

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
INSTITUTO DE LETRAS

JONATHAN ZOTTI DA SILVA

**RELAÇÕES ENTRE A MATRIZ DE REFERÊNCIA DO ENEM E DOCUMENTOS  
OFICIAIS DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: UMA INTERPRETAÇÃO DE RECADOS  
PARA CURRÍCULOS DE LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURA DO ENSINO  
MÉDIO**

PORTO ALEGRE

2015

JONATHAN ZOTTI DA SILVA

**RELAÇÕES ENTRE A MATRIZ DE REFERÊNCIA DO ENEM E DOCUMENTOS  
OFICIAIS DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: UMA INTERPRETAÇÃO DE RECADOS  
PARA CURRÍCULOS DE LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURA DO ENSINO  
MÉDIO**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito parcial para a obtenção do grau de Licenciado em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Orientadora: Profa. Dra. Gabriela da Silva Bulla.

PORTO ALEGRE

2015

## AGRADECIMENTOS

A Deus, que, além de me presentear com a vida plena, tem me dado a oportunidade de viver experiências incríveis, dentre elas a minha graduação. A Ele qualquer mérito que possa ser atribuído a mim.

Aos meus pais e familiares, por compreenderem e apoiarem, em todos os sentidos, minha decisão pela docência e por me incentivarem durante o laborioso processo de formação. Em especial, à minha esposa, Poliana, e à minha mãe, Janete, que muitas vezes perderam o sono junto comigo, sempre me auxiliando com um sorriso amoroso.

Aos amigos e amigas com quem compartilhei a sala de aula, estando como alunos ou como professores. Em especial, à Mirian, ao Murilo, à Hellena e à Joyce, por compartilharem muitas experiências importantes e tornarem meus dias mais alegres. A todos que foram meus colegas no Programa de Educação Tutorial (PET), pois, se minha experiência como “petiano” foi marcante, devo muito a eles. Aos queridos e queridas que fizeram parte do Café dos Formandos, por fazerem com que o último semestre fosse ainda mais especial.

À Gabriela da Silva Bulla, que aceitou meu pedido de orientação com alegria e que, mesmo durante suas férias, se dedicou a este trabalho. À Anamaria Kurtz de Souza Welp, que, com tanto carinho, me acolheu assim que cheguei a esta Universidade e que me ensinou a dar os primeiros passos dentro da academia. À Luciene Juliano Simões, que foi minha tutora no PET Letras, sendo responsável por tantas experiências importantes para minha formação. À Simone Sarmiento, que é para mim um exemplo de professora e pesquisadora. Fico feliz que mais alunos vão ter a oportunidade de aprender com o protagonismo dessas mulheres.

Aos meus queridos colegas de trabalho no Applebee's Padre Chagas, que muitas vezes tiveram de fazer alguns sacrifícios para que eu pudesse finalizar este trabalho. Em especial, ao Maicon de Almeida, que gentilmente compreendeu minha situação e fez de tudo para que eu pudesse finalizar este trabalho o quanto antes.

A todos e todas que fazem do Abrigo uma comunidade em que se pode viver o Evangelho de forma integral, que não se acomoda diante das injustiças deste mundo e que propicia um ambiente seguro para a fé de alguém tão errôneo quanto eu.

À sociedade brasileira, que foi a maior financiadora da minha graduação e deste trabalho ao me dar a oportunidade de fazer gratuitamente um curso de nível superior. Trabalharei dedicadamente por uma educação pública, gratuita e de qualidade para que todos e todas tenham a oportunidade que eu tive.

## RESUMO

Este trabalho investiga a reestruturação proposta pelo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) com vistas à Língua Portuguesa e Literatura (LPL) através de uma pesquisa documental sobre a relação existente entre a Matriz de Referência (MR) do exame e os documentos oficiais. Nesse sentido, busca-se (1) compreender a relação entre a MR do ENEM e os documentos oficiais que estruturam o Ensino Médio (EM) e (2) inferir possíveis recados da MR para o componente curricular LPL. A pesquisa envolveu a comparação da MR do exame com os documentos oficiais que estruturam o EM, e envolveu também a interpretação da MR enfocando a disciplina de LPL, que resultou na redação de recados que o exame potencialmente quer dar ao EM. Verificou-se que o ponto de partida do ENEM são as propostas contidas nos documentos oficiais, trazendo algumas inovações. Portanto, os recados que o ENEM quer dar ao EM dialogam com os documentos oficiais analisados, sendo possível que o exame seja uma forma de influenciar os currículos a se adequarem efetivamente a esses documentos. Ademais, este estudo visa contribuir para uma discussão qualificada acerca do ENEM.

Palavras-chave: ENEM, Matriz de Referência, documentos oficiais, orientações curriculares, Língua Portuguesa e Literatura, Ensino Médio.

## ABSTRACT

This paper investigates the restructuring of the secondary *curricula* proposed by the National Secondary Education Examination (ENEM, Exame Nacional do Ensino Médio), focusing on Portuguese and Literature (PL), through a documentary research of the relation among the Reference Matrix (RM) and the official documents. So it aims to (1) understand the relation among the RM and the official documents and (2) infer possible messages from the RM to the curricular component PL. This research involved the comparison of the RM of ENEM with the official documents that structure secondary education and also involved the interpretation of the RM focusing on PL, resulting in the writing of messages that ENEM potentially wants to send to SE. It was found that the starting point of ENEM are the official documents proposals with some innovations. Therefore, the messages that ENEM wants to send to SE dialogue to the official documents Education, so the exam may want to influence the *curricula* to adapt effectively to these documents. Moreover, this study aims to qualify the discussion of ENEM.

Keywords: ENEM, Reference Matrix, official documents, curricular orientations, Portuguese and Literature, Secondary Education.

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO</b> .....	8
<b>2. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS</b> .....	14
<b>2.1 A trajetória do ENEM</b> .....	14
2.1.1 As origens: a LDB como contexto para a criação do ENEM .....	14
2.1.2 O exame de 1998 até 2008: reformulações dos objetivos e expansão .....	17
2.1.3 O Novo ENEM .....	24
2.1.4 Resumo da trajetória e das possibilidades do exame .....	29
<b>2.2 Avaliação em larga escala e efeito retroativo</b> .....	31
2.2.1 Avaliação em larga escala .....	31
2.2.2 Efeito retroativo .....	34
<b>2.3 Estudos recentes sobre o ENEM</b> .....	38
<b>3. METODOLOGIA</b> .....	43
<b>3.1 Detalhamento dos procedimentos metodológicos</b> .....	46
<b>4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS</b> .....	49
<b>4.1 Expondo a intertextualidade entre a Matriz de Referência do ENEM e os documentos oficiais</b> .....	49
<b>4.2 Interpretando recados da Matriz de Referência do ENEM para o componente curricular Língua Portuguesa e Literatura do Ensino Médio</b> .....	62
<b>5. CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	71
<b>6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	73
<b>ANEXO I</b> .....	84

## 1. INTRODUÇÃO

A origem deste trabalho está em uma inquietação gerada em uma roda de conversa na disciplina *Estágio de Docência em Língua Inglesa I*, ministrada pela Profa. Dra. Simone Sarmento no primeiro semestre de 2014. Na ocasião, discutíamos sobre a influência dos exames vestibulares – em especial, o vestibular da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) – no processo de ensino e aprendizagem da Língua Inglesa na Educação Básica. Este trabalho começou a ser pensado a partir daí; porém, por motivação do presente pesquisador, a inquietação foi adaptada a outro contexto: o componente curricular a ser pesquisado passou a ser Língua Portuguesa e Literatura (LPL), não mais Língua Inglesa, e o exame a ser pesquisado passou a ser o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), não mais o vestibular da UFRGS. Sendo assim, nesta pesquisa, buscou-se especular a potencial influência do ENEM no ensino de LPL a partir da comparação da Matriz de Referência (MR) do ENEM com os documentos oficiais que estruturam o Ensino Médio (EM), com atenção especial à LPL.

Para que fosse possível tal especulação de maneira informada, resgatou-se a trajetória historiográfica do ENEM, o que aprofundamos na primeira parte do Capítulo 2 deste trabalho. Resumidamente, o exame foi criado em 1998 pelo Ministério da Educação (MEC), com o objetivo de avaliar o desempenho do estudante ao final da Educação Básica, diagnosticando, assim, a qualidade do EM)realizado nas escolas brasileiras. A partir de 2009, o exame incorporou novos objetivos: com a nota do exame, o participante passou a poder, por exemplo, obter certificado de conclusão do EM, pleitear uma vaga em Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), pleitear uma vaga em instituições privadas de ensino superior através do Programa Universidade para Todos (ProUni), participar do Programa Ciência Sem Fronteiras, entre outras oportunidades. Segundo o portal eletrônico do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), autarquia que administra o exame, tais mudanças contribuíram “para a democratização do acesso às vagas oferecidas pelas IFES, para a promoção da mobilidade acadêmica e para induzir a reestruturação dos currículos do Ensino Médio”<sup>1</sup>. Este último objetivo elencado pelo INEP, o de reestruturação dos currículos do EM, foi o que motivou mais diretamente o desenvolvimento desta pesquisa. Para entender de modo mais adequado esse propósito do exame, foi necessário discutir, na segunda parte do Capítulo 2, os conceitos de *avaliação em larga escala e efeito retroativo*.

<sup>1</sup>Disponível em: <http://inep.gov.br/web/enem/sobre-o-enem> (acesso em 20 de julho de 2015).

Devido aos objetivos do ENEM, este pode ser classificado como uma avaliação em larga escala. Na definição de Soares (2011), este tipo de avaliação é aquela aplicada de forma externa às escolas, visando subsidiar os governos na elaboração de políticas públicas de educação. Semelhante a esta definição, trazemos a ideia de *high-stakes tests*, que pode ser traduzido para o português como *avaliação de alta relevância*, que são avaliações altamente relevantes devido a seus objetivos, como certificar a conclusão do EM (ou o domínio de competências, habilidades e conhecimentos correspondentes aos aprendidos no EM, para os casos de examinandos que não estudaram em instituições de ensino, mas desejam tal certificação), alocar fundos a uma escola, classificar uma rede de ensino, entre outros (MADAUS, 1988). Uma característica importante das avaliações em larga escala é a influência que exercem no processo de ensino e aprendizagem da Educação Básica. Essa influência é chamada na literatura de Educação e Linguística Aplicada de *efeito retroativo* (ALDERSON & WALL, 1993; BAILEY, 1999; CHENG, WATANABLE & CURTIS, 2004; CHENG, 2008; PAN, 2009; SCARAMUCCI, 2000, 2002, 2004; SCHLATTER *et al.*, 2005). Certamente a reestruturação dos currículos de EM passou a ser um objetivo do ENEM devido ao efeito retroativo que este poderia gerar no EM, visto a alta relevância do exame.

Resumidamente, os objetivos gerais dessa pesquisa são (1) compreender a relação entre a Matriz de Referência do ENEM e os documentos oficiais que estruturam o EM e (2) inferir possíveis recados da MR para o componente curricular Língua Portuguesa e Literatura. Para contemplar esses objetivos, foram elaboradas as seguintes perguntas de pesquisa: (1) O que se repete e o que há de novo na Matriz de Referência do ENEM em comparação aos documentos oficiais, de modo a justificar a ideia de reestruturação mencionada anteriormente? (2) O que isso significa à disciplina de Língua Portuguesa e Literatura? Na primeira etapa analítica dessa pesquisa, cuja metodologia é descrita no Capítulo 3, investigou-se o significado da reestruturação proposta pelo ENEM, especialmente para LPL, através da comparação da MR do exame com os documentos oficiais relativos ao EM. Na segunda etapa, especulou-se interpretativamente, a partir da MR, os recados que a MR do ENEM está dando ao EM, com enfoque especial para LPL (ambas as etapas são apresentadas no Capítulo 4). Nesse sentido, a problemática dessa pesquisa é basicamente compreender a reestruturação proposta pelo ENEM com vistas à LPL através da relação existente entre a MR do exame e os documentos oficiais.

Este trabalho se justifica pela importância que o exame desenvolveu nos últimos anos. Na edição de 2014, o ENEM contou com 9.519.827 inscritos<sup>2</sup>. Na edição de 2015 do ProUni, que utiliza os resultados da edição de 2014 do exame, foram ofertadas 135.616 bolsas integrais e 77.497 bolsas parciais em 30.549 cursos de 1.117 instituições privadas de ensino superior<sup>3</sup>. Já no Sistema de Seleção Unificada (Sisu)<sup>4</sup>, foram ofertadas 205.514 vagas em 5.631 cursos de 128 IPES<sup>5</sup>. Esses números vultuosos, somados às possibilidades que o exame oferece, descritas no Capítulo 2 deste trabalho, exemplificam quão relevante o exame se tornou para a Educação Nacional. Nesse sentido, esta pesquisa também é um convite à comunidade acadêmica e aos profissionais da Educação Básica a discutir o ENEM, visando ao aprimoramento do exame e dos seus objetivos.

2Disponível em: [http://portal.inep.gov.br/todas-noticias?p\\_p\\_auth=4M89wmrL&p\\_p\\_id=56\\_INSTANCE\\_d9Q0&p\\_p\\_lifecycle=0&p\\_p\\_state=normal&p\\_p\\_mode=view&p\\_p\\_col\\_id=column-2&p\\_p\\_col\\_pos=2&p\\_p\\_col\\_count=3&\\_56\\_INSTANCE\\_d9Q0\\_groupId=10157&p\\_r\\_p\\_564233524\\_articleId=134434&p\\_r\\_p\\_564233524\\_id=137775](http://portal.inep.gov.br/todas-noticias?p_p_auth=4M89wmrL&p_p_id=56_INSTANCE_d9Q0&p_p_lifecycle=0&p_p_state=normal&p_p_mode=view&p_p_col_id=column-2&p_p_col_pos=2&p_p_col_count=3&_56_INSTANCE_d9Q0_groupId=10157&p_r_p_564233524_articleId=134434&p_r_p_564233524_id=137775) (acesso em 21 de julho de 2015).

3Disponível em: [http://portal.inep.gov.br/todas-noticias?p\\_p\\_auth=6fXplvza&p\\_p\\_id=56\\_INSTANCE\\_d9Q0&p\\_p\\_lifecycle=0&p\\_p\\_state=normal&p\\_p\\_mode=view&p\\_p\\_col\\_id=column-2&p\\_p\\_col\\_pos=2&p\\_p\\_col\\_count=3&\\_56\\_INSTANCE\\_d9Q0\\_groupId=10157&p\\_r\\_p\\_564233524\\_articleId=143445&p\\_r\\_p\\_564233524\\_id=144186](http://portal.inep.gov.br/todas-noticias?p_p_auth=6fXplvza&p_p_id=56_INSTANCE_d9Q0&p_p_lifecycle=0&p_p_state=normal&p_p_mode=view&p_p_col_id=column-2&p_p_col_pos=2&p_p_col_count=3&_56_INSTANCE_d9Q0_groupId=10157&p_r_p_564233524_articleId=143445&p_r_p_564233524_id=144186) (acesso em 23 de maio de 2015).

4O Sisu “foi desenvolvido pelo Ministério da Educação para selecionar os candidatos às vagas das instituições públicas de ensino superior que utilizarão a nota do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) como única fase de seu processo seletivo. A seleção é feita pelo Sistema com base na nota obtida pelo candidato no Enem. No sítio, os candidatos podem consultar as vagas disponíveis, pesquisando as instituições e os seus respectivos cursos participantes.” Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/?option=com\\_content&id=16185&Itemid=1101](http://portal.mec.gov.br/?option=com_content&id=16185&Itemid=1101) (acesso em 18 de maio de 2015).

5Disponível em: [http://portal.inep.gov.br/todas-noticias?p\\_p\\_auth=6fXplvza&p\\_p\\_id=56\\_INSTANCE\\_d9Q0&p\\_p\\_lifecycle=0&p\\_p\\_state=normal&p\\_p\\_mode=view&p\\_p\\_col\\_id=column-2&p\\_p\\_col\\_pos=2&p\\_p\\_col\\_count=3&\\_56\\_INSTANCE\\_d9Q0\\_groupId=10157&p\\_r\\_p\\_564233524\\_articleId=143248&p\\_r\\_p\\_564233524\\_id=144120](http://portal.inep.gov.br/todas-noticias?p_p_auth=6fXplvza&p_p_id=56_INSTANCE_d9Q0&p_p_lifecycle=0&p_p_state=normal&p_p_mode=view&p_p_col_id=column-2&p_p_col_pos=2&p_p_col_count=3&_56_INSTANCE_d9Q0_groupId=10157&p_r_p_564233524_articleId=143248&p_r_p_564233524_id=144120) (acesso em 23 de maio de 2015).

