

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE LETRAS
DEPARTAMENTO DE LETRAS CLÁSSICAS E VERNÁCULAS

Susan Severo de Severo

ENEM: UM OLHAR PARA A LEITURA

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Ingrid Nancy Sturm

Porto Alegre, julho/2010

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE LETRAS
DEPARTAMENTO DE LETRAS CLÁSSICAS E VERNÁCULAS

Susan Severo de Severo

ENEM: UM OLHAR PARA A LEITURA

Monografia apresentada para a
obtenção do título de Licenciatura
em Letras.

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Ingrid Nancy Sturm

Porto Alegre, julho/2010

A Luis Adriano Mayer

Agradecimentos

À professora Doutora Nancy Ingrid Sturm, pela orientação e apoio durante a realização deste;

Aos professores Pedro Arcanjo e Jane Naujorks, pelas críticas e sugestões durante a defesa;

A minha mãe, meu marido e meus queridos amigos, por estarem sempre ao meu lado;

(...)nosso diálogo com o objeto lido se nutre de inúmeras experiências de leitura anteriores, enquanto lança desafios e promessas para outras tantas.

Maria Helena Martins

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	03
Capítulo I - Conhecendo nosso objeto de análise	05
Capítulo II - Aspectos teóricos sobre a leitura	08
Capítulo III - Propostas de análises	20
3.1 Sobre a prova de Linguagens Códigos e suas Tecnologias	20
3.2 Explorando a oralidade	21
3.2.1 Diálogo	22
3.2.2. Língua oral <i>versus</i> Língua escrita.....	24
3.3 Explorando as estratégias <i>top-down</i> e <i>bottom-up</i>	26
3.3.1. Inferência e confirmação de hipóteses.....	26
3.4 Explorando a leitura de linguagens múltiplas.....	29
3.4.1 Leitura de imagens e conhecimento de mundo	29
3.4.2 Conhecimento de esquemas/subesquemas culturais.....	32
3.5 Explorando os conteúdos	34
3.5.1 Língua.....	34
3.5.2 Literatura	36
3.5.3 Figuras de Linguagem	38
3.6 Explorando o gênero textual	40
CONSIDERAÇÕES FINAIS	42
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	44
ANEXOS	45

INTRODUÇÃO

Quando pensamos na leitura devemos considerar os múltiplos aspectos envolvidos nesse ato. A leitura não pode ser entendida apenas como decifração, pois sabemos que ela não se resume a algo mecânico, que se dá apenas pela decodificação de símbolos gráficos. Assim, é preciso considerar que a leitura compreende, além da decifração, processos cognitivos e interacionais já que se trata de uma atividade social, ou seja, a leitura é um ato que se processa entre indivíduos afetados por diferentes visões de mundo, e situados em contextos particulares. E qual a importância do ato de ler? Paulo Freire nos faz refletir sobre essa questão e sobre os processos que envolvem esse ato de forma a torná-lo produtivo na construção - re-construção - do mundo do leitor. A leitura não é simplesmente a leitura da palavra, mas a leitura do mundo percebido em torno de si. Para Freire (1982), primeiramente aprende-se a ler o mundo, para depois aprender-se a palavra: a leitura da palavra é posterior à leitura do mundo.

Este trabalho tem por objeto a identificação de estratégias de leitura necessárias para a compreensão e a interpretação das questões propostas pelo Exame Nacional do Ensino Médio. Trata-se, mais objetivamente, de analisar algumas questões referentes à área denominada Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, naquilo que diz respeito aos processos de leitura envolvidos.

O resultado dessas provas é capaz de confirmar o desenvolvimento das competências necessárias para a formação de um leitor pleno? O leitor da prova do ENEM deve ser um leitor do mundo? Existe a cobrança de um conhecimento metalingüístico, ou seja, de uma concepção de língua calcada no conhecimento de conceitos e estruturas gramaticais aos moldes do ensino tradicional? Esses questionamentos são pertinentes principalmente se pensarmos na prática de muitos professores do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, que continuam reproduzindo o modelo de ensino tradicional, em que o trabalho com o texto é simples pretexto para o estudo de estruturas gramaticais. E, como sabemos, o conhecimento de elementos da gramática de uma língua não garante um leitor pleno, isto é, capaz de aplicar estratégias

de leitura que lhe permitam compreender e interpretar o texto, estabelecendo relações contextuais e lógicas para construir o sentido.

Inicialmente, para situarmos nosso objeto de estudo, delinearemos o perfil histórico do ENEM, caracterizando-o e buscando entender sua origem, aplicação e propósitos. Na seqüência, apresentaremos aspectos teóricos relativos às estratégias de leitura, visando subsidiar as reflexões que faremos, a seguir, a partir da análise de algumas questões constantes no Exame Nacional do Ensino Médio - 2009.

CAPÍTULO I

CONHECENDO NOSSO OBJETO DE ANÁLISE

O Exame Nacional do Ensino Médio (doravante, ENEM) foi criado em 1998, pelo Ministério da Educação (MEC), com o intuito de avaliar o desempenho dos estudantes ao término do Ensino Médio. Além dessa primeira função de avaliar o ensino no país, a prova, já nessa época, foi concebida como meio para selecionar os estudantes que almejavam a uma vaga na universidade. A idéia era a de que também funcionasse como uma espécie de vestibular unificado, de forma a proporcionar aos estudantes maiores chances de conseguir uma vaga nas universidades por todo o país. A Universidade de São Paulo (USP), desde 1999, usa o exame como avaliação complementar ao processo seletivo. Outras universidades e faculdades, em diferentes estados, também aderiram ao ENEM como instrumento auxiliar no processo de seleção. No entanto, a partir de 2009, o Ministro da Educação *recomendou* que as Universidades Federais aderissem ao ENEM como um substituto ao vestibular. Como seria de se esperar, essa substituição não ocorreu de forma massiva e o ENEM é ainda objeto de muita polêmica, especialmente nas instituições públicas¹.

Para incentivar a adesão das universidades, o exame passou por uma reformulação e as novas questões elaboradas, com base em uma nova Matriz de Referência², tornaram visível a preocupação do MEC com os *conteúdos* do Ensino Médio. No entanto, segundo o *Guia do estudante*³, a competência leitora é valorizada desde que o exame foi criado em 1998 e continuará sendo condição *sine qua non* para que os estudantes possam ter um bom desempenho nele.

¹ A intenção é que a prova passe a ser o vestibular das universidades federais, em um processo unificado nacionalmente. As universidades, porém, têm autonomia e podem decidir se utilizarão o resultado do exame como forma de seleção, seja como instrumento auxiliar ou como substituto ao vestibular.

² Matriz de Referência é um documento, elaborado pelo MEC, no qual estão descritas as habilidades e os conhecimentos necessários ao aluno para realizar o exame. Esse documento encontra-se no Anexo I.

³ Caderno publicado pela Editora Abril, dirigido a estudantes e professores, que trata sobre concursos vestibulares. A edição nº 05, s/d, tratou especificamente do ENEM - 2009.

Até 2008 o exame era composto por 63 questões objetivas, cada uma com cinco alternativas, e uma redação. Aplicada em um único dia, o foco da prova era a *competência leitora*, através da proposição de situações-problema que exigiam do aluno um trabalho de análise, conhecimento de mundo, uso da lógica e de diferentes estratégias de leitura para chegar à resposta correta. Em 2009, a prova passou a ter 180 questões objetivas e foi dividida em quatro partes, passando a ser aplicada em dois dias. Cada parte possui 45 questões e está relacionada a uma área específica do conhecimento. A mudança mais importante pela qual passou a prova foi o incremento de questões relacionadas ao conteúdo propriamente dito; o exame continuou a enfatizar a leitura, mas também passou a apresentar um maior número de questões sobre os conteúdos do Ensino Médio. As áreas estão assim divididas:

- Linguagens, Códigos e suas Tecnologias: abrange conhecimentos de Língua Portuguesa, Literatura e Língua Estrangeira;
- Ciências Humanas e suas Tecnologias: abrange conhecimentos de Geografia, História, Filosofia e Sociologia;
- Ciências da Natureza e suas Tecnologias: abrange conhecimentos de biologia, química e física; e
- Matemática e suas Tecnologias: abrange conhecimentos de álgebra e geometria.

O aluno que presta o ENEM deve, segundo a Matriz de Referência, dominar linguagens, isto é, deve saber ler e entender textos (em português), diagramas, gráficos, ilustrações, quadrinhos, pinturas, charges, esquemas etc. Observamos que o conceito de leitura utilizado nesse documento é amplo e leva em consideração outras linguagens, além da palavra escrita. Esse ponto de vista vem ao encontro de concepções de leitura defendidas por teóricos tais como Paulo Freire e Maria Helena Martins, dentre muitos, para quem outras formas de linguagem devem ser consideradas como objeto de leitura. Martins, por exemplo, em *O que é Leitura?*, afirma que a leitura não pressupõe apenas a

leitura da palavra, mas também a de todos os elementos de uma dada situação, de um olhar, de um gesto, de uma fotografia etc. Essas concepções são muito significativas para o recorte que fazemos neste trabalho e, portanto, a elas voltaremos oportunamente.

