões de outras pessoas publiquem comentários sobre o que foi escrito, criando um grande debate aberto a todos.

LOPES, B. O. A linguagem dos blogs e as redes sociais. Disponível em: [www.foleczi.edu.br](http://www.foleczi.edu.br). Acesso em: 29 abr. 2013 (adaptado).

De acordo com o texto, o *blog* ultrapassou sua função inicial e vem se destacando como

- A estratégia para estimular relações de amizade.
- B espaço para exposição de opiniões e circulação de ideias.
- C gênero discursivo substituto dos tradicionais diários pessoais.
- D ferramenta para aperfeiçoamento da comunicação virtual escrita.
- E recurso para incentivar a ajuda mútua e a divulgação da rotina diária.

Fonte: INEP, 2014.

Assim como o item 100, a questão 107 exige que o aluno conheça o gênero, no caso, o *blog*, mas também que ele esteja atento à definição que o texto traz para não se confundir nas alternativas.

Com relação a este grupo de questões com foco nos gêneros discursivos, é relevante mencionar que não identificamos nenhuma competência ou habilidade na MR (2009) que indique que o Enem cobre aspectos relacionados aos gêneros com um fim, sem outros aspectos relacionados, como aparecem nestas questões (100, 107, 121 e 132). Nas competências e habilidades da Matriz, os gêneros aparecem como

um dos aspectos que se espera que o aluno reconheça na prova, dada a sua diversidade em diferentes esferas sociais.

H18 - Identificar os elementos que concorrem para a progressão temática e para a organização e estruturação de textos de **diferentes gêneros e tipos**.

H21 - Reconhecer em textos de **diferentes gêneros**, recursos verbais e não-verbais utilizados com a finalidade de criar e mudar comportamentos e hábitos.

H25 - Identificar, em textos de **diferentes gêneros**, as marcas linguísticas que singularizam as variedades linguísticas sociais, regionais e de registro (BRASIL, 2009, p. 3-4).

Contudo, a cobrança de identificação dos gêneros não ocorre nem sob o ponto de vista dos gêneros como normatizadores dessas práticas, à medida que relativamente estabilizam as interações, nem sob o ângulo linguístico-textual, buscando investigar a organização textual e os parâmetros de textualização desses gêneros, pontos que as pesquisas em LA têm enfatizado nos últimos anos. A competência 6, relativa à capacidade de “Compreender e usar os sistemas simbólicos das diferentes linguagens como meios de organização cognitiva da realidade pela constituição de significados, expressão, comunicação e informação” (BRASIL, 2009, p. 3) é a que mais se aproxima para descrevermos essa relação com os “tipos relativamente estáveis de enunciados”, se entendermos que os sistemas simbólicos das diferentes linguagens se organizam de acordo com os gêneros do discurso dentro das práticas sociais. Na MR, os gêneros são explorados como objetos de estudo, no anexo do documento.

**Estudo dos gêneros digitais: tecnologia da comunicação e informação: impacto e função social** - o texto literário típico da cultura de massa: o suporte textual em gêneros digitais; a caracterização dos interlocutores na comunicação tecnológica; os recursos linguísticos e os gêneros digitais; a função social das novas tecnologias (BRASIL, 2009, p. 17).

Entretanto, conhecer a função dos gêneros, como é exigido na questão 107, nos parece uma habilidade, e não apenas um objeto de estudo. Os gêneros são mais do que objetos de estudo nas práticas sociais dos participantes do Enem. Práticas sociais estas que só acontecem via gêneros discursivos. Assim, o ensino da língua e a avaliação desse ensino e da aprendizagem dos estudantes também devem ocorrer via gêneros discursivos e ter estes “tipos relativamente estáveis de enunciado” como foco. Ao possibilitar uma reflexão mais ampla sobre o enunciado, por meio da análise de seu contexto de produção, conteúdo temático, construção composicional e marcas linguístico-enunciativas, o Enem contribuiria para a superação das práticas de ensino e avaliação puramente prescritivas e normativas. Os gêneros podem ser um fim para o ensino e para a avaliação de línguas e não só um meio para análise gramatical.

Prosseguindo nossa análise sobre as questões que focam em gêneros discursivos, temos a questão 121 em que o texto fala sobre reciclagem.

Figura 18 – Questão 121 (2014)

**QUESTÃO 121** 

A última edição deste periódico apresenta mais uma vez tema relacionado ao tratamento dado ao lixo caseiro, aquele que produzimos no dia a dia. A informação agora passa pelo problema do material jogado na estrada vicinal que liga o município de Rio Claro ao distrito de Ajapi. Infelizmente, no local em questão, a reportagem encontrou mais uma forma errada de destinação do lixo: material atirado ao lado da pista como se isso fosse o ideal. Muitos moradores, por exemplo, retiram o lixo de suas residências e, em vez de um destino correto, procuram dispensá-lo em outras regiões. Uma situação no mínimo incômoda. Se você sai de casa para jogar o lixo em outra localidade, por que não o fazer no local ideal? É muita falta de educação achar que aquilo que não é correto para sua região possa ser para outra. A reciclagem do lixo doméstico é um passo inteligente e de consciência. Olha o exemplo que passamos aos mais jovens! Quem aprende errado coloca em prática o errado. Um perigo!

Disponível em: <http://jornaldacidade.uol.com.br>. Acesso em: 10 ago. 2012 (adaptado).

Esse editorial faz uma leitura diferenciada de uma notícia veiculada no jornal. Tal diferença traz à tona uma das funções sociais desse gênero textual, que é

- A) apresentar fatos que tenham sido noticiados pelo próprio veículo.
- B) chamar a atenção do leitor para temas raramente abordados no jornal.
- C) provocar a indignação dos cidadãos por força dos argumentos apresentados.
- D) interpretar criticamente fatos noticiados e considerados relevantes para a opinião pública.
- E) trabalhar uma informação previamente apresentada com base no ponto de vista do autor da notícia.

Fonte: INEP, 2014.

Menciona-se no enunciado que é um editorial e pede-se ao aluno que, a partir de uma característica do texto, diga a função social deste gênero. “Esse editorial faz uma leitura diferenciada de uma notícia veiculada no jornal. Tal diferença traz à tona uma das funções sociais desse gênero textual, que é...”. Segundo a organização da prova, o aluno deve assinar a resposta D: “interpretar criticamente fatos noticiados e considerados relevantes para a opinião pública.”. Aqui temos o mesmo caso das questões anteriores. O conhecimento sobre o gênero é



fundamental para que o aluno responda a questão. Um trecho de editorial foi usado para contrapor gêneros discursivos da esfera jornalística. O enunciado exigiu que o estudante percebesse a relação entre *notícia* e *editorial*, identificando a função deste: “interpretar criticamente os fatos noticiados”. No entanto, como já mencionamos, não há nenhuma competência ou habilidade que faça referência à função dos gêneros. Isso só está posto apenas como objeto de estudo. Sendo assim, não há nenhuma habilidade da MR relacionada a esta questão e ao grupo em análise. Poderíamos aproximar este item da competência 6 e da habilidade 19: “Analisar a função da linguagem predominante nos textos em situações específicas de interlocução.” (BRASIL, 2009, p. 3), se entendermos que o conceito de competência discursiva (BALTAR, 2003) e o conhecimento de gênero não podem ser desvinculados do conceito da função social da linguagem. Observamos ainda uma aproximação com as teorias interacionais quando a habilidade cita que as funções da linguagem devem ser analisadas em “situações específicas de interlocução”, o que nos remete às práticas sociais. Todavia, esta é uma inferência nossa. A nosso ver, a cobrança dos gêneros não está suficientemente explicitada na Matriz.

Finalizando a análise deste grupo de questões cujo foco é o gênero, temos a questão 132.

Figura 19 – Questão 132 (2014)

**QUESTÃO 132** 

**TEXTO I**

**Ditado popular é uma frase sentenciosa, concisa, de verdade comprovada, baseada na secular experiência do povo, exposta de forma poética, contendo uma norma de conduta ou qualquer outro ensinamento.**

WEITZEL, A. H. *Folclore literário e linguístico*. Juiz de Fora: Esdeva, 1984 (fragmento).

## TEXTO II

Rindo brincalhona, dando-lhe tapinhas nas costas, prima Constança disse isto, dorme no assunto, ouça o travesseiro, não tem melhor conselheiro.

Enquanto prima Biela dormia no assunto, toda a casa se alvoroçava.

[Prima Constança] ia rezar, pedir a Deus para iluminar prima Biela. Mas ia também tomar suas providências. Casamento e mortalha, no céu se talha. Deus escreve direito por linhas tortas. O que for soar. Dizia os ditados todos, procurando interpretar os designios de Deus, transformar os seus desejos nos designios de Deus. Se achava um instrumento de Deus.

DOURADO, A. *Uma vida em segredo*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1990 (fragmento).

O uso que prima Constança faz dos ditados populares, no Texto II, constitui uma maneira de utilizar o tipo de saber definido no Texto I, porque

- A cita-os pela força do hábito.
- B aceita-os como verdade absoluta.
- C aciona-os para justificar suas ações.
- D toma-os para solucionar um problema.
- E considera-os como uma orientação divina.

Fonte: INEP, 2014.

Dois textos compõem essa questão. O primeiro é uma definição do que é ditado popular. O segundo é um trecho de um livro do gênero *novela*. O enunciado pede: “O uso que prima Constança faz dos ditados populares, no Texto II, constitui uma maneira de utilizar o tipo de saber no Texto I porque...”. A alternativa esperada, segundo os organizadores, é a proposição A: “aciona-os para justificar suas ações.”. Nota-se que o texto traz 3 gêneros: a *definição de dicionário*, a *novela* e o *ditado popular*. O foco está em relacionar os textos I e II e inferir o motivo do ditado popular aparecer no texto II. Desta forma, para poder responder a esta questão o aluno precisa relacionar o uso do gênero *ditado popular* como maneira para justificar determinadas ações.

Na questão 132, assim como nos itens 100, 107 e 121, evidenciamos a validade do exame com relação ao construto concepção de linguagem enquanto prática social/interação, pois o foco está nas práticas sociais, nos diversos gêneros que estão nestas práticas. Assim, com relação a este grupo de análise cujo foco está nas características de gêneros discursivos, temos o seguinte panorama:

Quadro 7 - Panorama do grupo de questões com foco nos gêneros discursivos

QUESTAO	FOCO/ COMPETENCIA	HABILIDADE	GENEROS	MENCIONA GENEROS	DENTRO DO SUPORTE	COBRA ASPECTOS ARTICULADOS COM OS GENEROS
100	GENEROS	-	ROMANCE	SIM	NAO	SIM
107	GENEROS	-	ARTIGO JORNALISTICO	SIM	NAO	SIM
121	GENEROS	-	EDITORIAL	SIM	NAO	SIM
132	GENEROS	-	DICIONARIO / NOVELA / DITADO POPULAR	SIM	NAO	SIM

Fonte: Elaborado pela autora.

Quando olhamos este grupo de questões, percebemos uma aproximação do Enem com seus descritores, com relação ao construto de visão de linguagem enquanto interação, enquanto prática social. Mesmo a MR não fazendo menção direta a uma habilidade de reconhecer e analisar gêneros no discurso, entendemos que o que se espera é que os alunos reconheçam a diversidade de gêneros discursivos na prova, nos itens 100, 107, 121 e 132, com base no principal documento norteador do Enem: os PCNEM. Neste documento, entende-se que “não existe uma competência linguística abstrata, mas, sim, uma delimitada pelas condições de produção/interpretação dos enunciados, determinados pelos contextos de uso da língua.” (BRASIL, 2000 [1999], p. 18, l. 2). Usos estes que acontecem via gêneros discursivos, que nos dizem sobre a natureza social e interativa da linguagem (BRASIL, 2000 [1999], p. 11, l. 2). Assim, entendemos que o que se deseja e o que está sendo avaliado nessas 4 questões deste grupo é a capacidade do estudante de utilizar a língua, “em situações subjetivas e/ou objetivas que exijam graus de distanciamento e de reflexão sobre contextos e estatutos de interlocutores – a competência comunicativa vista pelo prisma da referência do valor social e simbólico da atividade linguística e dos inúmeros discursos concorrentes.” (BRASIL, 2000 [1999], p. 11, l. 2).

Tendo discutido os grupos de questões em que a validade é evidenciada, passemos a analisar as questões em que não evidenciamos a validade de construto.

## 4.2 Grupos de questões em que a validade de construto não foi evidenciada

Nesta seção, apresentamos os grupos de análise - orientados a partir do foco dos itens / competências da Matriz de Referência - em que não evidenciamos a validade de construto na grande maioria das questões. As questões em que não constatamos a validade de construto são: 97, 98, 111, 116, 117 e 130 (todas do grupo com foco na interpretação de textos) e as questões 101, 110 e 134 (do grupo com foco na competência 6). As questões 120 e 127 possuem validade, mas mantivemo-las aqui justamente por se referirem à competência 6 da Matriz. Assim, das 29 questões analisadas da prova de 2014, 11 não possuem validade e 18 possuem. Começamos pelo grupo cujas questões focam na interpretação de texto.

### 4.2.1 Análise de questões que focam na interpretação de texto

Neste grupo trazemos as questões em que não constatamos a validade de construto e cujo foco está na interpretação de textos, sem outras habilidades ou competências relacionadas. Elas aparecem em número de 6 e estão especificadas, na prova azul, como as questões 97, 98, 111, 116, 117 e 130, dentre as 29 questões analisadas. Para abrir a discussão com relação a este grupo trazemos a questão 97, em que o candidato deve ler um trecho de um texto que fala sobre MMA – Artes Marciais Mistas.

Figura 20– Questão 97 (2014)

#### QUESTÃO 97

O boxe está perdendo cada vez mais espaço para um fenômeno relativamente recente do esporte, o MMA. E o maior evento de Artes Marciais Mistas do planeta é o *Ultimate Fighting Championship*, ou simplesmente UFC. O ringue, com oito cantos, foi desenhado para deixar os lutadores com mais espaço para as lutas. Os atletas podem usar as mãos e aplicar golpes de jiu-jitsu. Muitos podem falar que a modalidade é uma espécie de vale-tudo, mas isso já ficou no passado: agora, a modalidade tem regras e acompanhamento médico obrigatório para que o esporte apague o estigma negativo.

CORREIA, D. UFC: salta como o MMA nocauteou o boxe em oito golpes. Veja, 10 Jun. 2011 (fragmento).

O processo de modificação das regras do MMA retrata a tendência de redimensionamento de algumas práticas corporais, visando enquadrá-las em um determinado formato. Qual o sentido atribuído a essas transformações incorporadas historicamente ao MMA?

- A A modificação das regras busca associar valores lúdicos ao MMA, possibilitando a participação de diferentes populações como atividade de lazer.
- B As transformações do MMA aumentam o grau de violência das lutas, favorecendo a busca de emoções mais fortes tanto aos competidores como ao público.
- C As mudanças de regras do MMA atendem à necessidade de tornar a modalidade menos violenta, visando sua introdução nas academias de ginástica na dimensão da saúde.
- D As modificações incorporadas ao MMA têm por finalidade aprimorar as técnicas das diferentes artes marciais, favorecendo o desenvolvimento da modalidade enquanto defesa pessoal.
- E As transformações do MMA visam delimitar a violência das lutas, preservando a integridade dos atletas e enquadrando a modalidade no formato do esporte de espetáculo.

Fonte: INEP, 2014.

O texto cita algumas transformações sofridas na modalidade MMA com o intuito de apagar o estigma negativo que ela possui e enquadrá-la como modalidade de esporte de espetáculo. Este item visa à interpretação, já que, a partir do texto, o aluno deve inferir qual o sentido atribuído às transformações incorporadas historicamente ao MMA.

Esta questão é exemplo do que encontramos de modo recorrente na prova analisada: a interpretação de um texto verbal. Após a leitura do texto, o aluno deve responder o que entendeu sobre o conteúdo textualizado. Para responder a estas questões, o aluno precisa ler com atenção o trecho citado e estar por dentro de assuntos da atualidade. Também é necessário que o aluno verifique qual é o **foco do texto** e quais são os **principais conceitos** definidos pelo autor. Esta operação fará com que o significado do texto esteja suficientemente explícito para o leitor, já que as respostas para as questões estão nos próprios itens. Assim, neste caso, o leitor pode *ir ao texto* para buscar informações (GERALDI, 1997 [1991]).

A questão 97 traz um tema atual, o que ajuda o estudante na leitura caso tenha familiaridade com o assunto. O item é apresentado a partir de um fragmento de texto verbal, mas é tomado fora do gênero do discurso em que se materializa. O suporte é mencionado por exigências de normalização técnica (letras pequenas ao final do texto). Não há menção a condições de produção ou ao público visado pelo gênero. Abordagens como essas dispensam teorizações sobre *gêneros discursivos* que parecem ancorar os descritores do Enem. Segundo os PCNEM, documento orientador do Enem, se o sujeito que produz a linguagem é único, bem como a situação de produção, “[...] o uso depende de se ter conhecimento sobre o dito/escrito (a leitura/análise), a **escolha de gêneros e tipos de discurso**.” Estas escolhas refletem conhecimento e domínio dos chamados “contratos” textuais não declarados, mas que estão implícitos. Ainda de acordo como o documento, “Tais contratos exigem que se fale/escreva desta ou daquela forma, segundo este ou aquele **modo/gênero**. Disso saem as formas textuais.” (BRASIL, 2000 [1999], l. 2, p. 22, grifos nossos).

No contexto de proposição dos PCNEM, os gêneros discursivos propostos por Bakhtin (1997 [1952/53]) estão relacionados à natureza social da língua. Assim sendo, a linguagem verbal, que é dialógica, deve ser analisada em funcionamento, no ato comunicativo. Em razão desse caráter, “Toda e qualquer análise gramatical, estilística, textual deve considerar a dimensão dialógica da linguagem como ponto de partida.” (BRASIL, [1999] 2000, l. 2, p. 21). Desta maneira, o contexto, os interlocutores, os gêneros discursivos, os recursos utilizados pelos envolvidos no ato comunicativo, aliados aos significados sociais, à função social, aos valores e pontos de vista determinam as formas de falar e escrever e de interpretar um texto. Logo, se o Enem faz uma contextualização em cada item, contextualização aqui entendida como contextualização sociocultural, essa contextualização deveria ocorrer via gêneros do discurso, ou seria apropriado mencionar o gênero na questão.

Outro fato a ser questionado é que a MR não traz nenhuma competência ou habilidade que indique que a interpretação de texto é um aspecto avaliado. A única competência que pode ser relacionada com estas questões é a competência 5, qual seja: “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.” (BRASIL, 2009, p. 3). Mas esta é uma inferência nossa já que esta competência de área (a competência 5), que menciona “recursos

expressivos das linguagens”, tem as habilidades estritamente voltadas à literatura, o que limita o seu campo de aplicação.

Com relação a essa falta de entendimento, o relatório referente às edições de 2009 e 2010 (BRASIL, 2014), traz alguns comentários importantes para a compreensão das competências. Especialmente em relação à competência 5, o documento aborda:

A Competência de área 5 agrega Habilidades que têm como foco a análise do texto literário e, por meio dele, o estabelecimento de relações entre texto e contexto, entre concepções artísticas e procedimentos de construção do texto literário, ou entre valores humanos e sociais e patrimônio literário nacional. Para abordar essas relações, contempla-se a diversidade de gêneros literários, autores e obras, de modo que a relação entre texto e contexto abarque tanto a tradição quanto a produção literária contemporânea. Ocorre, ainda, a junção, ao texto literário, de fragmentos de história e de crítica literárias, a fim de articular a referida relação. Os itens referentes a essa Competência compreendem textos literários de diferentes épocas e autores, de modo que permitam a abordagem das Habilidades solicitadas, e não informações esquematizadas ou previamente decoradas por estudantes na leitura de obras indicadas para cada edição do Exame. Dessa forma, os estudantes são incentivados a desenvolver Habilidades de leitura que não se restrinjam a uma determinada época, autor, região ou escola literária. O Enem, portanto, não se baseia em indicações bibliográficas, já que a abordagem dos itens procura aferir a capacidade de leitura do texto literário em suas diferentes realizações (BRASIL, 2014, p. 24).

Assim, não podemos relacionar esta competência a qualquer questão já que nem todo texto é literário, e as questões de literatura não entraram no escopo deste trabalho. Deste modo, nos parece que estas questões de interpretação não têm relação com nenhuma das

competências da Matriz de Referência do Enem para Linguagens, Códigos e suas Tecnologias analisadas aqui.

Todavia, é válido mencionar que a competência 5 é a reprodução de uma competência geral para a área e específica para a disciplina de língua portuguesa lançada pelos PCNEM (BRASIL, 2000 [1999]) que sugere, justamente, o trabalho com gêneros discursivos para a exploração e aplicação da linguagem em sua multiplicidade expressiva: artes, literatura, etc. De acordo com Fabiani (2013) essa competência envolve o conhecimento dos gêneros discursivos em seus três aspectos constitutivos (tema, composição e estilo), tal qual os pressupostos bakhtinianos, evidenciando que a Matriz, neste ponto, vai ao encontro do entendimento de língua enquanto interação ou prática social.

As condições de produção e recepção propostas pela competência 5 abarcam a finalidade e a função do texto que, por sua vez, remetem ao tema, orientado por um enunciador e por uma imagem de seu destinatário, inscritos, por sua vez, em um tempo-espço peculiar. A competência 5 envolve, também, a organização e a estrutura composicionais dos gêneros, abrangendo a disposição das informações textuais e a relação das partes com o contexto global. Compreendemos que o estilo, nesse caso, é atingido pela competência em foco na exploração dos recursos expressivos da linguagem (FABIANI, 2013, p. 81).

Passemos agora a discutir as outras questões do grupo das questões de interpretação, analisando a questão 98.