O presente trabalho está organizado em três partes: no Capítulo 2, discuto os pressupostos teóricos que fundamentam este trabalho; no Capítulo 3, apresento a metodologia e os procedimentos aplicados para o desenvolvimento desta pesquisa; e, no Capítulo 4, analiso e discuto os dados selecionados para esta pesquisa, a saber, os documentos de referência para a educação nacional e a MR do ENEM, sendo que, primeiramente, apresento uma comparação entre tais documentos, em busca de intertextualidades e avanços, e, em seguida, sistematizo os recados que a MR tem o potencial de oferecer para a educação brasileira de EM. Por fim, apresentamos considerações finais e lacunas deixadas por esta pesquisa.

## **2. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS**

Neste capítulo, são apresentados os pressupostos teóricos que orientam este trabalho. Para isso, o capítulo se divide em três seções: em 2.1, apresento um resumo da trajetória historiográfica do exame para que se possa também compreender sua relevância; em 2.2, discuto avaliação em larga escala e efeito retroativo e como esses conceitos se relacionam com o ENEM; em 2.3, discuto três estudos recentes sobre o ENEM, relevantes aos objetivos deste trabalho.

### **2.1 A trajetória do ENEM**

Nesta seção, apresento a história do ENEM, destacando as mudanças e as possibilidades decorrentes destas. No Relatório Pedagógico do ENEM de 2008, o INEP afirma que o ENEM “deve ser compreendido como parte de um processo de reforma educacional definida em 1996, e decorrente das perspectivas nacionais para a educação no Brasil abertas pela nova constituição federal de 1988.” (BRASIL, 2009a, p. 51). Sendo assim, considero necessário conhecer brevemente a história do exame a fim de compreendê-lo em sua versão atual. Na subseção 2.1.1, relato brevemente o contexto em que o exame foi gerado; em 2.1.2 e 2.1.3, apresento as duas fases do ENEM (de 1998 até 2008, e a partir de 2009); e, em 2.1.4, sintetizo o desenvolvimento do exame e listo suas possibilidades do exame para os participantes.

#### **2.1.1 As origens: a LDB como contexto para a criação do ENEM**

Logo após a promulgação da Constituição Federal em 1988, a Câmara dos Deputados incorporou discussões da sociedade civil acerca da reformulação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), cuja redação vigente era de 1971, e, a partir do ano seguinte, propôs audiências públicas e simpósios a fim de ouvir entidades ligadas à Educação<sup>6</sup>. O primeiro projeto de atualização da LDB foi apresentado em 1988 pelo deputado federal Otávio Elíseo e “refletia as discussões que já estavam ocorrendo no Brasil em diferentes Congressos, Encontros, Simpósios, Seminários..., que reuniam entidades representativas do setor educacional” (OTRANTO, 1996, p. 11). Até o fim de 1991, o projeto ainda tramitava nas instâncias da Câmara dos Deputados, e já havia recebido cerca de 2.241 emendas e mais de 2000 sugestões da sociedade civil (OTRANTO, 1996).

O debate continuou na comunidade acadêmica e no Congresso Nacional durante toda primeira metade da década de 1990. Porém, a Câmara dos Deputados não foi a única casa legislativa a ter propostas para a reforma da LDB. Em 1992, o senador Darcy Ribeiro apresentou um novo projeto no Senado. Sobre a concorrência dos projetos, Otranto (1996) afirmou na época que a sociedade assistiu

a um confronto inusitado, entre um Projeto que é fruto de seis anos de amplos debates, que, se não é o ideal de todos, pelo menos, traduz a reivindicações de muitos, com um outro de autor único, que só recentemente se submeteu a pouquíssimos debates, apenas sob grande pressão de outros parlamentares e dos segmentos organizados da sociedade civil. (p. 13)

<sup>6</sup>Informação disponível em: <http://www.fe.ufrj.br/proedes/arquivo/ldb.htm> (acesso em: 18 de maio de 2015).

Após exigências do Governo Federal, que demandou a aprovação da lei até o final de 1996, o texto final da nova LDB, sob a forma do substitutivo de Darcy Ribeiro, foi aprovado na Câmara no dia 17 de dezembro e, três dias depois, sancionado pela Presidência da República. O projeto, então, torna-se a Lei 9.394/96, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

Concebido no Congresso Nacional sob fortes divergências, o texto da lei 9.394/96, segundo pesquisadores em educação, deixou a desejar mesmo trazendo inovações<sup>7</sup>. Cerqueira *et al* (2009) consideram a Lei 9.394/96 “a mais completa legislação em favor da educação já redigida” (p. 4). A LDB avança em termos de legislação quando, no artigo 4, estabelece a “progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio” (BRASIL, 1996, p. 1), e torna o EM parte da Educação Básica. Tornar o EM obrigatório e parte da Educação Básica é o início da Reforma do Ensino Médio (DOMINGUES, TOSCHI & OLIVEIRA, 2000; CASTRO & TIEZZI, 2005; ZIBAS, 2005a, 2005b; OLIVEIRA, 2012).

<sup>7</sup>Para compreender melhor, recomenda-se a leitura de Demo (1997), que apresenta uma leitura crítica do texto legal da LDB. O autor analisa e comenta o texto de maneira transversal, apontando os pontos positivos, os “avanços”, e os pontos negativos, os “ranços”, da nova LDB de 1996. Para uma apresentação crítica do processo de discussão da lei, recomenda-se a leitura de Otranto (1996), que publicou um artigo no ano de aprovação do texto final; nesse artigo, a autora também aponta as diferenças dos projetos originários da Câmara dos Deputados e do Senado Federal.

Cury (1998) destaca dois eixos que marcam e tipificam as orientações da LDB: flexibilidade e avaliação. A flexibilidade da LDB se mostra principalmente nos artigos em que se estabelecem a distribuição das competências da União, dos Estados e dos Municípios. O autor afirma que “a flexibilidade desburocratizante é positiva e efetivada pela autonomia institucional” (p. 75), mas ressalta que esta “pode se tornar um risco de descompromisso. A descentralização 'para baixo' é também possibilidade de acobertamento da precariedade dos sistemas” (p. 75). Para o autor, no entanto, a avaliação é o “eixo nodal” da LDB. Não se quer um sistema nacional de educação, pois, como mencionado anteriormente, a educação está descentralizada. Mas se quer um sistema nacional de avaliação, o que, no ponto de vista de Cury, é um poder tão grande que nenhum outro governo tinha (CURY, 1996, p. 76). O artigo 9 da LDB (BRASIL, 1996), que trata das incumbências da União, é claro em relação a este segundo ponto destacado por Cury (1998), o eixo da avaliação, como pode ser observado no inciso VI:

VI - assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino.

Em resumo, flexibiliza-se a educação em termos de planejamento, mas centraliza-se na avaliação. O controle não acontece na base, mas nas avaliações de saída. Segundo Mcmeekin (1993 *apud* CARNEIRO *et al.*, 2013), não haveria só descentralização no sentido das responsabilidades, mas também desconcentração, “uma vez que a desconcentração consiste na transferência de algumas funções, pelo governo central, para estados e municípios, mantendo, contudo, o poder de decisão e a autoridade global” (p. 133). Sendo assim, controlar a educação por avaliações de saída é a garantia de que o governo central ainda mantém a autoridade global.

Segundo Altmann (2002), a política de centralização das avaliações educacionais está em consonância com as diretrizes educacionais do Banco Mundial, pois elas viabilizam índices de rendimento escolar, medindo a qualidade por resultados, por números. O Banco Mundial, ainda que tenha influenciado diretamente sua criação, só financiou as provas do Sistema de Avaliação de Ensino Básico (Saeb) a partir do ano de 1995, quando o INEP centralizou a formulação e implementação das avaliações nacionais (ALTMAN, 2002; BONAMINO & FRANCO, 1999). Nessa lógica, minimiza-se o Estado no que diz respeito à responsabilidade e manutenção de políticas educacionais, e o maximiza-se em relação à regulação e avaliação do desempenho escolar, caracterizando-se como um Estado Avaliador (YANNOLULAS, SOUZA & ASSIS, 2009; KEMIAC, 2011). Aparentemente, o documento que passa a reger a educação nacional institucionalizou políticas educacionais que já eram praticadas no Brasil desde o início da década de 1990 a fim de se alinhar às diretrizes econômicas internacionais.

### **2.1.2 O exame de 1998 até 2008: reformulações dos objetivos e expansão**

É nesse contexto que surge o Exame Nacional do Ensino Médio, instituído pelo MEC através da Portaria n. 438, de 28 de maio de 1998, visando avaliar o desempenho do concluinte e do egresso da Educação Básica. Concebeu-se um exame de adesão voluntária, cuja prova era aplicada anualmente. De acordo com o artigo primeiro da referida Portaria, o exame tinha por objetivos:

- I – conferir ao cidadão parâmetro para autoavaliação, com vistas à continuidade de sua formação e à sua inserção no mercado de trabalho;
  - II – criar referência nacional para os egressos de qualquer das modalidades do ensino médio;
  - III – fornecer subsídios às diferentes modalidades de acesso à educação superior;
  - IV – constituir-se em modalidade de acesso a cursos profissionalizantes pós-médio.
- (BRASIL, 1998, p. 1)

O exame consistia em uma prova única, contendo 63 questões e uma redação. Em 1998, sua primeira edição, o ENEM contou com 157.076 inscritos, de acordo com notícia publicada em 1º de setembro de 1998 no portal eletrônico do INEP<sup>8</sup>.

<sup>8</sup>Disponível em: [http://portal.inep.gov.br/todas-noticias?p\\_p\\_auth=J1AV1GbR&p\\_p\\_id=56\\_INSTANCE\\_d9Q0&p\\_p\\_lifecycle=0&p\\_p\\_state=normal&p\\_p\\_mode=view&p\\_p\\_col\\_id=column-2&p\\_p\\_col\\_pos=2&p\\_p\\_col\\_count=3&56\\_INSTANCE\\_d9Q0\\_groupId=10157&p\\_r\\_p\\_564233524\\_articleId=17629&p\\_r\\_p\\_564233524\\_id=17630](http://portal.inep.gov.br/todas-noticias?p_p_auth=J1AV1GbR&p_p_id=56_INSTANCE_d9Q0&p_p_lifecycle=0&p_p_state=normal&p_p_mode=view&p_p_col_id=column-2&p_p_col_pos=2&p_p_col_count=3&56_INSTANCE_d9Q0_groupId=10157&p_r_p_564233524_articleId=17629&p_r_p_564233524_id=17630) (acesso em 17 de maio de 2015).

No Manual do Inscrito do ENEM de 1999, consta que a Matriz de Competências estrutura a prova e tem como referenciais “o texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, os Parâmetros Curriculares Nacionais, os textos da Reforma do Ensino Médio e as Matrizes Curriculares de Referência para o Saeb” (BRASIL, 1999, p. 6). O documento define as competências e as habilidades avaliadas pelas questões, buscando diferenciar o ENEM de avaliações de cunho mais conteudista, como os vestibulares da época. O manual explica que, no exame, são analisadas 21 habilidades; cada habilidade é avaliada três vezes, daí as 63 questões. Essas habilidades estão relacionadas a cinco competências cognitivas globais: I – dominar linguagens; II – compreender fenômenos; III – enfrentar situações-problema; IV – construir argumentações; V – elaborar propostas (BRASIL, 1999, p. 8).

No Documento Básico do ENEM de 2001, menciona-se que a LDB desvinculou o EM do vestibular e flexibilizou o acesso ao ensino superior, e que é nesse sentido que o INEP realizava o exame (BRASIL, 2001a, p. 5). O Documento ainda associa sua avaliação às características projetadas pela LDB para o estudante de nível médio:

- I - domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna;
- II - conhecimento das formas contemporâneas de linguagem;
- III - domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania. (BRASIL, 1996, p. 14)

Na sua segunda edição, em 1999, o exame quase dobrou o número de inscrições, totalizando 347.135 inscritos de acordo com o INEP<sup>9</sup>. O Instituto também informou que 93 instituições de ensino superior (IES) utilizariam a nota desta edição para ou compor os critérios de seleção ou substituir o vestibular<sup>10</sup>. Aumentar esse número era um dos objetivos do INEP para o ENEM.

O Relatório Final do ENEM de 1999 (BRASIL, 2000c) afirma que o exame tem o objetivo de “aferir o desenvolvimento das competências fundamentais ao exercício pleno da cidadania. Neste sentido, constitui-se um poderoso indutor de mudanças, favorecendo a implantação da reforma curricular do ensino médio” (p. 7-8). Em outras palavras, o INEP sabia que uma avaliação em larga escala como o ENEM poderia causar um efeito retroativo no EM. Nesse sentido, ele foi concebido como um dos atores protagonistas da reforma desejada para o EM.

Para que pudesse induzir o ensino, o ENEM precisava expandir seus objetivos. Nesse sentido, Lima (2005), ao entrevistar a então presidente do INEP, Maria Helena Guimarães de Castro, mostra que a ideia inicial do ENEM era desenvolver “um exame de saída e que pudesse ser trabalhado como forma alternativa ou complementar de ingresso no ensino superior” (p. 149). Lima (2005) também mostra que

para disseminar a utilização do ENEM como mecanismo de ingresso no ensino superior, era preciso cumprir com êxito duas tarefas: criar um consenso de que o ENEM seria um instrumento de democratização do acesso ao ensino superior e convencer as instituições de ensino superior a incorporá-lo em seus processos seletivos (p. 153).

<sup>9</sup>Disponível em: [http://portal.inep.gov.br/todas-noticias?p\\_p\\_auth=9wYIHvrZ&p\\_p\\_id=56\\_INSTANCE\\_d9Q0&p\\_p\\_lifecycle=0&p\\_p\\_state=normal&p\\_p\\_mode=view&p\\_p\\_col\\_id=column-2&p\\_p\\_col\\_pos=2&p\\_p\\_col\\_count=3&\\_56\\_INSTANCE\\_d9Q0\\_groupId=10157&r\\_p\\_564233524\\_articleId=20617&r\\_p\\_564233524\\_id=20618](http://portal.inep.gov.br/todas-noticias?p_p_auth=9wYIHvrZ&p_p_id=56_INSTANCE_d9Q0&p_p_lifecycle=0&p_p_state=normal&p_p_mode=view&p_p_col_id=column-2&p_p_col_pos=2&p_p_col_count=3&_56_INSTANCE_d9Q0_groupId=10157&r_p_564233524_articleId=20617&r_p_564233524_id=20618) (acesso em 17 de maio de 2015).

<sup>10</sup>Disponível em: [http://portal.inep.gov.br/todas-noticias?p\\_p\\_auth=9wYIHvrZ&p\\_p\\_id=56\\_INSTANCE\\_d9Q0&p\\_p\\_lifecycle=0&p\\_p\\_state=normal&p\\_p\\_mode=view&p\\_p\\_col\\_id=column-2&p\\_p\\_col\\_pos=2&p\\_p\\_col\\_count=3&\\_56\\_INSTANCE\\_d9Q0\\_groupId=10157&r\\_p\\_564233524\\_articleId=20572&r\\_p\\_56423](http://portal.inep.gov.br/todas-noticias?p_p_auth=9wYIHvrZ&p_p_id=56_INSTANCE_d9Q0&p_p_lifecycle=0&p_p_state=normal&p_p_mode=view&p_p_col_id=column-2&p_p_col_pos=2&p_p_col_count=3&_56_INSTANCE_d9Q0_groupId=10157&r_p_564233524_articleId=20572&r_p_56423) (acesso em 17 de maio de 2015).

Lima (2005) demonstra como foi o diálogo com as principais universidades estaduais paulistas (USP, UNICAMP e UNESP) a fim de que estas utilizassem o ENEM em seus processos seletivos, e como essa medida seria importante para a expansão do exame. Além do diálogo com essas grandes instituições, o então Ministro da Educação, Paulo Renato Souza, tomou algumas medidas que já implicaram em mudanças na edição de 2001 do ENEM, como por exemplo a instituição da gratuidade das inscrições para concluintes ou egressos do EM pela rede pública de ensino e para membros de família de baixa renda (ver Portaria n. 318, de 22 de fevereiro de 2001), o que provavelmente esteja relacionado ao aumento do número de inscrições: de mais de 390 mil em 2000, para mais de 1,6 milhão em 2001 (BRASIL, 2001b, p.18). Outra medida, dessa vez mais coercitiva, foi a Portaria n. 2.941, de 17 de dezembro de 2001, que, dentre suas disposições, exigia que uma redação de língua portuguesa deveria fazer parte dos processos seletivos de faculdades e centros universitários vinculados à rede federal, e dispunha a redação do ENEM como alternativa.