CAPÍTULO II

ASPECTOS TEÓRICOS SOBRE A LEITURA

Considerando que se trata de um fenômeno complexo, no qual estão imbricados variados fatores (decifração, cognição, intenção, interação social...), será oportuno apresentar a leitura sobre variados pontos de vista.

Para avançarmos na discussão, abordaremos a seguir distintas contribuições teóricas trazidas por estudiosos da área. A escolha desses teóricos se justifica, em grande parte, pela perspectiva cognitivo-sociológica que assumem. Acreditamos que uma compreensão abrangente do fenômeno permitirá evocar os diversos componentes com os quais uma prática de leitura se estabelece. Nesse sentido, enfocaremos, dentre outros, Martins (1981), Koch (2001) e Kleiman (1989) que adotam uma perspectiva sociointeracionista, bem como as contribuições cognitivistas de Leffa (1996) e Kato (2007).

Basta que o indivíduo saiba decifrar palavras para se tornar um sujeito leitor? Maria Helena Martins e Paulo Freire propõem essa discussão em seus textos sobre a leitura. Eles nos fazem refletir a respeito dos processos envolvidos no ato da leitura e nas suas diferentes formas. O que conta, para eles, não é apenas o conhecimento sobre a língua, mas *todo um sistema de relações interpessoais e entre as várias áreas do conhecimento e da expressão do homem e das suas circunstâncias de vida* (MARTINS, 1982, p.12).

Freire, em *A importância do ato de ler*, afirma que aprendemos a ler a partir de nosso contexto pessoal, pois a decifração da palavra emana da leitura particular que fazemos do mundo. Martins (1982, p.11) lembra que desde muito pequenos lemos o mundo a nossa volta: *Desde os nossos primeiros contatos com o mundo, percebemos o calor e o aconchego de um berço diferentemente das mesmas sensações provocadas pelos braços carinhosos que nos enlaçam.*

Embora haja muita semelhança entre esses autores, Martins (1982) tem um olhar mais voltado a aspectos individuais do processo, enquanto Freire propõe a leitura sempre por um viés social.

Também Birman, em *Por uma estilística da existência*, considera o indivíduo como peça chave no processo de leitura, já que se trata de uma forma de aprimoramento da sensibilidade, atuando na subjetividade do leitor:

A leitura é mais uma forma de aprimoramento da sensibilidade do que de educação, justamente porque o que está em causa não é apenas o entendimento, mas principalmente a subjetividade do leitor. Enfim, após a leitura de um texto que nos ressoa, o leitor não é mais o mesmo, já que algo de fundamental a respeito do seu ser e do seu desejo foi revelado e provocado pela leitura (BIRMAN, 1996, p.55).

A leitura parte de uma necessidade do indivíduo de satisfazer uma curiosidade natural e de conhecer a si mesmo, a partir de uma experiência de leitura em que o leitor se identifica e acaba por reconhecer a si próprio através do que lê. Assim, a relação do leitor com o texto tem uma dimensão social e subjetiva.

O autor afirma que o leitor produz o sentido porque dialoga com o texto, ou seja, tem uma posição ativa perante ele:

O sentido não é dado imediatamente pelo texto, mas produzido ativamente pelo leitor. Com isso, o leitor assume a condição de dialogante com o texto, adotando uma postura eminentemente intersubjetiva, pois passa para a condição fundamental de produtor de significações (BIRMAN, 1996, p.58).

Com uma abordagem sociocognitivo-interacionista da língua, Kleiman (1989) também considera a importância da interação do leitor com o texto. Ela explica que essa interação se dá mutuamente e que os aspectos formais também devem ser levados em consideração, quando da construção do significado: *o leitor constrói, e não apenas recebe um significado global para o texto; ele procura pistas formais, antecipa estas pistas, formula e reformula hipóteses, aceita ou rejeita conclusões* (p. 65). A

autora lembra que, se o leitor lê de uma forma rígida, munido de idéias pré-concebidas e/ou de crenças imutáveis, ele estará dificultando e comprometendo a compreensão do texto. A ideologia do leitor pode contradizer o projeto do autor, pois o leitor pode não aceitar sua visão ideológica, no entanto, precisará saber identificá-la para poder contradizê-la.

Em *O Aprendizado da Leitura*, Kato trabalha com uma perspectiva baseada em estudos das áreas da psicolinguística e da cognição, que examinam os processos interativos envolvidos na leitura, tal como Goodman (1967) e Kolers (1975) postularam. O primeiro defende o processo descendente em leitura, também referido como *top-down*. Esse processo se dá por uma compreensão da macro para a micro-estrutura do texto, da função para a forma. O leitor, nesse caso, trabalha com segmentos maiores que a palavra. A leitura se processa em blocos e não palavra a palavra.

O leitor, a partir de seu conhecimento lingüístico e de mundo, faz inferências que o ajudarão no processo de compreensão do texto. Kolers, por sua vez, centra seus estudos no processo *bottom-up*, ou ascendente, isto é, da micro para a macro-estrutura do texto. O leitor fará a análise e a síntese do significado das partes e não do todo, como no processo *top-down*. Kato lembra que a lingüística estruturalista privilegia o segundo tipo de leitura, pois essa abordagem parte de unidades menores para as maiores. Já a psicologia cognitivista privilegia o modelo descendente. A verdade, porém, é que os dois processos são simultâneos e devem ser considerados no processamento em leitura, pois não poderá haver compreensão sem decodificação, e decodificação sem compreensão não constituirá um ato de leitura realizado por um leitor pleno.

A partir desses dois processos interativos de leitura é possível, segundo a autora, delinear tipos de leitores. Os leitores que lêem a partir de um processo descendente usam seu conhecimento prévio e fazem adivinhações a partir das idéias principais postas pelo texto. Leitores desse tipo, embora fluentes, podem pecar ao abusar das predições, deixando de atentar para marcas lingüísticas que levem a observar a intencionalidade do texto.

Os leitores que usam o processo ascendente são mais lentos e, segundo a autora, têm dificuldade para identificar o objetivo/idéia principal do texto. Por outro

lado, estes não se excedem nas adivinhações como aqueles e, como ficam mais presos ao texto, acabam por identificar até mesmo erros de grafia. Assim, o leitor ideal é o que a autora chama de *leitor maduro*:

(...) o leitor maduro, é aquele que usa, de forma adequada e no momento apropriado, os dois processos complementarmente. É o leitor para quem a escolha desses processos é já uma estratégia metacognitiva, isto é, é o leitor que tem um controle consciente e ativo de seu comportamento (KATO, 2007, p.51).

A autora explica também o funcionamento dos esquemas e dos subesquemas pelos quais organizamos e armazenamos informações. Eles representam objetos, eventos e raciocínios em sua forma normal (prototípica), de modo a podermos reconhecê-los como tal ou em variações. (KATO, 2007).

O que permite ao leitor fazer inferências na leitura está ligado ao seu conhecimento de mundo, bem como à familiaridade com o léxico, à plausibilidade da segmentação e aos esquemas armazenados em sua memória de longo-prazo. Ao ler o título de um texto sobre a queda de um avião, por exemplo, o conhecimento de mundo e a memória de longo prazo farão com que este leitor acione uma série de subesquemas interligados com o fato - queda de avião. Essa ativação de esquemas e subesquemas é uma estratégia de leitura eficiente, desde que o leitor confirme suas hipóteses de leitura acionadas a partir do *input* visual.

Dentre as estratégias de leitura consideradas por Kato está o “princípio da parcimônia”. Esse conceito se refere à estratégia do leitor para diminuir participantes, ações e eventos em sua representação mental, pela atribuição de termos como co-referenciais a outros termos anteriores.

A autora lembra, no entanto, que não é só o princípio da parcimônia que faz o leitor buscar o antecedente, mas outras marcas lingüísticas como, por exemplo, a utilização de um artigo definido, em vez de um artigo indefinido. O artigo definido nos faz ir em busca de um antecedente, pois sabemos que o termo já fora citado anteriormente. A autora apresenta um exemplo que ilustra o caso:

Maria casou-se quase criança. Os pais da moça estão inconsoláveis (KATO, 2007, p.56).

A autora diz que o termo “moça” poderia ser interpretado como não co-referencial a Maria já que Maria é apresentada como quase criança. Ora, se Maria é quase criança, como pode ser moça? O que leva o leitor a entender o vocábulo “moça” como um referente à Maria é, não só o princípio da parcimônia, mas também o fato de “moça” vir antecedido por um artigo definido (marca lingüística importante para a conclusão de que moça se refere, sim, a Maria).