Figura 21 – Questão 98 (2014)

**QUESTÃO 98****Uso de suplementos alimentares por adolescentes**

Evidências médicas sugerem que a suplementação alimentar pode ser benéfica para um pequeno grupo de pessoas, aí incluídos atletas competitivos, cuja dieta não seja balanceada. Tem-se observado que adolescentes envolvidos em atividade física ou atlética estão usando cada vez mais tais suplementos. A prevalência desse uso varia entre os tipos de esportes, aspectos culturais, faixas etárias (mais comum em adolescentes) e sexo (maior prevalência em homens). Poucos estudos se referem a frequência, tipo e quantidade de suplementos usados, mas parece ser comum que as doses recomendadas sejam excedidas.

A mídia é um dos importantes estímulos ao uso de suplementos alimentares ao veicular, por exemplo, o mito do corpo ideal. Em 2001, a indústria de suplementos alimentares investiu globalmente US\$ 46 bilhões em propaganda, como meio de persuadir potenciais consumidores a adquirir seus produtos. Na adolescência, período de autoafirmação, muitos deles não medem esforços para atingir tal objetivo.

ALVES, C.; LIMA, R. J. *Pediatr.* v.85, n.4, 2009 (fragmento).

Sobre a associação entre a prática de atividades físicas e o uso de suplementos alimentares, o texto informa que a ingestão desses suplementos

- A é indispensável para as pessoas que fazem atividades físicas regularmente.
- B é estimulada pela indústria voltada para adolescentes que buscam um corpo ideal.
- C é indicada para atividades físicas como a musculação com fins de promoção da saúde.
- D direciona-se para adolescentes com distúrbios metabólicos e que praticam atividades físicas.
- E melhora a saúde do indivíduo que não tem uma dieta balanceada e nem pratica atividades físicas.

Fonte: INEP, 2014.

O tema do texto é o uso de suplementos alimentares por adolescentes. O texto não diz que os suplementos alimentares são

produzidos ou indicados para adolescentes, entretanto, destaca que o consumo desses produtos tem aumentado significativamente entre os jovens envolvidos em alguma atividade física. Ressalta, dessa forma, o alto investimento dessa indústria em propagandas direcionadas a potenciais consumidores, o que inclui os jovens em busca do corpo ideal. Desta forma, de acordo com os organizadores, a alternativa correta é a B. É uma questão em que a habilidade envolvida é a interpretação do texto. Há um texto inicial e pede-se ao candidato que infira qual a conclusão sobre a ingestão desses suplementos. O tema é atual e relevante para os estudantes, já que muitos ainda são adolescentes, concluintes do ensino médio, entre 15 e 18 anos<sup>36</sup>, o que pode auxiliar o aluno na resolução.

Outro item deste grupo de questões de interpretação é a 111. O texto versa sobre o fim da água potável. O enunciado aborda: “A língua portuguesa dispõe de vários recursos para indicar a atitude do falante em relação ao conteúdo de seu enunciado. No início do texto, o verbo “dever” contribui para expressar...”. O estudante deve marcar a alternativa D, de acordo com os organizadores: “uma previsão trágica a respeito das fontes de água potável.” A questão exigiu do candidato interpretação de texto. O aluno deveria levar em consideração o intuito do enunciador, que utiliza o verbo “dever” para sinalizar que “a água potável deve acabar logo, em 2050”. O verbo utilizado indica uma possibilidade de essa escassez acontecer e, embora muito provável de ocorrer (de acordo com o texto), é apenas uma previsão trágica sobre as fontes de água potável. Assim, reproduzimos o item.

---

<sup>36</sup> Segundo **Relatório Individual** do Enem 2014. Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/enem/downloads/2015/apresentacao\\_coletiva\\_enem\\_13012015.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/downloads/2015/apresentacao_coletiva_enem_13012015.pdf)>.

Figura 22 – Questão 111 (2014)

**QUESTÃO 111** 

E se a água potável acabar? O que aconteceria se a água potável do mundo acabasse?

As teorias mais pessimistas dizem que a água potável deve acabar logo, em 2050. Nesse ano, ninguém mais tomará banho todo dia. Chuveiro com água só duas vezes por semana. Se alguém exceder 55 litros de consumo (metade do que a ONU recomenda), seu abastecimento será interrompido. Nos mercados, não haveria carne, pois, se não há água para você, imagine para o gado. Gastam-se 43 mil litros de água para produzir 1 kg de carne. Mas, não é só ela que faltará. A Região Centro-Oeste do Brasil, maior produtor de grãos da América Latina em 2012, não conseguiria manter a produção. Afinal, no país, a agricultura e a agropecuária são, hoje, as maiores consumidoras de água, com mais de 70% do uso. Faltariam arroz, feijão, soja, milho e outros grãos.

Disponível em: <http://super.abril.com.br>. Acesso em: 30 Jul. 2012.

A língua portuguesa dispõe de vários recursos para indicar a atitude do falante em relação ao conteúdo de seu enunciado. No início do texto, o verbo "dever" contribui para expressar

- A uma constatação sobre como as pessoas administram os recursos hídricos.
- B a habilidade das comunidades em lidar com problemas ambientais contemporâneos.
- C a capacidade humana de substituir recursos naturais renováveis.
- D uma previsão trágica a respeito das fontes de água potável.
- E uma situação ficcional com base na realidade ambiental brasileira.

Fonte: INEP, 2014.

Pelo enunciado, poderíamos inferir o uso da competência 7 e da habilidade 22 de “Relacionar, em diferentes textos, opiniões, temas, assuntos e **recursos linguísticos**.” (BRASIL, 2009, p. 4). No entanto, o foco não está nos recursos, mas na capacidade de emitir opinião a partir do entendimento do recurso linguístico utilizado no enunciado. O gênero não é mencionado.

Após a leitura do texto, o aluno deve responder o que entendeu sobre o conteúdo textualizado. Não se percebe entrelaçamento com o gênero do discurso, uma vez que esse gênero não é explorado, levando-se em consideração seus aspectos semântico-discursivo e pragmático.

Ele serve como uma ferramenta para análise gramatical, o que parece ir na contramão dos pressupostos dos PCNEM, documento orientador do Enem que relata que os gêneros discursivos nos dizem sobre a natureza social da língua. O texto literário, por exemplo, se desdobra em inúmeras formas; “[...] o texto jornalístico e a propaganda manifestam variedades, inclusive visuais; os textos orais coloquiais e formais se aproximam da escrita; as variantes lingüísticas são marcadas pelo gênero, pela profissão, camada social, idade, região.” (BRASIL, 2000 [1999], l. 2, p. 21). Desta forma, se o Enem tem como pressuposto - ao tomar os PCNEM como orientação - que as práticas sociais da língua acontecem em “tipos relativamente estáveis de enunciados”, os gêneros discursivos, (BAKHTIN, 1997 [1952/53]), entendemos que estes deveriam ser explorados nas questões. Ao trazer textos atuais e diversificados, os organizadores da área de LCT precisariam, portanto, levar em conta as condições de produção dos textos. Com efeito, as práticas linguísticas, entre as quais a leitura, devem ser consideradas “[...] práticas sociais em que estão sempre envolvidos seres humanos em carne e osso, empenhados em solucionar problemas de toda ordem. Seres que têm crenças, sentimentos, vontades, desejos, interesses, ideias e ideais diversos e respeitáveis [...]” (MARCUSCHI, 2001, p. 11). Por isso, aspectos como o destinatário, os meios de circulação dos textos, os ambientes em que vão ser lidos e os próprios gêneros em que os textos são escritos são informações relevantes que aproximam o aluno de situações reais de uso.

A questão 116 é a próxima questão aqui trazida à baila.

Figura 23 – Questão 116 (2014)

**QUESTÃO 116** **Linotipos**

O Museu da Imprensa exhibe duas linotipos. Trata-se de um tipo de máquina de composição de tipos de chumbo, inventada em 1884 em Baltimore, nos Estados Unidos, pelo alemão Ottmar Mergenthaler. O invento foi de grande importância por ter significado um novo e fundamental avanço na história das artes gráficas. A linotipia provocou, na verdade, uma revolução porque venceu a lentidão da composição dos textos executada na tipografia tradicional, em que o texto era composto à mão, juntando tipos móveis um por um. Constituiu-se, assim, no principal meio de composição tipográfica até 1950. A linotipo, a partir do final do século XIX, passou a produzir impressos a baixo custo, o que levou informação às massas, democratizou a informação. Promoveu uma revolução na educação. Antes da linotipo, os jornais e revistas eram escassos, com poucas páginas e caros. Os livros didáticos eram também caros, pouco acessíveis.

Disponível em: <http://portal.in.gov.br>. Acesso em: 23 fev. 2013 (adaptado).

O texto apresenta um histórico da linotipo, uma máquina tipográfica inventada no século XIX e responsável pela dinamização da imprensa. Em termos sociais, a contribuição da linotipo teve impacto direto na

- A produção vagarosa de materiais didáticos.
- B composição aprimorada de tipos de chumbo.
- C montagem acelerada de textos para impressão.
- D produção acessível de materiais informacionais.
- E impressão dinamizada de imagens em revistas.

Fonte: INEP, 2014.

O texto do item 116 versa sobre linotipos e traz o seguinte enunciado: “O texto apresenta um histórico da linotipo, uma máquina tipográfica inventada no século XIX e responsável pela dinamização da imprensa. Em termos sociais, a contribuição da linotipo teve impacto direto na...”. A resposta correta, de acordo com a organização da prova, é a C: “produção acessível de materiais informacionais”.

O tema, podemos inferir, não é familiar ao cotidiano dos alunos, mas ao ler com atenção, o estudante consegue encontrar a alternativa

correta dentro do próprio texto, já que as demais alternativas são descartadas por exclusão. O aluno até poderia se confundir com a alternativa A, pois o texto fala sobre materiais didáticos, mas o adjetivo “vagarosa” faz com que o aluno atento descarte esta opção. Novamente, não nota-se interlocução com o gênero discursivo. O objetivo é a interpretação, como as demais questões analisadas neste grupo.

Se relacionarmos estas questões interpretativas com a competência 5 da MR, qual seja “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.” (BRASIL, 2009, p. 3) e tomarmos a explicação desta mesma competência que é dada pelos PCNEM, veremos que interpretar os recursos das linguagens é levar em conta – em tempos diferentes –, a função e o uso das linguagens, para “verificar suas especificidades e selecionar focos de análise” e que “o estudo dos gêneros discursivos e dos modos como se articulam proporciona uma visão ampla das possibilidades de usos da linguagem.” (BRASIL, 2000 [1999], l. 2, p. 8). No entanto, o gênero e a dimensão social da língua não parecem ser o foco das questões deste grupo cujo foco é a interpretação.

Neste ponto, é importante lembrar que ao relacionarmos a presença ou não de contextualizações acerca dos gêneros discursivos estamos almejando identificar se a prova do Enem corrobora com a concepção de linguagem interacionista e de prática social encontrada nos descritores do Enem: a Matriz de Referência e os PCNEM. Isso nos permite analisar a validade do instrumento, mais precisamente sua validade de construto. Neste caso, estamos avaliando o construto concepção/visão de linguagem; se a validade de construto é obtida quando um instrumento reflete a teoria que há por trás dele (SCHLATTER, 2006). As tarefas coerentes com o construto contribuem para conferir validade a um instrumento de avaliação. Exemplos de tarefas coerentes com o construto, nesse caso, com a visão de uso da linguagem proposta pelos documentos oficiais que guiam o Enem, seriam:

- a) Elaboração de um instrumento com base na noção de gênero textual, levando em consideração: propósito, autor, interlocutor, lugar de circulação, seleção de aspectos linguísticos relevantes.
- b) Seleção de textos autênticos e de gêneros discursivos diversos.

- c) Propósito de compreensão coerente com a expectativa de leitura do gênero (SCHLATTER, 2006).

Tomando os itens propostos por Schlatter (2006) e observando este grupo de questões de interpretação, nos parece que os aspectos b e c são contemplados, já que toda a prova contém seleção de textos autênticos (ainda que adaptados) e de gêneros diversos e há compreensão coerente com a expectativa de leitura do gênero. No entanto, nem todas as questões levaram em consideração aspectos relacionados aos gêneros, tais quais: propósito, autor, interlocutor, lugar de circulação, seleção de aspectos linguísticos relevantes, etc. Assim, estes itens de interpretação do Enem parecem não estar relacionados aos pressupostos teóricos defendidos pelo exame, de que as práticas sociais e a concepção de linguagem enquanto interação ou prática social deveriam estar presentes no ensino e, por consequência, na avaliação deste ensino e da aprendizagem dos alunos também, já que um dos objetivos do Enem é avaliar as competências e habilidades dos estudantes ao final do ensino médio.

A questão 117 também consta neste grupo de análise de questões interpretativas. Há um texto sobre como o cordel resistiu às novas tecnologias de impressão. O texto aborda que a estratégia gráfica, que une técnicas de expressão manual, característica de um trabalho individual e cuidadoso, e a confecção da xilogravura na produção de literatura de cordel ressaltam a importância de essa arte literária ser preservada no atual contexto tecnológico. O enunciado aborda: “A estratégia gráfica constituída pela união entre as técnicas da impressão manual e da confecção da xilogravura na produção de folhetos de cordel...”. A resposta, segundo a organização da prova, é a proposição E: “auxilia na manutenção da essência identitária dessa tradição popular.”. É, mais uma vez, uma questão em que há um texto em que o aluno deve inferir o que foi contextualizado, sem agenciar outras habilidades além da interpretação. Os temas podem não ser de conhecimento do aluno, já que falam de uma tradição com a qual o estudante pode não ter familiaridade. No entanto, como a habilidade envolvida é a interpretação, a resposta para a questão está no próprio texto. Reproduzimos, assim, a questão a seguir.

Figura 24 – Questão 117 (2014)

**QUESTÃO 117** **Cordel resiste à tecnologia gráfica**

O Cariri mantém uma das mais ricas tradições da cultura popular. É a literatura de cordel, que atravessa os séculos sem ser destruída pela avalanche de modernidade que invade o sertão lírico e telúrico. Na contramão do progresso, que informatizou a indústria gráfica, a Lira Nordestina, de Juazeiro do Norte, e a Academia dos Cordelistas do Crato conservam, em suas oficinas, velhas máquinas para impressão dos seus cordéis.

A chapa para impressão do cordel é feita à mão, letra por letra, um trabalho artesanal que dura cerca de uma hora para confecção de uma página. Em seguida, a chapa é levada para a impressora, também manual, para imprimir. A manutenção desse sistema antigo de impressão faz parte da filosofia do trabalho. A outra etapa é a confecção da xilogravura para a capa do cordel.

As xilogravuras são ilustrações populares obtidas por gravuras talhadas em madeira. A origem da xilogravura nordestina até hoje é ignorada. Acredita-se que os missionários portugueses tenham ensinado sua técnica aos índios, como uma atividade extra-catequese, partindo do princípio religioso que defende a necessidade de ocupar as mãos para que a mente não fique livre, sujeita aos maus pensamentos, ao pecado. A xilogravura antecedeu ao clichê, placa fotomecanicamente gravada em relevo sobre metal, usualmente zinco, que era utilizada nos jornais impressos em rotoplanas.

VICELMO, A. Disponível em: [www.onordeste.com](http://www.onordeste.com). Acesso em: 24 fev. 2013 (adaptado).

**A estratégia gráfica constituída pela união entre as técnicas da impressão manual e da confecção da xilogravura na produção de folhetos de cordel**

- A realça a importância da xilogravura sobre o clichê.
- B oportuniza a renovação dessa arte na modernidade.
- C demonstra a utilidade desses textos para a catequese.
- D revela a necessidade da busca das origens dessa literatura.
- E auxilia na manutenção da essência identitária dessa tradição popular.



Fonte: INEP, 2014.

Na questão 130, trazida aqui também para ilustrar o grupo de questões de cunho interpretativo, o texto abordado é uma notícia sobre segurança da informação. Veja a questão.

Figura 25 – Questão 130 (2014)

### QUESTÃO 130

Em uma escala de 0 a 10, o Brasil está entre 3 e 4 no quesito segurança da informação. “Estamos começando a acordar para o problema. Nessa história de espionagem corporativa, temos muita lição a fazer. Falta consciência institucional e um longo aprendizado. A sociedade caiu em si e viu que é uma coisa que nos afeta”, diz S.P., pós-doutor em segurança da informação. Para ele, devem ser estabelecidos canais de denúncia para esse tipo de situação. De acordo com o conselheiro do Comitê Gestor da Internet (CGI), o Brasil tem condições de desenvolver tecnologia própria para garantir a segurança dos dados do país, tanto do governo quanto da população. “Há uma massa de conhecimento dentro das universidades e em empresas inovadoras que podem contribuir propondo medidas para que possamos mudar isso [falta de segurança] no longo prazo”. Ele acredita que o governo tem de usar o seu poder de compra de *softwares* e *hardwares* para a área da segurança cibernética, de forma a fomentar essas empresas, a produção de conhecimento na área e a construção de uma cadeia de produção nacional.

SARREB, C. Disponível em: [www.abc.com.br](http://www.abc.com.br). Acesso em: 22 nov. 2013 (adaptado).

Considerando-se o surgimento da espionagem corporativa em decorrência do amplo uso da internet, o texto aponta uma necessidade advinda desse impacto, que se resume em

- A) alertar a sociedade sobre os riscos de ser espionada.
- B) promover a indústria de segurança da informação.
- C) discutir a espionagem em fóruns internacionais.
- D) incentivar o aparecimento de delatores.
- E) treinar o país em segurança digital.

Fonte: INEP, 2014.

Segundo o texto, o Brasil ainda está despreparado para enfrentar os casos, cada vez mais frequentes, de espionagem corporativa, pois falta consciência institucional e aprendizado. O excerto cita a relevância

da aquisição de “softwares e hardwares para a área de segurança cibernética, de forma a fomentar essas empresas”, promovendo, assim, a indústria de segurança da informação. O enunciado pede: “Considerando-se o surgimento da espionagem corporativa em decorrência do amplo uso da internet, o texto aponta uma necessidade advinda desse impacto, que se resume em...”. A resposta esperada pelos elaboradores da prova é a proposição B: “promover a indústria da segurança da informação.”. O texto traz um texto atual para os alunos jovens, público do Enem, já que a internet é presente na vida destes estudantes.

O item acima é exemplo do que encontramos em maior número na prova de língua portuguesa de 2014 do Enem: questões cujo foco é um fragmento de texto verbal tomado fora do gênero do discurso em que se materializa, cujas respostas podem ser encontradas nos próprios textos e, ainda, sem outras habilidades ou competências da MR relacionadas. Nas questões 97, 98, 111, 116, 117 e 130, após a leitura do texto, o estudante precisou responder o que entendeu sobre o conteúdo textualizado. Todavia, para responder a estas questões, precisou ler com atenção o trecho citado e estar por dentro de assuntos da atualidade, já que os temas dos textos são, na maioria dos casos, temas atuais. Desta forma, para este grupo de questões temos o seguinte panorama:

Quadro 8 - Panorama do grupo de questões com foco na interpretação

QUESTAO	FOCO/COMPETENCIA	HABILIDADE	GENEROS	MENCIONA GÊNEROS	DENTRO DO SUPORTE	COBRA ASPECTOS ARTICULADOS COM OS GÊNEROS
97	INTERPRETAÇÃO	-	REPORTAGEM	NAO	NAO	NAO
98	INTERPRETAÇÃO	-	ARTIGO JORNALISTICO	NAO	NAO	NAO
111	INTERPRETAÇÃO	-	REPORTAGEM	NAO	NAO	NAO
116	INTERPRETAÇÃO	-	ARTIGO JORNALISTICO	NAO	NAO	NAO
117	INTERPRETAÇÃO	-	ARTIGO JORNALISTICO	NAO	NAO	NAO
130	INTERPRETAÇÃO	-	ARTIGO JORNALISTICO	NAO	NAO	NAO

Fonte: Elaborado pela autora.

Observando apenas este grupo de questões no qual a interpretação de texto é o foco, parece-nos que enquanto, desde a década de 1990, a literatura acadêmica da área (GERALDI, 1997 [1991]; BRITTO, 2003 [1997]) e os documentos oficiais (BRASIL, 2000

[1999]) vêm insistentemente argumentando em favor de que, na formação de leitores, as diversas práticas sociais sejam objeto de atenção, o exame mais importante, em nível nacional, em se tratando do ensino médio, na prova de 2014, parece caminhar em outra perspectiva. Sendo assim, neste grupo de 7 questões, o Enem não utiliza sua Matriz de Referência (pois nenhuma competência sinaliza a interpretação de textos como habilidade), não apresenta o construto de visão de linguagem enquanto prática social/interação e não trabalha com os gêneros discursivos *reportagem* (presentes nas questões 97 e 111) e *artigo jornalístico* (presentes nas questões 98, 116, 117 e 130).

Entretanto, no Relatório Pedagógico do Enem 2009-2010 (BRASIL, 2014), ao comentar as competências da Matriz, os autores destacam que a Matriz da área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias privilegia o trabalho com a diversidade de gêneros discursivos e, conforme lembra Vicentini (2015), sinaliza para alunos, professores e escolas que essa deve ser uma prioridade em sala de aula. Os autores do relatório esclarecem que os itens da parte objetiva são elaborados a partir de diferentes gêneros. Dessa forma, o examinando deve realizar uma leitura atenta, em sentido amplo, e utilizar conhecimentos que a formação escolar e a vivência com textos possibilitaram (BRASIL, 2014, p. 32).

Tendo apresentado e discutido as questões que focam na interpretação, apresentamos, a seguir, as questões com foco na competência 6 da MR.

#### 4.2.2 Análise de questões que focam na competência 6 da Matriz de Referência: os sistemas simbólicos das diferentes linguagens

Chegamos ao último grupo de análise para fins deste trabalho: o grupo que contém questões da prova de 2014 cujo foco está na competência 6, referente à capacidade de “Compreender e usar os sistemas simbólicos das diferentes linguagens como meios de organização cognitiva da realidade pela constituição de significados, expressão, comunicação e informação.” (BRASIL, 2009, p. 3) e suas respectivas habilidades. Neste grupo, reunimos 5 questões (101, 110, 120, 127 e 134), das 29 analisadas.