Ainda que 2001 tenha elevado o número de inscritos de forma considerável, a popularização do ENEM ocorreu no ano de 2005. Alguns dias após a realização do ENEM em 2004, o Governo Federal baixou uma Medida Provisória que instituía o Programa Universidade para Todos (ProUni), um programa do MEC que concede bolsas de estudos integrais e parciais em instituições privadas de ensino superior (BRASIL, 2004a). E, no início de dezembro do mesmo ano, o MEC dispôs que os participantes da edição de 2004 do exame poderiam utilizar sua nota para participar da primeira edição do ProUni no primeiro semestre de 2005 (BRASIL, 2004b). Com as novidades do ano anterior, em 2005 o ENEM obteve 3.004.491 inscritos, e cerca de 470 instituições de ensino superior já utilizavam o exame em seus processos seletivos<sup>11</sup>. O número de inscritos progrediu para 4.018.070 em 2008, último ano de realização do exame com essa estrutura.

Também a partir de 2004, o ENEM começou a ser aplicado em estabelecimentos prisionais e em unidades socioeducativas, antes disso os privados de liberdade tinham de sair dos estabelecimentos e unidades para prestar o exame<sup>12</sup>. Essa iniciativa provavelmente não alterou significativamente o número de participantes, mas representa um passo importante na política de expansão do exame.

11Disponível em: [http://portal.inep.gov.br/todas-noticias?p\\_p\\_auth=R6sJEX1W&p\\_p\\_id=56\\_INSTANCE\\_d9Q0&p\\_p\\_lifecycle=0&p\\_p\\_state=normal&p\\_p\\_mode=view&p\\_p\\_col\\_id=column-2&p\\_p\\_col\\_pos=2&p\\_p\\_col\\_count=3&\\_56\\_INSTANCE\\_d9Q0\\_groupId=10157&p\\_r\\_p\\_564233524\\_articleId=17674&p\\_r\\_p\\_564233524\\_id=17675](http://portal.inep.gov.br/todas-noticias?p_p_auth=R6sJEX1W&p_p_id=56_INSTANCE_d9Q0&p_p_lifecycle=0&p_p_state=normal&p_p_mode=view&p_p_col_id=column-2&p_p_col_pos=2&p_p_col_count=3&_56_INSTANCE_d9Q0_groupId=10157&p_r_p_564233524_articleId=17674&p_r_p_564233524_id=17675) (acesso em 18 de maio de 2015).

12Disponível em: [http://portal.inep.gov.br/todas-noticias?p\\_p\\_auth=6fXplvza&p\\_p\\_id=56\\_INSTANCE\\_d9Q0&p\\_p\\_lifecycle=0&p\\_p\\_state=normal&p\\_p\\_mode=view&p\\_p\\_col\\_id=column-2&p\\_p\\_col\\_pos=2&p\\_p\\_col\\_count=3&\\_56\\_INSTANCE\\_d9Q0\\_groupId=10157&p\\_r\\_p\\_564233524\\_articleId=19699&p\\_r\\_p\\_564233524\\_id=19700](http://portal.inep.gov.br/todas-noticias?p_p_auth=6fXplvza&p_p_id=56_INSTANCE_d9Q0&p_p_lifecycle=0&p_p_state=normal&p_p_mode=view&p_p_col_id=column-2&p_p_col_pos=2&p_p_col_count=3&_56_INSTANCE_d9Q0_groupId=10157&p_r_p_564233524_articleId=19699&p_r_p_564233524_id=19700) (acesso em 23 de maio de 2015).

No Relatório Pedagógico do ENEM de 2009 e 2010, o INEP afirma que, de 1998 a 2008, o objetivo principal do ENEM era “oferecer uma referência de autoavaliação para os participantes, embora algumas instituições já o utilizassem como instrumento de seleção para ingresso no Ensino Superior” (BRASIL, 2010a, p. 12). Essa afirmação é questionável perante toda a política de expansão do exame, descrita nos parágrafos anteriores. Apresentar o ENEM como forma de ingresso no ensino superior era objetivo desde a primeira edição do exame, como uma notícia referente à primeira edição do exame em 1998 veiculada no site oficial da autarquia: “O Inep pretende iniciar imediatamente uma série de contatos com várias instituições de ensino de nível superior para incentivar a adoção do Enem, como alternativa para o vestibular, para acesso a cursos universitários”<sup>13</sup>. Sobre esse assunto, Lima (2005) é categórica:

Quanto à compreensão que os participantes têm sobre o exame, vale ressaltar que o número de candidatos teve crescimento diretamente proporcional à aceitação desse exame pelas IES e que estes declaram, em sua maioria, que dele participaram para obter pontos no vestibular, o que sinaliza ser este percebido como um mecanismo de ingresso e não como uma autoavaliação. (p. 163)

O objetivo de se tornar um instrumento de avaliação para possibilitar o acesso ao Ensino Superior foi tão perseguido que o Relatório Pedagógico do ENEM de 2008 informa que mais de 700 IES já haviam se manifestado formalmente para utilizar o exame em seus processos seletivos (BRASIL, 2009a).

### **2.1.3 O Novo ENEM**

<sup>13</sup>Disponível em: [http://portal.inep.gov.br/todas-noticias?p\\_p\\_auth=Mzks1wQb&p\\_p\\_id=56\\_INSTANCE\\_d9Q0&p\\_p\\_lifecycle=0&p\\_p\\_state=normal&p\\_p\\_mode=view&p\\_p\\_col\\_id=column-2&p\\_p\\_col\\_pos=2&p\\_p\\_col\\_count=3&\\_56\\_INSTANCE\\_d9Q0\\_groupId=10157&p\\_r\\_p\\_564233524\\_articleId=17647&p\\_r\\_p\\_564233524\\_id=17648](http://portal.inep.gov.br/todas-noticias?p_p_auth=Mzks1wQb&p_p_id=56_INSTANCE_d9Q0&p_p_lifecycle=0&p_p_state=normal&p_p_mode=view&p_p_col_id=column-2&p_p_col_pos=2&p_p_col_count=3&_56_INSTANCE_d9Q0_groupId=10157&p_r_p_564233524_articleId=17647&p_r_p_564233524_id=17648) (acesso em 18 de maio de 2015).

Apenas em 2009 através da Portaria 109, de 27 de maio de 2009, com a proposta do Novo ENEM, tornou-se explícito que o exame serviria como avaliação de acesso ao Ensino Superior ao se tornar um objetivo estabelecido por esta Portaria (BRASIL, 2009b). O participante poderia utilizar sua nota no exame para pleitear vaga em IIPES através do SisU. Outra novidade é a possibilidade de obter o certificado de conclusão do EM ao obter pontuação mínima; desse modo, o ENEM substituiu o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA)<sup>14</sup> como avaliação de certificação para o EM.

Com essas mudanças de objetivo, o ENEM precisou se reestruturar. Conforme o ENCCEJA, o exame foi dividido em 4 áreas do conhecimento: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (Língua Portuguesa, Literatura, Língua Estrangeira, sendo Inglês ou Espanhol, Artes, Educação Física e Tecnologias da Informação e Comunicação); Matemática e suas Tecnologias (Matemática); Ciências Humanas e suas Tecnologias (História, Geografia, Filosofia e Sociologia); e Ciências da Natureza e suas Tecnologias (Química, Física e Biologia) (BRASIL, 2010a, p. 14). Cada área passa a possuir 45 questões, e o exame passa a ser aplicado em dois dias. A MR do ENEM foi atualizada tendo como ponto de partida a MR do ENCCEJA para o Ensino Médio: agora, as cinco competências anteriores se tornaram eixos cognitivos comuns às quatro áreas; com base nesses eixos cognitivos, cada área do conhecimento conta com 9 competências, que se desdobram em 30 habilidades, a serem avaliadas (BRASIL, 2010a).

14“O Inep realiza exames que além de diagnosticar a educação básica brasileira possibilitam meios para certificar saberes adquiridos tanto em ambientes escolares quanto extraescolares. O Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos – ENCCEJA - é um desses exames. (...) No Brasil, com a instituição do novo Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, a partir de 2009 o ENCCEJA passou a ser realizado visando à certificação apenas do Ensino Fundamental, pois a certificação do Ensino Médio passou a ser realizada com os resultados do ENEM.” Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&id=12485&Itemid=784](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=12485&Itemid=784) (acesso em 18 de maio de 2015).

O processo de cálculo da nota do participante também foi alterado. Passou-se a utilizar a Teoria de Resposta ao Item (TRI) para analisar o desempenho do participante. A teoria já era utilizada desde 1995 pelo INEP para avaliar as questões do Banco Nacional de Itens, origem das questões do ENEM (BRASIL, 2000c, 2010a). Quanto às questões do exame, o INEP continua a se posicionar contra o conteudismo, destacando que, a partir de 2009, as perguntas partem “de situações-problema contextualizadas, o que possibilita diminuir a exigência de conteúdos memorizados, uma vez que é valorizado o raciocínio e são exploradas as vivências de mundo dos participantes” (BRASIL, 2010a, p. 8).

Também apenas em 2009 é que o INEP definiu formalmente o exame como indutor de mudanças no EM, conforme o inciso VI do artigo 9º da LDB já previa. De acordo com o portal eletrônico do INEP, as mudanças implementadas “contribuem para a democratização das oportunidades de acesso às vagas oferecidas por Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), para a mobilidade acadêmica e para induzir a reestruturação dos currículos do ensino médio”<sup>15</sup>. Ao propor essas mudanças, o MEC reconhece a legitimidade dos vestibulares, e, a partir disso, propõe um sistema unificado de seleção, visando à democratização do acesso ao Ensino Superior, ressaltando ainda como esse sistema poderia influenciar os currículos de EM:

Parte-se aqui, portanto, do reconhecimento da necessidade, importância e legitimidade do vestibular. O que se quer discutir são os potenciais ganhos de um processo unificado de seleção, e a possibilidade concreta de que essa nova prova única acene para a reestruturação de currículos no ensino médio.

Ainda que o vestibular tradicional cumpra satisfatoriamente o papel de selecionar os melhores candidatos para cada um dos cursos, dentre os inscritos, ele traz implícitos inconvenientes. Um deles é a descentralização dos processos seletivos, que, por um lado, limita o pleito e favorece candidatos com maior poder aquisitivo, capazes de diversificar suas opções na disputa por uma das vagas oferecidas. Por outro lado, restringe a capacidade de recrutamento pelas IFES, desfavorecendo aquelas localizadas em centros menores.

Outra característica do vestibular tradicional, ainda que involuntária, é a maneira como ele acaba por orientar o currículo do ensino médio.

<sup>15</sup>Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/enem/sobre-o-enem> (acesso em 20 de maio de 2015).

(...)

Um exame nacional unificado, desenvolvido com base numa concepção de prova focada em habilidades e conteúdos mais relevantes, passaria a ser importante instrumento de política educacional, na medida em que sinalizaria concretamente para o ensino médio orientações curriculares expressas de modo claro, intencional e articulado para cada área de conhecimento. (BRASIL, 2009c, p. 2-4)

O fortalecimento do ENEM não se deu apenas na forma de seleção unificada para o ensino superior. Em 2010, o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES)<sup>16</sup> foi remodelado: os estudantes que concluíram o EM a partir de 2010 deverão ter realizado o ENEM de 2010 ou ano posterior para solicitar o financiamento. Em 2011, o Governo Federal desenvolveu o Ciências sem Fronteiras, programa de incentivo à formação acadêmica no exterior através de bolsas de estudo. Para participar do programa, o estudante de nível superior precisa ter obtido mais de 600 pontos nos exames realizados a partir de 2009. Em 2013, foi criado o Sistema de Seleção Unificada da Educação Profissional e Tecnológica (Sisutec)<sup>17</sup> para facilitar o acesso ao Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), que objetiva “expandir, interiorizar e democratizar a oferta de cursos de educação profissional e tecnológica no país”<sup>18</sup>.

Visto que o ENEM abarcou outras funções desde sua criação em 1998, o MEC precisava atualizar a portaria que dava instruções acerca do exame. A Portaria n. 807, de 18 de junho de 2010, é a redação atualizada sobre o exame nacional, e nela os objetivos do exame passam de três (da versão de 1998) para seis (de 2010):

16O FIES “é um programa do Ministério da Educação (MEC) destinado à concessão de financiamento a estudantes regularmente matriculados em cursos superiores presenciais não gratuitos e com avaliação positiva nos processos conduzidos pelo MEC.” Disponível em: <http://sisfiesportal.mec.gov.br/faq.html> (acesso em 23 de maio de 2015).

17O Sisutec “é uma iniciativa do Ministério da Educação (MEC) para aumentar o índice de capacitação dos brasileiros através de cursos de qualificação técnica. O Sisutec oferta vagas gratuitas em cursos técnicos para candidatos que tenham participado do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). A seleção é feita pelo Sistema com base na nota obtida pelo candidato no Exame.” Disponível em: <http://pronatec.mec.gov.br/perguntas-frequentes-16621/32-sobre-o-fies-tecnico> (acesso em 23 de maio de 2015).

18Disponível em: <http://pronatec.mec.gov.br/institucional-90037/o-que-e-o-pronatec> (acesso em 23 de maio de 2015).

- I - a constituição de parâmetros para autoavaliação do participante, com vistas à continuidade de sua formação e à sua inserção no mercado de trabalho;
- II - a certificação no nível de conclusão do ensino médio, pelo sistema estadual e federal de ensino, de acordo com a legislação vigente;
- III - a criação de referência nacional para o aperfeiçoamento dos currículos do ensino médio;
- IV - o estabelecimento de critérios de participação e acesso do examinando a programas governamentais;
- V - a sua utilização como mecanismo único, alternativo ou complementar aos exames de acesso à Educação Superior ou processos de seleção nos diferentes setores do mundo do trabalho;
- VI - o desenvolvimento de estudos e indicadores sobre a educação brasileira. (BRASIL, 2010b, p. 71-72)

Até a publicação deste trabalho, a última edição do ENEM ocorreu em 2014, e obteve 9.519.827 inscritos<sup>19</sup>, número que passa a ser o recorde de inscrições até o momento.

<sup>19</sup>Disponível em: [http://portal.inep.gov.br/todas-noticias?p\\_p\\_id=arquivonoticias\\_WAR\\_arquivonoticiasliferay6portlet\\_INSTANCE\\_60kY&p\\_p\\_lifecycle=0&p\\_p\\_state=normal&p\\_p\\_mode=view&p\\_p\\_col\\_id=column-2&p\\_p\\_col\\_pos=2&p\\_p\\_col\\_count=3&arquivonoticias\\_WAR\\_arquivonoticiasliferay6portlet\\_INSTANCE\\_60kY\\_o\\_peradorPesquisa=1&arquivonoticias\\_WAR\\_arquivonoticiasliferay6portlet\\_INSTANCE\\_60kY\\_delta=20&arquivonoticias\\_WAR\\_arquivonoticiasliferay6portlet\\_INSTANCE\\_60kY\\_keywords=&arquivonoticias\\_WAR\\_arquivonoticiasliferay6portlet\\_INSTANCE\\_60kY\\_advancedSearch=false&arquivonoticias\\_WAR\\_arquivonoticiasliferay6portlet\\_INSTANCE\\_60kY\\_andOperator=true&cur=3](http://portal.inep.gov.br/todas-noticias?p_p_id=arquivonoticias_WAR_arquivonoticiasliferay6portlet_INSTANCE_60kY&p_p_lifecycle=0&p_p_state=normal&p_p_mode=view&p_p_col_id=column-2&p_p_col_pos=2&p_p_col_count=3&arquivonoticias_WAR_arquivonoticiasliferay6portlet_INSTANCE_60kY_o_peradorPesquisa=1&arquivonoticias_WAR_arquivonoticiasliferay6portlet_INSTANCE_60kY_delta=20&arquivonoticias_WAR_arquivonoticiasliferay6portlet_INSTANCE_60kY_keywords=&arquivonoticias_WAR_arquivonoticiasliferay6portlet_INSTANCE_60kY_advancedSearch=false&arquivonoticias_WAR_arquivonoticiasliferay6portlet_INSTANCE_60kY_andOperator=true&cur=3) (acesso em 23 de maio de 2015).