Vimos, portanto, o quão importante é utilizar as pistas formais apresentadas no texto para a sua compreensão, mas devemos lembrar que o leitor precisa igualmente lançar mão de sua capacidade de fazer inferências a partir de seu conhecimento de mundo para poder atribuir sentido. Segundo Kato, *a procura do antecedente não será bem-sucedida se o leitor se fiar apenas nas informações explícitas do texto e não usar sua capacidade inferencial* (KATO, 2007, p.57). Para exemplificar sua afirmação a autora oferece o exemplo:

Maria levou suas sobrinhas ao Shopping Center, onde comprou uma camisa para cada uma. Elas¹ lhe agradecem por elas (KATO, 2007, p.57).

O primeiro pronome elas¹ pode ser identificado facilmente (utilizando-se as pistas formais do texto) como co-referente a sobrinhas, mas o segundo, elas², para ser identificado como co-referente a camisas, precisa ser inferido pelo leitor que utilizar-se-á de sua capacidade lógica para atribuir o segundo pronome como co-referente a camisas.

Muitas vezes, porém, para podermos interpretar um termo como co-referente a outro, é necessário observarmos o contexto em torno desse, pois sem maiores informações é impossível conhecermos o referente. Kato mostra isso através do seguinte exemplo:

1. *João estava com Pedro quando ele foi preso* (KATO, 2007, p.57).

Nesse caso não podemos saber quem, afinal, foi preso. Se João ou se Pedro. Mas, se acrescentarmos mais informações, a interpretação do referente anafórico será distinta, como em 2:

2. *Toda vez que João vai ao supermercado ele rouba algo. Hoje, ele está na cadeia e é bem feito para ele. João estava com Pedro quando ele foi preso* (KATO, 2007, p.57).

A interpretação se torna mais acessível, pois ao lermos a asserção: “João sempre que vai ao supermercado rouba algo”, ativamos em nosso cérebro o esquema *crime* que por sua vez nos levará a ativar o subesquema *roubo* e nos fará concluir que quem foi preso foi João. Afinal, culturalmente sabemos que quem rouba é preso. Por isto, no exemplo 2, não precisamos procurar o referente para compreendermos instantaneamente que João é o referente do pronome “ele”. Em alguns casos, porém, afirma Kato, a compreensão depende de subesquemas culturais mais restritos. Para explicar essa ocorrência ela traz novo exemplo:

Hoje é aniversário de Cacá. Helô e Ju saíram para comprar um triciclo de presente. Acabaram, porém, escolhendo uma boneca que faz pipi (KATO, 2007, p. 58).

Conforme a autora, a coerência entre a primeira e a segunda frase só se estabelece segundo um *subesquema de caráter cultural, não universal*. Ou seja, o texto só é coerente se levarmos em conta informações extra-textuais. Isso quer dizer que se não fosse habitual em nossa cultura dar presentes no dia do aniversário, as frases “Hoje é aniversário de Cacá” e “Ju e Helô saíram para comprar um triciclo de presente” não teriam coerência.

A ativação de *subesquemas* pelo conhecimento de mundo do leitor é uma arma que pode levá-lo a ser um leitor fluente, que infere muito do que o texto diz,

permitindo-lhe fazer leituras rápidas, atribuindo e extraíndo sentido, mas se o leitor ficar só neste nível de leitura poderá fazer presunções propulsionadas pelo contexto intra e extra-textual, que talvez não se confirmem, já que o autor, pode ter tido a intenção de confundir, de ironizar, enfim de *dizer no não dito*. É preciso que o leitor atente para as formas lingüísticas e faça a confirmação de suas hipóteses de leitura.

Leffa (1996) define o processo de leitura em dois pólos distintos e complementares: ler é *extrair* significado do texto (TEXTO → LEITOR), mas também é *atribuir* significado ao texto (LEITOR → TEXTO). Ainda segundo o autor,

O texto está cheio de armadilhas para o leitor impulsivo que não sabe parar e refletir diante dos vocábulos que só são semelhantes na aparência ou de figuras de linguagem, que precisam ser reconhecidas para que se possa apreciar a beleza do texto. Tudo o que o texto contém precisa ser detectado e analisado para que seu verdadeiro significado possa ser extraído (LEFFA, 1996, p.12).

O leitor não pode utilizar-se apenas do processamento descendente ao ler um texto, pois pode fazer excessos de adivinhações e acabar equivocando-se, não atentando para marcas lingüísticas importantes para a compreensão do texto. Da mesma forma, o leitor não pode fazer uma leitura estritamente ascendente, pois nesse caso não atentaria para a pluralidade dos sentidos, que embora não possam ser todos, podem ser múltiplos.

O texto pode ter diferentes significados para diferentes leitores. Também poderemos fazer uma leitura diferente de uma obra se nos afastarmos dela e viermos a ter contato com a mesma após algum tempo, após termos uma maior carga de leitura e um maior conhecimento de mundo. Assim, a leitura que fazemos hoje de determinada obra, não é a mesma que fizemos há dez anos, também não será a mesma que poderemos vir a fazer daqui a alguns anos. A compreensão ou o sentido que atribuímos à determinada obra depende da bagagem cultural que carregamos.

Além dos dois processos de leitura (extração de significado e atribuição de significado), Leffa (1996) propõe que se considere um terceiro elemento, a saber, o processo de interação entre o leitor e o texto. Para haver compreensão, de fato, é

necessário que o leitor possua, além das competências fundamentais para o ato de leitura, a intenção de ler. A intenção pode ser alavancada por uma necessidade. O sujeito lê como fonte de prazer ou lê o jornal para buscar determinada informação, por exemplo.

Já para Birman (1996), a leitura se divide em dois processos complementares. De um lado temos o reconhecimento/interpretação, e de outro a compreensão/construção. No primeiro, o reconhecimento do leitor é menos ativo e mais passivo. Nesse caso, o texto conduz o leitor. Já no processo de compreensão/construção, o leitor é mais ativo, portanto mais “atribuidor de sentido”. Ainda em Birman, encontramos:

Na operação de reconhecimento/interpretação o sujeito, tomado de surpresa, inscreve-se numa posição de passividade na cena da leitura, sendo então levado e conduzido pelo texto. Com isso, o texto assume a posição de atividade na cena da leitura e o leitor é possuído pelo texto. Em contrapartida, na operação de compreensão/construção as posições se invertem. Neste registro, é o leitor que retoma a direção do processo, pois assume a posição de atividade face ao texto, pela produção de sentido que promove junto ao texto (1996, p.59).

Para o autor, esses dois pólos distintos estão sempre presentes e são usados concomitantemente, ou seja, o leitor será, ao mesmo tempo, atribuidor de sentido e receptor de sentido: *o leitor sempre oscila entre a desconstrução dos sentidos instituídos e a reconstrução ativa de novos sentidos* (BIRMAN, 1996, p.61).

Ingedore Koch, em seu livro, *O texto e a construção dos sentidos*, trata da produção do sentido em suas modalidades escrita e falada. Interessa, aqui, porém, a análise que a autora faz dos *conhecimentos* necessários para o processamento textual, que se dá, fundamentalmente, a partir de três níveis de conhecimento: o lingüístico, o enciclopédico e o interacional. A autora faz referência também às *estratégias* de processamento textual, classificadas por ela como cognitivas, textuais e sociointeracionais. Para Koch, o sentido do texto não está nele propriamente, mas é resultado de um processamento de leitura que considera aspectos de várias ordens:

Dentro da concepção de linguagem como atividade interindividual, o processamento textual, quer em termos de produção, quer de compreensão, deve ser visto, também, como uma atividade tanto de caráter lingüístico, como de caráter sócio-cognitivo (KOCH, 2008, p.31).

O sentido do texto é obtido pela participação ativa do leitor que, partindo da materialidade lingüística, utilizará outras estratégias de processamento textual (conhecimento enciclopédico, conhecimento de mundo, interacional...) para chegar a um *possível sentido* para o texto, mas nunca *ao sentido* do texto. Esse possível sentido, lembra a autora, pode não ser o sentido intencionado pelo autor, pode até mesmo ser um sentido não pensado ou não previsto pelo produtor do texto.

O conhecimento lingüístico é o conhecimento lexical e gramatical da língua em que o texto é escrito. Para lermos em outra língua, por exemplo, é preciso que tenhamos um domínio mínimo do léxico e da gramática dessa língua para que possamos decodificar e compreender o texto. Conforme Koch:

O conhecimento lingüístico compreende o conhecimento gramatical e o lexical, sendo o responsável pela articulação som e sentido. É ele o responsável, por exemplo, pela organização do material lingüístico na superfície textual, pelo uso dos meios coesivos que a língua nos põe à disposição para efetuar a remissão ou a seqüenciação textual, pela seleção lexical adequada ao tema e/ou aos modelos cognitivos ativados (KOCH, 2008, p.32).