No sentido de problematizar a validade de construto do exame e analisar a competência 6 na prova, começamos com a questão 101.

Neste item, há como texto de introdução, uma crônica. O enunciado da questão relata: “Os textos fazem uso constante de recursos que permitem a articulação entre suas partes. Quanto à construção do fragmento, o elemento...”. O candidato deve identificar qual recurso linguístico está corretamente descrito nas alternativas. Ele deveria assinalar a alternativa A, segundo os elaboradores da questão, qual seja: “‘nisso’ introduz o fragmento ‘botar a cara na janela em crônica de jornal’”. A questão trabalha o uso de pronomes em suas relações textuais. O candidato deveria ficar atento aos conceitos de coesão textual como “introduz” e “recupera”, tendo de voltar ao texto para buscar o referente dos pronomes. A alternativa A apresenta um demonstrativo n(isso) como catafórico do próximo segmento “botar a cara na janela”. Inferimos aqui que o exame exige do aluno a competência 6 e sua habilidade 18 – “Identificar os elementos que concorrem para a progressão temática e para a organização e estruturação de textos de diferentes gêneros e tipos.” (BRASIL, 2009, p. 3). Veja a questão:

Figura 26 – Questão 101 (2014)

**QUESTÃO 101** 

Há qualquer coisa de especial nisso de botar a cara na janela em crônica de jornal — eu não fazia isso há muitos anos, enquanto me escondia em poesia e ficção. Crônica algumas vezes também é feita, intencionalmente, para provocar. Além do mais, em certos dias mesmo o escritor mais escolado não está lá grande coisa. Tem os que mostram sua cara escrevendo para reclamar: moderna demais, antiquada demais. Alguns discorrem sobre o assunto, e é gostoso compartilhar ideias. Há os textos que parecem passar despercebidos, outros rendem um montão de recados: “Você escreveu exatamente o que eu sinto”, “Isso é exatamente o que falo com meus pacientes”, “É isso que digo para meus pais”, “Comentei com minha namorada”. Os estímulos são valiosos pra quem nesses tempos andava meio assim: é como me botarem no colo — também eu preciso. Na verdade, nunca fui tão posta no colo por leitores como na janela do jornal. De modo que está sendo ótima, essa brincadeira séria, com alguns textos que iam acabar neste livro, outros espalhados por aí. Porque eu levo a sério ser sério... mesmo quando parece que estou brincando: essa é uma das maravilhas de escrever. Como escrevi há muitos anos e continua sendo a minha verdade: palavras são meu jeito mais secreto de calar.

LUFT, L. *Pensar é transgredir*. Rio de Janeiro: Record, 2004.

Os textos fazem uso constante de recursos que permitem a articulação entre suas partes. Quanto à construção do fragmento, o elemento

- A “nisso” introduz o fragmento “botar a cara na janela em crônica de jornal”.
- B “assim” é uma paráfrase de “é como me botarem no colo”.
- C “isso” remete a “escondia em poesia e ficção”.
- D “alguns” antecipa a informação “É isso que digo para meus pais”.
- E “essa” recupera a informação anterior “janela do jornal”.

Fonte: INEP, 2014.

A H18 é a primeira habilidade apresentada pela competência de área 6 na MR. Esta competência é um recorte de uma das competências exposta nos PCNEM que aborda o caráter social da linguagem, exemplificando mais uma vez a noção de língua como interação ou como prática social. Como está destacado nos PCNEM,

Toda linguagem carrega dentro de si uma visão de mundo, preta de significados e significações que vão além do seu aspecto formal. O estudo apenas do aspecto formal, desconsiderando a inter-relação contextual, semântica e gramatical própria da natureza e função da linguagem, desvincula o aluno do caráter intrasubjetivo, intersubjetivo e social da linguagem. [...] O exame do caráter histórico e contextual de determinada manifestação da linguagem pode permitir o entendimento das razões do uso, da valoração, da representatividade, dos interesses sociais colocados em jogo, das escolhas de atribuição de sentidos, ou seja, a consciência do poder constitutivo da linguagem. Destaca-se que a linguagem, na escola, passa a ser objeto de reflexão e análise, permitindo ao aluno a superação e/ou a transformação dos significados veiculados (BRASIL, 2000, [1999], l. 2, p. 6-7).

No Relatório Pedagógico do Enem 2009-2010 (BRASIL, 2014), ao destacar a competência 6 da Matriz, os autores afirmam que esta competência “[...] trata de três aspectos linguísticos: a identificação dos elementos coesivos que atuam no desenvolvimento e na configuração de um **gênero ou tipo textual**; a análise da função predominante da linguagem e a constituição da língua como forma de identidade e registro do patrimônio cultural.” (BRASIL, 2014, p. 21 – grifos nossos).

Notamos que o caráter global da competência 6 ganha contornos específicos na H18, indicando o texto como item principal de investigação, já que o que é chamado de progressão temática na H18, em componentes textuais específicos a serem explorados, são elementos de referência pessoal, temporal e espacial - como os pronomes -, tempos e modos verbais, seleção lexical e a articulação de informações que colaboram para a estruturação e progressão do texto. Todavia, conforme a competência descrita nos PCNEM, estes aspectos precisam ser

trabalhados em conjunto com o caráter histórico e contextual da linguagem.

No entanto, contradizendo o documento oficial, na questão 101, estes aspectos não são explorados. O gênero textual, onde as práticas sociais se materializam - parece estar apenas como pretexto para a análise gramatical dos pronomes. Assim, o gênero *crônica* aparenta estar secundarizado. Não há menção a ele na questão. Além disso, está fora de seu suporte original, ou seja, o texto da *crônica* não foi reproduzido como se configurou por ocasião da relação intersubjetiva materializada por meio dela, característica que encontramos em quase todas as questões discutidas neste estudo. Vale ressaltar que há uma preocupação na literatura da área contemporaneamente (BRITTO, 1997; GERALDI, 1997 [1991]) e nos próprios PCNEM (BRASIL, 2000 [1999]) no sentido de que as práticas sociais sejam o foco no ensino e na aprendizagem da leitura – e, tais práticas sociais, os textos nos diferentes gêneros, se materializam em suportes específicos, não justificando uma digitação uniforme como vemos na maioria das questões das provas analisadas.

É importante considerar que, no que diz respeito a implicações dos *gêneros discursivos*, teorizações da área (RODRIGUES, 2005; GERALDI, 1997 [1991]; BRITTO, 2003 [1997]) reforçam a vinculação entre estudos em língua portuguesa e as práticas sociais, a partir do que entendemos a importância de o estudante ter contato com os textos em seu suporte, tendo preservada sua função social, para que reconheçam esses mesmos textos nos espaços sociais externos à escola, pois as práticas e os modos de leitura estão articulados aos espaços e às situações sociais que correspondem a modos de vida ajustados (e desejados) aos hábitos da sociedade. “De uma maneira fundamental, são estes espaços e estas situações que determinam a possibilidade de ser leitor e o comportamento do leitor. O não leitor nesta perspectiva será aquele que não ocupa os lugares vislumbrados nessas representações.” (BRITTO, 2003 [1997] p. 130).

Mesmo que aspectos de natureza gráfica e de normas técnicas pudessem justificar o fato de os textos não serem reproduzidos como se materializaram em seu suporte, entendemos parecer haver aqui uma impropriedade se consideradas as competências previstas pelos próprios descritores do Enem e a preocupação dos PCNEM de língua portuguesa com a educação para as práticas sociais de uso da língua, no sentido de

que “Toda e qualquer análise gramatical, estilística, textual deve considerar a dimensão dialógica da linguagem como ponto de partida.” (BRASIL, [1999] 2000, l. 2. p. 21).

Os PCNEM afirmam que a linguagem se inter-relaciona nas práticas sociais e na história, “fazendo com que a circulação de sentidos produza formas sensoriais e cognitivas diferenciadas. Isso envolve a apropriação demonstrada pelo uso e pela compreensão de sistemas simbólicos sustentados sobre diferentes **suportes** e de seus instrumentos como instrumentos de organização cognitiva da realidade e de sua comunicação.” (BRASIL, [1999] 2000, l. 2. p. 19, grifo nosso).

Acreditamos que conceber o estudo da leitura a partir dos gêneros discursivos requer considerar as razões pelas quais uma *crônica* é escrita e, a partir dessa compreensão, como a linguagem é agenciada, em seus recursos lexicais e fraseológicos, para que esse projeto de dizer se consolide (BAKHTIN, 1997 [1952/53]).

Continuando nossa análise da prova, outra questão que contempla a competência 6 é a 110, reproduzida a seguir.



Figura 27 – Questão 110 (2014)

**QUESTÃO 110** **O exercício da crônica**

Escrever prosa é uma arte ingrata. Eu digo prosa fiada, como faz um cronista; não a prosa de um ficcionista, na qual este é levado meio a tapas pelas personagens e situações que, azar dele, criou porque quis. Com um prosador do cotidiano, a coisa fia mais fino. Senta-se ele diante de sua máquina, olha através da janela e busca fundo em sua imaginação um fato qualquer, de preferência colhido no noticiário matutino, ou da véspera, em que, com as suas artimanhas peculiares, possa injetar um sangue novo. Se nada houver, resta-lhe o recurso de olhar em torno e esperar que, através de um processo associativo, surja-lhe de repente a crônica, provinda dos fatos e feitos de sua vida emocionalmente despertados pela concentração. Ou então, em última instância, recorrer ao assunto da falta de assunto, já bastante gasto, mas do qual, no ato de escrever, pode surgir o inesperado.

MORAES, V. Para viver um grande amor: crônicas e poemas. São Paulo: Cia. das Letras, 1991.

Predomina nesse texto a função da linguagem que se constitui

- A nas diferenças entre o cronista e o ficcionista.
- B nos elementos que servem de inspiração ao cronista.
- C nos assuntos que podem ser tratados em uma crônica.
- D no papel da vida do cronista no processo de escrita da crônica.
- E nas dificuldades de se escrever uma crônica por meio de uma crônica.

Fonte: INEP, 2014.

O texto é uma crônica de Vinicius de Moraes, que trata da dificuldade de escrever uma crônica. Por isso, a função da linguagem predominante no texto é a metalinguística. Pede-se ao aluno que identifique esta função. O enunciado aborda: “Predomina nesse texto a função da linguagem que se constitui.”. O aluno deve marcar a opção E, segundo os avaliadores do Enem: “nas dificuldades de se escrever uma crônica.”, que, no caso, é a função metalinguística. Podemos afirmar o uso da competência 6 e da habilidade 19: “Analisar a função da linguagem predominante nos textos em situações específicas de interlocução.” (BRASIL, 2009, p. 3). Esse tipo de abordagem está vinculado à teoria da comunicação, resgatando postulados do

funcionalismo de Jakobson (1971), teórico que propôs as cinco funções da linguagem como são tomadas na tradição escolar: *função referencial*; *função emotiva*; *função conativa*; *função fática*; *função metalinguística* e *função poética*. Ao solicitar a função da linguagem, a Matriz traz um enfoque, a nosso ver, motivado pela forma da tradição escolar, ainda muito focada em concepções de fundamentação estruturalista – considerando que o funcionalismo jakobsoniano tem profundas relações com o estruturalismo saussureano. Assim, ao fazer referência às funções da linguagem, do modo como colocado na habilidade 19, a Matriz de Referência, apesar de recente (2009), ainda contém comportamentos dos processos de escolarização mantidos ao longo da tradição escolar, muito relacionados a concepções de *língua* como *expressão do pensamento* ou a concepções de *língua* como sistema abstrato, objetos da crítica de Bakhtin/Voloshinov (2010 [1929]), estudos que tomamos como base. No entanto, nota-se uma convergência com as teorias interacionistas quando a habilidade cita que as funções da linguagem devem ser analisadas em “situações específicas de interlocução”, o que nos remete às práticas sociais.

Na sequência, trazemos a questão 120 que consideramos importante também de ser discutida por ter como foco a competência 6.

Figura 28 – Questão 120 (2014)

### **QUESTÃO 120**

#### **O negócio**

Grande sorriso do canino de ouro, o velho Abílio propõe às donas que se abastecem de pão e banana:

— Como é o negócio?

De cada três dá certo com uma. Ela sorri, não responde ou é uma promessa a recusa:

— Deus me livre, não! Hoje não...

Abílio interpelou a velha:

— Como é o negócio?

Ela concordou e, o que foi melhor, a filha também aceitou o trato. Com a dona Julietinha foi assim. Ele se chegou:

— Como é o negócio?

Ela sorriu, olhinho baixo. Abílio espreitou o cometa partir. Manhã cedinho saltou a cerca. Sinal combinado, duas batidas na porta da cozinha. A dona saiu para o quintal, cuidadosa de não acordar os filhos. Ele trazia a capa de viagem, estendida na grama orvalhada.

O vizinho espiou os dois, aprendeu o sinal. Decidiu imitar a proeza. No crepúsculo, pum-pum, duas pancadas fortes na porta. O marido em viagem, mas não era dia do Abílio. Desconfiada, a moça surgiu à janela e o vizinho repetiu:

— Como é o negócio?

Diante da recusa, ele ameaçou:

— Então você quer o velho e não quer o moço? Olhe que eu conto!

TREVISAN, D. *Micêrios de Curitiba*. Rio de Janeiro: Record, 1979 (fragmento).

Quanto à abordagem do tema e aos recursos expressivos, essa crônica tem um caráter

- A filosófico, pois reflete sobre as mazelas sofridas pelos vizinhos.
- B lírico, pois relata com nostalgia o relacionamento da vizinhança.
- C irônico, pois apresenta com malícia a convivência entre vizinhos.
- D crítico, pois deprecia o que acontece nas relações de vizinhança.
- E didático, pois expõe uma conduta a ser evitada na relação entre vizinhos.

Fonte: INEP, 2014.

Neste item, o texto apresentado também é do gênero *crônica*. O enunciado expõe: “Quanto à abordagem do tema e aos recursos expressivos, essa crônica tem um caráter...”. A resposta correta, segundo a organização, é a C: “irônico, pois apresenta com malícia a convivência entre vizinhos.”. Neste caso, o aluno precisa inferir o caráter do texto, através dos recursos utilizados. Para isso, ele utiliza a competência 6 e a habilidade 18: “Identificar os elementos que concorrem para a progressão temática e para a organização e estruturação de textos de diferentes gêneros e tipos.” (BRASIL, 2009, p. 3). Contudo, nesta questão, ao contrário da 101, o gênero é mencionado e os elementos deste tipo de texto são trabalhados, evidenciando que uma das características da crônica é a ironia. Este comportamento nos parece ser o esperado de acordo com as diretrizes em que o Enem se baseia, já que o foco do ensino de língua, segundo os PCNEM são as práticas sociais materializadas em gêneros do discurso, com tema e recursos expressivos

próprios. Assim, ao analisarmos questões com estas características, podemos afirmar que a validade de construto do Enem é evidenciada, pois o “instrumento reflete a teoria” (SCHLATTER 2006).

Continuando a análise em termos de itens com enfoque na competência 6, passemos agora à questão 127, em que há uma charge com o quadro *Guernica*, de Picasso.

Figura 29 – Questão 127 (2014)

**QUESTÃO 127**

IOTTI



Jornal Zero Hora, 2 mar. 2006.

Na criação do texto, o chargista Iotti usa criativamente um intertexto: os traços reconstróem uma cena de *Guernica*, painel de Pablo Picasso que retrata os horrores e a destruição provocados pelo bombardeio a uma pequena cidade da Espanha. Na charge, publicada no período de carnaval, recebe destaque a figura do carro, elemento introduzido por Iotti no intertexto. Além dessa figura, a linguagem verbal contribui para estabelecer um diálogo entre a obra de Picasso e a charge, ao explorar

- Ⓐ uma referência ao contexto, “trânsito no feriadão”, esclarecendo-se o referente tanto do texto de Iotti quanto da obra de Picasso.
- Ⓑ uma referência ao tempo presente, com o emprego da forma verbal “é”, evidenciando-se a atualidade do tema abordado tanto pelo pintor espanhol quanto pelo chargista brasileiro.
- Ⓒ um termo pejorativo, “trânsito”, reforçando-se a imagem negativa de mundo caótico presente tanto em *Guernica* quanto na charge.
- Ⓓ uma referência temporal, “sempre”, referindo-se à permanência de tragédias retratadas tanto em *Guernica* quanto na charge.
- Ⓔ uma expressão polissêmica, “quadro dramático”, remetendo-se tanto à obra pictórica quanto ao contexto do trânsito brasileiro.

Fonte: INEP, 2014.

O enunciado pede: “Na criação do texto, o chargista Iotti usa criativamente um intertexto: os traços reconstróem uma cena de *Guernica*, painel de Pablo Picasso que retrata os horrores e a destruição provocados pelo bombardeio a uma pequena cidade da Espanha. Na charge, publicada no período de carnaval recebe destaque a figura do carro, elemento introduzido por Iotti no intertexto. Além dessa figura, a linguagem verbal contribui para estabelecer um diálogo entre a obra de Picasso e a charge, ao explorar...”. De acordo com os organizadores, o candidato deve marcar a opção E: “uma expressão polissêmica, “quadro dramático”, remetendo-se tanto à obra pictórica quanto ao contexto do trânsito brasileiro.” A expressão “quadro dramático” remete-se tanto à obra de arte cubista, o quadro que retrata os horrores na cidade Guernica, quanto à situação trágica dos acidentes automobilísticos nos feriados. Daí o caráter polissêmico da expressão explorada na charge.

Inferimos o uso da competência 6 e da habilidade 18: “Identificar os elementos que concorrem para a progressão temática e para a organização e estruturação de textos de diferentes gêneros e tipos.” (BRASIL, 2009, p. 3), por entender que a expressão polissêmica é um elemento que faz parte da estruturação de uma charge. Neste caso, assim como na questão 120, o gênero foi abordado e também sua função. Inferimos também o uso da habilidade 21: “Reconhecer em textos de diferentes gêneros, recursos verbais e não-verbais utilizados com a finalidade de criar e mudar comportamentos e hábitos.” (BRASIL, 2009, p. 3). Entendemos que há uso da habilidade 21 porque a charge provoca o riso e faz refletir sobre o assunto abordado, assim, também tende a mudar comportamentos. Desta forma, nesse grupo, evidenciamos a validade de construto nas questões 120 e 127.

Para encerrar o grupo de questões cujo foco é a competência 6, apontamos também para a questão 134, cujo texto aborda os empréstimos feitos de outras línguas no português brasileiro, relatando que a configuração atual da língua portuguesa do Brasil é resultado do processo histórico pelo qual ela passou desde que se desmembrou do latim até os dias atuais – o que inclui a colonização e a imigração. O enunciado aborda: “Os empréstimos linguísticos, recebidos de diversas línguas, são importantes na constituição do português do Brasil porque...”. A opção correta, segundo a organização do exame, é a A: “deixaram marcas da história vivida pela nação, como a colonização e a imigração.”. Reproduzimos o item na sequência.

Figura 30 - Questão 134 (2014)

**QUESTÃO 134**

A forte presença de palavras indígenas e africanas e de termos trazidos pelos imigrantes a partir do século XIX é um dos traços que distinguem o português do Brasil e o português de Portugal. Mas, olhando para a história dos empréstimos que o português brasileiro recebeu de línguas europeias a partir do século XX, outra diferença também aparece: com a vinda ao Brasil da família real portuguesa (1808) e, particularmente, com a Independência, Portugal deixou de ser o intermediário obrigatório da assimilação desses empréstimos e, assim, Brasil e Portugal começaram a divergir, não só por terem sofrido influências diferentes, mas também pela maneira como reagiram a elas.

ILARI, R.; BASSO, R. *O português da gente: a língua que estudamos, a língua que falamos*. São Paulo: Contexto, 2006.

Os empréstimos linguísticos, recebidos de diversas línguas, são importantes na constituição do português do Brasil porque

- A) deixaram marcas da história vivida pela nação, como a colonização e a imigração.
- B) transformaram em um só idioma línguas diferentes, como as africanas, as indígenas e as europeias.
- C) promoveram uma língua acessível a falantes de origens distintas, como o africano, o indígena e o europeu.
- D) guardaram uma relação de identidade entre os falantes do português do Brasil e os do português de Portugal.
- E) tornaram a língua do Brasil mais complexa do que as línguas de outros países que também tiveram colonização portuguesa.

Fonte: INEP, 2014.

Podemos relacionar esta questão com a habilidade 20: “Reconhecer a importância do patrimônio linguístico para a preservação da memória e da identidade nacional.” (BRASIL, 2009, p. 4), pois o item apresenta uma reflexão acerca da presença de traços de outras línguas no português do Brasil, podendo levar à conclusão de que esses traços compõem o que se entende por patrimônio linguístico nacional.

No entanto, os aspectos relativos aos gêneros não foram trabalhados. Assim, a validade de construto nesta questão não é evidenciada, já que ela não reflete a concepção de linguagem enquanto interação/prática social presente dos descritores do Enem.

De maneira resumida, temos o seguinte quadro deste grupo de análise cujas questões trabalham habilidades relacionadas à competência 6:

Quadro 9 - Panorama do grupo de questões com foco na competência 6

QUESTÃO	FOCO/ COMPETÊNCIA	HABILIDADE	GÊNEROS	MENCIONA GÊNEROS	DENTRO DO SUPORTE	COBRA ASPECTOS ARTICULADOS COM OS GÊNEROS
101	6	18	CRÔNICA	NÃO	NÃO	NÃO
110	6	19	CRÔNICA	NÃO	NÃO	NÃO
120	6	18	CRÔNICA	SIM	NÃO	SIM
127	6	18 e 21	CHARGE	SIM	SIM	SIM
134	6	20	ARTIGO ACADÊMICO	NÃO	NÃO	NÃO

Fonte: Elaborado pela autora.