Na edição de 2015 do ProUni, que utiliza os resultados da edição de 2014 do exame, foram ofertadas 135.616 bolsas integrais e 77.497 bolsas parciais em 30.549 cursos de 1.117 instituições privadas de ensino superior<sup>20</sup>. Já no Sisu, foram ofertadas 205.514 vagas em 5.631 cursos de 128 instituições públicas de ensino superior<sup>21</sup>. Esses dados comprovam a política de expansão do ENEM como forma de acesso ao ensino superior. Além disso, o ENEM já extrapola as fronteiras nacionais; três instituições de ensino superior portuguesas já aceitam estudantes brasileiros sem a necessidade dos exames locais, apenas com o exame brasileiro. Desse modo, brasileiros são aptos a realizar toda graduação em instituições portuguesas. Até agora são: Universidade de Coimbra, Universidade do Algarve, Universidade da Beira Interior e Instituto Politécnico de Leiria<sup>22</sup>.

#### **2.1.4 Resumo da trajetória e das possibilidades do exame**

A relevância deste trabalho passa pela compreensão da importância e do impacto do ENEM sobre a educação básica. A seguir lembraremos resumidamente a história do exame e listaremos as oportunidades que os participantes têm atualmente ao obter os resultados de sua prova.

20Disponível em: [http://portal.inep.gov.br/todas-noticias?p\\_p\\_auth=6fXplvza&p\\_p\\_id=56\\_INSTANCE\\_d9Q0&p\\_p\\_lifecycle=0&p\\_p\\_state=normal&p\\_p\\_mode=view&p\\_p\\_col\\_id=column-2&p\\_p\\_col\\_pos=2&p\\_p\\_col\\_count=3&\\_56\\_INSTANCE\\_d9Q0\\_groupId=10157&p\\_r\\_p\\_564233524\\_articleId=143445&p\\_r\\_p\\_564233524\\_id=144186](http://portal.inep.gov.br/todas-noticias?p_p_auth=6fXplvza&p_p_id=56_INSTANCE_d9Q0&p_p_lifecycle=0&p_p_state=normal&p_p_mode=view&p_p_col_id=column-2&p_p_col_pos=2&p_p_col_count=3&_56_INSTANCE_d9Q0_groupId=10157&p_r_p_564233524_articleId=143445&p_r_p_564233524_id=144186) (acesso em 23 de maio de 2015).

21Disponível em: [http://portal.inep.gov.br/todas-noticias?p\\_p\\_auth=6fXplvza&p\\_p\\_id=56\\_INSTANCE\\_d9Q0&p\\_p\\_lifecycle=0&p\\_p\\_state=normal&p\\_p\\_mode=view&p\\_p\\_col\\_id=column-2&p\\_p\\_col\\_pos=2&p\\_p\\_col\\_count=3&\\_56\\_INSTANCE\\_d9Q0\\_groupId=10157&p\\_r\\_p\\_564233524\\_articleId=143248&p\\_r\\_p\\_564233524\\_id=144120](http://portal.inep.gov.br/todas-noticias?p_p_auth=6fXplvza&p_p_id=56_INSTANCE_d9Q0&p_p_lifecycle=0&p_p_state=normal&p_p_mode=view&p_p_col_id=column-2&p_p_col_pos=2&p_p_col_count=3&_56_INSTANCE_d9Q0_groupId=10157&p_r_p_564233524_articleId=143248&p_r_p_564233524_id=144120) (acesso em 23 de maio de 2015).

22Informação disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=21251](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=21251) (acesso em 21 de julho de 2015).

O ENEM foi concebido no contexto das reformas educacionais decorrentes da promulgação da Constituição de 1988. O texto principal das reformas, a LDB, projeta um sistema nacional de avaliação que atuaria a fim de examinar e induzir a educação básica, cuja responsabilidade é descentralizada nos âmbitos federal, estadual e municipal. O ENEM é instituído em 1998, a fim de avaliar o estudante que termina a Educação Básica, ou seja, o EM. Para que tivesse implicações na qualidade da educação realizada no EM, uma política de expansão do exame entrou em curso já na sua segunda edição, quando já era aceito como alternativa aos ou componente dos processos de seleção de IES. Em seguida, foi instituída a gratuidade das inscrições para concluintes ou egressos da rede de ensino público e para membros de família de baixa renda. Em 2004, o exame começou a ser aplicado para privados de liberdade nos estabelecimentos prisionais e nas unidades socioeducativas. Em 2005, já era possível utilizar a nota do exame para obter bolsas de estudo integrais ou parciais em instituições privadas de ensino superior. Em 2009, o ENEM foi reformulado integralmente, e os resultados do exame somados às funções aditadas nos anos anteriores possibilitam:

- concorrer a cursos de graduação em instituições públicas de ensino superior através do Sisu;
- concorrer a bolsas integrais ou parciais (50% do valor da mensalidade) em cursos de graduação em instituições privadas de ensino superior através do ProUni;
- concorrer a vagas gratuitas em instituições públicas e privadas de educação profissional e tecnológica para cursos técnicos, tecnológicos e de qualificação profissional através do Sisutec;
- financiar cursos de graduação e pós-graduação em instituições privadas com as menores taxas de juros do mercado<sup>23</sup> através do Fies;
- concorrer a bolsas de graduação e pós-graduação em universidades do exterior através do programa Ciências sem Fronteiras;

23“ A taxa efetiva de juros do FIES é de 3,4% ao ano para todos os cursos.” Disponível em: <http://sisfiesportal.mec.gov.br/faq.html> (acesso em 28 de maio de 2015).

- certificar a conclusão do ensino médio aos maiores de 18 anos (tendo realizado ou não instrução formal em instituição de educação);
- concorrer a cursos de graduação em universidades portuguesas.

## **2.2 Avaliação em larga escala e efeito retroativo**

Nesta seção, discuto dois conceitos que considero importantes para a compreensão do ENEM: avaliação em larga escala e efeito retroativo. Em 2.2.1, discuto o conceito de avaliação em larga escala e o relaciono às noções implicadas nos objetivos do exame. Em 2.2.2, mostro como a proposta do novo ENEM se desenvolveu com base no conceito de efeito retroativo.

### **2.2.1 Avaliação em larga escala<sup>24</sup>**

Como discutido na seção 2.1.1 deste trabalho, as avaliações educacionais ganharam centralidade no processo de reforma educacional no Brasil durante a década de 1990 e se desenvolveram durante os anos 2000. Como exemplos, podemos citar o Saeb, o Exame Nacional de Cursos (ENC-Provão)<sup>25</sup>, que daria origem ao Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE)<sup>26</sup>, e o ENEM, que foi desenvolvido e reformulado ao longo dos anos, conforme discutido anteriormente. O surgimento dessas avaliações está relacionado à necessidade de obtenção de dados para a elaboração e execução de políticas públicas de educação (SOLIGO, 2010; WERLE, 2011).

24O termo “avaliação” é usado como sinônimo de “exame”, e, por vezes, de “teste”.

25O ENC-Provão “foi um exame aplicado aos formandos, no período de 1996 a 2003, com o objetivo de avaliar os cursos de graduação da Educação Superior, no que tange aos resultados do processo de ensino-aprendizagem.” Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/enade/enc-provao> (acesso em 25 de maio de 2015).

26O ENADE “tem como objetivo aferir o desempenho dos estudantes em relação aos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares do respectivo curso de graduação, e as habilidades e competências em sua formação. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/enade> (acesso em 25 de maio de 2015).

Soares (2011) aponta que a avaliação educacional é referida na literatura por diversas denominações, como “avaliação oficial”, “avaliação externa”, “avaliação em larga escala”, “avaliação sistêmica”; podemos adicionar outros termos, como “avaliação de saída”, “exame externo”, entre outros. Visto que os termos concorrem neste trabalho e na literatura, utilizaremos a definição de Soares (2011) para todos estes:

Entenderemos todas estas avaliações como sendo aquelas aplicadas com elaboração externa às unidades escolares em datas previamente marcadas, desenvolvidas no âmbito de sistemas de ensino, visando, especialmente, o subsídio aos governos em suas políticas públicas na área educacional. (p. 37)

Ao tratar sobre avaliação, Locatelli (2002) faz uma distinção entre avaliação realizada pela prática docente e a realizada para avaliar sistemas educacionais, aplicada em larga escala:

As avaliações de sistemas educacionais têm cunho totalmente diferente daquelas realizadas pelos professores, no cotidiano das salas de aulas. Se nessas avalia-se o processo de construção do conhecimento, nas avaliações de larga escala tende-se a avaliar o produto da aprendizagem. (2002, p. 5)

Essa distinção proposta por Locatelli (2002) é explorada, no mesmo sentido, por Ramos e Schabbach (2012) que diferenciam as avaliações de acordo com o agente avaliador: a avaliação realizada pela prática docente é chamada de avaliação interna, que se caracteriza por ser “executada dentro da instituição e conta com maior colaboração das pessoas que participam diretamente do programa-projeto” (p. 1.275); a avaliação de sistemas educacionais é externa, pois é “realizada por especialistas de fora da instituição responsável pelo programa” (p. 1.275).

A contribuição de Madaus (1988) sobre avaliação também é importante para entender o ENEM. O autor propõe a definição de *high-stakes tests*, traduzido como exame de alta relevância (AZEVEDO, 2009; SCHOFFEN, 2009; VICENTINI, 2011), que são exames que tem o poder de influenciar diretamente o ensino e a aprendizagem. Nas palavras de Madaus (1988),

*High-stakes tests include those used for the certification or recertification of teachers, promotion of students from one grade to the next, award of a high school diploma, assignment of a student to a remedial class, allocation of funds to a school or district, award of merit pay to teachers on the basis of their students' test performance, certification or recertification of a school or district, and placement of a school system into "educational receivership."*<sup>27</sup> (p. 30)

Nesse sentido, quando a portaria que institui o ENEM afirma que este objetiva “aferir se o participante do Exame, ao final do ensino médio, demonstra domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna e conhecimento das formas contemporâneas de linguagem” (BRASIL, 2010b, p. 1) e que “cabe ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP planejar e implementar o exame” (BRASIL, 2010b, p. 1), constata-se, portanto, uma avaliação externa, em larga escala, pois (1) não é realizada pela escola, mas pelo INEP, e (2) avalia o produto da aprendizagem do participante, e não o processo de construção do conhecimento. O ENEM assume o termo avaliação em larga escala pelo menos desde 2002 (BRASIL, 2002a; BRASIL 2010a). As finalidades do ENEM, listadas na seção 2.1.4 deste trabalho, parecem ser suficientes para qualificá-lo como um exame de alta relevância.

### **2.2.2 Efeito retroativo**<sup>28</sup>

<sup>27</sup>“Exames de alta relevância incluem aqueles utilizados para certificação ou recertificação de professores, promoção de estudantes de um grau para o próximo, concessão de diploma de ensino médio, nomeação de um estudante para um curso supletivo, alocação de fundos para uma escola ou distrito, prêmio de gratificação por mérito a professores com base nos testes de desempenho dos seus alunos, certificação ou recertificação de uma escola ou distrito, e classificação de uma rede de ensino para uma assumir 'uma organização educacional em liquidação extrajudicial'.” (tradução minha).

<sup>28</sup>Para os fins deste trabalho, não se faz necessário distinguir “efeito retroativo” de “impacto”. Scaramucci (2004) afirma que não há consenso na literatura sobre o uso dos termos: alguns autores fazem a distinção dos conceitos (ALDERSON & WALL, 1993; ANDREWS, 2004); outros os utilizam como sinônimos (CHENG, 2004; SCARAMUCCI, 2000, 2002).

Como vimos na seção 2.1.3 deste trabalho, um dos objetivos do MEC ao reformular o ENEM, ao aproximá-lo do vestibular, que também é uma avaliação em larga escala (SCHLATTER *et al.*, 2005; SOARES, 2011) e de alta relevância (SCARAMUCCI, 2009; SILVA, 2010), era orientar os currículos do EM “de modo claro, intencional, e articulado para cada área do conhecimento” (BRASIL, 2009c, p. 2). Essa característica almejada pelo Novo ENEM aponta para o conceito de efeito retroativo (do inglês *washback*, ou *backwash*) (ALDERSON & WALL, 1993; BAILEY, 1999; CHENG, WATANABLE & CURTIS, 2004; CHENG, 2008; PAN, 2009; SCARAMUCCI, 2000, 2002, 2004; SCHLATTER *et al.*, 2005).

Para Alderson e Wall (1993), efeito retroativo está relacionado a possíveis implicações de testes para o ensino e a aprendizagem. Os autores preferem restringir o conceito para os efeitos decorrentes dos testes especificamente no contexto de sala de aula. A fim de ajudar a clarificar o conceito e nortear pesquisas sobre o assunto, Alderson e Wall (1993) apresentam um conjunto de hipóteses relacionadas aos possíveis efeitos retroativos de um teste, citado a seguir. Este estudo foi e tem sido referência a respeito do impacto dos testes no ensino e na aprendizagem.

- (1) *A test will influence teaching.*
- (2) *A test will influence learning.*
- (3) *A test will influence **what** teachers teach.*
- (4) *A test will influence **how** teachers teach.*
- (5) *A test will influence **what** learners learn.*
- (6) *A test will influence **how** learners learn.*
- (7) *A test will influence the **rate** and **sequence** of teaching.*
- (8) *A test will influence the **rate** and **sequence** of learning.*
- (9) *A test will influence the **degree** and **depth** of teaching.*
- (10) *A test will influence the **degree** and **depth** of learning.*
- (11) *A test will influence attitudes to the content, method, etc. of teaching and learning.*
- (12) *Tests that have important consequences will have washback.*
- (13) *Tests that do not have important consequences will have no washback.*
- (14) *Tests will have washback on **all** learners and teachers.*
- (15) *Tests will have washback effects for **some** learners and **some** teachers, but **not** for others.<sup>29</sup> (p. 120-121, grifos dos autores)*

- 29
- (1) Um teste influenciará o ensino.
  - (2) Um teste influenciará a aprendizagem.
  - (3) Um teste influenciará **o que** os professores ensinam.
  - (4) Um teste influenciará **como** os professores ensinam.
  - (5) Um teste influenciará **o que** os alunos aprendem.
  - (6) Um teste influenciará **como** os alunos aprendem.

Watanabe (2004) propõe uma lista de dimensões que descrevem os efeitos retroativos<sup>30</sup>. Segundo o autor (2004, p. 20-21), os efeitos podem ser medidos de acordo com a especificidade (geral ou específica), com a intensidade (forte ou fraca), com a duração (curta ou longa), com a intencionalidade (intencional ou não-intencional) e com o valor (positivo ou negativo). Com base em Hughes (1993), Watanabe (2004) descreve o efeito retroativo sob três aspectos: (1) participantes, como professores, alunos, editoras, autores; (2) processos, como materiais pedagógicos, currículos, métodos, conteúdos; (3) produtos, que são os resultados da aprendizagem, como competências e habilidades (p. 20-21). Watanabe (2004) ainda cita alguns fatores que mediam o processo de efeito retroativo: fatores relacionados ao teste, como método, conteúdo, habilidades, etc.; fatores relacionados ao prestígio do teste, como as oportunidades geradas por este e seu *status* perante o sistema educacional; fatores pessoais, como a formação profissional e as crenças do professor; e fatores microcontextuais, como a escola em que se estuda, e macrocontextuais, que seria a sociedade em que o teste está inserido (p. 21-22).

Scaramucci (2000) apontou para a intenção do ENEM de provocar efeitos sobre os currículos alguns anos antes da proposta do Novo ENEM, quando este finalmente formaliza tal propósito (BRASIL, 2009c). A autora explica:

- (7) Um teste influenciará o **ritmo** e a **sequência** do ensino.
- (8) Um teste influenciará o **ritmo** e a **sequência** da aprendizagem.
- (9) Um teste influenciará o **grau** e a **profundidade** do ensino.
- (10) Um teste influenciará o **grau** e a **profundidade** da aprendizagem.
- (11) Um teste influenciará atitudes em relação ao conteúdo, método etc. do ensino e da aprendizagem.
- (12) Testes que têm consequências importantes causarão efeito retroativo.
- (13) Testes que não têm consequências importantes não causarão efeito retroativo.
- (14) Testes causarão efeito retroativo em **todos** os alunos e professores.
- (15) Testes causarão efeito retroativo em **alguns** alunos e em **alguns** professores, mas **não** em outros. (tradução minha; grifos dos autores).