O conhecimento enciclopédico é aquele que permite ao leitor fazer inferências de leitura a partir do conhecimento que ele já possui sobre o assunto. É o que Kato chamou de acionamento de esquemas/subesquemas de leitura, ativado pela memória de longo prazo e pelo conhecimento de mundo. Para Koch:

O conhecimento enciclopédico ou conhecimento de mundo é aquele que se encontra armazenado na memória de cada indivíduo, quer se trate de conhecimento do tipo declarativo

(proposições a respeito dos fatos do mundo), quer do tipo episódico (os “modelos cognitivos”, socioculturalmente determinados e adquiridos através da experiência). É com base em tais modelos, por exemplo, que se levantam hipóteses, a partir de uma manchete; que se criam expectativas sobre o(s) campo (s) lexical (ais) a ser (em) explorado (s) no texto; que se produzem as inferências que permitem suprir as lacunas ou incompletudes encontradas na superfície textual (KOCH, 2008, p.32).

O terceiro sistema de conhecimento que contribui para o processamento textual, segundo Koch, é o conhecimento sociointeracional, que está relacionado ao conhecimento que dispomos sobre *as ações verbais, isto é, sobre as formas de interação através da linguagem* (KOCH, 2008, p.32). Dentre essas formas, interessa-nos o conhecimento superestrutural, por ser da ordem do texto escrito. É ele que leva o leitor, por exemplo, a reconhecer tipos de textos como representantes de determinado gênero. Além disso, o conhecimento superestrutural:

(...) envolve, também, conhecimentos sobre as macrocategorias ou unidades globais que distinguem os vários tipos de textos, sobre a sua ordenação ou seqüenciação, bem como sobre a conexão entre objetivos, bases proposicionais e estruturas textuais globais (KOCH, 2008, p.33).

Divididas em cognitivas, textuais e sociointeracionais as estratégias de processamento textual trazidas por Koch são utilizadas pelo leitor simultaneamente ou, como diz a autora, de forma *on-line*. Essas estratégias não dependem apenas de características textuais, mas de outros conhecimentos que o leitor utiliza para o processamento textual.

As estratégias cognitivas incidem, segundo a autora, em estratégias que facilitam a compreensão do texto, pois *são aquelas que consistem na execução de algum “cálculo mental” por parte dos interlocutores* (KOCH, 2008, p.36). A autora cita como exemplo de estratégia cognitiva as operações de inferências, pois essas ajudarão o leitor a atribuir sentido ao texto partindo da materialidade lingüística e

relacionando o texto com informações não explicitadas lingüisticamente, mas recuperáveis pelo contexto.

As estratégias sociointeracionais são aquelas determinadas social e interacionalmente. Essas estratégias visam, segundo Koch, *a estabelecer, manter e levar a bom termo uma interação verbal* (KOCH, 2008, p.36).

As estratégias textuais, conforme a autora, também são interacionais e cognitivas. Essas, como o próprio nome indica, estão relacionadas ao texto e às escolhas lexicais e sintáticas textuais realizadas. Essas escolhas podem determinar certos sentidos em detrimento de outros. A autora divide as estratégias textuais em quatro tipos: de organização da informação, de formulação, de referenciação e de “balanceamento” (“calibragem”) entre explícito e implícito.

As estratégias de organização da informação estão relacionadas à classificação do material lingüístico na superfície textual. São da ordem do dado/novo, isto é, a estrutura textual apresenta informações dadas e informações novas. Elas são concatenadas e interferem na construção do sentido. A informação dada estabelece pontos de ancoragem para a informação nova. A retomada de informações dadas no texto é feita por meio de operações de remissão e referência textual. A remissão textual pode, porém, não ser feita a elementos presentes no texto, mas a informações que estão fora deste e que fazem parte do conhecimento enciclopédico do leitor. É o que a autora chamou de “conteúdos de consciência”.

A referenciação textual é estabelecida a partir de “recursos expressivos” conhecidos como recursos coesivos. Esses recursos são utilizados para que a progressão textual aconteça de forma coesa. Como exemplo, podemos citar os conectores interfrásticos, os articuladores textuais, as relações por justaposição. A referenciação também pode ser feita por meio da relação entre informação expressa no texto e o contexto sociocultural, da situação comunicativa ou da intertextualidade.

Dentre as estratégias de formulação estão, segundo a autora, *os vários tipos de inserção e de reformulação*. As inserções são as explicações, justificativas, ilustrações e exemplificações que ajudam na compreensão do texto. Já as estratégias reformuladoras (saneadoras) são, por exemplo, as repetições ou paráfrases utilizadas como recurso para *reforçar a argumentação*.

Quanto às estratégias de referenciação, a autora afirma que elas se dão por *reativação de referentes no texto*. Essa reativação pode se processar por estratégias de referenciação anafórica ou catafórica⁴. A escolha de expressões para caracterizar o referente pode ajudar na construção do sentido do texto e é na identificação dessas escolhas que se percebe a posição ideológica, bem como a intenção do autor. Cabe ao leitor, porém, identificar esse posicionamento e aceitar, rejeitar ou confrontar a informação posta.

As estratégias de “balanceamento” do explícito/implícito são as relações entre as informações explicitadas no texto e os conhecimentos prévios que são “supostamente” compartilhados por ambos - leitor e autor -, ou, como salienta a autora, interlocutor e locutor. A respeito disso a autora afirma que:

Visto que não podem existir textos totalmente explícitos, o produtor de um texto precisa proceder ao “balanceamento” do que necessita ser explicitado textualmente e do que pode permanecer implícito, por ser recuperável via inferenciação a partir das marcas ou pistas que o locutor coloca no texto ou do que é suposto por este como conhecimento partilhado com o interlocutor (KOCH, 2008, p.42).

Feitas essas considerações teóricas, passaremos à leitura e à análise das questões propostas no ENEM 2009 com o intuito de observar quais estratégias de leitura são necessárias para que o leitor possa interpretar as questões da prova. Visamos igualmente compreender a intenção do elaborador da questão, pois devemos lembrar que, ao formular as questões e as alternativas, os elaboradores da prova do ENEM já estão restringindo as possíveis leituras que poderiam surgir do diálogo do leitor com o texto. Cabe ao leitor, no entanto, utilizar estratégias que o levem a considerar qual a leitura do elaborador da prova para a partir dessa consideração apontar a alternativa considerada correta.

⁴ A anáfora retoma itens já mencionados no texto por meio de recursos de ordem gramatical, por exemplo, um pronome. Já a catáfora aponta para frente e acontece por meio da utilização de pronomes demonstrativos ou indefinidos neutros (*isto, isso, aquilo, tudo, nada*) ou mesmo pelo uso de expressões que “caracterizam o referente” (KOCH, 2008, p. 37).

CAPÍTULO III

PROPOSTAS DE ANÁLISES

3.1 – Sobre a prova de Linguagens Códigos e suas Tecnologias

A prova de Linguagens Códigos e suas Tecnologias, do ENEM/2009, apresenta 45 questões que também são chamadas, nos documentos oficiais, de “situações-problema”. Talvez, essa nomenclatura tenha a ver com o fato de que nelas se busca verificar soluções a partir da interpretação de um possível problema, visando medir o grau de compreensão do texto e a forma como o candidato vai traçar estratégias para respondê-las.

Além de questões que trazem textos de gêneros habitualmente explorados no ensino, tal como *poemas, notícias, artigos*, também são frequentes questões que apresentam *tirinhas, charges, gráficos e figuras*, por exemplo, que permitem explorar a capacidade de leitura de linguagens não-verbais⁵. Dessa forma, avalia-se igualmente a maneira como os alunos interpretam e contextualizam a arte, um desenho ou símbolos etc, sempre buscando relacionar a elementos do cotidiano. Como, por exemplo, no ENEM 2009, em que havia uma questão que reproduzia um cartaz sobre a Influenza A (gripe suína), quando esta estava em evidência na mídia

A exigência da leitura de linguagens não-verbais sinaliza a preocupação com aquilo que conhecemos por “alfabetismo visual”, necessário ao mundo atual, em que as imagens são formas comuns de informação e comunicação. No entanto, a escola caminha com “lentidão monolítica”, *persistindo ainda uma ênfase no modo verbal, que exclui o restante da sensibilidade humana, e pouco ou nada se preocupa com o caráter*

⁵ Na Matriz de Referência para o ENEM 2009 esse formato de prova, desenvolvido desde 1998, é reforçado.

esmagadoramente visual da experiência de aprendizagem (DONDIS apud FARIA, 2001, p.216).