Das 5 questões deste grupo, apenas 2 (120 e 127) trabalham aspectos relacionados aos gêneros discursivos indo ao encontro dos descritores do Enem no sentido de que as práticas de ensino e avaliação, os textos em diferentes gêneros, sejam o foco. Com relação ao conteúdo da Matriz de Referência, podemos constatar que na prova de 2014 todas as habilidades referentes à competência 6 são cobradas.

A seguir, evidenciaremos alguns aspectos até aqui ressaltados em relação à análise apresentada acima, procurando destacar o entrelaçamento (ou não) entre a prova do Enem 2014, a MR, os PCNEM e o quanto o exame avalia o que pretende avaliar, ou seja, qual a sua validade.

### 4.3 Juntando os pontos da análise

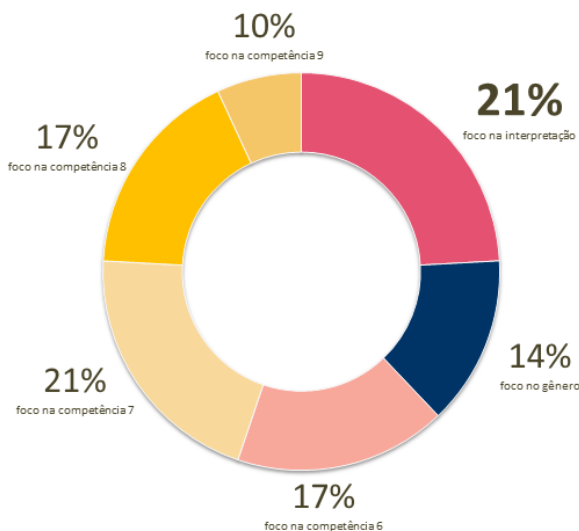
Da análise realizada até aqui, importa-nos destacar alguns pontos. O primeiro deles é que algumas questões da prova de 2014, 35% (somando as questões cujo foco está nos gêneros e as questões cujo foco está na interpretação de texto), não estão ligadas diretamente a nenhuma competência ou habilidade da Matriz de Referência, já que o foco está na interpretação de texto ou exclusivamente nos gêneros discursivos, e



estes aspectos não são abordados explicitamente na referida Matriz como habilidades ou competências. A competência 5 sinaliza a interpretação de textos, mas suas habilidades estão voltadas para o texto literário, abordando uma área que não estava no escopo deste trabalho. Já os gêneros são mencionados apenas como objetos de estudo ou em outras habilidades como um dos aspectos que se espera que o aluno reconheça na prova, dada a sua diversidade em diferentes esferas sociais.

Das 29 questões analisadas, 21% das questões estão relacionadas à interpretação de texto (sem outras competências ou habilidades diretamente relacionadas); 14% têm relação com os gêneros discursivos (sem outras competências ou habilidades diretamente relacionadas); 17% estão relacionadas à competência 6; 21% relacionadas à competência 7; 17% têm relação com a competência 8 e, por fim, 10% apresentam relação com a competência 9. Assim, temos o Gráfico 1 a seguir.

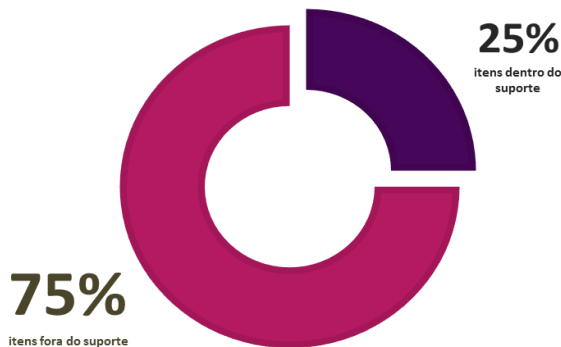
Gráfico 1 - Questões de LP de acordo com as competências na prova do Enem 2014



Fonte: Elaborado pela autora.

Outro fato que merece destaque é que, em boa parte dos itens, os textos de diferentes gêneros aparecerem fora de seus suportes originais, ou seja, os textos não foram reproduzidos tal qual se configuram por ocasião da relação entre sujeitos, como é possível ver no gráfico a seguir.

Gráfico 2 - Gêneros dentro do suporte



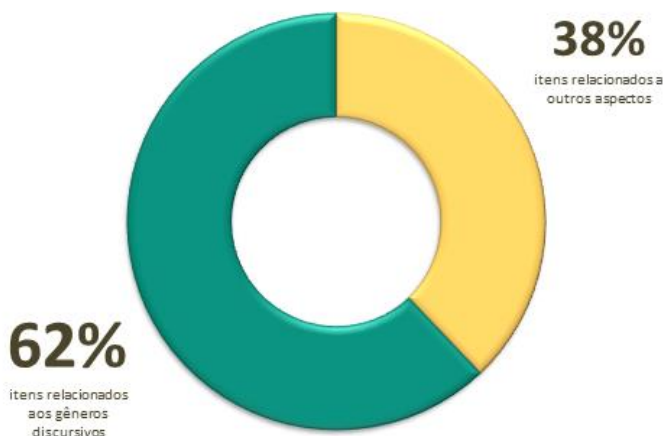
Fonte: Elaborado pela autora.

Corroboramos com a preocupação que parece haver na literatura da área contemporaneamente (BRITTO, 2003 [1997]; GERALDI, 1997 [1991]) e nos próprios PCNEM (BRASIL, 2000 [1999]) no sentido de que as práticas sociais sejam o foco no ensino e aprendizagem da leitura – e, tais práticas sociais, os textos nos diferentes gêneros, seguramente se materializam em suportes específicos, o que não justifica uma digitação uniforme como vimos na maioria das questões analisadas. Como mencionamos na análise, mesmo que aspectos de natureza gráfica e de normas técnicas pudessem justificar o fato de os textos não serem reproduzidos como se apresentam em seu suporte, entendemos haver uma impropriedade se considerarmos a preocupação dos PCNEM de língua portuguesa com a educação para as práticas sociais de uso da língua e se considerarmos as competências previstas pelos próprios descritores do Enem. Conceber o estudo da leitura a partir dos gêneros discursivos implica considerar as razões pelas quais uma *carta*, um *editorial* e uma *notícia*, por exemplo, são escritos e, a partir dessa compreensão, como a linguagem é agenciada, em seus recursos lexicais e fraseológicos, para que o projeto de dizer se consolide (BAKHTIN, 1997 [1952/53]).

Como já apontamos, em se tratando de implicações dos gêneros discursivos, teorizações da área (RODRIGUES, 2005; GERALDI, 1997 [1991]; BRITTO, 2003 [1997]) reiteram a vinculação entre estudos em língua portuguesa e as práticas sociais, a partir do que inferimos a importância de o estudante ter contato com os textos em seu suporte, tendo preservada sua função social, em nome de que reconheçam esses mesmos textos nos espaços sociais externos à escola.

Contudo, mesmo a maioria dos textos não estando em seus suportes originais, 62% dos itens da prova de língua portuguesa do ano de 2014 trabalharam com aspectos relacionados aos gêneros, evidenciando a validade de construto do Enem, conforme podemos observar no Gráfico 3.

Gráfico 3 - Itens relacionados aos gêneros discursivos



Fonte: Elaborado pela autora.

Esses aspectos são importantes, pois analisamos a validade da prova de 2014 com base no construto de visão de linguagem enquanto prática social, enquanto interação, tal qual aparece no documento orientador do Enem: os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM); e cada prática social produz e utiliza gêneros discursivos particulares, que articulam estilos e discursos de maneira relativamente estável num determinado contexto sócio-histórico e cultural. Desta forma, para uma melhor participação nas práticas sociais,

é preciso que o indivíduo saiba ler e produzir diferentes gêneros associados a diferentes práticas sociais. Assim, ao articular aspectos relacionados aos gêneros discursivos, a prova apresenta essa visão de linguagem enquanto prática social.

No entanto, alguns itens analisados - 38% -, não estão relacionados a aspectos dos gêneros discursivos e, portanto, nestes itens não evidenciamos a validade de construto. Nessas questões (97, 98, 101, 103, 110, 111, 114, 116, 117, 130 e 134), ainda que sejam a minoria, o Enem não se baseia na dimensão dialógica da linguagem, nas funções sociais dos textos, nos gêneros. Se olharmos estas questões que não abordam os gêneros do discurso, parece haver um afastamento entre o que o Enem cobra dos alunos e o que é defendido por seus descritores e pelos próprios PCNEM, já que, nessas questões, parece haver uma secundarização (o gênero, quando é abordado, é tomado apenas como pretexto, vide questão 101), quando não exclusão, de estudos sobre gêneros discursivos que fundamentam os Parâmetros Curriculares Nacionais. Nesses itens que não abordam a dimensão dialógica da linguagem, encontramos o que entendemos ser a perpetuação de comportamentos dos processos de escolarização mantidos ao longo da tradição escolar, muito relacionados a concepções de língua como *expressão do pensamento* ou a concepções de língua como sistema abstrato, objetos da crítica de Bakhtin/Voloshinov (2010 [1929]).

De todo modo, o fato de o Enem ser um exame de larga escala e aplicado em um país de dimensão continental como o Brasil não são meros detalhes. O exame avança na busca de uma abordagem interdisciplinar, em uma prova estruturada em habilidades e não em conhecimentos enciclopédicos, se aproximando de testes de desempenho (instrumentos de avaliação em que os candidatos precisam usar seu conhecimento de maneira direta e semelhante ao que fariam em situações reais), já que exige do estudante a aplicação prática e a integração do conhecimento, e não apenas a memorização de informações. E ainda: se olharmos o Gráfico 2, vemos que o exame está buscando a consolidação das práticas sociais de linguagem como base para a construção das questões, já que a maioria dos itens - 62% - possui, sim, aspectos articulados aos gêneros discursivos e, portanto, podemos evidenciar a validade de construto do exame.

Na análise realizada, parece-nos que na relação entre a Matriz de Referência, a prova de 2014 e o conceito de validade há uma aproximação com os descritores do Enem e um afastamento em alguns pontos. O Enem cobra competências e habilidades em sua prova. Assim, é um exame válido, porque “mede aquilo que deve medir”. Contudo,

como a teoria sobre validade aborda, não é o teste em si que é validado, mas as inferências dos resultados e de outros indicadores. No caso do Enem, tornou-se necessário, analisar a prova, para sabermos se ela possuía adequações entre conteúdo e programa, assim como entre o construto teórico que apresenta no exame e o construto em que se baseia. Vimos que a Matriz se aproxima dos descritores, mas que, na prova, em algumas questões há aproximação, em outras não, o que nos indica uma transição.

Deste modo, os aspectos mencionados acima merecem atenção, pois a Matriz do Enem está baseada em competências dos PCNEM que trazem, como já vimos, uma concepção de linguagem voltada para a interação ou prática social. Assim, “O caráter sócio-interacionista da linguagem verbal aponta para uma opção metodológica de verificação do saber linguístico do aluno, como ponto de partida para a decisão daquilo que será desenvolvido, tendo como referência o valor da linguagem nas diferentes esferas sociais.” (BRASIL, 2000 [1999], l. 2, p. 18). E, certamente, estas esferas sociais se comunicam através de diferentes gêneros, gêneros que não são explorados em todas as questões analisadas. Assim, conforme análise, o exame converge com os postulados dos Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa do Ensino Médio (BRASIL, 2000, [1999]) – documento que contempla uma visão de língua como interação ou prática social e que remete, sob vários aspectos, ao chamado ensino operacional e reflexivo da linguagem, tal qual em Britto (2003 [1997]) e em Geraldi (1997 [1991]).

A seguir, apresentamos algumas reflexões finais acerca do estudo aqui empreendido.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como tema a validade de construto nas questões de língua portuguesa do Enem de 2014. Nosso objetivo, assim, foi analisar a prova de língua portuguesa do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) do ano de 2014, contrapondo-a com a Matriz de Referência do Enem para investigar o quanto esse exame avalia o que se propõe a avaliar, no intuito de contribuir com os estudos na área de avaliação em Linguística Aplicada. Buscamos, portanto, um maior entendimento sobre a prova de língua portuguesa do Enem e de seu papel como possível reformuladora do currículo do ensino médio.

Fizemos, então, uma análise documental de base interpretativa da prova de 2014 e da Matriz de Referência do exame. Também analisamos os documentos oficiais que ancoram o Enem, pois isso nos permitiu analisar as semelhanças e divergências entre os documentos oficiais e a Matriz de Referência com relação à concepção de linguagem – construto que tomamos como foco para problematizar a validade da prova. Ao nos depararmos com as 29 questões que mapeamos como sendo do nosso interesse, fizemos os seguintes questionamentos: a) Quais habilidades e competências apresentadas na Matriz de Referência foram exigidas dos estudantes na prova de língua portuguesa do ano de 2014? b) Com base nas habilidades e competências que foram exigidas dos alunos na prova de 2014, podemos inferir que o Enem apresenta a validade de construto?

Dividimos as 29 questões analisadas em grupos de análise de acordo com o foco principal dos itens e com a validade de construto das questões, buscando destacar quais competências e habilidades da Matriz de Referência são abordadas em cada questão, um de nossos objetivos específicos. Evidenciamos que 21% das questões estão relacionadas à interpretação de texto (sem outras competências ou habilidades diretamente relacionadas); 14% têm relação com os gêneros discursivos (sem outras competências ou habilidades diretamente relacionadas); 17% estão relacionadas à competência 6 – referente à capacidade de “Compreender e usar os sistemas simbólicos das diferentes linguagens como meios de organização cognitiva da realidade pela constituição de significados, expressão, comunicação e informação.” (BRASIL, 2009, p. 3); 21% relacionadas à competência 7 - que trata da aptidão em “Confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes linguagens e

suas manifestações específicas.” (BRASIL, 2009, p. 3); 17% têm relação com a competência 8 - que se refere à capacidade de “Compreender e usar a língua portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria identidade.” (BRASIL, 2009, p. 4) e, por fim, 10% apresentam relação com a competência 9 – que visa “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.” (BRASIL, 2009, p. 4).

Visando ainda atingir outro objetivo específico, discutimos analiticamente a Matriz de Referência, buscando sua correlação com os pressupostos dos PCNEM, documento orientador do Enem, nossa ponte para problematizar a validade de construto do exame. Concluímos que a Matriz traz a reprodução de competências previstas nos Parâmetros e traz a visão de linguagem enquanto prática social/interação, tal qual esse documento.

Também observamos que a prova do Enem de 2014, na maioria das questões analisadas – 62% -, possui o mesmo construto teórico, qual seja, a visão de língua enquanto interação ou prática social, que aparece nos Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio. Um dos pontos utilizados para investigar se a prova de 2014 possui relação com o construto teórico presente nos PCNEM foi o modo como as questões estão articuladas com os aspectos relacionados aos gêneros discursivos, pois dentro de uma concepção de linguagem enquanto interação ou prática social, entendemos que os usos da língua se dão em gêneros discursivos diversos. Para tanto, tomamos como base teorizações histórico-culturais, segundo as quais é no plano das interações humanas que nos apropriamos da cultura (VIGOTSKI, 2000 [1956]) e é na alteridade que nos constituímos como sujeitos (BAKHTIN/VOLOSHINOV (2010 [1929])). Para discutir conceitos de validade e de avaliação no ensino de língua, ainda nos apoiamos nos estudos de Scaramucci (2005; 2009; 2011), Alderson et al (1995), Schlatter (2006), entre outros.

A configuração do Enem, na análise que realizamos, mostrou-nos que mais de 60% das questões analisadas apresentam aspectos relacionados aos gêneros, evidenciando, assim, a validade de construto do Enem. Destacamos que o exame avança na busca de uma abordagem interdisciplinar, em uma prova estruturada em habilidades e não em



conhecimentos enciclopédicos, se aproximando de testes de desempenho, já que cobra do estudante a aplicação prática e a integração do conhecimento, e não apenas a memorização de informações. Deste modo, nos parece claro que o exame está buscando a consolidação das práticas sociais de linguagem como base para a construção das questões, já que a maioria dos itens - 62% - possui aspectos articulados com os gêneros discursivos.

Ressaltamos que, na relação entre a Matriz de Referência, a prova de 2014 e o conceito de validade, há uma aproximação com os descritores do Enem e um afastamento em alguns pontos. O Enem cobra competências e habilidades em sua prova. Assim, é um exame válido, porque “mede aquilo que pretende medir”. Contudo, como a teoria sobre validade aborda, não é o teste em si que é validado, mas as inferências dos resultados e de outros indicadores. Entendemos, assim, com base em estudos de Messick (1989; 1996) que a validade vai além do teste: ela “[...] pressupõe um julgamento que considera o grau em que explicações teóricas e evidências empíricas confirmam a adequação das interpretações e ações baseadas nos escores dos testes ou de outras formas de avaliação.” (SCARAMUCCI, 2009, p. 33). No caso do Enem, discutimos se a prova de língua portuguesa de 2014 vai ao encontro dos pressupostos teóricos que embasam o exame e se contempla as competências e habilidades descritas na Matriz de Referência para a área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. A análise que realizamos nos mostrou que a Matriz se aproxima dos descritores, mas que, na prova, em algumas questões há aproximação, em outras não, o que nos indica uma transição.

Todavia, trazemos, nas considerações finais deste trabalho, alguns pontos para reflexão. O primeiro é que a maioria dos textos (75%), nas questões objeto de análise - mesmo aquelas com aspectos relacionados ao gênero -, aparecem fora de seus suportes originais, ou seja, os textos não foram reproduzidos tal qual se configuram por ocasião da relação entre sujeitos. Essa característica pode ser vista claramente no Gráfico 2, apresentado no capítulo anterior. Acreditamos que as práticas sociais, os gêneros que instituem essas práticas, devem ser o foco do ensino e da aprendizagem de língua portuguesa e, conseqüentemente, da avaliação deste ensino e desta aprendizagem, pois a *língua* se materializa por meio dos gêneros (BAKHTIN, 1997 [1952/53]). Assim os textos, nos seus diversos gêneros, são veiculados

em suportes específicos, com formas e configurações específicas, o que se contrapõe a essa digitação uniforme, como vimos na maior parte da prova de língua portuguesa de 2014.

De todo modo, como já mencionamos, o fato de o Enem ser um exame de larga escala e aplicado em um país de dimensão continental como o Brasil não são fatos que podem ser deixados de lado. Entendemos que, para a prova, necessariamente o texto terá de ser extraído de seu suporte; aqui, porém, quando tratamos de *extração do suporte*, queremos significar que a menção a esse mesmo suporte limita-se à indicação da fonte, como recomendam as normas técnicas. Compreendemos, por outro lado, que essa mesma extração para fins de prova poderia ter mantido a configuração do texto como aparece em seu suporte, em um processo de fotografia ou escaneamento, comuns contemporaneamente, como ocorreu nas questões 105 e 131, por exemplo.

Outro ponto a ser questionado é que 35% (somando as questões cujo foco está nos gêneros e as questões cujo foco está na interpretação de texto) não estão ligadas diretamente a nenhuma competência ou habilidade da Matriz de Referência, já que o foco está na interpretação de texto ou exclusivamente nos gêneros discursivos, e estes aspectos não são abordados explicitamente na referida Matriz como habilidades ou competências. A competência 5 sinaliza a interpretação de textos, mas suas habilidades estão voltadas para o texto literário, abordando uma área que não estava no escopo deste trabalho. Já os gêneros são mencionados apenas como objetos de estudo ou em outras habilidades como um dos aspectos que se espera que o aluno reconheça na prova, dada a sua diversidade em diferentes esferas sociais.

Indo além, na análise que realizamos da Matriz e dos documentos oficiais, em se tratando do Enem e das práticas sociais que se dão em gêneros diversos, nos chamou a atenção o fato de nem a MR (2009) nem os PCNEM (2000 [1999]) evidenciarem os itens formais a serem trabalhados didaticamente para a aprendizagem prática acerca da estrutura e organização dos gêneros, ficando o professor muitas vezes desorientado. Se o Enem, atualmente, tem a intenção de induzir a reestruturação dos currículos do ensino médio (INEP, 2015), como os professores podem auxiliar os seus alunos se estes aspectos não são evidenciados?

Um último ponto a ser considerado é o fato de as questões que compõem a prova serem selecionadas do Banco Nacional de Itens, mas elaboradas por professores de universidades que atuam no ensino superior. Se o Exame Nacional do Ensino Médio avalia, justamente, o

desempenho de um estudante ao final deste período escolar, não deveriam as questões serem elaboradas também por professores que estão atuantes nesta etapa de ensino, buscando uma maior conexão com a realidade da educação básica?

Tendo feito essas considerações, julgamos necessário destacar, por fim, que há outros aspectos que não foram focalizados nesta pesquisa e que poderão, todavia, ser objeto de análise e reflexão em estudos futuros que procurem discutir, por exemplo, o efeito retroativo da prova de língua portuguesa do Enem. Nesse caso, importaria saber a percepção que os estudantes têm a respeito do exame e o impacto que ele tem na vida destes participantes (cf. VICENTINI, 2015; BLANCO, 2013; GOMES, 2013; RAUBER, 2012). Também consideramos importante investigar o quanto este exame impacta a vida dos professores do ensino médio.

Reiteramos que o Enem exerce importante papel nas decisões de milhões de pessoas, além de ter também um grande potencial para provocar mudanças nas práticas de ensino e de aprendizagem que o antecedem. A cada ano, milhões de estudantes tentam utilizar o Enem como porta de entrada para o ensino superior, na busca, muitas vezes, por mudança de vida, já que a nota do Enem é válida como pontuação para a seleção do ProUni, do Sistema de Seleção Unificada (SiSU) e também serve como certificação de conclusão do ensino médio para pessoas maiores de 18 anos de idade. A cada ano, o Enem também traz polêmicas diferentes, seja na forma de correção de redações, seja no sistema de aplicação das provas de modo geral. Contudo, os ajustes nas correções e o aumento da segurança em torno do concurso por parte da organização do teste e estudos acadêmicos que explorem a validade e o efeito retroativo do exame contribuem para que este instrumento ganhe cada vez mais consistência. Assim, a busca do entendimento de fenômenos relacionados a ele é extremamente importante. No caso do presente estudo, entendemos que o fenômeno da validade, uma vez analisado e discutido, pode permitir aos organizadores do exame, instituições de ensino, elaboradores de materiais didáticos, professores, equipe de planejamento pedagógico, entre outros, analisar as próprias práticas de ensino e de avaliação e suas atitudes dentro desse processo. Contudo, importa ressaltar, nessas considerações finais, que a validade de construto que investigamos nesta pesquisa só poderá se efetuar quando os temas e os gêneros cobrados na prova do Enem forem

efetivamente discutidos e trabalhados em todas as escolas do amplo território nacional. Torcemos por isto!