<sup>30</sup>Relato aqui tais dimensões apenas a título de exploração conceitual, pois não as retomamos, no Capítulo 4 deste trabalho, para especulação sobre recados que a MR dá ao EM, visto às limitações desta pesquisa.

Como instrumentos de planejamento do ensino, exames externos podem ser mais eficientes do que os próprios currículos, na medida em que seus resultados são utilizados para tomadas de decisão a curto prazo. É, portanto, contando com um efeito retroativo potencial que exames como o ENEM e também o Exame Nacional de Cursos (Provão) foram elaborados. Flexibilizaram-se os currículos (afinal, os PCNs não são apenas uma *proposta* curricular?), contando com os efeitos potencialmente mais efetivos do exame. (SCARAMUCCI, 2000, p. 101)

Alderson e Wall (1993), Scaramucci (2000, 2004), Watanabe (2004) e Cheng (2008) concordam que a qualidade dos efeitos retroativos independe das qualidades dos testes, havendo de se levar em consideração outras forças da sociedade e da educação. Para estes autores, efeitos positivos não provêm apenas de testes bons, nem efeitos negativos de testes ruins necessariamente. Isso significa que, ainda que um exame tenha qualidade questionável, este pode provocar efeitos positivos, como “fazer as lições de casa, estudar mais” (SCARAMUCCI, 2000, p. 101). Significa também que um exame bem qualificado pode provocar efeitos negativos, como em um professor “que passaria a ensinar os conteúdos do exame, ou a 'ensinar para o exame', causando um indesejável estreitamento do currículo” (SCARAMUCCI, 2000, p. 102). Scaramucci (2000) resume o assunto:

Por mais paradoxal que possa parecer, portanto, uma mesma avaliação ou exame poderia ter, ao mesmo tempo, efeitos positivos e negativos, que seriam percebidos de forma diferenciada por professores e alunos, dependendo de seus traços de personalidade e cultura de ensinar/aprender/avaliar/ser avaliado. (p. 102)

Scaramucci (2000) acredita que, ainda que não seja garantia de um impacto positivo, uma avaliação bem elaborada pode potencializar o efeito retroativo benéfico no ensino. Primeiramente, a autora sugere a valorização da função diagnóstica e formativa, que busca identificar falhas em tempo hábil de revertê-las, em detrimento da função classificatória, característica de avaliações externas que pode influenciar o currículo devido o seu poder. No caso do ENEM, certamente a função classificatória se tornou a principal; porém, o exame mantém uma característica diagnóstica e formativa no ponto em que visa à melhoria do EM. Pan (2009), ao revisar a literatura sobre efeito retroativo, afirma que efeitos retroativos positivos podem acontecer no sistema educacional quando *“decision makers use the authority power of high-stakes testing to achieve the goals of teaching and learning, such as the introduction of new textbooks and new curricula”*<sup>31</sup>. Por outro lado, Scaramucci (2000) defende que desajustes entre conteúdos e procedimentos de avaliação geram efeito retroativo negativo. A autora exemplifica utilizando o componente curricular Língua Inglesa:

Um exemplo têm sido os exames vestibulares, frequentemente citados como empecilhos ao desenvolvimento da fluência oral e justificativa para um ensino centrado na gramática, na medida em que, até bem pouco tempo, avaliavam, se sua maioria (e convém lembrar, muitos ainda o fazem), a gramática descontextualizada através de perguntas de múltipla escolha. (p. 105)

### **2.3 Estudos recentes sobre o ENEM**

31“Os responsáveis [pela avaliação] usam o poder de autoridade de um exame de alta relevância para atingir metas de ensino e aprendizagem, como a introdução de novos livros didáticos e novos currículos.” (tradução minha)

Esta seção analisa três publicações recentes sobre o ENEM e os efeitos retroativos do exame. O Ranking Universitário Folha 2014<sup>32</sup> serviu como parâmetro para a escolha dos repositórios digitais a serem consultados. Foram selecionadas as cinco primeiras universidades, e as palavras-chave eram “ENEM” e “efeito retroativo”. Foram encontradas três publicações dos últimos três anos que consideramos relevantes para este trabalho: uma tese (LUFT, 2014), um artigo (ROUFFIAX, 2013) e um trabalho de conclusão de curso (VICENTINI, 2011), os quais abordamos a seguir.

Na tese “Retrato de uma disciplina ameaçada: a Literatura nos documentos oficiais e no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)”, Luft (2014) propõe-se a discutir o processo de desvalorização da literatura como disciplina escolar. A autora faz uma recuperação histórica da problemática ao verificar, num levantamento bibliográfico de 1987 a 2012, que pouco se produziu em relação à presença da Literatura nos vestibulares e no ENEM. Ao identificar a lacuna, Luft descreveu casos em que a disciplina desapareceu da ou perdeu espaço na sala de aula. Posteriormente, a autora analisa os documentos oficiais e mostra como eles vieram a embasar a filosofia e o formato assumidos pelo ENEM.

A pesquisa se debruça com maior fôlego na análise de questões do ENEM. Após apresentar um histórico do exame, a autora analisa todas as questões de Literatura das provas do exame nacional de 1998 a 2013, descrevendo o lugar ocupado pela disciplina no exame e o que isso significava para o EM. A autora fez uma pesquisa quantitativa demonstrando a evolução numérica das questões de literatura, enquadrando-as em categorias de acordo com os autores, os gêneros e as habilidades e competências examinadas pelas questões.

<sup>32</sup>Disponível em: <http://ruf.folha.uol.com.br/2014/rankingdeuniversidades/>. Acesso em 14 de março de 2015.

Por fim, Luft apresenta as possíveis consequências do ENEM para o ensino de literatura nas escolas visto que o exame se tornou um dos mais importantes da América Latina. Ainda a autora propõe possíveis caminhos para o trabalho com a literatura no EM, visando à formação de leitores. O trabalho de Luft conclui que, dada a gradativa perda de espaço da literatura no ENEM e ao alto número de IES que utilizam o exame como forma de acesso, os alunos que chegarem à universidade terão “sérias lacunas em suas formações” (LUFT, 2014, p. 257). O argumento é que, ao colocar a literatura como apenas mais uma das linguagens, esta é utilizada apenas para análise da materialidade linguística, pois se privilegia a concepção de leitura funcional em detrimento da leitura cultural. Este trabalho mostra a necessidade de analisar o que se pode entender sobre literatura e suas implicações no ensino ao lermos a MR do ENEM.

No artigo “A língua portuguesa no ENEM”, Rouffiax (2013) apresenta inicialmente um breve histórico sobre o ENEM, e cita os objetivos expressos no edital do ano de 2013, edição em que concentra seu estudo. Após destacar a importância do exame, o autor se propõe a investigar a sua validade, enfocando a prova de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Para tanto, Rouffiax analisa a prova a partir da sua relação com quatro documentos oficiais do MEC: as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), de 1996; os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), de 2000; a Matriz de Referência do ENEM, de 2009; e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM), de 2006.

Para sua análise, Rouffiax elenca as competências 6, 7 e 8<sup>33</sup> da MR como sendo diretamente relacionadas à Língua Portuguesa, resultando-lhe em 20 questões de Língua Portuguesa a serem analisadas. O autor, então, se propõe a verificar como as competências e habilidades requeridas aparecem nas questões, organizando-as de acordo com as competências.

33Competência de área 6 – Compreender e usar os sistemas simbólicos das diferentes linguagens como meios de organização cognitiva da realidade pela constituição de significados, expressão, comunicação e informação.

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

Com sua análise, Rouffiax conclui que as questões apresentam incoerências se comparadas aos documentos oficiais. São elas: exigência de conhecimento da nomenclatura da Gramática Tradicional; utilização de “novas nomenclaturas”, gerando nova metalinguagem e atrapalhando o candidato; confusão entre o que se pede no enunciado e como se cobra; texto como pretexto para análise gramatical; sobreposição de alguns conteúdos e ausência de outros. O autor finaliza seu artigo alertando para importância de eliminar as incoerências do exame.

Por fim, na monografia “Exame Nacional do Ensino Médio: a relevância de pesquisas empíricas sobre validade e efeitos retroativos”, Vicentini (2011) destaca a importância de estudos sobre validade e efeito retroativo em relação ao ENEM, visto a escassa produção acadêmica referente não só ao ENEM, mas a outros exames nacionais. A autora inicia sua monografia fazendo um resgate histórico e crítico da trajetória do exame. Vicentini aponta também que, ao contrário de exames internacionais como o TOEFL e IELTS, o ENEM não incentiva pesquisas que abordem o exame criticamente de modo a qualificá-lo; a situação se agrava na medida em que o exame assume protagonismo nacional após 2009.

A partir de um levantamento bibliográfico dos portais oficiais do exame, Vicentini (2011) ressalta a ausência de informação acerca da validade do exame ou de seus efeitos retroativos no ensino e na aprendizagem. Ao ler criticamente os documentos oficiais do exame, a autora nota menção sobre o potencial efeito retroativo do ENEM, conforme destacamos anteriormente, mas sem provas empíricas, e também alerta para o fato de que os documentos afirmam que os itens foram pré-testados sem especificar a metodologia utilizada. Ao buscar pesquisas sobre validade e efeito retroativo referente ao Novo ENEM, Vicentini constata apenas um trabalho que investiga a validade dos itens de Literatura, e que aponta problemas no exame relativos a conteúdo e reflexão<sup>34</sup>. A autora finaliza seu trabalho indicando que a comunidade acadêmica deve voltar sua atenção para o assunto visto que o ensino brasileiro carece de mudanças e que as avaliações podem ser o primeiro passo para que elas aconteçam.

34FISCHER, L. A. (13 ago. 2011). O ENEM pode prejudicar o ensino de literatura nas escolas? *O Globo*. Disponível em: <http://oglobo.globo.com/blogs/prosa/posts/2011/08/13/o-enem-pode-prejudicar-ensino-de-literatura-nas-escolas-398339.asp> (acesso em 22 de julho). Este último parece ser parte do trabalho de Luft (2014).

### 3. METODOLOGIA

Neste capítulo, apresento as perguntas de pesquisa e os procedimentos metodológicos utilizados para buscar respondê-las. Retomando o capítulo introdutório deste trabalho, relembramos que os objetivos gerais desta pesquisa são (1) compreender a relação entre a Matriz de Referência e os documentos oficiais que estruturam o EM e (2) inferir o que isso significa para Língua Portuguesa e Literatura. Para atingir esses objetivos, foram formuladas as seguintes perguntas<sup>35</sup>:

- O que há de novo no ENEM em comparação aos documentos oficiais, de modo a justificar a ideia de reestruturação mencionada anteriormente?
- O que isso significa à disciplina de Língua Portuguesa e Literatura?

Na primeira etapa desta pesquisa, investigou-se a relação da MR do exame com os documentos oficiais relativos ao EM. A segunda etapa consistiu em descrever, interpretativamente, os recados que a MR do ENEM está dando ao EM, com enfoque especial para LPL.

A metodologia utilizada neste trabalho foi a *pesquisa documental*, que consiste no “exame de materiais de natureza diversa, que ainda não receberam um tratamento analítico, ou que podem ser reexaminados, buscando-se novas e/ou interpretações complementares” (GODOY, 1995a, p. 21). Nesse sentido, tendo em vista os cunhos descritivos e interpretativos desse estudo, podemos dizer que sua natureza é *qualitativa*, pois, de acordo com Godoy (1995b),

<sup>35</sup>Essas perguntas foram inspiradas naquelas elaboradas por Marcuschi (2006) ao analisar as Matrizes de Referência do Saeb e do ENEM. São elas: “Qual é o currículo de língua portuguesa considerado nos referidos processos de testagem? O que esse currículo e os resultados revelados pelos exames nos informam sobre o ensino de língua portuguesa no EM?” (p. xx)

Muitos pesquisadores de orientação qualitativa fazem seu trabalho de campo através de observação e entrevista, empregando muito do seu tempo no local da pesquisa, em contato direto com os sujeitos. [...] **Existem ainda aqueles que se utilizam de vários tipos de documentos escritos, de natureza pessoal e/ou oficial.** Fotos coletadas ou tiradas pelo pesquisador também podem compor o conjunto dos dados. (p. 62; grifo nosso)

Por documento, entende-se “qualquer material oriundo de comunicação verbal ou não-verbal, como cartas, cartazes, jornais, revistas, informes, livros, relatos autobiográficos, discos, gravações, entrevistas, diários pessoais, filmes, fotografias, vídeos, etc.” (MORAES, 1999, p.8).

O documento selecionado para esta pesquisa foi a MR do ENEM<sup>36</sup>. A MR é o documento que orienta as competências e habilidades e os conteúdos avaliados pelo exame. Essa matriz também orienta a elaboração das questões do ENEM. Marcuschi (2006) defende que, dado o espaço que ocupa na orientação da avaliação, pode-se afirmar que a MR expressa o currículo básico esperado no Ensino Médio, de modo que este associe conteúdos, competências e habilidades avaliados no exame como necessários à formação média. Essa visão é corroborada pela intenção de influenciar os currículos de EM, intenção que é explícita e que foi discutida na seção 2.1.3 deste trabalho. A literatura de avaliação chama de efeito retroativo essa influência que avaliações em larga escala exercem sobre o ensino; tal conceito foi discutido na seção 2.2.2 desta pesquisa.

Visto que o contexto em que o ENEM surgiu e se desenvolveu é o das reformas educacionais, foi necessário comparar a MR com os documentos oficiais que vêm orientando a Reforma do Ensino Médio, com o objetivo de responder a primeira pergunta de pesquisa. São eles<sup>37</sup>:

- Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (BRASIL, 2010c);

36Disponível em: [http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/enem/downloads/2012/matriz\\_referencia\\_enem.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/downloads/2012/matriz_referencia_enem.pdf).

37A Portaria n. 1140, de 22 de novembro de 2013 institui o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, mas este não foi objeto de análise deste trabalho.

- Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 2012);
- Parâmetros Curriculares Nacionais: Bases Legais (BRASIL, 2000a);
- Parâmetros Curriculares Nacionais: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (BRASIL, 2000b);
- Parâmetros Curriculares Nacionais +: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (BRASIL, 2002b);
- Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (BRASIL, 2006).

O critério utilizado para comparar os documentos foi a *intertextualidade*. A definição mais popular de intertextualidade é de Kristeva (2005), que cunhou o termo: “todo texto se constrói como mosaico de citações, todo texto é absorção e transformação de um outro texto” (p. 68). A noção de intertextualidade já estava presente em Bakhtin (2003):

[os] enunciados não são indiferentes entre si nem se bastam cada um a si mesmo; uns conhecem os outros e se refletem mutuamente uns nos outros. Esses reflexos mútuos lhes determinam o caráter. Cada enunciado é pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados com os quais está ligado pela identidade da esfera de comunicação discursiva. Cada enunciado deve ser visto antes de tudo como uma resposta aos enunciados precedentes de um determinado campo: ela os rejeita, confirma, completa, baseia-se neles, subentende-os como conhecidos, de certo modo os leva em conta. (p. 297)

Esse trecho dos escritos de Bakhtin torna mais claro o propósito deste estudo: a MR do ENEM, o documento que estrutura a prova, é apenas mais um elo na cadeia discursiva; provavelmente ela dialoga com os textos das reformas, pois todo enunciado é uma resposta aos enunciados precedentes, nas palavras do filósofo russo. Portanto, a análise da MR, comparada com os documentos oficiais, certamente nos ajudará a entender o recado que a prova de Linguagens, Códigos e suas Literaturas quer dar para o EM, o que se relaciona a segunda pergunta de pesquisa.

### 3.1 Detalhamento dos procedimentos metodológicos

Primeiramente, selecionei as partes da MR que seriam analisadas: a descrição dos eixos cognitivos, comuns a todas as áreas de conhecimento (p. 1); a MR da prova de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (LCT) (p. 2-4); os objetos de conhecimento associados à MR de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (p. 14-15). O recorte do documento, proveniente desta seleção, tem cinco páginas, e pode ser conferido no Anexo I deste trabalho.