Feitas essas observações, passaremos a seguir para as análises das questões selecionadas. Para isso, utilizaremos aspectos da teoria apresentada, buscando relacioná-los à Matriz de Referência para o ENEM 2009 (doravante, MR – ENEM 2009). Tendo em vista os limites deste trabalho, obviamente não poderemos tratar integralmente da prova. O recorte previsto se prende a algumas questões da prova de Linguagens Códigos e suas Tecnologias⁶, já que tratar de outras áreas do conhecimento, como matemática ou geografia, seria um tanto arriscado. Acreditamos, porém, que nossa análise será suficiente para o que nos propomos, a saber, traçar o perfil da questão, objetivando identificar as estratégias de leitura necessárias para a sua resolução.

Ao manusearmos o nosso objeto de análise, percebemos, facilmente, que as questões diferem daquelas cobradas em vestibulares e concursos públicos tradicionais. Mas, se diferem, por que diferem? Quais mecanismos de leitura estão em jogo para a resolução das questões? E, nessa conjuntura, o ensino tradicional cumpre ainda algum papel? Seria a prova do ENEM uma forma de direcionar o ensino de Língua Portuguesa para parâmetros mais abrangentes, isto é, visando outras concepções de leitura que privilegiem também o extralingüístico, ultrapassando a metalinguagem? Passemos à análise de algumas questões selecionadas.

3.2 – Explorando a oralidade.

A partir da divulgação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (doravante, PCN), a oralidade passa a ser tema das discussões relativas à distribuição dos conteúdos do ensino de Língua Portuguesa. O objetivo é estimular o desenvolvimento da competência comunicativa do aluno, para acrescer habilidades que o levem a ser um falante competente, que produza textos orais adequados à situação de comunicação. O

⁶ Selecionamos algumas questões constantes do Caderno N° 05. No Anexo 2, reproduzimos integralmente a Prova Linguagens Códigos e suas Tecnologias.

ENEM assumiu essa perspectiva e apresenta questões que confirmam a preocupação em verificar essa habilidade lingüística no candidato, tal como se pode observar na questão analisada a seguir.

3.2.1 – Diálogo (Questão 92).

Questão 92

Gerente – Boa tarde. Em que eu posso ajudá-lo?

Cliente – Estou interessado em financiamento para compra de veículo.

Gerente – Nós dispomos de várias modalidades de crédito. O senhor é nosso cliente?

Cliente – Sou Júlio César Fontoura, também sou funcionário do banco.

Gerente – Julinho, é você, cara? Aqui é a Helena! Cê tá em Brasília? Pensei que você inda tivesse na agência de Uberlândia! Passa aqui pra gente conversar com calma.

BORTONI-RICARDO, S. M. Educação em língua materna. São Paulo: Parábola, 2004 (adaptado).

Na representação escrita da conversa telefônica entre a gerente do banco e o cliente, observa-se que a maneira de falar da gerente foi alterada de repente devido

- A à adequação de sua fala à conversa com um amigo, caracterizada pela informalidade.
- B à iniciativa do cliente em se apresentar como funcionário do banco.
- C ao fato de ambos terem nascido em Uberlândia (Minas Gerais).
- D à intimidade forçada pelo cliente ao fornecer seu nome completo.
- E ao seu interesse profissional em financiar o veículo de Júlio.

LC – 2º dia

CADERNO 5 – AMA

Essa questão apresenta um tipo de texto em que a oralidade é representada. O leitor deve ser capaz de perceber a variação lingüística na fala da gerente do banco que, ao saber estar falando com um colega, adapta sua fala para uma modalidade mais informal do que aquela exigida por sua posição social. Conforme a MR- ENEM 2009, o candidato deve ser capaz de:

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

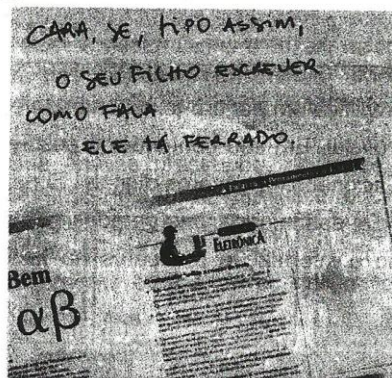
H27 - Relacionar as variedades lingüísticas a situações específicas de uso social.

É importante que o leitor conheça os fatores lingüísticos representantes de uma fala mais e menos formal e saiba que é preciso adaptar a linguagem conforme a circunstância. A situação lingüística suscitada na questão relaciona-se a uma estratégia sociointeracional. Esse tipo de estratégia tem o intuito de *estabelecer, manter e levar a bom termo uma interação verbal* (KOCH, 2008, p. 36-7).

O objetivo é observar se o estudante, ao verificar a ocorrência das variedades lingüísticas, consegue relacioná-las à situação de uso, ou seja, o motivo que fez a gerente mudar sua forma de falar. A alternativa A ([devido] à *adequação de sua fala à conversa com o amigo, caracterizada pela informalidade*) aborda a adequação da linguagem à situação social. No próprio enunciado, porém, o elaborador da questão sinaliza para o leitor que *houve de fato uma mudança repentina* na fala da gerente. Ao fazer isso, ele facilita fortemente a identificação da resposta: o leitor nem ao menos precisa se dar conta de que houve uma mudança de registro lingüístico. Sobra ao candidato apenas identificar a razão da mudança no comportamento lingüístico da gerente, o que, a nosso ver, enfraquece a questão. Pensamos que, caso fosse exigido do leitor perceber essa mudança, teríamos um efeito mais produtivo no sentido de medir seu nível de leitura.

3.2.2 – Língua oral *versus* língua escrita (Questão 125).

Questão 125



Veja, 7 maio 1997.

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

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

ELO – PÁGINA 14

ENEM 2009

A **Questão 125** também propõe uma reflexão sobre oralidade, porém relacionando-a à escrita. O elaborador da questão afirma que o comentário escrito à mão *deixa evidente uma posição crítica quanto a usos que se fazem da linguagem*. Ao leitor cabe complementar o raciocínio e informar o que o comentário escrito à mão enfatiza. As alternativas (A) ([é necessário] *implementar a fala, tendo em vista maior desenvoltura, naturalidade e segurança no uso da língua*), (B) ([é necessário] *conhecer gêneros mais formais da modalidade oral para a obtenção de clareza na comunicação oral e escrita*) e (C) ([é necessário] *dominar as diferentes variedades do registro oral da língua portuguesa para escrever com adequação, eficiência e correção*) podem ser facilmente descartadas já que enfatizam a fala e não a escrita, objeto do enunciado. A

alternativa **(E)** ([é necessário] *utilizar recursos mais expressivos e menos desgastados da variedade padrão da língua para se expressar com alguma segurança e sucesso*) é talvez a mais facilmente descartada, pois foge da proposta constante no enunciado da questão, que está relacionado à diferença entre fala e escrita.

A alternativa correta, letra **(D)**, ([é necessário] *empregar vocabulário adequado e usar regras da norma padrão da língua em se tratando da modalidade escrita*) remete exatamente à diferença entre padrão escrito (formal) da língua e a língua oral (distensa). Trata-se de uma discussão bastante antiga, mas ainda pertinente sobre a diferença entre modalidade escrita e oral. É interessante observar que a crítica se realiza não apenas pelo que é dito, mas também pelo modo *como* é dito, utilizando-se de gírias (*cara, ferrado...*) e marcadores de fala (*tipo assim...*). Esse recurso reforça a posição do enunciador e é interessante, pois ajuda o leitor a aproximar-se do sentido sem com isso entregar a questão. Essa questão, a nosso ver, está totalmente de acordo com o que propõem os (PCNEM, 2000, p.24), pois dentre as competências e habilidades a serem desenvolvidas no ensino médio está a habilidade do estudante em *articular as redes de diferenças e semelhanças entre a língua oral e escrita e seus códigos, sociais, contextuais e lingüísticos*.

3.3. Explorando as estratégias *top-down* e *bottom-up*.

A leitura *top-down*, como já referido anteriormente, é aquela em que o leitor faz inferências de leitura a partir do *input* visual, relacionando-o ao seu conhecimento de mundo. Nesse processo, o leitor não realiza a leitura letra a letra, mas faz uso de seu conhecimento prévio, e também de recursos cognitivos, visando levantar hipóteses a respeito do que diz o texto. Assim, quanto mais informações *a priori* o leitor tiver sobre o conteúdo do que lê, menos precisará se fixar no texto para interpretá-lo. Já a leitura *bottom-up* parte do princípio de que o leitor a partir do *input* visual sintetiza o significado das partes menores para, então, alcançar o significado do todo. Nas questões apresentadas na seqüência, podemos constatar a necessidade da aplicação dessas estratégias.

3.3.1 Inferência e confirmação de hipóteses (Questão 91).

Questão 91

Analise as seguintes avaliações de possíveis resultados de um teste na Internet.