Investigar a validade do Enem, portanto, ajuda a aperfeiçoá-lo, o que contribui para o processo de democratização e de qualificação do nosso ensino. Entendemos, assim, ser necessário haver novas pesquisas sobre a validade do Enem e seu efeito retroativo em se tratando de tão importante exame em nível nacional.

## REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Gisele Gama. **A metodologia do ENEM: uma reflexão.** Série-Estudos... Campo Grande, MS, n. 33, p. 67-76, jan./jun. 2012.
- ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar.** Campinas: Papirus, 2003.
- ALDERSON, J. C. Foreword. In: L. Cheng; Y. Watanabe; A. Curtis (Eds.) **Washback in Language Testing – Research Contexts and Methods.** New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2004.
- ALDERSON, J.C.; HAMP-LYONS, L. **TOEFL preparation courses: a study of washback.** Language Testing, 1996.
- ALDERSON, J. Charles; CLAPHAM, Caroline; WALL, Diane. **Language test construction and evaluation.** Cambridge: Cambridge University Press, 1995.
- ALDERSON, J. C.; WALL, D. **Does washback exist?** Applied Linguistics, 1993.
- ALDERSON, J. C.; BANERJEE, J. State of the art review: language testing and assessment (part two). **Language Teaching**, v. 35, n. 2, p. 79-113, 2002.
- AVELAR, S.L.T. **Mudanças na concepção e prática da avaliação e seu efeito no ensino/aprendizagem de língua estrangeira (Inglês) em uma escola de ensino médio e técnico.** Dissertação de mestrado. Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada, IEL, Unicamp, 2001.
- BAILEY, K. Working for washback: A review of the washback concept in language testing. **Language Testing**, 1996
- BAKHTIN, Mikhail. [VOLOSHINOV, V. N]. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência**

da linguagem. Tradução de Michel Lahud e Yara F. Vieira. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2010 [1929].

\_\_\_\_\_. **Estética da criação verbal**. Tradução de Maria Ermantina Galvão G. Pereira. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997 [1952/53].

BALTAR, M. A. A validade do conceito de competência discursiva para o ensino de língua materna. **Linguagem em (Dis)curso - LemD**, Tubarão, 5(1), 209-228, jul./dez.

\_\_\_\_\_. **A Competência Discursiva através dos Gêneros Textuais: uma experiência com o jornal de sala de aula**. Tese de Doutorado. Porto Alegre: UFRGS, 2003.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2009.

BARTHOLOMEU, M. A. **Prova de língua estrangeira (Inglês) dos vestibulares e sua influência nas percepções, atitudes e motivações de alunos do terceiro ano do ensino médio**. Dissertação de mestrado, Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada, IEL, Unicamp, 2002.

BEECH, J. **A Internacionalização das Políticas Educativas na América Latina**. Currículo sem Fronteiras, v.9, n.2, p.32-50, Jul/Dez 2009. Traduzido por Denise da Silva Braga a partir do texto La internacionalización da las políticas educativas em América Latina, publicado na Revista do Pensamento Educativo, Vol. 40, Nº 1, 2007. p. 153-173. Disponível em <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol9iss2articles/beeche.pdf>. Acesso em: 26 jan. 2015.

BLANCO, Juliana. **Avaliação de língua inglesa no ENEM e as reverberações de seu impacto social**. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade Federal de São Carlos, 2013.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Exame Nacional do Ensino Médio (Enem): relatório pedagógico 2009-2010**. Brasília : INEP, 2014 (2013). Disponível em: <

<http://portal.inep.gov.br/web/enem/edicoes-antiores/relatorios-pedagogicos>>. Acesso em: 10 set. 2015.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Conselho Nacional da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**/ Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. – Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Matriz de Referência para o Enem 2009**. Brasília: MEC, 2009. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=310+enen.br> >. Acesso em: 28 ago. 2014.

\_\_\_\_\_. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **ENEM: relatório pedagógico 2007**. Brasília: INEP, 2008. Disponível em < <http://portal.inep.gov.br/web/enem/edicoes-antiores/relatorios-pedagogicos> >. Acesso em: 02 maio 2015.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Orientações curriculares para o ensino médio**. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília, 2006.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **ENEM**: documento básico. Brasília, 2002a. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me000116.pdf>>. Acesso em: 18 jul. 2014.

\_\_\_\_\_. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Relatório Pedagógico Enem 2002**. 2002b. Disponível em: < <http://portal.inep.gov.br/web/enem/edicoes-antiores/relatorios-pedagogicos> >. Acesso em: 10 jul. 2014.

\_\_\_\_\_. INEP. **SAEB 2001**: Novas perspectivas. Brasília - DF, 2002c.

\_\_\_\_\_. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **ENEM: relatório**. Brasília, 2001.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação: Secretaria da Educação e Tecnologia. **Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio**. Livros 1 e 2. Brasília: Ministério da Educação, 2000 [1999].

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação (CNE). **Resolução n. 3**, de 26 de junho de 1998a. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 5 ago. 1998a.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Concepções e Fundamentos do ENEM**. 1998b. Disponível em: <[http://historico.enem.inep.gov.br/index.php?option=com\\_content&task=view&id=24&temid=54](http://historico.enem.inep.gov.br/index.php?option=com_content&task=view&id=24&temid=54)>. Acesso em: 27 abr. 2012.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Portaria n° 438, de 28 de maio de 1998**. Institui o Exame Nacional do Ensino Médio. 1998c.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1997.

\_\_\_\_\_. **Decreto-Lei n° 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da República Federativa do Brasil], Brasília, 23 dez. 1996.

\_\_\_\_\_. Senado Federal. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: n° 5692/71. Brasília: 1971.

\_\_\_\_\_. **Lei n° 5.540**, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Revogada pela Lei n° 9.394, de 1996, com exceção do artigo 16, alterado pela Lei n° 9.192, de 1995. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 28 de novembro de 1968.

BRITTO, Percival Leme. **A sombra do caos**. Campinas: Mercado das Letras, 2003 [1997].



- BROWN, H. Douglas. **Principles of Language Learners and Teaching**. Third Edition. Prentice Hall, 1993.
- BURROWS, C. Washback in classroom-based assessment: a study of the washback effect in the Australian adult migrant English program. In: Cheng, L., Watanabe, Y & Curtis, A. **Washback in Language Testing – Research Contexts and Methods**. Lawrence Erlbaum Associates, New Jersey, 2004, p. 113-128.
- CASTRO, Maria Helena Guimarães de; TIEZZI, Sergio. A reforma do ensino médio e a implantação do ENEM no Brasil. In: BROCK, C.; SCHWARTZMAN, S. (Org.). **Os desafios da educação no Brasil**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005. p. 115-147.
- CÊA, Georgia Sobreira dos Santos (Org.). **O estado da arte da formação do trabalhador no Brasil**. Pressupostos e ações governamentais a partir dos anos 1990. Cascavel: EDUNIOESTE, 2007.
- CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Tradução de Ana Cristina Nasser. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 295-315.
- CERVETTI, G; PARDALES, M. J; DAMICO, J. S. Tale of differences: comparing the traditions, perspectives, and educational goals of critical Reading and critical literacy. **Reading Online**, v.4, nº9. 2001. Disponível em: <<http://www.readingonline.org/articles/cervetti>> Acesso em: 20 jul. 2014.
- CHAPELLE, C. A. Validity in language assessment. **Annual Review of Applied Linguistics**. 1999.
- CHENG, L. Changing assessment: washback on teacher perspectives and actions. **Teaching and teacher education**. 1999.
- CHENG, L.; WATANABE, Y.; CURTIS, A. **Washback in Language Testing – Research Contexts and Methods**. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2004.

CORREIA, R. M. D. **O efeito retroativo da prova de inglês do vestibular da Unicamp na preparação de alunos em um curso preparatório comunitário.** Dissertação de mestrado. Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada, IEL, Unicamp, 2003.

DIAS, Eliana; MESQUITA, Elisete Maria de Carvalho; FINOTTI, Luísa Helena Borges; OTONI, Maria Aparecida Resende; LIMA, Maria Cecília de Lima; ROCHA, Maura Alves de Freitas Rocha. Gêneros textuais e(ou) gêneros discursivos: uma questão de nomenclatura? **Revista Interações.** Nº. 19, P. 142-155. 2011.

EBEL R. L.; FRISBIE, D. A. **Essentials of Educational Measurement.** Fifth edition. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, 1991.

ENEM TEVE PROBLEMAS...Disponível em:  
<<http://g1.globo.com/educacao/noticia/2011/10/enem-teve-problemas-de-furto-e-erros-de-impressao-em-edicoes-passadas.html>>. Acesso em: 07 ago. 2014.

ESTEBAN, M. T. Avaliar: ato tecido pelas imprecisões do cotidiano. In: Regina Leite Garcia. (Org.). **Novos olhares sobre a alfabetização.** 1ed.São Paulo: Cortez, 2001, p. 175-192.

FABIANI, Sylvia Jussara Silva do Nascimento. **A abordagem dos gêneros textuais pelo ENEM.** Doutorado em Letras (Letras Vernáculas). Universidade Federal do Rio de Janeiro, UFRJ, Brasil. 2013.

FARACO, Carlos Alberto. **Norma Culta Brasileira:** desatando alguns nós. São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2008.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. 47. ed. São Paulo: Cortez, 2006 [1992].

GATTI, B.A. **Habilidades Cognitivas e Competências Sociais.** Laboratorio Latinoamericano De Evaluación De La Calidad De La Educación - Marco Conceptual, Unesco, 1997. Disponível em: <

<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001836/183655por.pdf>>. Acesso em: 10 dez. 2015.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1997 [1991].

\_\_\_\_\_. **Leitura**: uma oferta de contrapalavras. Curitiba: Editora UFPR, 2002.

GIMENEZ, T. Concepções de linguagem e ensino na preparação de alunos para o vestibular.

**Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, n. 34, p. 21-37, 1999.

GOMES, Livia Letícia Zanier. **O Novo Exame Nacional do Ensino Médio: em busca de indícios do efeito retroativo no ensino regular de Língua Portuguesa**. Dissertação (Mestrado em ESTUDOS LINGUÍSTICOS) - Universidade Federal de Uberlândia, 2013.

GUIA DO ESTUDANTE – Enem 2011, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep).

HADDAD, Sérgio (Org.). **Banco Mundial, OMC e FMI**: o impacto nas políticas educacionais. São Paulo: Cortez, 2008.

HAMP-LYONS, L.; LYNCH, B. K. Perspectives on validity: a historical analysis of language testing conference abstracts. In: A.J. Kunnan, (Editor). **Issues in Language Testing Research**: Conventional Validity and Beyond, Mahwah: Lawrence Erlbaum, 1998.

HENNING, G. **A Guide to Language Testing**. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

HOLMES, J. Research and the postmodern condition. In: PASCHOAL, M. S. Z.; CELANI, M. A. A. **Linguística Aplicada**: da aplicação de linguística à linguística transdisciplinar. São Paulo: Educ, 1992. p. 37-49.

HUGHES, A. **Testing for language teachers**. Second Edition. Cambridge: Cambridge University Press, 2003 [1989].

INEP. Sobre o Enem. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/enem/sobre-o-enem>>. Acesso em: 20 ago. 2014.

KLEIMAN, Ângela. **Oficina de leitura**. 8. ed. Campinas, São Paulo: Pontes, 2001 [1989].

KOHONEN, V. Authentic assessment as an integration of language learning, teaching, evaluation and the teacher's professional growth. In: Huhta, A., et.al., (Eds.) **Current Developments and Alternatives in Language Assessment**. Proceedings of LTRC. University of Jyväskylä: Jyväskylä, 1996.

LANZONI, H. **Exame de proficiência em leitura de textos acadêmicos em Inglês: um estudo sobre efeito retroativo**. Tese de doutorado inédita. Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada, IEL, Unicamp, 2004.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. **Pesquisa pedagógica: do projeto à implementação**. Tradução de Magda França Lopes. São Paulo: Artmed, 2008.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARCUSCHI, Beth. O que nos dizem o SAEB e o ENEM sobre o currículo de língua portuguesa para o ensino médio. In: BUNZEN, Clecio; MENDONÇA, Márcia. (Orgs.) **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

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

\_\_\_\_\_. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MARTINS, Angela Maria. **Diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio: avaliação de documento**. Cad. Pesquisa. no.109 São Paulo Mar. 2000. Disponível em:

<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742000000100004](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742000000100004)>. Acesso em: 25 de jan. 2015.

MASON, J. **Qualitative researching**. London: Sage Publications, 1996.

MCNAMARA, T. **Measuring second language performance**. London: Longman, 1996.

\_\_\_\_\_. **Language testing**. Oxford: Oxford University Press, 2000.

MCNAMARA, T.; ROEVER, C. **Language Testing: The social dimension**. Blackwell Publishing Limited, 2006.

MESSICK, S. Validity and washback in language testing. **Language Testing**. 1996.

\_\_\_\_\_. Validity. In: R. L. Linn (Ed.), **Educational measurement** (3th edition). New York: American Council on Education & Macmillan, 13-103. 1989.

MEC. Enem - Apresentação. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=183&Itemid=310](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=183&Itemid=310)>. Acesso em: 20 ago. 2014.

MIGUEL, Stefany Bueno. **Atividades de leitura exigidas no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem):** uma análise documental das provas de 2010 e 2011. Trabalho de Conclusão de Curso. (Graduação em Letras Língua Portuguesa) - Universidade Federal de Santa Catarina, 2012.

MOEHLECKE, Sabrina. **O ensino médio e as novas diretrizes curriculares nacionais:** entre recorrências e novas inquietações. *Revista Brasileira de Educação* v. 17 n. 49 jan.-abr. 2012.

MOITA LOPES, L. P. Pesquisa interpretativista em lingüística aplicada: a linguagem como condição e solução. **D.E.L.T.A.**, v. 10, n. 2, p. 329-338, 1994.

\_\_\_\_\_. Uma lingüística aplicada mestiça e ideológica – interrogando o campo como lingüista aplicado. In: \_\_\_\_\_. **Por uma lingüística aplicada INdisciplinar**. 2. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. p. 15-44.

NOVIDADE SOBRE O... Disponível em:

<<http://blogdoenem.com.br/sisu-2014-ufsc-vestibular/>>. Acesso em: 07 ago. 2014.

NÚMERO DE INSCRITOS... Disponível em:

<<http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2014-06/numero-de-inscritos-no-enem-chega-87-milhoes-e-supera-expectativa-do>> Acesso em: 13 jan. 2015.

PEARSON, I. Tests as levers for change. In: D. Chamberlain & R. Baumgardner (Eds.), **ESP in the Classroom: Practice and Evaluation**, 1988.

PESSOA, A. R. **O efeito retroativo do Programa de Avaliação Seriada da Universidade de Brasília no Ensino de língua estrangeira do Distrito Federal**. Dissertação de mestrado. Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada, Universidade de Brasília, DF, 2002.

POLÊMICAS DO ENEM...Disponível em:

<<http://www.terra.com.br/noticias/educacao/infograficos/polemicas-do-enem/>>. Acesso em: 07 ago. 2014.

PONZIO, Augusto. **Procurando uma palavra outra**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

QUERIA TESTAR A.... Disponível em:

<<http://g1.globo.com/educacao/noticia/2013/03/queria-testar-correcao-do-enem-diz-jovem-que-pos-receita-na-redacao.html>>. Acesso em: 07 ago. 2014.

RAUBER, Bárbara Battistelli. **Avaliação em língua estrangeira (inglês) no acesso ao ensino superior: o ENEM em discussão**. Dissertação (Mestrado em Programa de Pós-Graduação em Linguística) - Universidade Federal de São Carlos, 2012.

REDAÇÃO DO ENEM... Disponível em:

<<http://g1.globo.com/educacao/noticia/2013/03/redacao-do-enem-com-nota-maxima-vai-passar-por-pente-fino-diz-ministro.html>>. Acesso em: 07 ago. 2014.

RETORTA, M. S. **O efeito retroativo do vestibular da Universidade Federal do Paraná**: uma investigação em escolas públicas, particulares e cursos pré-vestibulares. Tese de doutorado inédita. Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada, IEL, Unicamp, 2007.

RODRIGUES, Rosângela Hammes. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem de Bakhtin. In: MEURER, J. L.; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Désirée (Orgs.) *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola, 2005.

RODRIGUES SILVA, W. **Gramática no texto injuntivo**: investigando o impacto dos PCN. Dissertação de metrado apresentada ao departamento de Linguística Aplicada. IEL/ UNICAMP, 2003.

SÁ, Cícera Alves Agostinho de; PONTES, Verônica Maria de Araújo; SILVA, Stênia Costa Dantas; ROCHA, Zilda Maria Dutra. **Uma análise dos gêneros textuais no Enem**. IV Colóquio Internacional Educação, Cidadania e Exclusão - 29 e 30 de junho de 2015 - Rio de Janeiro - RJ.

SANTOS, Janete dos. **Política pública de acesso ao ensino superior**: um olhar sobre a utilização do Enem/Sisu na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Artigo apresentado no XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais em Agosto de 2011. Disponível em: <[http://www.xiconlab.eventos.dype.com.br/resources/anais/3/1308337559\\_ARQUIVO Artigoconlab1.pdf](http://www.xiconlab.eventos.dype.com.br/resources/anais/3/1308337559_ARQUIVO%20Artigoconlab1.pdf)>. Acesso em: 25 de jan. de 2015.

SANTOS FILHO, J. C.; GAMBOA, S. S. **Pesquisa educacional**: quantidade-qualidade. São Paulo: Cortez, 2002.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. Matrizes de referência para a avaliação Saresp: documento básico/Secretaria da Educação; coordenação geral, Maria Inês Fini. – São Paulo: SEE, 2009.

SCARAMUCCI, Matilde V. R. - **Validade e conseqüências sociais das avaliações em contextos de ensino de línguas.** L I N G U A R V M A R E N A - VOL. 2 - ANO 2011 - 103 – 120.

\_\_\_\_\_. Avaliação da leitura em inglês como língua estrangeira e validade de construto. *Caleidoscópio*. Vol. 7, n.º 1, p. 30-48, jan/abr 2009.

\_\_\_\_\_. Prova de redação nos vestibulares: educacionalmente benéfica para o ensino/aprendizagem da escrita? In: FLORES, Valdir do Nascimento; NAUJORKS, Jane da Costa; REBELLO, Lúcia Sá & SILVA, Deborah Scopel (Orgs.). **A redação no contexto do vestibular 2005: a avaliação em perspectiva.** Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2005.

\_\_\_\_\_. **Efeito retroativo da avaliação no ensino/ aprendizagem de línguas:** o estado da arte. *Trabalhos em Linguística Aplicada*. 2004.

\_\_\_\_\_. Propostas curriculares e exames vestibulares: potencializando o efeito retroativo benéfico no ensino de LE (Inglês). **Revistas Contexturas**. 5:97-109, APLIESP, São José do Rio Preto, SP, 2000/2001.

\_\_\_\_\_. Proficiência em LE: Considerações terminológicas e conceituais. **Trabalhos de Linguística Aplicada**. 1999a.

\_\_\_\_\_. Celpe-Bras: um exame comunicativo. In: M. J. Cunha; P. Santos (Orgs.) **Ensino e Pesquisa em Português para Estrangeiros.** Editorada Universidade de Brasília, Brasília, DF, 1999b.

\_\_\_\_\_. Vestibular e ensino de língua estrangeira (inglês) em uma escola pública. **Trabalhos em Linguística Aplicada**. 1999c.

\_\_\_\_\_. **University entrance examinations and EFL teaching:** a study of washback in a Brazilian context. Trabalho apresentado no 12th World Congress of Applied Linguistics (AILA99), em Tóquio, Japão, 1999d.

\_\_\_\_\_. **Vestibular:** instrumento direcionador do ensino de segundo grau? Trabalho apresentado no V Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada (V CBLA), em Porto Alegre, Rio Grande do Sul, 1998a.



\_\_\_\_\_. **O efeito retroativo dos vestibulares de língua inglesa da Unicamp no ensino de segundo grau de escolas públicas e particulares de Campinas.** Relatório final de pesquisa, FAPESP 95/06551-9, 1998b.

SCHLATTER, Margarete. **A avaliação em língua estrangeira:** a busca pela coerência entre objetivos, instrumentos e critérios de avaliação. Conferência. ENPORTU. Montevideú, 14 a 16 de outubro de 2006.

SCHLATTER, Margarete; ALMEIDA, Alexandre do N.; FORTES, Melissa S. & SCHOFFEN, Juliana R. Avaliação de desempenho e os conceitos de validade, confiabilidade e efeito retroativo. In: FLORES, Valdir do Nascimento; NAUJORKS, Jane da Costa; REBELLO, Lúcia Sá & SILVA, Deborah Scopel (Orgs.). **A redação no contexto do vestibular 2005:** a avaliação em perspectiva. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2005. p. 11-35.

SCHLATTER, M. GARCEZ, P. M.; SCARAMUCCI, M. V. R. O papel da interação na pesquisa sobre aquisição e uso da língua estrangeira: implicações para o ensino e para a avaliação. **Letras de Hoje.** 2004.

SHOHAMY, E. Performance assessment in language testing. **Annual Review of Applied Linguistics.** 1995.

SILVA, Marimar; LUCENA, M. I. P. Estágio Supervisionado III. 1. ed. Florianópolis: DLLE/CCE/UFSC, 2013.