Após uma leitura inicial da MR já recortada, dividi o documento em alguns índices a fim de facilitar a etapa de comparação com os documentos oficiais. Esses índices representam trechos da MR. São estes:

- ENEM: este índice remete ao próprio exame;
- áreas de conhecimento: este remete à divisão da prova do ENEM em quatro áreas de conhecimento;
- eixos cognitivos: a MR apresenta cinco eixos cognitivos que são comuns a todas as áreas de conhecimento, estando relacionados às competências e às habilidades específicas de cada área;
- competências e habilidades: cada área de conhecimento apresenta nove competências, que se desdobram em 30 habilidades;
- CP 1: referente à competência de área 1 da área de LCT;
- CP 2: referente à competência de área 2 da área de LCT;
- CP 3: referente à competência de área 3 da área de LCT;
- CP 4: referente à competência de área 4 da área de LCT;
- CP 5: referente à competência de área 5 da área de LCT;
- CP 6: referente à competência de área 6 da área de LCT;
- CP 7: referente à competência de área 7 da área de LCT;
- CP 8: referente à competência de área 8 da área de LCT;

- CP 9: referente à competência de área 9 da área de LCT;
- objetos de conhecimento: este índice se refere aos objetos de conhecimento associados à prova de LCT.

Também para fins de operacionalização, conferi siglas aos documentos oficiais:

- Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica: DCNGEB;
- Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio: DCNEM;
- Parâmetros Curriculares Nacionais – Bases Legais: BL
- Parâmetros Curriculares Nacionais – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias: PCNEM;
- Parâmetros Curriculares Nacionais + Linguagens, Códigos e suas Tecnologias: PCN+ LCT;
- Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias: OCEM LCT.

Para que os pontos de intertextualidade entre os textos fossem visíveis, foi criada uma tabela com os índices e siglas supracitados:

	DCNGEB	DCNEM	PCNEM BL	PCNEM LCT	PCN+ LCT	OCEM LCT
ENEM						
áreas de conhecimento						
eixos cognitivos						
competências e habilidades						
CP 1						
CP 2						
CP 3						
CP 4						
CP 5						
CP 6						
CP 7						
CP 8						
CP 9						
objetos de conhecimento						

Tabela 1 – Pontos de intertextualidade

Esta tabela acima serviu de suporte para marcar os trechos de intertextualidade destes índices. O resultado da comparação dos textos deu conteúdo à tabela. O processo de comparação dos textos se utilizou de um processador de textos num computador, e aconteceu da seguinte maneira: abria-se a MR já recortada no processador de textos, e logo depois o texto a ser comparado (representados pelas colunas). Conforme se notava intertextualidade, marcava-se o trecho no índice (representado pelas linhas) em que ocorria o efeito. Os asteriscos representam a existência de múltiplas referências dos índices nos documentos pesquisados. A tabela preenchida, após o processo de comparação, serviu de base para a descrição dos recados. Por recados, entendo as leituras interpretativas que faço a partir da MR.

## **4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS**

Neste capítulo, apresento o resultado da análise descrita no capítulo anterior. Em 4.1, descrevo a intertextualidade entre a MR e os documentos oficiais analisados. Em 4.2, interpreto o resultado da etapa anterior e a MR em si, redigindo os recados que o ENEM dá ao EM.

### **4.1 Expondo a intertextualidade entre os documentos oficiais e a Matriz de Referência**

Como resultado do processo metodológico descrito na seção 3.1, obteve-se a Tabela 2, abaixo. Ao analisá-la, constatamos o primeiro achado deste estudo: a MR do ENEM está intrinsecamente relacionada aos documentos oficiais produzidos a partir das reformas educacionais, principalmente no que se refere ao EM. Antes de desenvolver este trabalho, suspeitava que a MR serviria para influenciar os documentos oficiais e o ensino e aprendizagem. Porém, ao observar a Tabela 2, que é resultado da busca por intertextualidade entre a MR e os documentos oficiais, é notável a influência destes para elaboração daquela.

	DCNGEB	DCNEM	PCNEM BL	PCNEM LCT	PCN+ LCT	OCEM LCT
ENEM	Art. 46 Art. 53.	Art. 21.	p. 69		p. 15-16	
áreas de conhecimento	Art. 13 - § 3º: III; IV; V. Art. 13 - § 5º. Art. 13 - § 6º. Art. 14. Art. 17.	Art. 8.	p. 19-21	*	*	p. 7
eixos cognitivos					p. 15-16 p. 61	
competências e habilidades			p. 17	*	*	p. 151
CP 1	Art. 14 - § 3.		p. 95	p. 12	p. 39	
CP 2	Art. 15 - § 2º. Art. 15 - § 3º.		p. 95	p. 11		
CP 3				p. 33		
CP 4				p. 46		
CP 5			p. 95	p. 8	p. 72	
CP 6			p. 95	p. 6		
CP 7			p. 95	p. 8	p. 74	
CP 8			p. 95	p. 10	p. 72	
CP 9		Art. 12: I; III.	p. 95	p. 11-12	p. 50	
objetos de conhecimento		Art. 9. Art. 14: VIII; IX; X.				p. 37-39 (língua portuguesa) p. 189-205 (artes) p. 228 (educação física)

Tabela 2 – Resultado da comparação

Avaliações institucionais externas, como o ENEM, já estão previstas nas DCNGEB no artigo 46. No artigo 53, as Diretrizes informam que os resultados das avaliações institucionais são utilizados ao avaliar redes de Educação Básica, cujos resultados informam a sociedade sobre a qualidade das escolas. Os PCNEM BL corroboram a ideia ao afirmarem que mecanismos de avaliação são indispensáveis para aferir se os pontos de chegada estão sendo comuns; para tanto, o documento determina que esses mecanismos estabeleçam competências e conteúdos a serem verificados (BRASIL, 2000a). Aparentemente, a MR cumpre essa função no caso do ENEM.

Já as DCNEM, no artigo 21, tratam mais especificamente sobre o ENEM, orientando que este progressivamente se integre ao Saeb como avaliação (I) sistêmica, a fim de subsidiar políticas públicas para Educação Básica; (II) certificadora, a fim de aferir conhecimentos escolares e não-escolares daqueles que não finalizaram a Educação Básica; e (III) classificatória, a fim de contribuir para o acesso democrático à Educação Superior (BRASIL, 2012).

Segundo os PCNEM BL, a organização curricular por áreas contribui para que, gradativamente, seja superado o tratamento compartimentado do conhecimento escolar (BRASIL, 2000a). Os PCNEM, que datam de 2000, dividiram o conhecimento em três áreas do conhecimento. Já o ENEM, como visto nos Pressupostos Teóricos deste estudo, dividiu a prova em quatro áreas desde seu início em 1998. A influência do ENEM sobre a Educação Básica pode ser percebida na última atualização dos DCNEM, de 2012, que são objetos de análise deste estudo. O artigo 8 do documento define que o currículo passa a ser organizado em quatro áreas do conhecimento, tal qual o ENEM. O artigo ainda ressalta a importância da interdisciplinaridade e da contextualização para que se evidencie a articulação e interação entre os saberes (BRASIL, 2012).

A MR traça eixos cognitivos, que são “competências gerais” (BRASIL, 2000b, p. 15) comuns a todas as áreas; também surgem nove competências de área, das quais surgem habilidades. Os PCN+ LCT (BRASIL, 2002b) não consideram essa divisão uma hierarquia nem uma gradação, mas explica que tem a ver com abrangência, e exemplificam: “Como metáfora, poder-se-ia comparar competências e habilidades com as mãos e os dedos: as primeiras só fazem sentido quando associadas às últimas” (p. 16).

No caso da prova de LCT, todas as competências estabelecidas pelo Parecer CEB n. 15/98, presentes nos PCNEM BL (BRASIL, 2000a), aparecem de forma idêntica ou reeditada em sete (de nove) competências avaliadas pelo ENEM. Para visualizar a comparação, vejamos a tabela abaixo:

PCNEM BL	ENEM
Aplicar as tecnologias da comunicação e da informação na escola, no trabalho e em outros contextos relevantes para a sua vida.	Competência de área 1 - Aplicar as tecnologias da comunicação e da informação na escola, no trabalho e em outros contextos relevantes para sua vida.
Conhecer e usar língua(s) estrangeira(s) moderna(s) como instrumento de acesso a informações e a outras culturas e grupos sociais.	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.
-	Competência de área 3 - Compreender e usar a linguagem corporal como relevante para a própria vida, integradora social e formadora da identidade.
-	Competência de área 4 - Compreender a arte como saber cultural e estético gerador de significação e integrador da organização do mundo e da própria identidade.
Analisar, interpretar e aplicar os recursos expressivos das linguagens, relacionando textos com seus contextos, mediante a natureza, função, organização das manifestações, de acordo com as condições de produção e recepção.	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.
Compreender e usar os sistemas simbólicos das diferentes linguagens como meios de organização cognitiva da realidade pela constituição de significados, expressão, comunicação e informação.	Competência de área 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.
Confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes linguagens e suas manifestações específicas.	Competência de área 7 - Confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes linguagens e suas manifestações específicas.

<p>Compreender e usar a Língua Portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização de mundo e da própria identidade.</p>	<p>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.</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>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> <p>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.</p>	<p>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.</p>

Tabela 3 – Comparação das competências

Com exceção da competência de área 5, que altera sua redação minimamente, e da competência de área 9, que mescla três competências, todas as competências de área avaliadas pelo ENEM são idênticas às estabelecidas pelos PCNEM BL.

Apesar de as competências de área 3 e 4 não terem sido encontradas nos PCNEM BL, os conteúdos dessas áreas são contemplados pelos PCNEM (BRASIL, 2000b, p. 33-57) e sua redação se assemelha à competência de área 8. Ainda, parte da redação da competência de área 4 pode ser encontrada nos PCNEM BL: arte como “expressão criadora e geradora de significação” (BRASIL, 2000a, p. 19).

Quanto aos objetos do conhecimento, pelo menos os associados à prova de LCT, objeto desta pesquisa, têm alto nível de intertextualidade com as OCNEM (BRASIL, 2006). Vejamos a tabela:

OCNEM	ENEM
<p>“Modos de organização da composição textual – sequências textuais (tipos textuais narrativo, descritivo, argumentativo, injuntivo, dialogal).” (p. 38)</p> <p>“Atividades de produção escrita e de leitura de textos gerados nas diferentes esferas de atividades sociais – públicas e privadas” (p. 37)</p>	<p><b>Estudo do texto: as sequências discursivas e os gêneros textuais no sistema de comunicação e informação</b> – modos de organização da composição textual; atividades de produção escrita e de leitura de textos gerados nas diferentes esferas sociais – públicas e privadas.</p>
<p>“Performance corporal e identidades juvenis; Possibilidades de vivência crítica e emancipada do lazer; Mitos e verdades sobre os corpos masculino e feminino na sociedade atual; Exercício físico X saúde; O corpo e a expressão artística e cultural; O corpo no mundo dos símbolos e como produção da cultura; Práticas corporais e autonomia; Condicionamento e esforços físicos.” (p. 228)</p> <p>“Conteúdos: Esporte, Dança, Lutas, Jogos, Brincadeiras, Ginástica, etc.” (p. 229)</p>	<p><b>Estudo das práticas corporais: a linguagem corporal como integradora social e formadora de identidade</b> – <i>performance</i> corporal e identidades juvenis; possibilidades de vivência crítica e emancipada do lazer; mitos e verdades sobre os corpos masculino e feminino na sociedade atual; exercício físico e saúde; o corpo e a expressão artística e cultural; o corpo no mundo dos símbolos e como produção da cultura; práticas corporais e autonomia; condicionamentos e esforços físicos; o esporte; a dança; as lutas; os jogos; as brincadeiras.</p>

“...o objetivo último e fundamental da educação – e da presença da arte nos currículos como uma forma particular de conhecimento – é capacitar o aluno a interpretar e a representar o mundo à sua volta, fortalecendo processos de identidade e cidadania.” (p. 183)

“Quais são os conteúdos estruturadores do ensino de Arte? Tomando como eixo da aprendizagem a PRODUÇÃO e RECEPÇÃO de textos artísticos (vinculados às narrativas histórico-culturais) e, também, de textos não artísticos (vinculados aos usos cotidianos das linguagens, o ensino da área envolve, de modo articulado, os seguintes conteúdos:

- CÓDIGO: morfologia (elementos básicos das diversas linguagens); sintaxe (modos combinatórios desses elementos);
- CANAL: exploração dos diversos materiais, suportes, e veículos (antigos e atuais, tradicionais e tecnológicos);
- CONTEXTO: do aluno, do texto-obra do professor, da escola, da comunidade do ensino médio.” (p. 182, grifos do autor)

“Inclusão, diversidade e multiculturalidade: A valorização da pluralidade e da diversidade cultural em todos os âmbitos e manifestações da arte contempla conceitos e princípios básicos da disciplina Arte.

(...)

A valorização das produções estéticas e artísticas dos portadores de necessidades educacionais especiais, remanescentes de quilombos, grupos ciganos, povos indígenas, povos do campo, ribeirinhos, comunidades de

**Produção e recepção de textos artísticos: interpretação e representação do mundo para o fortalecimento dos processos de identidade e cidadania** – Artes Visuais: estrutura morfológica, sintática, o contexto da obra artística, o contexto da comunidade. Teatro: estrutura morfológica, sintática, o contexto da obra artística, o contexto da comunidade, as fontes de criação. Música: estrutura morfológica, sintática, o contexto da obra artística, o contexto da comunidade, as fontes de criação. Dança: estrutura morfológica, sintática, o contexto da obra artística, o contexto da comunidade, as fontes de criação. Conteúdos estruturantes das linguagens artísticas (Artes Visuais, Dança, Música, Teatro), elaborados a partir de suas estruturas morfológicas e sintáticas; inclusão, diversidade e multiculturalidade: a valorização da pluralidade expressada nas produções estéticas e artísticas das minorias sociais e dos portadores de necessidades especiais educacionais.

	<p><b>Estudo do texto literário: relações entre produção literária e processo social, concepções artísticas, procedimentos de construção e recepção de textos</b> – produção literária e processo social; processos de formação literária e de formação nacional; produção de textos literários, sua recepção e a constituição do patrimônio literário nacional; relações entre a dialética cosmopolitismo/localismo e a produção literária nacional; elementos de continuidade e ruptura entre os diversos momentos da literatura brasileira; associações entre concepções artísticas e procedimentos de construção do texto literário em seus gêneros (épico/narrativo, lírico e dramático) e formas diversas; articulações entre os recursos expressivos e estruturais do texto literário e o processo social relacionado ao momento de sua produção; representação literária: natureza, função, organização e estrutura do texto literário; relações entre literatura, outras artes e outros saberes.</p>
<p>“Organização da macroestrutura semântica (dimensão conceitual), articulação entre as ideias/proposições (relações lógico-semânticas).” (p. 38)</p>	<p><b>Estudo dos aspectos linguísticos em diferentes textos: recursos expressivos da língua, procedimentos de construção e recepção de textos</b> - organização da macroestrutura semântica e a articulação entre ideias e proposições (relações lógico-semânticas).</p>

<p>“Formas de agenciamento de diferentes pontos de vista na textualização (identificação dos elementos que sinalizam as vozes e o posicionamento dos enunciado-res trazidos à cena no texto (...)).” (p. 38)</p> <p>“Organização e progressão temática.” (p. 38)</p> <p>“Papéis sociais e comunicativos dos interlocutores, relações entre esses, propósito discursivo, função sociocomunicativa do gênero, aspectos da dimensão espaço-temporal em que se produz o texto.” (p. 38)</p>	<p><b>Estudo do texto argumentativo, seus gêneros e recursos linguísticos: argumentação: tipo, gêneros e usos em língua portuguesa</b> - 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.</p>
<p>“Uso dos recursos linguísticos em relação ao contexto em que o texto é construído (elementos de referência pessoal, temporal, espacial, registro lingüístico, grau de formalidade, seleção lexical, tempos e modos verbais); uso de recursos linguísticos em processos de coesão textual (elementos de articulação entre segmentos do texto, referentes à organização – temporal e/ou espacial – das sequências do texto ou à construção da argumentação).” (p. 38)</p>	<p><b>Estudo dos aspectos linguísticos da língua portuguesa: usos da língua: norma culta e variação linguística</b> - uso dos recursos linguísticos em relação ao contexto em que o texto é constituído: elementos de referência pessoal, temporal, espacial, registro lingüístico, grau de formalidade, seleção lexical, tempos e modos verbais; uso dos recursos linguísticos em processo de coesão textual: elementos de articulação das sequências dos textos ou à construção da micro estrutura do texto.</p>
<p>-</p>	<p><b>Estudo dos gêneros digitais: tecnologia da comunicação e informação: impacto e função social</b> - 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.</p>

---

Tabela 4 – Comparação dos objetos do conhecimento

Como se pode ver, com exceção dos objetos do conhecimento associados aos componentes curriculares de Literatura e de Tecnologias da Informação e Comunicação, todos os outros objetos do conhecimento têm origem nas OCNEM. Literatura tem um capítulo exclusivo nas OCNEM, privilégio que não tinha nos PCNEM nem nos PCN+ LCT; porém, é visível que o documento não serviu como referência, pelo menos não como referência principal, para a elaboração dos objetos do conhecimento relacionados à disciplina. Tecnologias da Informação e Comunicação, apesar de aparecerem timidamente de maneira transversal, não aparecem com essa nomenclatura, nem têm os objetos do conhecimento associados à MR contemplados em suas especificidades no documento.