RESULTADO	AVALIÇÃO
Total de respostas a <input type="text"/>	Mais respostas a
Total de respostas b <input type="text"/>	• O PRAGMÁTICO – Você consegue usar as redes sociais on-line como um complemento às amizades e à vida profissional sem que isso afete sua intimidade
Total de respostas c <input type="text"/>	• Mais respostas b
Caso tenha dado empate entre duas letras, responda à seguinte pergunta:	• O FANÁTICO – Sua presença na internet está predominando sobre sua vida real.
Quando alguém, na vida real, pede os seus contatos, você:	• Procure sair mais de casa e encontrar seus amigos pessoalmente
a) Dá o número do telefone e o endereço de e-mail	• Mais respostas c
b) Dá a URL* da sua rede social	• O APRENDIZ – Você é um novato nos sites de relacionamentos ou ainda não descobriu como usá-los inteiramente
c) O que é URL*?	

* Endereço de uma página da rede de computadores

Fonte: Rita Khater, psicóloga e professora da PUC-Campinas

Veja: 8 jul. 2009. p.102 (adaptado).

Depreende-se, a partir desse conjunto de informações, que o teste que deu origem a esses resultados, além de estabelecer um perfil para o usuário de *sites* de relacionamento, apresenta preocupação com hábitos e propõe mudanças de comportamento direcionadas

- A) ao adolescente que acessa *sites* de entretenimento.
- B) ao profissional interessado em aperfeiçoamento tecnológico.
- C) à pessoa que usa os *sites* de relacionamento para complementar seu círculo de amizades.
- D) ao usuário que reserva mais tempo aos *sites* de relacionamento do que ao convívio pessoal com os amigos.
- E) ao leitor que se interessa em aprender sobre o funcionamento de diversos tipos de *sites* de relacionamento.

O leitor dessa questão poderia fazer um raciocínio lógico, aproveitando-se de seu conhecimento de mundo, e relacionar o teste a um comportamento adolescente, já que tal tipo de teste é bastante comum em publicações voltadas ao público jovem. Assim, se o leitor faz uma leitura estritamente *top-down*, e não atenta para marcas lingüísticas importantes, poderia marcar a alternativa (A) (*ao adolescente que acessa sites de entretenimento*).

Mas se o leitor aplicar estratégias múltiplas de leitura fará, ao mesmo tempo, uma leitura *bottom-up* e observará a mudança de um item lexical que ocorre entre o enunciado e a alternativa, tendo em vista que no primeiro encontramos a referência a sites de **relacionamento**, enquanto na alternativa (A) a referência é a sites de **entretenimento**. Portanto, o teste não poderia apresentar preocupação com hábitos dos adolescentes e propor mudanças a tais hábitos.

A alternativa (B) (*ao profissional interessado em aperfeiçoamento tecnológico*) não apresenta dificuldade e é facilmente excluída, pois não se trata de desenvolver aptidões, mas de avaliar certo tipo de comportamento social. A alternativa (C) (*à pessoa que usa os sites de relacionamento para complementar seu círculo de amizades*), da mesma forma que a alternativa (A), poderia ser a opção de um leitor mais afoito. No entanto, se lermos cuidadosamente o enunciado, notaremos que nele se afirma que o teste apresenta preocupação com hábitos e propõe mudanças de comportamento direcionadas a um determinado público. Se pensarmos que o uso de sites de relacionamento para **complementar** o círculo de amizade não é, propriamente, um problema que mereça preocupação, excluiremos essa alternativa também. No entanto, seria necessária a aplicação de uma estratégia cognitiva de leitura. Assim, a alternativa correta é a (D) que aponta o problema do usuário que reserva mais tempo aos sites de relacionamento do que ao convívio com as pessoas. Esse problema, sim, é considerado, em nossa sociedade, um problema passível de preocupação. A alternativa (E) também pode ser facilmente excluída, pois não há nenhuma relação possível com o enunciado.

Dentre os eixos cognitivos presentes na MR – ENEM 2009 está a capacidade do aluno de interpretar dados e informações representados de diferentes formas, para tomar decisões e enfrentar situações-problema. Além disso, enfatiza-se a

aptidão do estudante para reconhecer posições críticas aos usos sociais que são feitos das linguagens e dos sistemas de comunicação e informação⁷. A questão 91 pode ser pensada a partir dessa perspectiva.

⁷ Ver habilidade número **4**, na MR – ENEM 2009.

3.4 Explorando a leitura de linguagens múltiplas.

Quando nos referimos à leitura, não podemos ficar presos à leitura da palavra. Conforme ensina Martins (1982), é preciso considerar outras formas de leitura, pois essa deve ser vista como um processo de compreensão de expressões formais e simbólicas, não importando por meio de que linguagem. Questões como as analisadas a seguir confirmam a preocupação um tipo de abordagem que privilegia a relação imagem-texto escrito.

3.4.1 Leitura de Imagens e Conhecimento de Mundo (Questão 95).

Questão 95

A música pode ser definida como a combinação de sons ao longo do tempo. Cada produto final oriundo da infinidade de combinações possíveis será diferente, dependendo da escolha das notas, de suas durações, dos instrumentos utilizados, do estilo de música, da nacionalidade do compositor e do período em que as obras foram compostas.



figura 1



figura 2



figura 3



figura 4

Figura 1 - http://images.quebarato.com.br/photos/big/2/D/1SA12D_2.jpg
Figura 2 - <http://ourinhos.prefeituramunicipal.net/dados/fotos/2009/07/07/normal>
Figura 3 - <http://www.edmontonculturalcapital.com/gallery/edjazzfestival/JazzQuartet.jpg>
Figura 4 - <http://www.filmica.com/jacintaescudos/archivos/Led-Zepelin.jpg>

Das figuras que apresentam grupos musicais em ação, pode-se concluir que o(os) grupo(s) mostrado(s) na(s) figura(s)

- A 1 executa um gênero característico da música brasileira, conhecido como *chorinho*.
- B 2 executa um gênero característico da música clássica, cujo compositor mais conhecido é Tom Jobim.
- C 3 executa um gênero característico da música europeia, que tem como representantes Beethoven e Mozart.
- D 4 executa um tipo de música caracterizada pelos instrumentos acústicos, cuja intensidade e nível de ruído permanecem na faixa dos 30 aos 40 decibéis.
- E 1 a 4 apresentam um produto final bastante semelhante, uma vez que as possibilidades de combinações sonoras ao longo do tempo são limitadas.

A **Questão 95** relaciona a leitura ao universo cultural do leitor, além de explorar a habilidade de ler imagens (compreensão simbólica). A questão pode apresentar problemas para aqueles que não têm acesso à cultura, ou pelo menos a certo tipo de conhecimento cultural. Quantos egressos do ensino médio conhecem os grupos e os estilos musicais representados nas figuras?

Para os que sabem que a **Figura 2** pode ser representativa da música clássica, e que Tom Jobim é representante da música popular brasileira, a alternativa **(B)** (*o grupo mostrado na figura 2 executa um gênero característico da música clássica, cujo compositor mais conhecido é Tom Jobim*) é facilmente descartada. Essa alternativa pode apresentar dificuldade, no entanto, para aqueles que não conhecem o compositor.

A alternativa **(C)** (*o grupo mostrado na figura 3 executa um gênero característico da música europeia, que tem como representantes Beethoven e Mozart*) apresenta uma banda de jazz, hipótese levantada pela presença de um saxofone e de um piano, instrumentos que juntos são característicos desse estilo musical. Mais uma vez é necessário ter um conhecimento cultural específico para se fazer a leitura de que a referida alternativa não condiz com o representado na figura. Essa inferência pode ser reforçada se observarmos as fontes apresentadas na questão. A figura 3 foi retirada de uma página da *web* que versa sobre jazz. Nesse caso, estaríamos aplicando uma estratégia de leitura *bottom up*, atentando para marcas lingüísticas importantes para a compreensão do texto.

Em relação à alternativa **(D)** (*o grupo mostrado na figura 4 executa um tipo de música caracterizada pelos instrumentos acústicos, cuja intensidade e nível de ruído permanecem na faixa dos 30 aos 40 decibéis*), podemos deduzir, pelo tipo dos instrumentos, ser pouco provável que o grupo execute música acústica. Se lermos a fonte descobriremos que se trata da banda *Led Zeppelin* banda de *rock n' roll*, que se caracteriza por suas guitarras elétricas estridentes. Supondo que o leitor seja capaz de identificar instrumentos acústicos, isto é, não-elétricos, é necessário ainda saber o que significa *decibel* e também saber que um volume entre 30 e 40 decibéis é relativamente baixo. Isso seria facilmente resolvido por um leitor que conhecesse o estilo musical da banda *Led Zeppelin*. O que certamente não é tratado pela escola.