SILVA, Leilane Ramos. **Política e ensino de língua materna no brasil:** transitando entre o ideal e o possível. Revista Interdisciplinar. Ano 5, v. 12, jul-dez de 2010 – ISSN 1980-8879 | p. 19-30.

SOBRE O ENEM... INEP. Disponível em:  
<<http://portal.inep.gov.br/web/enem/sobre-o-enem>>. Acesso em: 07 nov. 2015.

SOUZA, L. G. **Ensino da produção escrita em língua estrangeira (inglês) em um curso de línguas:** influência da avaliação ou da

concepção de escrita do professor? Dissertação de mestrado. Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada, IEL, Unicamp, 2002.

TAVARES, Edson Leandro Hunoff. **Avaliação em larga escala e qualidade da educação**: um estudo a partir da visão dos sujeitos da Rede Escolar Municipal de Cachoeirinha/RS. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, São Leopoldo, RS, 2013.

TEORIA DE RESPOSTA... Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=17319:teoria-de-resposta-ao-item-avalia-habilidade-e-minimiza-o-chute>>. Acesso em: 01 nov. 2015.

THORNDIKE, R. L.; HAGEN, E. P. **Measurement and Evaluation in Psychology and Education**. New York: Macmillan, 1986.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. 3 ed. São Paulo: Cortez, 1997.

UFSC AFASTA POSSIBILIDADE...Disponível em: <<http://diariocatarinense.clicrbs.com.br/sc/geral/vestibular/noticia/2014/06/ufsc-afasta-possibilidade-de-aderir-ao-sisu-ja-no-proximo-processo-seletivo-4535411.html>>. Acesso em: 07 ago. 2014.

UFSC APROVA RESERVA... Disponível em: <<http://diariocatarinense.clicrbs.com.br/sc/geral/noticia/2015/05/ufsc-aprova-reserva-de-30-das-vagas-de-2016-para-o-sisu-4771086.html>>. Acesso em: 07 jun. 2015.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, Jomtien, 1990. Disponível em:

<<http://unesdoc.UNESCO.org/images/0008/000862/086291por.pdf>, 1998. Acesso em: 26 jan. 2015.

VIANNA, Heraldo Marelim. **Testes em Educação**. 4. ed. São Paulo: IBRASA, 1982.

VICENTINI, Monica Panigassi. **A redação no ENEM e a redação no 3º ano do ensino médio**: efeitos retroativos nas práticas de ensino da escrita. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade

Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, SP, 2015.

\_\_\_\_\_. **O efeito retroativo da redação do Enem em salas de aula do terceiro ano do ensino médio.** In: Caderno de Textos e Programa do X Encontro da Linha de Pesquisa Linguagem e Educação da Universidade de São Paulo (15 e 16 de maio de 2014), p. 82. Disponível em: <[http://www3.fe.usp.br/secoes/inst/novo/agenda\\_eventos/docente/PDF\\_SWF/1804Caderno%20de%20Resumos%20e%20Programa\\_X%20ELPLE\\_2014.pdf](http://www3.fe.usp.br/secoes/inst/novo/agenda_eventos/docente/PDF_SWF/1804Caderno%20de%20Resumos%20e%20Programa_X%20ELPLE_2014.pdf)>. Acesso em: 10 jul. 2014.

\_\_\_\_\_. **Exame Nacional do Ensino Médio: A Relevância de Pesquisas Empíricas sobre Validade e Efeitos Retroativos.** Trabalho de Conclusão de Curso. (Graduação em Licenciatura em Letras) - Universidade Estadual de Campinas, 2011.

VIGOTSKI L. S. **A formação social da mente.** 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1956/2000.

VOCÊ TEM MAIS... Disponível em: <<http://g1.globo.com/pr/parana/noticia/2013/01/voce-tem-mais-opcao-diz-estudante-de-curitiba-aprovado-pelo-sisu.html>>. Acesso em: 07 ago. 2014.

WALL, D. **The impact of high-stakes testing on teaching and learning: can this be predicted or controlled?** *System*. 2000.

WATANABE, Y. Does grammar translation come from entrance examination? Preliminary findings from classroom-based research. *Language Testing*. 1996.

WOJCIECHOWSKI, Tais. **O ensino de língua portuguesa: objetivos e concepções de linguagem guiando a prática docente.** Disponível em: <<http://www.ie.ufmt.br/semiedu2009/gts/gt16/ComunicacaoOral/THAIS%20WOJCIECHOWSKI.pdf>>. Acesso em: 19 ago. 2014.



# ANEXO A – PROVA AZUL DO ENEM 2014 – QUESTÕES DE LINGUAGENS, CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGIAS



## EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO

### PROVA DE REDAÇÃO E DE LINGUAGENS, CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGIAS PROVA DE MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS



2º DIA  
CADERNO  
**7**  
AZUL

A COR DA CAPA DO SEU CADERNO DE QUESTÕES É AZUL. MARQUE-A EM SEU CARTÃO-RESPOSTA.

#### LEIA ATENTAMENTE AS INSTRUÇÕES SEGUINTE:

- 1 Verifique, no CARTÃO-RESPOSTA e na FOLHA DE REDAÇÃO, que se encontra no verso do CARTÃO-RESPOSTA, se os seus dados estão registrados corretamente. Caso haja alguma divergência, comunique-a imediatamente ao aplicador da sala.
- 2 ATENÇÃO: após a conferência, escreva e assine seu nome nos espaços próprios do CARTÃO-RESPOSTA e da FOLHA DE REDAÇÃO com caneta esferográfica de tinta preta.
- 3 ATENÇÃO: transcreva no espaço apropriado do seu CARTÃO-RESPOSTA, com sua caligrafia usual, considerando as letras maiúsculas e minúsculas, a seguinte frase:
 

Quando virá nó, já deixou de ser lago.
- 4 Este CADERNO DE QUESTÕES contém a Proposta de Redação e 90 questões numeradas de 91 a 180, dadas da seguinte maneira:
  - a. as questões de número 91 a 135 são relativas à área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias;
  - b. as questões de número 136 a 180 são relativas à área de Matemática e suas Tecnologias.
 ATENÇÃO: as questões de 91 a 95 são relativas à língua estrangeira. Você deverá responder apenas às questões relativas à língua estrangeira (inglês ou espanhol) escrita no ato de sua inscrição.
- 5 Confira se o seu CADERNO DE QUESTÕES contém a quantidade de questões e se essas questões estão na ordem mencionada na instrução anterior. Caso o caderno esteja incompleto, tenha qualquer defeito ou apresente divergência, comunique ao aplicador da sala para que ele tome as providências cabíveis.
- 6 Para cada uma das questões objetivas, são apresentadas 5 opções. Apenas uma responde corretamente à questão.

- 7 O tempo disponível para estas provas é de oitoo horas e trinta minutos.
- 8 Reserve os 30 minutos finais para marcar seu CARTÃO-RESPOSTA. Os rasurhos e as marcações assinaladas no CADERNO DE QUESTÕES não serão considerados na avaliação.
- 9 Somente serão corrigidas as redações transcritas na FOLHA DE REDAÇÃO.
- 10 Quando terminar as provas, acene para chamar o aplicador e entregue este CADERNO DE QUESTÕES e o CARTÃO-RESPOSTA/FOLHA DE REDAÇÃO.
- 11 Você poderá deixar o local de prova somente após decorridas duas horas do início da aplicação e poderá levar seu CADERNO DE QUESTÕES ao deixar em definitivo a sala de prova nos 30 minutos que antecedem o término das provas.
- 12 Você será eliminado do Exame, a qualquer tempo, no caso de:
  - a. prestar, em qualquer documento, declaração falsa ou hesitar;
  - b. perturbar, de qualquer modo, a ordem no local de aplicação das provas, incorrendo em comportamento indevido durante a realização do Exame;
  - c. se comunicar durante as provas, com outro participante verbalmente, por escrito ou por qualquer outra forma;
  - d. portar qualquer tipo de equipamento eletrônico e de comunicação após ingressar na sala de provas;
  - e. utilizar ou tentar utilizar meio fraudulento, em benefício próprio ou de terceiros, em qualquer etapa do Exame;
  - f. utilizar livros, notas ou impressos durante a realização do Exame;
  - g. se ausentar da sala de provas levando consigo o CADERNO DE QUESTÕES antes do prazo estabelecido e/ou o CARTÃO-RESPOSTA/FOLHA DE REDAÇÃO a qualquer tempo;
  - h. não cumprir com o disposto no edital do Exame.



Ministério  
da Educação




**QUESTÃO 94**

Aunque me cuesta mucho trabajo y me hace sudar la gota gorda, y como todo esportor, siento a veces la amenaza de la parálisis, de la sequía de la Imaginación, nada me ha hecho gozar en la vida tanto como pasarme los meses y los años construyendo una historia, desde su incierto despuntar, esa imagen que la memoria almacenó de alguna experiencia vivida, que se volvió un desasosiego, un entusiasmo, un fantaseo que germinó luego en un proyecto y en la decisión de intentar convertir esa niebla agitada de fantasmas en una historia. "Escribir es una manera de vivir", dijo Flaubert.

Discurso de Mario Vargas Llosa al recibir el Premio Nobel de Literatura 2010.

Disponível em: [www.nobelprize.org](http://www.nobelprize.org). Acesso em: 7 maio 2014 (fragmento).

O trecho apresentado trata do fazer literário, a partir da perspectiva de Vargas Llosa. Com base no fragmento "me hace sudar la gota gorda", infere-se que o artifício da escritura, para o escritor,

- Ⓐ ativa a memória e a fantasia.
- Ⓑ baseia-se na imaginação inspiradora.
- Ⓒ fundamenta-se nas experiências de vida.
- Ⓓ requer entusiasmo e motivação.
- Ⓔ demanda expressiva dedicação.

**QUESTÃO 95**
**El robo**

Para los niños  
anchos espacios tiene el día  
y las horas  
son calles despejadas  
abiertas avenidas.

A nosotros, se estrecha  
el tiempo de tal modo  
que todo está apretado y oprimido.

Se atropellan los tiempos  
Casi no da lugar un día a otro.  
No bien ha amanecido  
cae la luz a pique  
en veloz mediodía  
y apenas la contemplas  
huye en alardeceres  
hacia pozos de sombra.

Dice una voz:  
entre vueltas y vueltas  
se me fue el día.

Algún ladrón  
oculto roba mi vida.

MAA, O. Obra poética. Montevideo: Trilce, 2010.

O poema *El robo*, de Circe Maia, poetisa uruguaia contemporânea, trata do(a)

- Ⓐ problema do abandono de crianças nas ruas.
- Ⓑ excesso de trabalho na sociedade atual.
- Ⓒ angústia provocada pela fugacidade do tempo.
- Ⓓ violência nos grandes centros urbanos.
- Ⓔ repressão dos sentimentos e da liberdade.

**QUESTÃO 96**
**TEXTO I**
**Seis estados zeram fila de espera para transplante de córnea**

Seis estados brasileiros aproveitaram o aumento no número de doadores e de transplantes feitos no primeiro semestre de 2012 no país e entraram para uma lista privilegiada: a de não ter mais pacientes esperando por uma córnea.

Até julho desse ano, Acre, Distrito Federal, Espírito Santo, Paraná, Rio Grande do Norte e São Paulo eliminaram a lista de espera no transplante de córneas, de acordo com balanço divulgado pelo Ministério da Saúde, no Dia Nacional de Doação de Órgãos e Tecidos. Em 2011, só São Paulo e Rio Grande do Norte conseguiram zerar essa fila.

**TEXTO II**


Disponível em: <http://doadores.org.br>. Acesso em: 11 ago. 2013 (adaptado).

A notícia e o cartaz abordam a questão da doação de órgãos. Ao relacionar os dois textos, observa-se que o cartaz é

- Ⓐ contraditório, pois a notícia informa que o país superou a necessidade de doação de órgãos.
- Ⓑ complementar, pois a notícia diz que a doação de órgãos cresceu e o cartaz solicita doações.
- Ⓒ redundante, pois a notícia e o cartaz têm a intenção de influenciar as pessoas a doarem seus órgãos.
- Ⓓ indispensável, pois a notícia fica incompleta sem o cartaz, que apela para a sensibilidade das pessoas.
- Ⓔ discordante, pois ambos os textos apresentam posições distintas sobre a necessidade de doação de órgãos.


**QUESTÃO 97**

O boxe está perdendo cada vez mais espaço para um fenômeno relativamente recente do esporte, o MMA. É o maior evento de Artes Marciais Mistas do planeta é o *Ultimate Fighting Championship*, ou simplesmente UFC. O ringue, com oito cantos, foi desenhado para deixar os lutadores com mais espaço para as lutas. Os atletas podem usar as mãos e aplicar golpes de Jiu-Jitsu. Muitos podem falar que a modalidade é uma espécie de vale-tudo, mas isso já ficou no passado: agora, a modalidade tem regras e acompanhamento médico obrigatório para que o esporte apague o estigma negativo.

CORREA, D. UFC: talis como o MMA recastou o boxe em oito golpes. *Veja*, 10 jun. 2011 (fragmento).

O processo de modificação das regras do MMA retrata a tendência de redimensionamento de algumas práticas corporais, visando enquadrá-las em um determinado formato. Qual o sentido atribuído a essas transformações incorporadas historicamente ao MMA?

- A modificação das regras busca associar valores lúdicos ao MMA, possibilitando a participação de diferentes populações como atividade de lazer.
- As transformações do MMA aumentam o grau de violência das lutas, favorecendo a busca de emoções mais fortes tanto aos competidores como ao público.
- As mudanças de regras do MMA atendem à necessidade de tornar a modalidade menos violenta, visando sua introdução nas academias de ginástica na dimensão da saúde.
- As modificações incorporadas ao MMA têm por finalidade aprimorar as técnicas das diferentes artes marciais, favorecendo o desenvolvimento da modalidade enquanto defesa pessoal.
- As transformações do MMA visam delimitar a violência das lutas, preservando a integridade dos atletas e enquadrando a modalidade no formato do esporte de espetáculo.

**QUESTÃO 98**
**Uso de suplementos alimentares por adolescentes**

Evidências médicas sugerem que a suplementação alimentar pode ser benéfica para um pequeno grupo de pessoas, aí incluídos atletas competitivos, cuja dieta não seja balanceada. Tem-se observado que adolescentes envolvidos em atividade física ou atlética estão usando cada vez mais tais suplementos. A prevalência desse uso varia entre os tipos de esportes, aspectos culturais, faixas etárias (mais comum em adolescentes) e sexo (maior prevalência em homens). Poucos estudos se referem a frequência, tipo e quantidade de suplementos usados, mas parece ser comum que as doses recomendadas sejam excedidas.

A mídia é um dos importantes estímulos ao uso de suplementos alimentares ao velutar, por exemplo, o mito do corpo ideal. Em 2001, a indústria de suplementos alimentares investiu globalmente US\$ 46 bilhões em propaganda, como meio de persuadir potenciais consumidores a adquirir seus produtos. Na adolescência, período de autoafirmação, muitos deles não medem esforços para atingir tal objetivo.

AGUIAR, C.; LIMA, R. J. *Podiatr*, v. 85, n. 4, 2008 (fragmento).

Sobre a associação entre a prática de atividades físicas e o uso de suplementos alimentares, o texto informa que a ingestão desses suplementos

- é indispensável para as pessoas que fazem atividades físicas regularmente.
- é estimulada pela Indústria voltada para adolescentes que buscam um corpo ideal.
- é indicada para atividades físicas como a musculação com fins de promoção da saúde.
- direciona-se para adolescentes com distúrbios metabólicos e que praticam atividades físicas.
- melhora a saúde do indivíduo que não tem uma dieta balanceada e nem pratica atividades físicas.

**QUESTÃO 99**
**TEXTO I**

João Guedes, um dos assíduos frequentadores do boche do capitão, mudara-se da campanha havia três anos. Três anos de pobreza na cidade bastaram para o degradar. Ao morrer, não tinha um vintém nos bolsos e fazia dois meses que saíra da cadeia, onde estivera preso por roubo de ovelha.

A história de sua desgraça se confunde com a da maioria dos que povoam a aldeia de Boa Ventura, uma cidadezinha distante, triste e precocemente envelhecida, situada nos confins da fronteira do Brasil com o Uruguai.

MARTINS, C. *Porteira fechada*. Porto Alegre: Movimento, 2001 (fragmento).

**TEXTO II**

Comecei a procurar emprego, já topando o que desse e viesse, menos complicação com os homens, mas não tava fácil. Ful na feira, fui nos bancos de sangue, fui nesses lugares que sempre dão para descolar algum, fui de porta em porta me oferecendo de taxineiro, mas tava todo mundo escabado pedindo referências, e referências eu só tinha do diretor do presidio.

FORSECA, R. *Péto Ano Novo*. São Paulo: Cia. das Letras, 1989 (fragmento).

A oposição entre campo e cidade esleve entre as temáticas tradicionais da literatura brasileira. Nos fragmentos dos dois autores contemporâneos, esse embate incorpora um elemento novo: a questão da violência e do desemprego. As narrativas apresentam confluência, pois nelas o(a)

- criminalidade é algo inerente ao ser humano, que sucumbe a suas manifestações.
- meio urbano, especialmente o das grandes cidades, estimula uma vida mais violenta.
- falta de oportunidades na cidade dialoga com a pobreza do campo rumo à criminalidade.
- êxodo rural e a falta de escolaridade são causas da violência nas grandes cidades.
- compiacência das leis e a inércia das personagens são estímulos à prática criminosa.


**QUESTÃO 100**

O correr da vida embrulha tudo. A vida é assim: esquentada e esfria, aperta e daí afrouxa, sossega e depois desinquieta. O que ela quer da gente é coragem.

ROSA, J. G. Grande sertão: veredas. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1996.

No romance *Grande sertão: veredas*, o protagonista Riobaldo narra sua trajetória de jagunço. A leitura do trecho permite identificar que o *desabafo* de Riobaldo se aproxima de um(a)

- 1) diário, por trazer lembranças pessoais.
- 2) fábula, por apresentar uma lição de moral.
- 3) notícia, por informar sobre um acontecimento.
- 4) aforismo, por expor uma máxima em poucas palavras.
- 5) crônica, por tratar de fatos do cotidiano.

**QUESTÃO 101**

Há qualquer coisa de especial nisso de botar a cara na janela em crônica de jornal — eu não fazia isso há muitos anos, enquanto me escondia em poesia e ficção. Crônica algumas vezes também é feita, intencionalmente, para provocar. Além do mais, em certos dias mesmo o escritor mais escoldado não está lá grande coisa. Tem os que mostram sua cara escrevendo para reclamar: moderna demais, antiquada demais. Alguns discorrem sobre o assunto, e é gostoso compartilhar ideias. Há os textos que parecem passar despercebidos, outros rendem um montão de recados: “Você escreveu exatamente o que eu sinto”, “isso é exatamente o que falo com meus pacientes”, “É isso que digo para meus pais”, “Comentel com minha namorada”. Os estímulos são valiosos pra quem nesses tempos andava meio assim: é como me botarem no colo — também eu preciso. Na verdade, nunca fui tão posta no colo por leitores como na janela do jornal. De modo que está sendo ótima, essa brincadeira séria, com alguns textos que iam acabar neste livro, outros espalhados por aí. Porque eu levo a sério ser sério... mesmo quando parece que estou brincando: essa é uma das maravilhas de escrever. Como escrevi há muitos anos e continua sendo a minha verdade: palavras são meu jeito mais secreto de falar.

LUPI, L. Pensar é transgredir. Rio de Janeiro: Record, 2004.

Os textos fazem uso constante de recursos que permitem a articulação entre suas partes. Quanto a construção do fragmento, o elemento

- 1) “nisso” introduz o fragmento “botar a cara na janela em crônica de jornal”.
- 2) “assim” é uma paráfrase de “é como me botarem no colo”.
- 3) “isso” remete a “escondia em poesia e ficção”.
- 4) “alguns” antecipa a informação “É isso que digo para meus pais”.
- 5) “essa” recupera a informação anterior “janela do jornal”.

**QUESTÃO 102**

Era um dos meus primeiros dias na sala de música. A fim de descobirmos o que deveríamos estar fazendo ali, propus à classe um problema. Inocentemente perguntei: — O que é música?

Passamos dois dias infelizes tateando em busca de uma definição. Descobrimos que tínhamos de mijetar todas as definições costumeiras porque elas não eram suficientemente abrangentes.

O simples fato é que, à medida que a crescente margem a que chamamos de vanguarda continua suas explorações pelas fronteiras do som, qualquer definição se torna difícil. Quando John Cage abre a porta da sala de concerto e encoraja os ruidos da rua a atravessar suas composições, ele ventila a arte da música com conceitos novos e aparentemente sem forma.

SCHAFFER, R. M. O ouvido passante. São Paulo: Unesp, 1999 (adaptado).

A frase “Quando John Cage abre a porta da sala de concerto e encoraja os ruidos da rua a atravessar suas composições”, na proposta de Schaffer de formular uma nova conceitualização de música, representa a

- 1) acessibilidade à sala de concerto como metáfora, num momento em que a arte deixou de ser elitizada.
- 2) abertura da sala de concerto, que permitiu que a música fosse ouvida do lado de fora do teatro.
- 3) postura inversa à música moderna, que desejava se enquadrar em uma concepção conformista.
- 4) intenção do compositor de que os sons extramusicales sejam parte integrante da música.
- 5) necessidade do artista contemporâneo de atrair maior público para o teatro.

**QUESTÃO 103**
**Censura moralista**

Há tempos que a leitura está em pauta. E, diz-se, em crise. Comenta-se esta crise, por exemplo, apontando a precariedade das práticas de leitura, lamentando a falta de familiaridade dos jovens com livros, reclamando da falta de bibliotecas em tantos municípios, do preço dos livros em livrarias, num nunca acabar de problemas e de carências. Mas, de um tempo para cá, pesquisas acadêmicas vêm dizendo que talvez não seja exatamente assim, que brasileiros leem, sim, só que leem livros que as pesquisas tradicionais não levam em conta. E, também de um tempo para cá, políticas educacionais têm tomado a peito investir em livros e em leitura.