Se os PCN foram a base para a elaboração das competências de área, as OCNEM serviram como referência para elencar os objetos do conhecimento a serem avaliados. Notadamente, a MR trouxe novidades em relação aos documentos oficiais aqui analisados. Além da inclusão de competências e objetos do conhecimento, o ENEM influenciou a atualização destes documentos, como no caso da nova redação das DCNEM, de 2012. Sendo assim, conclui-se que há forte intertextualidade entre a MR e os documentos oficiais, porém, o ENEM, considerando apenas a MR, propõe alguns avanços em termos educacionais, tendo potencial efeito retroativo de reestruturação do EM, conforme intenção discutida no Capítulo 2 deste trabalho. O ENEM, portanto, reforça orientações dos documentos oficiais e, ainda, propões algumas novas orientações.

#### **4.2 Interpretando recados da Matriz de Referência do ENEM para o componente curricular Língua Portuguesa e Literatura do Ensino Médio**

Com base na seção anterior, em que foi descrita a intertextualidade entre os documentos oficiais e a MR, pode-se afirmar que o ponto de partida do ENEM são as propostas contidas nos documentos oficiais. Partindo deles, o ENEM também traz algumas inovações, como vimos na seção anterior, e também no Capítulo 2. Portanto, o primeiro recado que podemos notar é também uma premissa para os outros:

- **O ENEM é um dos instrumentos de efetivação da Reforma do Ensino Médio.**

Um argumento que poderia ser utilizado para derrubar esse recado-premissa seria lembrar uma informação que vimos na subseção 2.1.3 deste trabalho: que o ENEM se apropriou a MR do ENCCEJA. Certamente as mudanças foram mínimas, pois em 2010 se acresceu as “línguas inglesa e espanhola” ao primeiro eixo cognitivo e à competência de área 2.<sup>38</sup> No entanto, a substituição do ENCCEJA Ensino Médio pelo ENEM parece sustentar mais ainda a premissa. Certamente o ENCCEJA Ensino Médio não tinha o mesmo impacto que o ENEM tem. Ademais, a MR do ENCCEJA Ensino Médio só vigorou na edição de 2008 do exame já que só foi instituída pela Portaria n. 147, de 04 de setembro de 2008 (BRASIL, 2008); no ano seguinte, em 2009, o exame foi substituído pelo ENEM. Assim, vemos que essa troca não foi gratuita, e reforça ainda mais o fato de que o ENEM é uma política capaz de influenciar a Educação Básica.

38A redação original, no ENCCEJA para Ensino Médio, era: “Dominar a norma culta da Língua Portuguesa e fazer uso das linguagens matemática, artística e científica”. Após a apropriação da Matriz de Referência pelo ENEM, o texto passa a ser: “Dominar a norma culta da Língua Portuguesa e fazer uso das linguagens matemática, artística e científica e das línguas espanhola e inglesa”. A competência de área 2 também foi adicionada: “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.” (conforme Anexo I).

De fato, essa conclusão não é novidade. Já em 2000, Castro & Tiezzi já nos davam notícia a respeito: “O Exame Nacional do Ensino Médio tem sido um valioso instrumento da política de implementação da reforma do ensino médio, difundindo seus objetivos de forma intensiva para todo o Brasil” (p. 131), e complementam dizendo que o ENEM “tem possibilitado uma compreensão mais palpável dos eixos estruturadores da reforma do ensino médio: interdisciplinaridade, contextualização e resolução de problemas” (p. 133). Os autores, inclusive, já nos deram pistas sobre a reestruturação dos currículos de EM que o ENEM propõe. Nesse sentido, Lopes & López (2010) também sustentam argumentos semelhantes:

O ENEM, como um sistema avaliativo que condensa os princípios da Reforma Educacional do Ensino Médio brasileiro, se constitui como um dispositivo que entrelaça e interpenetra o processo de ensino-aprendizagem em múltiplos níveis, já que, a partir dele, são engendrados tanto resultados globais (relativos às redes de ensino), quanto locais (referentes às unidades locais) e individuais (relativos ao aluno). Igualmente o ENEM participa do fortalecimento e da circulação dos princípios da reforma, pois, em seu entrelaçamento e em seu processo de negociação com os múltiplos contextos com os quais se relaciona, produz efeitos mais ou menos convergentes de adesão a seus princípios. (p. 104)

Partindo dessa premissa, podemos elencar alguns outros recados que o ENEM potencialmente está dando para o EM:

- **A Matriz de Referência reafirma orientações curriculares dos documentos oficiais e o perfil de seu egresso.**<sup>39</sup>

<sup>39</sup>A redação deste recado se inspirou nos achados de Marcuschi (2006, p. 63).

O primeiro recado que a MR do ENEM quer passar para o EM é que sua MR serve como modelo para a estruturação dos currículos e para delinear o perfil do estudante que finaliza a Educação Básica. Isso não é algo novo, pois o ENEM assume este discurso: “As Matrizes de Referência fornecem constructos teóricos e indicações de conteúdos não apenas para subsidiar a elaboração de itens, mas também para aprimorar as práticas pedagógicas do Ensino Médio.” (BRASIL, 2010a, p. 17).

Conforme as funções descritas na subseção 2.1.4 deste trabalho, vemos que, com o aumento da importância do exame, essa função ficou mais clara. Apesar de não ser obrigatória, a realização do exame parece evidente, não só por grande parte dos egressos do EM, mas também por quem quer finalizar esta etapa sem ter frequentado a escola. Dessa maneira, o ENEM não apresentaria uma proposta curricular totalmente nova, mas utilizaria seu impacto de exame em larga escala para influenciar os currículos de EM a se alinharem às reformas propostas pelos documentos oficiais. Assim, a MR expressaria o currículo esperado do EM e o perfil do egresso no ponto em que estabelece competências e habilidades associadas à formação média (MARCUSCHI, 2006).

A partir disso, precisamos olhar com mais atenção para a MR para entender em que sentido esta orienta o currículo e o EM. Seguimos listando, então, outros recados:

**Interdisciplinaridade e contextualização devem ser princípios pedagógicos estruturantes do currículo, e competências e habilidades devem servir de parâmetro para a avaliação.<sup>40</sup>**

40A redação deste recado se inspirou no documento de Bases Legais dos PCN (BRASIL, 2000a, p. 1, 7), e a definição de interdisciplinaridade e contextualização encontradas no Parecer CEB n.15/98, que faz parte do documento de Bases Legais dos PCN (BRASIL, 2000a, p. 92).

Devido à influência dos PCNEM sobre o ENEM, os conceitos de interdisciplinaridade e a contextualização estruturaram a MR. Parece ser uma forma de induzir a Educação Básica a introduzir tais conceitos nos currículos e no ensino e aprendizagem. A opção por dividir o conhecimento por áreas, e não por disciplinas, evidencia esse recado.

Por outro lado, os PCN+ LCT (BRASIL, 2002b) são enfáticos ao sustentar que a organização dos saberes em áreas do conhecimento não visa acabar com as disciplinas, mas incentivar atitudes interdisciplinares:

A perspectiva de desenvolver conteúdos educacionais com contexto e de maneira interdisciplinar, envolvendo uma ou mais áreas, não precisa necessariamente de uma reunião de disciplinas, mas pode ser realizada numa mesma disciplina. (p. 17)

Desse modo, o objetivo dessa alteração não parece ser necessariamente organizar os currículos de EM em quatro áreas do conhecimento, mas sobretudo orientar o processo de ensino e aprendizagem no sentido da contextualização do conhecimento numa perspectiva interdisciplinar. Para isso, o ENEM elenca cinco eixos cognitivos que são comuns às quatro áreas do conhecimento: dominar linguagens; compreender fenômenos; enfrentar situações-problema; construir argumentação; elaborar propostas. Visto que a MR também visa definir o perfil do egresso do EM, provavelmente se quer que o estudante seja proficiente nessas cinco competências gerais ao final da Educação Básica. A partir dos eixos cognitivos, surgem nove competências de área, das quais surgem habilidades, que serão discutidas em seguida.

Também parece claro que a MR orienta o EM para que organize sua avaliação por competências e habilidades. Segundo o Relatório Pedagógico de 2009 e 2010 do ENEM (BRASIL, 2010a, p. 17), uma MR assim assegura mais transparência ao processo de avaliação. Os PCNEM BL (BRASIL, 2000a) dizem que o EM deve ser caracterizado pela “construção de competências básicas, que situem o educando como sujeito produtor de conhecimento e participante do mundo do trabalho, e com o desenvolvimento da pessoa, como “sujeito em situação” – cidadão” (p. 10). O documento ainda reforça que “o desenvolvimento de competências e habilidades básicas comuns a todos os brasileiros é uma garantia de democratização” (p. 17). Portanto, pode-se interpretar que o ENEM, mais uma vez, está induzindo o EM a aplicar conceitos que já estão presentes nos documentos oficiais.

Nos próximos parágrafos, olharemos com mais afinco para as competências que se concentram em LPL.

### **A Língua Portuguesa e a Literatura são apenas mais uma das formas de manifestação da linguagem.<sup>41</sup>**

Logo no início da MR, ao citar os eixos cognitivos, o primeiro eixo se chama *Dominar linguagens*, cuja descrição é: “dominar a norma culta da Língua Portuguesa e fazer uso das linguagens matemática, artística e científica e das línguas espanhola e inglesa.” Nota-se que, ao lado das línguas naturais, encontram-se outros sistemas semióticos, como a linguagem matemática, a artística e a científica. A concepção de linguagem utilizada na MR remete aos PCNEM BL (2000a):

A linguagem é considerada aqui 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. (p. 19)

41A redação do recado foi inspirada no seguinte trecho das OCEM LCT: “a língua é uma das formas de manifestação da linguagem, é um entre os sistemas semióticos construídos histórica e socialmente pelo homem.” (BRASIL, 2006, p. 25)

O recado basicamente é que, numa perspectiva interdisciplinar, ao trabalharmos Língua Portuguesa e Literatura, teremos de falar sobre outras linguagens e suas interações entre si. Lembrando que os componentes curriculares da prova de LCT são Língua Portuguesa, Literatura, Língua Estrangeira (Inglês ou Espanhol), Artes, Educação Física e Tecnologias da Informação e Comunicação, os PCN+ LCT informam que todas essas disciplinas possuem como objeto de estudo linguagem, texto e contexto, e, portanto, podem se relacionar (BRASIL, 2002a, p. 32-33).

Segundo o Relatório Pedagógico de 2009 e 2010 (BRASIL, 2010a), as competências de área estão relacionadas com os seguintes tópicos:

1. competência de área 1: gêneros discursivos nas tecnologias da comunicação e informação;
2. competência de área 2: línguas estrangeiras modernas;
3. competência de área 3: linguagem corporal (Educação Física);
4. competência de área 4: linguagem artística (Artes);
5. competência de área 5: linguagem literária (Literatura);
6. competência de área 6: gêneros discursivos;
7. competência de área 7: procedimentos argumentativos;
8. competência de área 8: variedades linguísticas;
9. competências de área 9: impacto e conhecimentos relacionados às tecnologias da comunicação e informação.

- **A Língua Portuguesa deve ser estudada pela natureza social e interativa da linguagem, em contraposição às concepções tradicionais, deslocadas do uso social.**<sup>42</sup>

42A redação deste recado é inspirada em um trecho dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 2000b, p. 18).

Como reflexo dos PCNEM, quanto às competências, e das OCNEM, quanto aos objetos do conhecimento, os tópicos de Língua Portuguesa a serem avaliados parecem ser mais uma forma de induzir o EM a se alinhar à Reforma do Ensino Médio proposta pelos documentos oficiais.

As competências de área 6, 7 e 8 tratam mais diretamente da Língua Portuguesa. As habilidades que decorrem delas são:

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;

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;

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.

As habilidades H18, H21, H22 e H25 demandam o reconhecimento de diferentes gêneros discursivos; a habilidade H19 se refere à identificação das funções da linguagem; a habilidade H20 relaciona a língua com a identidade e o patrimônio cultural nacionais; as habilidades H21, H22, H23 e H24 requerem a compreensão dos gêneros e processos argumentativos; as habilidades H25, H26 e H27 estão relacionados com variação linguística e usos da língua; por fim, a habilidade H27 exige reconhecimento da norma culta da Língua Portuguesa. É visível a predominância dos gêneros do discurso, especialmente os textos argumentativos, e da variação linguística. A norma culta aparece numa perspectiva contextualizada, escapando à tradição gramatical fora de contexto. A tendência natural é que esses tópicos, juntamente com os objetos do conhecimento associados a essas competências, sejam assimilados pelos currículos e pelo processo de ensino e aprendizagem do EM.

- **A Literatura envolve a relação entre produção literária e processo social, concepções artísticas, procedimentos de construção e recepção de textos.**<sup>43</sup>

A avaliação dos tópicos de Literatura apresenta intertextualidade com os PCNEM quanto à competência de área; porém, os objetos do conhecimento relacionados à Literatura são uma novidade em relação aos documentos oficiais apesar de que as OCNEM tenham dedicado um capítulo inteiro à disciplina<sup>44</sup>.

A competência de área 5 se refere mais diretamente ao texto literário. As habilidades relacionadas à competência são:

H15 – Estabelecer relações entre o texto literário e o momento de sua produção, situando aspectos do contexto histórico, social e político;

43A redação deste recado se baseou na Matriz de Referência do ENEM (conforme Anexo I).

44Este fato é uma conquista à disciplina visto que os PCNEM (BRASIL, 2000b) e os PCN+ (2002b) não fizeram o mesmo.

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.

A habilidade H15 relaciona o texto literário às suas condições de produção; a habilidade H16 trata sobre o valor artístico e cultural do texto literário e também sobre processos relacionados à produção literária; por fim, a habilidade H17 remete aos valores sociais, culturais e humanos presentes nas obras literárias nacionais.

Segundo Luft (2014), há uma redução do privilégio da Literatura enquanto disciplina escolar: o componente curricular tem apenas uma competência de área ligada diretamente, assim como a linguagem corporal e a artística. Luft (2014) argumenta que a MR também não prescreve nenhum tipo de leitura obrigatória. Por outro lado, os objetos de conhecimento expressam talvez o maior número de conteúdos dentre todos os componentes curriculares. No entanto, isso pode não significar muita coisa para o EM. Os estudos de Luft (2014) mostram que, apesar de serem exigidos diversos conhecimentos de Literatura, estes não são avaliados na prática. Luft (2014) afirma que a maioria das questões de Literatura se destina

ao desenvolvimento de habilidades específicas de áreas relacionadas à língua portuguesa, servindo como parâmetros para abordagens de conhecimentos diversos, relativos principalmente à interpretação textual pura e simples (...). (p. 189)

Certamente os achados de Luft (2014) mostram que, apesar de possuir a maior extensão de objetos do conhecimento, a baixa ocorrência de questões de Literatura com relação à prova de LCT pode significar não só a perda de privilégio, mas também uma redução da disciplina enquanto componente curricular dos currículos de EM.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa procurou compreender a reestruturação dos currículos de EM proposta pelo ENEM através de uma pesquisa documental que envolveu a comparação da MR do exame com os documentos oficiais que estruturam o EM, e envolveu também a interpretação da MR enfocando a disciplina de LPL, que resultou na redação de recados que o exame potencialmente quer dar ao EM.