A alternativa **(E)** (*os grupos mostrados nas figuras de 1 a 4 apresentam um produto final bastante semelhante, uma vez que as possibilidades de combinações sonoras ao longo do tempo são limitadas*) é facilmente excluída já que traz uma informação contraditória com o próprio enunciado da questão (*...infinidade de combinações possíveis...*), desde que o leitor saiba o significado do vocábulo *infinidade*.

Só resta, portanto, a alternativa **(A)** (*o grupo mostrado na figura 1 executa um gênero característico da música brasileira, conhecido como chorinho*) Se lermos a figura e a associarmos a um determinado conhecimento de mundo, poderemos inferir que a vestimenta dos músicos, bem como os instrumentos presentes (bandolim e cavaquinho), são característicos do gênero musical citado (chorinho). No entanto, o grupo musical também pode ser interpretado como um grupo de samba de raiz⁸. E, nesse caso, acertar a resposta implica a exclusão de todas as outras alternativas. Isto é, de um jeito ou de outro, a questão demanda conhecimentos extralingüísticos, do universo musical, bem como a capacidade de fazer relações interdisciplinares.

Acreditamos que para aqueles que têm esse conhecimento a questão 95 é fácil, pois os grupos e gêneros musicais mostrados são bastante conhecidos e citados em nossa sociedade. Com base nessa questão verificamos a importância do professor, ao trabalhar a leitura em sala de aula, trazer material diversificado e considerar outras formas de leitura, além da palavra escrita.

Um dos objetivos básicos da escola é a formação de leitores críticos, capazes de relacionar e ou identificar diversos elementos culturais que se realizam pela linguagem, seja ela verbal e/ou não-verbal. Outro fator importante é trabalhar a leitura relacionando-a ao contexto social do leitor, extrapolando os limites impostos pelas instituições (MARTINS, 1982). Pensamos ser importante considerar o contexto social e cultural dos alunos em sala de aula, mas é importante também que se dê oportunidade aos estudantes de conhecerem outras formas de expressão cultural às quais fora da escola eles dificilmente teriam acesso.

⁸ Isso realmente aconteceu com alunos de Letras da UFRGS que, ao serem perguntados, apontaram a figura 1 como representativa de um grupo de samba de raiz.

3.4.2 Conhecimento de esquemas/subesquemas culturais (Questão 93).

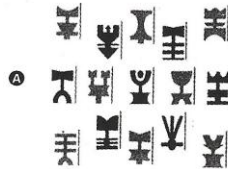


Questão 93

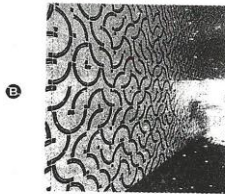
Os melhores críticos da cultura brasileira trataram-na sempre no plural, isto é, enfatizando a coexistência no Brasil de diversas culturas. Arthur Ramos distingue as culturas não europeias (indígenas, negras) das europeias (portuguesa, italiana, alemã etc.), e Darcy Ribeiro fala de diversos Brasis: crioulo, caboclo, sertanejo, caipira e de Brasis sulinos, a cada um deles correspondendo uma cultura específica.

MORAIS, F. *O Brasil na visão do artista: o país e sua cultura*. São Paulo: Sudameris, 2003.

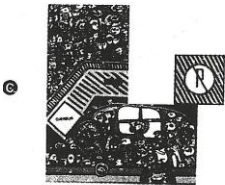
Considerando a hipótese de Darcy Ribeiro de que há vários Brasis, a opção em que a obra mostrada representa a arte brasileira de origem negro-africana é:



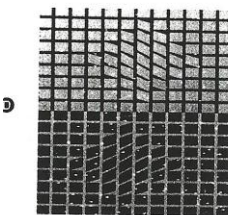
Rubem Valentim. Disponível em: <http://www.ocaixote.com.br>. Acesso em 9 jul. 2009.



Athos Bulcão. Disponível em: <http://www.irbr.mre.gov.br>. Acesso em 9 jul. 2009.



Rubens Gerchman. Disponível em: <http://www.itaucultural.org.br>. Acesso em: 6 jul. 2009.



Victor Vasarely. Disponível em: <http://www.maslerworksfineart.com>. Acesso em: 5 jul. 2009.



Geugon. Disponível em: <http://www.ocaixote.com.br>. Acesso em: 5 set. 2009.

A **Questão 93** tematiza a problemática da diversidade cultural, que igualmente é referendada nos PCN e nos PCNEM. Depois de apresentar um enunciado que reproduz a fala de Darcy Ribeiro, a respeito da formação cultural brasileira, a questão traz cinco figuras que reproduzem pinturas de diferentes artistas. A partir disso o leitor deve apontar aquela em que *a obra mostrada representa a arte brasileira de origem negro-africana*. Para a compreensão dessa questão, o leitor precisa conhecer, mais do que cultura africana, precisa, isto sim, reconhecer manifestações da arte brasileira de origem negro-africana, o que demanda a compreensão de subesquemas culturais mais restritos (KATO, 2007).

O leitor, nesse caso, precisa ter um papel ativo já que é responsável por construir o sentido do texto, a partir de seu conhecimento enciclopédico. O problema reside no fato de que esse leitor precisa ter um conhecimento da realidade histórico-social de uma cultura específica, o que normalmente não é observado no ensino médio, pelo menos não com o grau de exigência que a **Questão 93** demanda. Trata-se de um conhecimento que exige mais do que uma competência específica da realidade da formação cultural brasileira. É necessário um conhecimento específico sobre arte⁹, para perceber que a alternativa correta é a **(A)**.

⁹ Apresentamos essa questão a vários graduandos de Letras e muitos não conseguiram acertar.

3.5 Explorando os conteúdos.

O ENEM, desde sua criação, vinha sendo alvo de controvérsias por apresentar, segundo seus críticos, a preocupação quase que exclusiva de checar a habilidade do estudante para compreender o que lê. Além disso, os elaboradores do exame sempre se preocuparam mais com a interdisciplinaridade e a intertextualidade do que propriamente com os conteúdos constantes no currículo do Ensino Médio. Devido a isso, e também à intenção de que a prova passasse a substituir o vestibular das Universidades Federais, propôs-se um novo formato para o exame, bem como a inclusão de questões que versassem sobre o conteúdo do Ensino Médio propriamente dito. As questões examinadas a seguir delineiam essa mudança.

3.5.1 Língua (Questão 109).



BROWNE, C. Hagar, o horrível. *Jornal O GLOBO*, Segundo Caderno, 20 fev. 2009.

A linguagem da tirinha revela

- A o uso de expressões linguísticas e vocabulário próprios de épocas antigas.
- B o uso de expressões linguísticas inseridas no registro mais formal da língua.
- C o caráter coloquial expresso pelo uso do tempo verbal no segundo quadrinho.
- D o uso de um vocabulário específico para situações comunicativas de emergência.
- E a intenção comunicativa dos personagens: a de estabelecer a hierarquia entre eles.

A **Questão 109**, apoiada na tirinha de Hagar, propõe uma reflexão lingüística que, mais uma vez, remete para o tema formalidade *versus* informalidade na língua. A proposta é que o estudante reflita sobre a linguagem da tirinha. Essa questão gera muita dúvida, mas por simples exclusão podemos chegar à alternativa (C), que afirma haver

um caráter coloquial expresso pelo uso do tempo verbal na locução *tinha consertado*. Ao se expressar utilizando o modo indicativo do tempo verbal o interlocutor de Hagar exprime um fato dado como certo, uma assertividade (*tinha consertado*) Deveria, no entanto, utilizar o modo subjuntivo (*tivesse consertado*) por essa forma enunciar um fato hipotético ou irreal, anterior a outro igualmente irreal, ou hipotético. Fato que pode ser percebido pelo efeito de sentido produzido pela figura em que há a imagem de um barco afundando.

Essa questão, a nosso ver, exige do candidato um conhecimento muito peculiar da gramática normativa, o que *não* está de acordo com a abordagem de língua proposta pelos (PCNEM, 2000, p.16): *apontar para uma reflexão sobre o uso da língua na vida e na sociedade*. Parece haver no tratamento dado a uma questão de língua uma confusão entre o conteúdo da língua em uso, culto inclusive, com purismo lingüístico, afinal, quantos falantes cultos não utilizariam a mesma forma utilizada pelo interlocutor?

Uma hipótese interessante para essa questão seria a de solicitar ao candidato que apontasse para a diferença de sentido proporcionada pela escolha do tempo verbal Pretérito Mais que Perfeito Composto do Indicativo (*tinha consertado*), em vez do tempo Mais que Perfeito do Subjuntivo (*tivesse consertado*), que poderia ser relacionada a uma posição enunciativa de Eddie Sortudo, remetendo a Hagar a “responsabilidade” pelo conserto.