LAJOLU, M. Disponível em: [Os falantes, nos textos que produzem, sejam orais ou escritos, posicionam-se frente a assuntos que geram consenso ou despertam polêmica. No texto, a autoria](http://www.elsol.com.br/ Acesso em: 2 dez. 2010 (fragmento).</a></p>
</div>
<div data-bbox=)

- 1) ressalta a importância de os professores incentivarem os jovens às práticas de leitura.
- 2) critica pesquisas tradicionais que atribuem a falta de leitura à precariedade de bibliotecas.
- 3) rebate a ideia de que as políticas educacionais são eficazes no combate à crise de leitura.
- 4) questiona a existência de uma crise de leitura com base nos dados de pesquisas acadêmicas.
- 5) atribui a crise da leitura à falta de incentivos e ao desinteresse dos jovens por livros de qualidade.




**QUESTÃO 104**

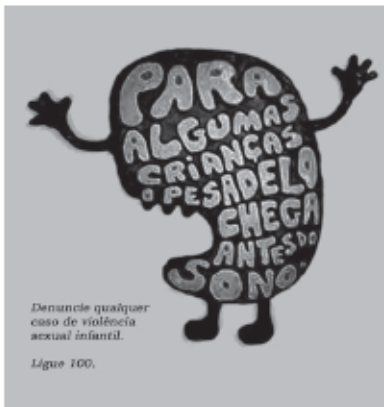
Só há uma saída para a escola se ela quiser ser mais bem-sucedida: aceitar a mudança da língua como um fato. Isso deve significar que a escola deve aceitar qualquer forma da língua em suas atividades escritas? Não deve mais corrigir? Não!

Há outra dimensão a ser considerada: de fato, no mundo real da escrita, não existe apenas um português correto, que valeria para todas as ocasiões: o estilo dos contratos não é o mesmo do dos manuais de instrução; o dos juizes do Supremo não é o mesmo do dos cordelistas; o dos editoriais dos jornais não é o mesmo do dos cadernos de cultura dos mesmos jornais. Ou do de seus colonistas.

POSSIDENTI, S. Gramática na cabeça. Língua Portuguesa, ano 5, n. 67, maio 2011 (adaptado).

Silvio Possidenti defende a tese de que não existe um único "português correto". Assim sendo, o domínio da língua portuguesa implica, entre outras coisas, saber

- (A) descartar as marcas de informalidade do texto.
- (B) reservar o emprego da norma padrão aos textos de circulação ampla.
- (C) moldar a norma padrão do português pela linguagem do discurso jornalístico.
- (D) adequar as formas da língua a diferentes tipos de texto e contexto.
- (E) desprezar as formas da língua previstas pelas gramáticas e manuais divulgados pela escola.

**QUESTÃO 105**


Os meios de comunicação podem contribuir para a resolução de problemas sociais, entre os quais o da violência sexual infantil. Nesse sentido, a propaganda usa a metáfora do pesadelo para

- (A) informar crianças vítimas de abuso sexual sobre os perigos dessa prática, contribuindo para erradicá-la.
- (B) denunciar ocorrências de abuso sexual contra meninas, com o objetivo de colocar criminosos na cadeia.
- (C) dar a devida dimensão do que é o abuso sexual para uma criança, enfatizando a importância da denúncia.
- (D) destacar que a violência sexual infantil predomina durante a noite, o que requer maior cuidado dos responsáveis nesse período.
- (E) chamar a atenção para o fato de o abuso infantil ocorrer durante o sono, sendo confundido por algumas crianças com um pesadelo.

**QUESTÃO 106**

eu acho um fato interessante... né... foi como meu pai e minha mãe vieram se conhecer... né... que... minha mãe morava no Piauí com toda família... né... meu... meu avô... meu no caso... era maquinista... ele sofreu um acidente... infelizmente morreu... minha mãe tinha cinco anos... né... e o irmão mais velho dela... meu padrinho... tinha dezessete e ele foi obrigado a trabalhar... foi trabalhar no banco... e... ele foi... o banco... no caso... estava... com um número de funcionários cheio e ele teve que ir para outro local e pediu transferência pra local mais perto de Parnaíba que era a cidade onde eles moravam e por engano o... o... escreveu entendeu Parnaíba... né... e meu... e minha família veio parar em Mossoró que era exatamente o local mais perto onde tinha vaga pra funcionário do Banco do Brasil e: ela foi parar na rua do meu pai... né... e começaram a se conhecer... namoraram onze anos... né... pararam algum tempo... brigaram... é lógico... porque todo relacionamento tem uma briga... né... e eu achei esse fato muito interessante porque foi uma coincidência incrível... né... como vieram a se conhecer... namoraram e hoje... e até hoje estão juntos... dezessete anos de casados...

CUNHA, M. A. F. (Org.). Cores do discurso & gramática: a língua falada e escrita na cidade de Natal. Natal: EDUFRN, 1998.

Na transcrição de fala, há um breve relato de experiência pessoal, no qual se observa a frequente repetição de "né". Essa repetição é um(a)

- (A) índice de baixa escolaridade do falante.
- (B) estratégia típica de manutenção da interação oral.
- (C) marca de conexão lógica entre conteúdos na fala.
- (D) manifestação característica da fala regional nordestina.
- (E) recurso enfatizador da informação mais relevante da narrativa.


**QUESTÃO 107**

*Blog* é concebido como um espaço onde o biógrafo é livre para expressar e discutir o que quiser na atividade da sua escrita, com a escolha de imagens e sons que compõem o todo do texto veiculado pela Internet, por meio dos *posts*. Assim, essa ferramenta deixa de ser como única função a exposição de vida e/ou rotina de alguém — como em um diário pessoal —, função para qual serviu inicialmente e que o popularizou, permitindo também que seja um espaço para a discussão de ideias, trocas e divulgação de informações.

A produção dos *blogs* requer uma relação de troca, que acaba unindo pessoas em torno de um ponto de interesse comum. A força dos *blogs* está em possibilitar que qualquer pessoa, sem nenhum conhecimento técnico, publique suas ideias e opiniões na web e que milhões de outras pessoas publiquem comentários sobre o que foi escrito, criando um grande debate aberto a todos.

LOPES, R. O. A linguagem dos *blogs* e as redes sociais. Disponível em: [www.folha.uol.com.br](http://www.folha.uol.com.br). Acesso em: 29 abr. 2013 (adaptado).

De acordo com o texto, o *blog* ultrapassou sua função inicial e vem se destacando como

- 1) estratégia para estimular relações de amizade.
- 2) espaço para exposição de opiniões e circulação de ideias.
- 3) gênero discursivo substituto dos tradicionais diários pessoais.
- 4) ferramenta para aperfeiçoamento da comunicação virtual escrita.
- 5) recurso para incentivar a ajuda mútua e a divulgação da rotina diária.

**QUESTÃO 108**
**Camelô**

Abençoado seja o camelô dos briqueados de tostão:  
O que vende baldezinhos de cor  
O macaquinho que trepa no coqueiro  
O cachorrinho que bate com o rabo  
Os homenzinhos que jogam boxe  
A peregrina verde que de repente dá um pulo que engraçado  
E as canelinhas-tinteiro que jamais escreverão coisa alguma.

**Alegria das calçadas**

Uns falam pelos cotovéis:

— “O cavalheiro chega em casa e diz: Meu filho, vai buscar um pedaço de banana para eu acender o charuto. Naturalmente o menino pensará: Papai está malú...”

Outros, coitados, têm a língua atada.

Todos porém sabem mexer nos cordéis como o tino  
Ingênuo de inutilidades.  
E ensinam no tumulto das ruas os mitos heróicos da  
meninice...  
E dão aos homens que passam preocupados ou tristes  
uma lição de infância.

BANDERA, M. *Estrela da vida inteira*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2007.

Uma das diretrizes do Modernismo foi a percepção de elementos do cotidiano como matéria de inspiração poética. O poema de Manuel Bandeira exemplifica essa tendência e alcança expressividade porque

- 1) realiza um inventário dos elementos lúdicos tradicionais da criança brasileira.
- 2) promove uma reflexão sobre a realidade de pobreza dos centros urbanos.
- 3) traduz em linguagem lírica o mosaico de elementos de significação do cotidiano.
- 4) introduz a interlocução como mecanismo de construção de uma poética nova.
- 5) constata a condição melancólica dos homens distantes da simplicidade infantil.

**QUESTÃO 109**

Talvez pareça excessivo o escrúpulo do Cotrim, a quem não souber que ele possuía um caráter ferocemente honrado. Eu mesmo fui injusto com ele durante os anos que se seguiram ao Inventário de meu pai. Reconheço que era um modelo. Arguam-no de avareza, e culdo que tinham razão; mas a avareza é apenas a exageração de uma virtude, e as virtudes devem ser como os orçamentos: melhor é o saldo que o déficit. Como era muito seco de maneiras, tinha inimigos que chegavam a acusá-lo de bárbaro. O único fato alegado neste particular era o de mandar com frequência escravos ao calabouço, donde eles desciam a escoar sangue; mas, além de que ele só mandava os perversos e os fúteis, ocorre que, tendo longamente contrabandeado em escravos, habituara-se de certo modo ao trato um pouco mais duro que esse gênero de negócio requeria, e não se pode honestamente atribuir à índole original de um homem o que é puro efeito de relações sociais. A prova de que o Cotrim tinha sentimentos pios encontrava-se no seu amor aos filhos, e na dor que padecia quando morreu Sara, daí a alguns meses; prova irrefutável, acho eu, e não única. Era tesoureiro de uma confraria, e irmão de várias Irmandades, e até irmão remido de uma destas, o que não se coaduna muito com a reputação da avareza; verdade é que o benefício não caíra no chão: a Irmandade (de que ele fora juiz) mandara-lhe tirar o retrato a óleo.

ASSIS, M. *Memórias póstumas de Brás Cubas*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1992.

Obra que inaugura o Realismo na literatura brasileira, *Memórias póstumas de Brás Cubas* condensa uma expressividade que caracterizaria o estilo machadiano: a ironia. Descrevendo a moral de seu cunhado, Cotrim, o narrador-personagem Brás Cubas refina a percepção lírica ao

- 1) acusar o cunhado de ser avarento para confessar-se injustiçado na divisão da herança paterna.
- 2) atribuir a “reflexo de relações sociais” a naturalidade com que Cotrim prendia e torturava os escravos.
- 3) considerar os “sentimentos pios” demonstrados pelo personagem quando da perda da filha Sara.
- 4) menosprezar Cotrim por ser tesoureiro de uma confraria e membro remido de várias Irmandades.
- 5) insinuar que o cunhado era um homem valdoso e egocêntrico, contemplado com um retrato a óleo.


**QUESTÃO 110**
**O exercício da crônica**

Escrever prosa é uma arte ingrata. Eu digo prosa fiada, como faz um cronista; não a prosa de um ficcionista, na qual este é levado pelo a tapas pelas personagens e situações que, azar dele, criou porque quis. Com um prosador do cotidiano, a coisa fica mais fina. Senta-se ele diante de sua máquina, olha através da janela e busca fundo em sua imaginação um fato qualquer, de preferência colhido no noticiário matutino, ou da véspera, em que, com as suas artilhanhas peculiares, possa injetar um sangue novo. Se nada houver, resta-lhe o recurso de olhar em torno e esperar que, através de um processo associativo, surja-lhe de repente a crônica, provida dos fatos e feltos de sua vida emocionalmente despertados pela concentração. Ou então, em última instância, recorrer ao assunto da falta de assunto, já bastante gasto, mas do qual, no ato de escrever, pode surgir o inesperado.

MORÁES, V. Para viver um grande escritor: crônicas e poemas. São Paulo: Cia. das Letras, 1991.

Predomina nesse texto a função da linguagem que se constitui

- Ⓐ nas diferenças entre o cronista e o ficcionista.
- Ⓑ nos elementos que servem de inspiração ao cronista.
- Ⓒ nos assuntos que podem ser tratados em uma crônica.
- Ⓓ no papel da vida do cronista no processo de escrita da crônica.
- Ⓔ nas dificuldades de se escrever uma crônica por meio de uma crônica.

**QUESTÃO 111**

E se a água potável acabar? O que aconteceria se a água potável do mundo acabasse?

As teorias mais pessimistas dizem que a água potável deve acabar logo, em 2050. Nesse ano, ninguém mais tomará banho todo dia. Chuveiro com água só duas vezes por semana. Se alguém exceder 55 litros de consumo (metade do que a ONU recomenda), seu abastecimento será interrompido. Nos mercados, não haveria carne, pois, se não há água para você, imagine para o gado. Gastam-se 43 mil litros de água para produzir 1 kg de carne. Mas, não é só ela que faltará. A Região Centro-Oeste do Brasil, maior produtor de grãos da América Latina em 2012, não conseguiria manter a produção. Afinal, no país, a agricultura e a agropecuária são, hoje, as maiores consumidoras de água, com mais de 70% do uso. Faltariam arroz, feijão, soja, milho e outros grãos.

Disponível em: <http://super.abril.com.br>. Acesso em: 30 jul. 2012.

A língua portuguesa dispõe de vários recursos para indicar a atitude do falante em relação ao conteúdo de seu enunciado. No início do texto, o verbo "dever" contribui para expressar

- Ⓐ uma constatação sobre como as pessoas administram os recursos hídricos.
- Ⓑ a habilidade das comunidades em lidar com problemas ambientais contemporâneos.
- Ⓒ a capacidade humana de substituir recursos naturais renováveis.
- Ⓓ uma previsão trágica a respeito das fontes de água potável.
- Ⓔ uma situação ficcional com base na realidade ambiental brasileira.

**QUESTÃO 112**

# VIVA A NOVA TV!

DIGA OLÁ PARA A TELEVISÃO DO FUTURO. ELA PERMITE ASSISTIR AO QUE VOCE QUER, QUANDO QUER. A SEGUNDA TELA E UM TABLET OU SMARTPHONE. E O ENGAJAMENTO NAS REDES SOCIAIS TORNA-SE MAIS IMPORTANTE DO QUE A AUDIENCIA. PREPARADO PARA ESSA REVOLUÇÃO?

DEB PINELA NOTTMANN

Disponível em: <http://bit.ly/abril.com.br>. Acesso em: 9 maio 2013 (adaptado).

O texto introduz uma reportagem a respeito do futuro da televisão, destacando que as tecnologias a ela incorporadas serão responsáveis por

- Ⓐ estimular a substituição dos antigos aparelhos de TV.
- Ⓑ contemplar os desejos individuais com recursos de ponta.
- Ⓒ transformar a televisão no principal meio de acesso às redes sociais.
- Ⓓ renovar técnicas de apresentação de programas e de captação de imagens.
- Ⓔ minimizar a importância dessa ferramenta como meio de comunicação de massa.

**QUESTÃO 113**

Quando Deus redimiu da tirania  
Da mão do Faraó endurecido  
O Povo Hebreu amado, e esclarecido,  
Páscoa ficou da redenção o dia.

Páscoa de flores, dia de alegria  
Aquele Povo foi tão afligido  
O dia, em que por Deus foi redimido;  
Ergo sois vós, Senhor, Deus da Bahia.

Pois mandado pela alta Majestade  
Nos remiu de tão triste cativeiro,  
Nos livrou de tão vil calamidade.

Quem pode ser senão um verdadeiro  
Deus, que veio estirpar desta cidade  
O Faraó do povo brasileiro.

SAMARCO, D. (Org.). Melhoros possui: Gregório de Matos. São Paulo: Globo, 2006.

Com uma elaboração de linguagem e uma visão de mundo que apresentam princípios barrocos, o soneto de Gregório de Matos apresenta temática expressa por

- Ⓐ visão cética sobre as relações sociais.
- Ⓑ preocupação com a identidade brasileira.
- Ⓒ crítica velada à forma de governo vigente.
- Ⓓ reflexão sobre os dogmas do cristianismo.
- Ⓔ questionamento das práticas pagãs na Bahia.

## QUESTÃO 114

## O Brasil é sertanejo

Que tipo de música simboliza o Brasil? Eis uma questão discutida há muito tempo, que desperta opiniões extremadas. Há fundamentalistas que desejam impor ao público um tipo de som nascido das raízes socioculturais do país. O samba. Outros, igualmente nacionalistas, desprezam tudo aquilo que não tem estilo. Sonham com o Império da MPB de Chico Buarque e Caetano Veloso. Um terceiro grupo, formado por gente mais jovem, escuta e cultiva apenas a música internacional, em todas as vertentes. E mais ou menos ignora o resto.

A realidade dos hábitos musicais do brasileiro agora está claro, nada tem a ver com esses estereótipos. O gênero que encanta mais da metade do país é o sertanejo, seguido de longe pela MPB e pelo pagode. Outros gêneros em ascensão, sobretudo entre as classes C, D e E, são o funk e o religioso, em especial o gospel. Rock e música eletrônica são músicas de minoria.

É o que demonstra uma pesquisa pioneira feita entre agosto de 2012 e agosto de 2013 pelo Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística (Ibope). A pesquisa *7 tipos musicais — o comportamento dos ouvintes de rádio sob uma nova ótica* faz um retrato do ouvinte brasileiro e traz algumas novidades. Para quem pensava que a MPB e o samba ainda resistiam como baluartes da nacionalidade, uma má notícia: os dois gêneros foram superados em popularidade. O Brasil moderno não tem mais o perfil sonoro dos anos 1970, que muitos gostariam que se eternizasse. A cara musical do país agora é outra.

GIRON, L. A. Época, s. 905, out. 2013 (fragmento).

O texto objetiva convencer o leitor de que a configuração da preferência musical dos brasileiros não é mais a mesma da dos anos 1970. A estratégia de argumentação para comprovar essa posição baseia-se no(a)

10. apresentação dos resultados de uma pesquisa que retrata o quadro atual da preferência popular relativa à música brasileira.
11. caracterização das opiniões relativas a determinados gêneros, considerados os mais representativos da brasilidade, como meros estereótipos.
12. uso de estrangeirismos, como *rock*, *funk* e *gospel*, para compor um estilo próximo ao leitor, em sintonia com o ataque aos nacionalistas.
13. ironia com relação ao apego a opiniões superadas, tomadas como expressão de conservadorismo e anacronismo, com o uso das designações “império” e “baluarte”.
14. contraposição a impressões fundadas em elitismo e preconceito, com a alusão a artistas de renome para melhor demonstrar a consolidação da mudança do gosto musical popular.

## QUESTÃO 115

**QUEREMOS SEU TALENTO, EXATAMENTE COMO ELE É**

Você já foi chamado de nerd? Já passou um bom tempo pensando em coisas que a maior parte de seus amigos nem sabia que existia? É louco por novas tecnologias? Está entre os melhores alunos das melhores faculdades?

Você é perfeito para nós.

Nossa empresa de tecnologia reúne talentos para aprimorar processos produtivos de empresas líderes. Nossos clientes estão no mundo todo e nossos colaboradores também!

Se você quer continuar a ser o melhor, venha trabalhar conosco.

8 de estilo American Brasil, ano 11, n. 154, jul. 2013 (fragmento).

Para atingir o objetivo de recrutar talentos, esse texto publicitário

15. afirma, com a frase “Queremos seu talento exatamente como ele é”, que qualquer pessoa com talento pode fazer parte da equipe.
16. apresenta como estratégia a formação de um perfil por meio de perguntas direcionadas, o que dinamiza a interação texto-leitor.
17. utiliza a descrição da empresa como argumento principal, pois atinge diretamente os interessados em informática.
18. usa estereótipo negativo de uma figura conhecida, o nerd, pessoa introspectiva e que gosta de informática.
19. recorre a imagens tecnológicas ligadas em rede, para simbolizar como a tecnologia é interligada.



**QUESTÃO 116** ■■■■■

**Linótipos**

O Museu da Imprensa exibe duas linótipos. Trata-se de um tipo de máquina de composição de tipos de chumbo, inventada em 1884 em Baltimore, nos Estados Unidos, pelo alemão Ottmar Mergenthaler. O invento foi de grande importância por ter significado um novo e fundamental avanço na história das artes gráficas. A linótipia provocou, na verdade, uma revolução porque venceu a lentidão da composição dos textos executada na tipografia tradicional, em que o texto era composto à mão, juntando tipos móveis um por um. Constituiu-se, assim, no principal meio de composição tipográfica até 1950. A linótipia, a partir do final do século XIX, passou a produzir Impressos a baixo custo, o que levou informação às massas, democratizou a Informação. Promoveu uma revolução na educação. Antes da linótipia, os jornais e revistas eram escassos, com poucas páginas e caros. Os livros didáticos eram também caros, pouco acessíveis.

Disponível em: <http://portal.in.gov.br>. Acesso em: 23 fev. 2013 (adaptado).

O texto apresenta um histórico do linótipo, uma máquina tipográfica inventada no século XIX e responsável pela dinamização da Imprensa. Em termos sociais, a contribuição da linótipia teve impacto direto na

- Ⓐ produção vagarosa de materiais didáticos.
- Ⓑ composição aprimorada de tipos de chumbo.
- Ⓒ montagem acelerada de textos para impressão.
- Ⓓ produção acessível de materiais informacionais.
- Ⓔ impressão dinamizada de imagens em revistas.

**QUESTÃO 117** ■■■■■

**Cordel resiste à tecnologia gráfica**

O Cariri mantém uma das mais ricas tradições da cultura popular. É a literatura de cordel, que atravessa os séculos sem ser destruída pela avalanche de modernidade que invade o sertão lírico e tetélico. Na contramão do progresso, que informatizou a indústria gráfica, a Lina Nordestina, de Juazeiro do Norte, e a Academia dos Cordelistas do Cariri conservam, em suas oficinas, velhas máquinas para impressão dos seus cordéis.

A chapa para impressão do cordel é feita à mão, letra por letra, um trabalho artesanal que dura cerca de uma hora para confecção de uma página. Em seguida, a chapa é levada para a impressora, também manual, para imprimir. A manutenção desse sistema antigo de impressão faz parte da filosofia do trabalho. A outra etapa é a confecção da xilogravura para a capa do cordel.