Como resultado da primeira etapa desta pesquisa, foram elaboradas a Tabela 2 e a Tabela 3 (apresentadas no Capítulo 4), que compararam respectivamente as competências e os conteúdos avaliados pela MR. Como se pode ver, existe intertextualidade entre a MR e os documentos oficiais em quase todos os itens analisados. Pode-se concluir a partir disso que o ENEM é o instrumento indutor da Reforma do Ensino Médio. Vale lembrar que este trabalho não é o primeiro a concluir isso; outros autores já chegaram nessa conclusão (CASTRO & TIEZZI, 2000; LOPES & LÓPEZ, 2010). Esta conclusão serviu como premissa para a interpretação dos seguintes recados:

1. A Matriz de Referência expressa o currículo básico esperado no Ensino Médio e o perfil de seu egresso.
2. Interdisciplinaridade e contextualização devem ser princípios pedagógicos estruturantes do currículo, e competências e habilidades devem servir de parâmetro para a avaliação.
3. A Língua Portuguesa e a Literatura são apenas mais uma das formas de manifestação da linguagem.
4. A Língua Portuguesa deve ser estudada pela natureza social e interativa da linguagem, em contraposição às concepções tradicionais, deslocadas do uso social.
5. A Literatura envolve a relação entre produção literária e processo social, concepções artísticas, procedimentos de construção e recepção de textos

Também vale lembrar que as conclusões da segunda etapa são fruto de leituras interpretativas da MR. Como dito no Capítulo 1 deste trabalho, esta pesquisa é um convite a se discutir o ENEM. Portanto, esses cinco recados não esgotam o assunto; pelo contrário, funcionam como provocações ao debate, sendo ideias que devem ser desenvolvidas, reformuladas, criticadas, corroboradas e refutadas.

Este trabalho se limitou a listar os recados do ENEM ao EM, especialmente a LPL, a partir da MR. Porém, como mostram os estudos de Luft (2014) e Rouffiax (2013), podem ser encontradas inconsistências entre o que a MR diz avaliar e o que a prova realmente avalia. Nesse sentido, este trabalho também aponta para a necessidade de examinar os instrumentos de avaliação em si, pois eles podem ser um passo mais substancial para gerar mudanças na Educação Básica. Evidencia-se, assim, a necessidade de mais estudos acerca da validade do ENEM e de seu efeito retroativo na Educação Básica.

O desenvolvimento deste estudo gerou outras inquietações, que podem ser insumo para próximas pesquisas:

- O que a Matriz de Referência diz avaliar é realmente avaliado pela prova do ENEM
- Existe realmente um efeito retroativo do ENEM no Ensino Médio?
- Se existe, os recados levantados neste trabalho podem ser verificados nos currículos vivenciados nas escolas brasileiras?

Certamente há outras questões que podem surgir; porém, essas são as que surgiram ao longo deste trabalho. Portanto espero que esta pesquisa incite outros pesquisadores a contribuir para a discussão do ENEM, visando à qualificação desse importante instrumento de política pública para a educação brasileira.

## 6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALDERSON, J. C.; WALL, D. Does washback exist? *Applied Linguistics*, Oxford, v. 14, n. 2, p. 115-129, 1993.

ALTMANN, H. Influências do Banco Mundial no projeto educacional brasileiro. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 77-89, jan./jul. 2002.

AZEVEDO, N. C. *Exame de proficiência em língua inglesa (EPLIS) para controladores de tráfego aéreo e operadores brasileiros de estação aeronáutica: impactos potenciais*. 38 f. Monografia (Licenciatura em Letras) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

BAKHTIN, M. *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BONAMINO, A.; FRANCO, C. Avaliação e política educacional: o processo de institucionalização do Saeb. *Cadernos de Pesquisa*, Rio de Janeiro, n. 108, p. 101-132, nov. 1999.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Institui o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM. Portaria n. 438, de 28 de maio de 1998. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*. Brasília, 1º jun. 1998. Seção 1, p. 5.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Exame Nacional do Ensino Médio: Manual do Inscrito*. Brasília: MEC/INEP, 1999.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio: Parte I – Bases Legais*. Brasília: MEC/SEB, 2000a.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio: Parte II – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*. Brasília: MEC/SEB, 2000b.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM: relatório final 1999*. Brasília: MEC/INEP, 2000c.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM: documento básico 2001*. Brasília: MEC/INEP, 2001a.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Relatório Pedagógico: ENEM 2001*. Brasília: MEC/INEP, 2001b.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Relatório Pedagógico: ENEM 2002*. Brasília: MEC/INEP, 2002a.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *PCN + Ensino Médio: Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Vol. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*. Brasília: MEC/SEB, 2002b.

\_\_\_\_\_. Medida Provisória n. 213, de 10 de setembro de 2004. Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior, e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, 13 de outubro de 2004a.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Dispõe sobre o processo seletivo do Programa Universidade para Todos - PROUNI, referente ao primeiro semestre de 2005, e dá outras providências. Portaria n. 3.964, de 02 de dezembro de 2004. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, 03 de dezembro de 2004b. Seção 1.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Volume 1 – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*. Brasília: MEC/SEB, 2006.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Regulamenta o art. 3º da Portaria Ministerial n. 3.145, de 21 de dezembro de 2004. Portaria n. 147, de 04 de setembro de 2008. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*. Brasília, 09 de setembro de 2008. Seção 1. p. 19.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Relatório Pedagógico: ENEM 2008*. Brasília: MEC/INEP, 2009a.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Estabelece a sistemática para a realização do Exame Nacional do Ensino Médio no exercício de 2009. Portaria 109, de 27 de maio de 2009. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*. Brasília, 28 de maio de 2009b. Seção 1. p. 56.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Assessoria de Comunicação Social. *Proposta à Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior*. Brasília, 2009c. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&task=doc\\_download&gid=768&Itemid=](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=768&Itemid=). Acesso em 22 de maio de 2015.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Relatório Pedagógico: ENEM 2009-2010*. Brasília: MEC/INEP, 2010a.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Institui o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM. Portaria n. 807, de 18 de junho de 2010. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*. Brasília, 21 de junho de 2010b. Seção 1, p. 71.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica. Resolução CNE/CEB n. 4, de 13 de julho de 2010. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*. Brasília, 14 de julho de 2010c, Seção 1, p. 824.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Resolução CNE/CEB n. 2, de 30 de janeiro de 2012. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*. Brasília, 31 de janeiro de 2012, Seção 1, p. 20.

BROWN, H. D. *Principles of Language Learning and Teaching*. Third Edition. Englewood Cliffs: WJ. Prentice Hall Regents, 1993.

CASTRO, M. H. G.; TIEZZI, S. A reforma do ensino médio e a implantação do ENEM no Brasil. In: B ROCK, C.; S CHWARTZMAN, S. (Org.). *Os desafios da educação no Brasil*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005. p. 119-154

CERQUEIRA, A. G. C.; CERQUEIRA, A. C.; MENDES, P. A.; SOUZA, T. C. A trajetória da LDB: um olhar crítico frente à realidade brasileira. In: CICLO DE ESTUDOS HISTÓRICOS DA UESC, 20, 2009. *Anais eletrônicos...* Ilhéus: UESC, 2009. Disponível em: [http://www.uesc.br/eventos/cicloshistoricos/anais/aliana\\_georgia\\_carvalho\\_cerqueira.pdf](http://www.uesc.br/eventos/cicloshistoricos/anais/aliana_georgia_carvalho_cerqueira.pdf). Acesso em 11 de maio de 2015.

CHENG, Y. The washback effect of a public examination change on teacher's perceptions toward their classroom teaching. In: CHENG, Y.; WATANABLE, Y.; CURTIS, A. *Washback in Language Teaching: research contexts and methods*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2004. p. 147-170.

\_\_\_\_\_. Washback, impact and consequences. In: HORNBERGER, N. H. (Org.). *Encyclopedia of Language and Education*. Philadelphia: Springer, 2008. p. 349-364.

\_\_\_\_\_; WATANABLE, Y.; CURTIS, A. *Washback in Language Teaching: research contexts and methods*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2004.

CURY, C. R. J. Lei de Diretrizes e Bases e perspectivas da educação nacional. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 8, p. 72-85, mai./jun./jul. 1998.

DEMO, P. *A nova LDB: ranços e avanços*. 20. ed. Campinas: Papirus, 1997.

DOMINGUES, J. J.; TOSCHI, N. S.; OLVEIRA, J. F. A reforma do Ensino Médio: a nova formulação curricular e a realidade da escola pública. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 21, n. 70, p. 63-79, abri. 2000.

GODOY, A. S. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. *RAE – Revista de Administração de Empresas*, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-29, 1995a.

\_\_\_\_\_. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. *RAE – Revista de Administração de Empresas*, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 57-63, 1995b.

HUGHES, A. *Backwash and TOEFL 2000*. Manuscrito não publicado, University of Reading, England, 1993.

KRISTEVA, J. *Introdução à semiótica*. Tradução de Lúcia Helena França Ferraz. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.

LAUTÉRIO, A. Q. M. R.; NEHRING, C. M. *Reestruturação currículo escolar: a trajetória do ensino médio e o conceito de contextualização*. 2012. Trabalho apresentado no IX ANPED SUL – Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, Caxias do Sul, 2012.

LIMA, K. R. R. *Reforma do Estado e da Educação no governo Fernando Henrique Cardoso: o ENEM como mecanismo de consolidação da reforma*. 2005. 251 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2005.

LOCATELLI, I. Construção de instrumentos para a avaliação de larga escala e indicadores de rendimento: o modelo Saeb. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, n. 25, p. 3-21, jan./jun. 2002.

LOPES, A. C.; LÓPEZ, S. B. A performatividade nas políticas de currículo: o caso do ENEM. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 89-110, abr. 2010.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. *Em Aberto*, Brasília, v. 5, n. 31, p. 43-48, 1986.

LUFT, G. F. C. *Retrato de uma disciplina ameaçada: a Literatura nos documentos oficiais e no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)*. 303 f. Tese (Doutorado em Literatura Brasileira) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

KEMIAC, L. *O Exame Nacional do Ensino Médio como Gênero do Discurso*. 2011. 219 f. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) – Programa Pós-Graduação em Linguagem e Ensino, Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2011.

MARCUSCHI, B. O que nos dizem o Saeb e o ENEM sobre o currículo de língua portuguesa para o ensino médio. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (Org.). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 57-82.

MADAUS, G. F. The distortion of teaching and testing: high-stakes testing and instructions. *Peabody Journal of Education*, v. 65, n. 3, p. 29-46, 1988.

MCMEEKIN, R.W. Descentralización de la Educación. *Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe*, Santiago/Chile, Boletín 31, p. 65-70, ago. 1993

OLIVEIRA, T. F. *A implementação da reforma curricular do Ensino Médio no Brasil, da LDB ao ENEM – o caso de uma escola estadual em Juiz de Fora/MG*. 182 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Programa de Pós-Graduação Profissional, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2012.

OTRANTO, C. R. A Nova LDB da Educação Nacional: seu trâmite no Congresso e as principais propostas de mudança. *Revista Universidade Rural: Série Ciências Humanas*, Seropédica, v. 18, n. 1-2, p. 11-16, dez. 1996.

PAN, Y. A review of washback and its pedagogical implications. *VNU Journal of Science: Foreign Languages*, Hanoi, v. 25, p. 257-263, 2009.

RAMOS, M. P.; SCHABBACH, L. M. O estado da arte da avaliação de políticas públicas: conceituação e exemplos de avaliação no Brasil. *Revista de Administração Pública*, Rio de Janeiro, v. 46, n. 5, p. 1271-1294. set./out. 2012.

ROUFFIAX, R. M. *A língua portuguesa no ENEM*. 22 f. Trabalho de Conclusão de Especialização (Especialização em Gramática e Ensino Língua Portuguesa) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

SCARAMUCCI, M. V. R. Propostas curriculares e exames vestibulares: potencializando o efeito retroativo benéfico no ensino de LE (Inglês). *Contexturas*, São José do Rio Preto, v. 5, p. 97-109, 2000.

\_\_\_\_\_. Entrance examinations and TEFL in Brazil: a case study. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 2, n. 1, p. 61-81, 2002.

\_\_\_\_\_. Efeito retroativo da avaliação no ensino/aprendizagem de línguas: o estado da arte. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, v. 43, n. 2, p. 203-226, jul./dez. 2004.

\_\_\_\_\_. Avaliação da leitura em inglês como língua estrangeira e validade de construto. *Calidoscópio*, São Leopoldo, v. 7, n. 1, p. 30-48, jan./abr. 2009.

SCHOFFEN, J. R. *Gêneros do discurso e parâmetros de avaliação de proficiência em português como língua estrangeira no exame Celpe-Bras*. 192 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

SCHLATTER, M.; ALMEIDA, A. N.; FORTES, M. S.; SCHOFFEN, J. R. (2005) Avaliação de desempenho e os conceitos de validade, confiabilidade e efeito retroativo. In: NASCIMENTO, V. F.; NAUJORKS, J. C.; REBELLO, L. S.; SILVA, D. S. (Org.). *A redação no contexto do vestibular 2005: a avaliação em perspectiva*. Porto Alegre: Coperse, UFRGS, 2005. p. 11-35.

SILVA, E. R. Política linguística da língua inglesa e exame vestibular no Brasil: uma relação possível? *Estudos Linguísticos*, São Paulo, v. 39, n. 2, p. 508-518, mai./ago. 2010.

SOARES, C. R. *Sistemas de Avaliações em Larga Escala na Perspectiva Histórico-Cultural: o caso do Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública – SIMAVE*. 2011. 204 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Matemática) – Mestrado Profissional em Educação Matemática, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2011.

SOUSA, S. M. Z. L. Possíveis impactos das políticas de avaliação no currículo escolar. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 119. p. 175-190, jul. 2003.

SOLIGO, V. Possibilidades e desafios das avaliações em larga escala da educação básica na gestão escolar. *Revista Eletrônica de Política e Gestão Educacional*, v. 8, p. 1-15, 2010.

Disponível em:  
[http://www.fclar.unesp.br/Home/Departamentos/CienciasdaEducacao/RevistaEletronica/1\\_Possibilidades\\_e\\_Desafios\\_Valdecir\\_Soligo.pdf](http://www.fclar.unesp.br/Home/Departamentos/CienciasdaEducacao/RevistaEletronica/1_Possibilidades_e_Desafios_Valdecir_Soligo.pdf). Acesso em 25 de maio de 2015.

TAVARES, M. G. M. *Arquivo Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Estudos e Documentação Educação e Sociedade (PROEDES). Disponível em:  
<http://www.fe.ufrj.br/proedes/arquivo/ldb.htm>. Acesso em 11 de maio de 2015.

VICENTINI, M. P. *Exame Nacional do Ensino Médio: a relevância de pesquisas empíricas sobre validade e efeitos retroativos*. 75 f. Monografia (Licenciatura em Letras) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.

WATANABE, Y. Methodology in washback studies. In: CHENG, Y.; WATANABE, Y.; CURTIS, A. *Washback in Language Teaching: research contexts and methods*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2004. p. 19-36.

WERLE, F. O. C. Políticas de avaliação em larga escala na educação básica: do controle de resultados à intervenção nos processos de operacionalização do ensino. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, p. p. 769-792, out./dez. 2011.

YANNOULAS, S. C.; SOUZA, C. R. F.; ASSIS, S. G. Políticas educacionais e o estado avaliador: uma relação conflitante. *Sociedade em Debate*, Pelotas, v. 15, n. 2, p. 55-67, jul./dez. 2009.

ZIBAS, D. M. L. A reforma no Ensino Médio nos anos de 1990: o parto da montanha e as novas perspectivas. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 28, p. 24-36, jan./fev./mar./abr. 2005.

\_\_\_\_\_. Refundar o Ensino Médio? Alguns antecedentes e atuais desdobramentos das políticas dos anos 1990. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 92, p. 1067-1086, out. 2005.

**ANEXO I**



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO**  
**INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA**

## **MATRIZ DE REFERÊNCIA ENEM**

### **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.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

**H15** - Estabelecer relações entre o texto literário e o momento de sua produção, situando aspectos do contexto histórico, social e político.

**H16** - Relacionar informações sobre concepções artísticas e procedimentos de construção do texto literário.

**H17** - Reconhecer a presença de valores sociais e humanos atualizáveis e permanentes no patrimônio literário nacional.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

H30 - Relacionar as tecnologias de comunicação e informação ao desenvolvimento das sociedades e ao conhecimento que elas produzem.

# ANEXO

## Objetos de conhecimento associados às Matrizes de Referência

### 1. Linguagem, Códigos e suas Tecnologias

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

elementos de continuidade e ruptura entre os diversos momentos da literatura brasileira; associações entre concepções artísticas e procedimentos de construção do texto literário em seus gêneros (épico/narrativo, lírico e dramático) e formas diversas.; articulações entre os recursos expressivos e estruturais do texto literário e o processo social relacionado ao momento de sua produção; representação literária: natureza, função, organização e estrutura do texto literário; relações entre literatura, outras artes e outros saberes.

• **Estudo dos aspectos linguísticos em diferentes textos: recursos expressivos da língua, procedimentos de construção e recepção de textos** - organização da macroestrutura semântica e a articulação entre 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 à construção da micro estrutura 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.