As xilogravuras são ilustrações populares obtidas por gravuras talhadas em madeira. A origem da xilogravura nordestina até hoje é ignorada. Acredita-se que os missionários portugueses tenham ensinado sua técnica aos índios, como uma atividade extra-catequese,

partindo do princípio religioso que defende a necessidade de ocupar as mãos para que a mente não fique livre, sujeita aos maus pensamentos, ao pecado. A xilogravura antecedeu ao clichê, placa fotomecanicamente gravada em relevo sobre metal, usualmente zinco, que era utilizada nos jornais impressos em rotótipos.

VCEBINO, A. Disponível em: [www.azedo.com](http://www.azedo.com). Acesso em: 24 fev. 2013 (adaptado).

A estratégia gráfica constituída pela união entre as técnicas da impressão manual e da confecção da xilogravura na produção de folhetos de cordel

- Ⓐ realça a importância da xilogravura sobre o clichê.
- Ⓑ oportuniza a renovação dessa arte na modernidade.
- Ⓒ demonstra a utilidade desses textos para a catequese.
- Ⓓ revela a necessidade da busca das origens dessa literatura.
- Ⓔ auxilia na manutenção da essência identitária dessa tradição popular.

**QUESTÃO 118** ■■■■■

**Em bom português**

No Brasil, as palavras emvelhecem e caem como folhas secas. Não é somente pela gíria que a gente é apinhada (aliás, já não se usa mais a primeira pessoa, tanto do singular como do plural: tudo é "a gente"). A própria linguagem corrente vai-se renovando e a cada dia uma parte do léxico cai em desuso.

Minha amiga Lila, que vive descobrindo essas coisas, chamou minha atenção para os que falam assim:

— Assisti a uma fita de cinema com um artista que representa muito bem.

Os que acharam natural essa frase, cuidado! Não saberão dizer que viram um filme com um ator que trabalha bem. E irão ao banho de mar em vez de ir à praia, vestido de roupa de banho em vez de biquíni, carregando guarda-sol em vez de barraca. Comprarão um automóvel em vez de comprar um carro, pegarão um deflúxo em vez de um resfriado, vão andar no passelo em vez de passear na calçada. Viarão de trem de ferro e apresentarão sua esposa ou sua senhora em vez de apresentar sua mulher.

SABINO, F. Folha de S. Paulo, 13 abr. 1984 (adaptado).

A língua varia no tempo, no espaço e em diferentes classes socioculturais. O texto exemplifica essa característica da língua, evidenciando que

- Ⓐ o uso de palavras novas deve ser incentivado em detrimento das antigas.
- Ⓑ a utilização de inovações no léxico é percebida na comparação de gerações.
- Ⓒ o emprego de palavras com sentidos diferentes caracteriza diversidade geográfica.
- Ⓓ a pronúncia e o vocabulário são aspectos identificadores da classe social a que pertence o falante.
- Ⓔ o modo de falar específico de pessoas de diferentes faixas etárias é frequente em todas as regiões.



## QUESTÃO 122



CLARK, L. Bicho de bolso. Peças de metal, 1999.

O objeto escultórico produzido por Lygia Clark, representante do Neokoncretismo, exemplifica o início de uma vertente importante na arte contemporânea, que amplia as funções da arte. Tendo como referência a obra *Bicho de bolso*, identifica-se essa vertente pelo(a)

- participação efetiva do espectador na obra, o que determina a proximidade entre arte e vida.
- percepção do uso de objetos cotidianos para a confecção da obra de arte, aproximando arte e realidade.
- reconhecimento do uso de técnicas artesanais na arte, o que determina a consolidação de valores culturais.
- reflexão sobre a captação artística de imagens com meios óticos, revelando o desenvolvimento de uma linguagem própria.
- entendimento sobre o uso de métodos de produção em série para a confecção da obra de arte, o que atualiza as linguagens artísticas.

## QUESTÃO 123

Por onde houve colonização portuguesa, a música popular se desenvolveu basicamente com o mesmo instrumental. Podemos ver cavaquinho e violão atuarem juntos aqui, em Cabo Verde, em Jacarta, na Indonésia, ou em Goa. O caráter nostálgico, sentimental, é outro ponto comum da música das colônias portuguesas em todo o mundo. O *krongjong*, a música típica de Jacarta, é uma espécie de lundu mais lento, tocado comumente com flauta, cavaquinho e violão. Em Goa não é muito diferente.

De acordo com o texto de Henrique Cazes, grande parte da música popular desenvolvida nos países colonizados por Portugal compartilham um instrumental, destacando-se o cavaquinho e o violão. No Brasil, são exemplos de música popular que empregam esses mesmos instrumentos:

- Maracatu e ciranda.
- Carimbó e baião.
- Choro e samba.
- Chula e siriri.
- Xote e frevo.

## QUESTÃO 124

## Vida obscuro

Ninguém sentiu o teu espasmo obscuro,  
o ser humilde entre os humildes seres,  
embragado, tonto de prazeres,  
o mundo para ti foi negro e duro.

Atravessaste no silêncio escuro  
a vida presa a trágicos deveres  
e chegaste ao saber de altos saberes  
tomando-te mais simples e mais puro.

Ninguém te viu o sentimento inquieto,  
magoadado, oculto e aterrador, secreto,  
que o coração te apunhalou no mundo,

Mas eu que sempre te segui os passos  
sei que cruz infernal prendeu-te os braços  
e o teu suspiro como foi profundo!

SOUZA, G. *Obra completa*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1991.

Com uma obra densa e expressiva no Simbolismo brasileiro, Cruz e Sousa transpôs para seu lirismo uma sensibilidade em conflito com a realidade e vivenciada. No soneto, essa percepção traduz-se em

- sofrimento tácito diante dos limites impostos pela discriminação.
- tendência latente ao vício como resposta ao isolamento social.
- extenuação condicionada a uma rotina de tarefas degradantes.
- frustração amorosa canalizada para as atividades intelectuais.
- vocação religiosa manifesta na aproximação com a fé cristã.


**QUESTÃO 125**
**A História, mais ou menos**

Negócio seguinte. Três reis magrinhos ouviram um pia de que tinha nascido um Guri. Viram o cometa no Oriente e tal e se flagraram que o Guri tinha pintado por lá. Os profetas, que não eram de dar cascata, já tinham dicado o troço: em Belém, da Judeta, vai nascer o Salvador, e tá falado. Os três magrinhos se mandaram. Mas deram o maior fora. Em vez de irem direto para Belém, como mandava o catálogo, resolveram dar uma incerta no velho Herodes, em Jerusalém. Pra quê? Chegaram lá de boca aberta e entregaram toda a trama. Perguntaram: *Onde está o rei que acaba de nascer? Vimos sua estrela no Oriente e viamos adorá-lo. Quer dizer, pegou mal. Muito mal. O velho Herodes, que era um oligão, ficou gritado. Que rei era aquele? Ele é que era o dono da praça. Mas comeu em boca e disse: Jôia. Onde é que esse guri vai se apresentar? Em que canal? Quem é o empresário? Tem baixo elétrico? Quero saber tudo. Os magrinhos disseram que iam flagrar o Guri e na volta dicavam tudo para o coroa.*

VERISSIMO, L. F. O narr e estas crônicas. São Paulo: Ática, 1994.

Na crônica de Veríssimo, a estratégia para gerar o efeito de humor decorre do(a)

- A linguagem rebuscada utilizada pelo narrador no tratamento do assunto.
- B Inserção de perguntas diretas acerca do acontecimento narrado.
- C caracterização dos lugares onde se passa a história.
- D emprego de termos bíblicos de forma descontextualizada.
- E contraste entre o tema abordado e a linguagem utilizada.

**QUESTÃO 126**

FABIANA, *a arrependendo-se de raiva* — Hum! Ora, eis aí está para que se casou meu filho, e trouxe a mulher para minha casa. É isto constantemente. Não sabe o senhor meu filho que quem casa quer casa... Já não posso, não posso, não posso! (*Batendo com o pé*). Um dia arreberto, e então veremos!

PENA, M. Quem casa quer casa. [www.direitopublico.gov.br](http://www.direitopublico.gov.br). Acesso em: 7 dez. 2012.

As rubricas em itálico, como as trazidas no trecho de Martins Pena, em uma atuação teatral, constituem

- A necessidade, porque as encenações precisam ser fidedel às diretrizes do autor.
- B possibilidade, porque o texto pode ser mudado, assim como outros elementos.
- C preciosismo, porque são irrelevantes para o texto ou para a encenação.
- D exigência, porque elas determinam as características do texto teatral.
- E imposição, porque elas anulam a autonomia do diretor.

**QUESTÃO 127**
**IOTTI**


Jornal Zero Hora, 2 mar. 2006.

Na criação do texto, o chargista Iotti usa criativamente um intertexto: os traços reconstrõem uma cena de *Guernica*, painel de Pablo Picasso que retrata os horrores e a destruição provocados pelo bombardeio a uma pequena cidade da Espanha. Na charge, publicada no período de carnaval, recebe destaque a figura do carro, elemento introduzido por Iotti no intertexto. Além dessa figura, a linguagem verbal contribui para estabelecer um diálogo entre a obra de Picasso e a charge, ao explorar

- A uma referência ao contexto, “trânsito no ferriadão”, esclarecendo-se o referente tanto do texto de Iotti quanto da obra de Picasso.
- B uma referência ao tempo presente, com o emprego da forma verbal “é”, evidenciando-se a atualidade do tema abordado tanto pelo pintor espanhol quanto pelo chargista brasileiro.
- C um termo pejorativo, “trânsito”, reforçando-se a imagem negativa de mundo caótico presente tanto em *Guernica* quanto na charge.
- D uma referência temporal, “sempre”, referindo-se à permanência de tragédias retratadas tanto em *Guernica* quanto na charge.
- E uma expressão polisêmica, “quadro dramático”, remetendo-se tanto a obra pictórica quanto ao contexto do trânsito brasileiro.




**QUESTÃO 128**
**Tarefa**

Morder o fruto amargo e não cuspir  
 Mas avisar aos outros quanto é amargo  
 Cumprir o trato injusto e não falhar  
 Mas avisar aos outros quanto é injusto  
 Sofrer o esquema falso e não ceder  
 Mas avisar aos outros quanto é falso  
 Dizer também que são coisas mutáveis...  
 E quando em muitos a não pulsar  
 — do amargo e injusto e falso por mudar —  
 então confiar à gente e exausta o pitão  
 de um mundo novo e muito mais humano.

CAMPOS, G. Tarifa. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1981.

Na organização do poema, os empregos da conjunção "mas" articulam, para além de sua função sintática,

- ❑ a ligação entre verbos semanticamente semelhantes.
- ❑ a oposição entre ações aparentemente inconciliáveis.
- ⓐ a introdução do argumento mais forte de uma sequência.
- ❑ o reforço da causa apresentada no enunciado introdutório.
- ❑ a intensidade dos problemas sociais presentes no mundo.

**QUESTÃO 129**

Ola eu aqui de novo xaxando  
 Ola eu aqui de novo para xaxar

Vou mostrar pr'esses cabras  
 Que eu ainda dou no ouro  
 Isso é um desaforo  
 Que eu não posso levar  
 Que eu aqui de novo cantando  
 Que eu aqui de novo xaxando  
 Ola eu aqui de novo mostrando  
 Como se deve xaxar

Vem cá morena linda  
 Vestida de chita  
 Você é a mais bonita  
 Desse meu lugar  
 Vai, chama Maria, chama Luzia  
 Vai, chama Zabé, chama Raque  
 Diz que eu tou aqui com alegria

BARROS, A. Óla eu aqui de novo. Disponível em: [www.litbrasil.org.br/mar.br](http://www.litbrasil.org.br/mar.br). Acesso em: 6 maio 2013 (fragmento).

A letra da canção de Antônio de Barros manifesta aspectos do repertório linguístico e cultural do Brasil. O verso que singulariza uma forma característica do falar popular regional é:

- ❑ "isso é um desaforo".
- ❑ "Diz que eu tou aqui com alegria".
- ⓐ "Vou mostrar pr'esses cabras".
- ❑ "Vai, chama Maria, chama Luzia".
- ❑ "Vem cá morena linda, vestida de chita".

**QUESTÃO 130**

Em uma escala de 0 a 10, o Brasil está entre 3 e 4 no quesito segurança da informação. "Estamos começando a acordar para o problema. Nessa história de espionagem corporativa, temos muita lição a fazer. Falta consciência institucional e um longo aprendizado. A sociedade calou em si e viu que é uma coisa que nos afeta", diz S.P., pós-doutor em segurança da informação. Para ele, devem ser estabelecidos canais de denúncia para esse tipo de situação. De acordo com o conselheiro do Comitê Gestor da Internet (CGI), o Brasil tem condições de desenvolver tecnologia própria para garantir a segurança dos dados do país, tanto do governo quanto da população. "Há uma massa de conhecimento dentro das universidades e em empresas inovadoras que podem contribuir propondo medidas para que possamos mudar isso [falta de segurança] no longo prazo". Ele acredita que o governo tem de usar o seu poder de compra de softwares e hardwares para a área da segurança cibernética, de forma a fomentar essas empresas, à produção de conhecimento na área e a construção de uma cadeia de produção nacional.

BARROS, C. Disponível em: [www.abc.com.br](http://www.abc.com.br). Acesso em: 22 nov. 2013 (adaptado).

Considerando-se o surgimento da espionagem corporativa em decorrência do amplo uso da Internet, o texto aponta uma necessidade advinda desse impacto, que se resume em

- ❑ alertar a sociedade sobre os riscos de ser espiada.
- ⓐ promover a indústria de segurança da informação.
- ❑ discutir a espionagem em fóruns internacionais.
- ❑ incentivar o aparecimento de delatores.
- ❑ treinar o país em segurança digital.

**QUESTÃO 131**

NASA DIVULGA A  
 PRIMEIRA FOTO FEITA  
 PELO ROBÔ OPPORTUNITY  
 NO SOLO DE MARTE.  
 VEJA:



WILL. Disponível em: [www.willandrei.com.br](http://www.willandrei.com.br). Acesso em: 7 nov. 2013.

Opportunity é o nome de um veículo explorador que aterrisou em Marte com a missão de enviar informações à Terra. A charge apresenta uma crítica ao(a)

- ❑ gasto exagerado com o envio de robôs a outros planetas.
- ❑ exploração indiscriminada de outros planetas.
- ⓐ circulação digital excessiva de autoretratos.
- ❑ vulgarização das descobertas espaciais.
- ❑ mecanização das atividades humanas.


**QUESTÃO 132**
**TEXTO I**

Ditado popular é uma frase sentenciosa, concisa, de verdade comprovada, baseada na secular experiência do povo, exposta de forma poética, contendo uma norma de conduta ou qualquer outro ensinamento.

WITZEL, A. H. *Folclore Brasileiro e Espiritismo*. Juiz de Fora: Editora, 1994 (fragmento).

**TEXTO II**

Rindo brincalhona, dando-lhe tapinhas nas costas, prima Constança disse isto, dorme no assunto, ouça o travesselo, não tem melhor conselheiro.

Enquanto prima Biela dormia no assunto, toda a casa se alvorçava.

[Prima Constança] ia rezar, pedir a Deus para iluminar prima Biela. Mas ia também tomar suas providências. Casamento e mortalha, no céu se talha. Deus escreve direito por linhas tortas. O que for soar. Dizia os ditados todos, procurando interpretar os desígnios de Deus, transformar os seus desejos nos desígnios de Deus. Se achava um instrumento de Deus.

OURADO, A. *Uma vida em segredo*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1990 (fragmento).

O uso que prima Constança faz dos ditados populares, no Texto II, constitui uma maneira de utilizar o tipo de saber deitado no Texto I, porque

- A cita-os pela força do hábito.
- B aceita-os como verdade absoluta.
- C aciona-os para justificar suas ações.
- D toma-os para solucionar um problema.
- E considera-os como uma orientação divina.

**QUESTÃO 133**

No Brasil, a origem do *funk* e do *hip-hop* remonta aos anos 1970, quando da proliferação dos chamados "ballets black" nas periferias dos grandes centros urbanos. Embalados pela *black music* americana, milhares de jovens encontravam nos ballets de final de semana uma alternativa de lazer antes inexistente. Em cidades como o Rio de Janeiro ou São Paulo, formavam-se equipes de som que promoviam ballets onde foi se disseminando um estilo que buscava a valorização da cultura negra, tanto na música como nas roupas e nos penteados. No Rio de Janeiro ficou conhecido como "Black Rio". A indústria fonográfica descobriu o *filão* e, lançando discos de "equipe" com as músicas de sucesso nos ballets, difundiu a moda pelo restante do país.

SMYRELL, J. *A música entre os blocos: rap e o funk na colonização da juventude*. Belo Horizonte: UFMG, 2006.

A presença da cultura *hip-hop* no Brasil caracteriza-se como uma forma de

- A lazer gerada pela diversidade de práticas artísticas nas periferias urbanas.
- B entretenimento inventado pela indústria fonográfica nacional.
- C subversão de sua proposta original já nos primeiros ballets.
- D afirmação de identidade dos jovens que a praticam.
- E reprodução da cultura musical norte-americana.

**QUESTÃO 134**

A forte presença de palavras indígenas e africanas e de termos trazidos pelos imigrantes a partir do século XIX é um dos traços que distinguem o português do Brasil e o português de Portugal. Mas, olhando para a história dos empréstimos que o português brasileiro recebeu de línguas europeias a partir do século XX, outra diferença também aparece: com a vinda ao Brasil da família real portuguesa (1808) e, particularmente, com a independência, Portugal deixou de ser o Intermediário obrigatório da assimilação desses empréstimos e, assim, Brasil e Portugal começaram a divergir, não só por terem sofrido influências diferentes, mas também pela maneira como reagiram a elas.

ILARI, R.; BASSO, R. *O português de gente: a língua que estudamos, a língua que falamos*. São Paulo: Contexto, 2006.

Os empréstimos linguísticos, recebidos de diversas línguas, são importantes na constituição do português do Brasil porque

- A deixaram marcas da história vivida pela nação, como a colonização e a imigração.
- B transformaram em um só idioma línguas diferentes, como as africanas, as indígenas e as europeias.
- C promoveram uma língua acessível a falantes de origens distintas, como o africano, o indígena e o europeu.
- D guardaram uma relação de identidade entre os falantes do português do Brasil e os do português de Portugal.
- E tornaram a língua do Brasil mais complexa do que as línguas de outros países que também tiveram colonização portuguesa.

**QUESTÃO 135**


Disponível em: [www.partidopropropaganda.com.br](http://www.partidopropropaganda.com.br). Acesso em: 28 jul. 2015.

Essa propaganda defende a transformação social e a diminuição da violência por meio da palavra. Isso se evidencia pela

- A predominância de tons claros na composição da peça publicitária.
- B associação entre uma arma de fogo e um megafone.
- C grafia com inicial maiúscula da palavra "voz" no slogan.
- D imagem de uma mão segurando um megafone.
- E representação gráfica da propagação do som.

## ANEXO B – MATRIZ DE REFERÊNCIA DO ENEM – ÁREA DE LINGUAGENS, CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGIAS



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA

### MATRIZ DE REFERÊNCIA PARA O ENEM 2009

#### EIXOS COGNITIVOS (comuns a todas as áreas de conhecimento)

- I. **Dominar linguagens (DL):** dominar a norma culta da Língua Portuguesa e fazer uso das linguagens matemática, artística e científica e das línguas espanhola e inglesa.
- II. **Compreender fenômenos (CF):** construir e aplicar conceitos das várias áreas do conhecimento para a compreensão de fenômenos naturais, de processos histórico-geográficos, da produção tecnológica e das manifestações artísticas.
- III. **Enfrentar situações-problema (SP):** selecionar, organizar, relacionar, interpretar dados e informações representados de diferentes formas, para tomar decisões e enfrentar situações-problema.
- IV. **Construir argumentação (CA):** relacionar informações, representadas em diferentes formas, e conhecimentos disponíveis em situações concretas, para construir argumentação consistente.
- V. **Elaborar propostas (EP):** recorrer aos conhecimentos desenvolvidos na escola para elaboração de propostas de intervenção solidária na realidade, respeitando os valores humanos e considerando a diversidade sociocultural.

### **Matriz de Referência de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**

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

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

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

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

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

**Competência de área 2 - Conhecer e usar língua(s) estrangeira(s) moderna(s) como instrumento de acesso a informações e a outras culturas e grupos sociais\*.**

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

H15 - Estabelecer relações entre o texto literário e o momento de sua produção, situando aspectos do contexto histórico, social e político.

H16 - Relacionar informações sobre concepções artísticas e procedimentos de construção do texto literário.

H17 - Reconhecer a presença de valores sociais e humanos atualizáveis e permanentes no patrimônio literário nacional.

**Competência de área 6 - Compreender e usar os sistemas simbólicos das diferentes linguagens como meios de organização cognitiva da realidade pela constituição de significados, expressão, comunicação e informação.**

H18 - Identificar os elementos que concorrem para a progressão temática e para a organização e estruturação de textos de diferentes gêneros e tipos.

H19 - Analisar a função da linguagem predominante nos textos em situações específicas de interlocução.

H20 - Reconhecer a importância do patrimônio linguístico para a preservação da memória e da identidade nacional.

**Competência de área 7 - Confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes linguagens e suas manifestações específicas.**

**H21** - Reconhecer em textos de diferentes gêneros, recursos verbais e não-verbais utilizados com a finalidade de criar e mudar comportamentos e hábitos.

**H22** - Relacionar, em diferentes textos, opiniões, temas, assuntos e recursos linguísticos.

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

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

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

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

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

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

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

**H28** - Reconhecer a função e o impacto social das diferentes tecnologias da comunicação e informação.

**H29** - Identificar pela análise de suas linguagens, as tecnologias da comunicação e informação.

**H30** - Relacionar as tecnologias de comunicação e informação ao desenvolvimento das sociedades e ao conhecimento que elas produzem.