3.5.2 Literatura (Questão 99).

Questão 99

Cárcere das almas

Ah! Toda a alma num cárcere anda presa,
Soluçando nas trevas, entre as grades
Do calabouço olhando imensidades,
Mares, estrelas, tardes, natureza.

Tudo se veste de uma igual grandeza
Quando a alma entre grilhões as liberdades
Sonha e, sonhando, as imortalidades
Rasga no etéreo o Espaço da Pureza.

Ó almas presas, mudas e fechadas
Nas prisões colossais e abandonadas,
Da Dor no calabouço, atroz, funéreo!

Nesses silêncios solitários, graves,
que chaveiro do Céu possui as chaves
para abrir-vos as portas do Mistério?!

CRUZ E SOUSA, J. *Poesia completa*. Florianópolis: Fundação Catarinense de Cultura /
Fundação Banco do Brasil, 1993.

Os elementos formais e temáticos relacionados ao contexto cultural do Simbolismo encontrados no poema **Cárcere das almas**, de Cruz e Sousa, são

- A a opção pela abordagem, em linguagem simples e direta, de temas filosóficos.
- B a prevalência do lirismo amoroso e intimista em relação à temática nacionalista.
- C o refinamento estético da forma poética e o tratamento metafísico de temas universais.
- D a evidente preocupação do eu lírico com a realidade social expressa em imagens poéticas inovadoras.
- E a liberdade formal da estrutura poética que dispensa a rima e a métrica tradicionais em favor de temas do cotidiano.

A **Questão 99** apresenta um poema de Cruz e Sousa, um dos autores mais importantes do simbolismo, movimento literário estudado no ensino médio. Após a leitura do poema, o leitor é convidado a refletir sobre os elementos formais e temáticos relacionados ao contexto cultural do Simbolismo, o que indica a necessidade de o estudante conhecer esse movimento literário.

Interessante atentar para a materialidade lingüística e observar que o enunciado da questão pede elementos formais e temáticos relacionados ao contexto cultural do Simbolismo.

Podemos observar que o elaborador da questão utilizou *elementos* no plural e a única alternativa que apresenta mais de um elemento distinto é a alternativa (C) (*o refinamento estético da forma poética e o tratamento metafísico de temas universais*). O leitor que fizesse uma leitura ascendente, ou seja, da micro para a macro estrutura do texto, teria maior chance de atentar para esse detalhe. Mas, como vimos anteriormente, esse leitor é um leitor lento que *constrói o significado com base nos dados do texto, fazendo pouca leitura nas entrelinhas, que apreende detalhes detectando até erros de ortografia, mas que, ao contrário do primeiro tipo, não tira conclusões apressadas* (KATO, 2007, p. 51).

Para Kato (2007), o leitor ideal é aquele que aplica o processamento ascendente e o descendente concomitantemente, isto é, aquele que sabe integrar a ativação de conhecimento prévio, de levantamento de hipótese a estratégias de confirmação de hipóteses por meio de uma análise mais voltada à materialidade lingüística, atentando para os dados do texto. Essa questão demanda do estudante um conhecimento específico das condições de produção e da escola literária do Simbolismo. Conforme a MR – ENEM 2009, o estudante deve *estabelecer relações entre o texto literário e o momento de sua produção, situando aspectos do contexto histórico, social e político*. Um leitor atento, porém, resolveria essa questão sem ter o conhecimento exigido. De qualquer forma, ainda estaria dentro de um dos cinco eixos cognitivos que é o de *selecionar, organizar, relacionar, interpretar dados e informações representados de diferentes formas, para tomar decisões e enfrentar situações-problema*.

3.5.3 Figuras de Linguagem (Questão 124).

Questão 124

Oximoro, ou paradoxismo, é uma figura de retórica em que se combinam palavras de sentido oposto que parecem excluir-se mutuamente, mas que, no contexto, reforçam a expressão.

Dicionário Eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa.

Considerando a definição apresentada, o fragmento poético da obra **Cantares**, de Hilda Hilst, publicada em 2004, em que pode ser encontrada a referida figura de retórica é:

- A “Dos dois contemplo
rigor e fixidez.
Passado e sentimento
me contemplam” (p. 91).
- B “De sol e lua
De fogo e vento
Te enlaço” (p. 101).
- C “Areia, vou sorvendo
A água do teu rio” (p. 93).
- D “Ritualiza a matança
de quem só te deu vida.
E me deixa viver
nessa que morre” (p. 62).
- E “O bisturi e o verso.
Dois instrumentos
entre as minhas mãos” (p. 95).

Na **Questão 124** o elaborador traz a definição do que seja um oximoro ou paradoxismo para em seguida propor que o candidato, a partir da leitura de um poema, reflita sobre a figura de retórica definida anteriormente. Nesse caso, não há necessidade de o aluno saber o que é paradoxismo, ou o que seja uma figura de retórica. O que pode ser considerado como positivo, pois não exige a memorização de um conceito ou de uma nomenclatura. A intenção é que o aluno faça uma leitura atenta do enunciado e compreenda o sentido de paradoxo, para então analisar dentre os fragmentos da obra de Hilda Hilst, qual apresenta *palavras de sentido oposto que parecem excluir-se mutuamente, mas que no contexto reforçam a expressão*. A partir dessa leitura e da análise das alternativas é possível chegar à alternativa **(D)** em que há claramente um paradoxo representado pelo verso (*e me deixa viver nessa que morre*). O leitor da questão precisa aplicar uma estratégia cognitiva, pois precisará fazer a relação entre a informação explicitada no texto do enunciado e o verso em que essa informação é confirmada. Para (KOCH, 2008, p.36) as estratégias cognitivas *são aquelas que*

consistem na execução de algum “cálculo mental” por parte dos interlocutores. Dentre os eixos cognitivos comuns a todas as áreas do conhecimento está a habilidade do candidato para selecionar, organizar, relacionar, interpretar dados e informações representados de diferentes formas, para tomar decisões e enfrentar situações-problema. Nesse sentido, consideramos que a questão em análise cumpre seu papel, já que exige do leitor a capacidade de enfrentar situações-problemas a partir da interpretação de informação dada pelo texto do enunciado da questão.

3.6 – Explorando o gênero textual (Questão 126).

Texto para as questões 126 e 127

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

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

Secretarias Estaduais e Municipais de Saúde SUS ANVISA Ministério da Saúde GOV. DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE GOVERNO FEDERAL

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

Questão 126

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

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

Como vimos em Koch (2008), no Capítulo II, um dos fatores que contribui para o processamento textual é o conhecimento dos modelos textuais e sua conexão entre objetivos, bases proposicionais e estruturas textuais globais. De posse desse conhecimento pode-se inferir elementos significativos para a interpretação do sentido dos textos. A **Questão 126** ilustra o que afirma Koch, pois o leitor ao analisar o formato

textual e os elementos argumentativos utilizados no texto poderá reconhecer o objetivo do autor ao empregar a estratégia de processamento textual que utilizou.

A questão em análise sinaliza para uma reflexão sobre o gênero textual, mas em seguida faz referência a gêneros digitais (*em seu conteúdo, é possível perceber aspectos relacionados a gêneros digitais*). Essa informação, a nosso ver, é dispensável, já que o que está em questão não são gêneros digitais e sim o gênero textual. O elaborador parece ter tido a intenção de confundir o leitor levando-o a percorrer “outros caminhos” ao proceder a leitura do texto. O texto em questão apresenta uma carta aberta aos prefeitos, emitida pelo Ministério da Saúde, por isso se caracteriza também como publicidade oficial. O elaborador informa que, considerando a função social das informações geradas nos sistemas de comunicação, pode-se inferir qual o motivo da estratégia de disponibilização de informações empregada pelo emissor. Portanto, a resposta para essa questão só pode ser a alternativa **(D)**: (*a necessidade de atingir públicos distintos se revela por meio da estratégia de disponibilização de informações empregada pelo emissor.*). O leitor precisa ficar atento e não deixar que informações dispensáveis, que só podem ter a intenção de confundir, o levem a equivocar-se na escolha da resposta considerada correta pelo elaborador.

Podemos relacionar a questão à habilidade de número 23 constante da MR – ENEM 2009: a habilidade de *inferir em um texto quais são os objetivos de seu produtor e quem é seu público alvo, pela análise dos procedimentos argumentativos utilizados*.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através do presente trabalho foi possível delinear alguns aspectos relativos ao ENEM, em relação à leitura. Pode-se afirmar que a prova requer um leitor atento, que tenha mais do que conhecimento lingüístico, que se valha também de conhecimentos enciclopédicos e interacionais. As questões propostas demandam muito mais do que identificar a opinião do autor, ou do que simplesmente identificar informações facilmente encontradas no texto, pelo menos em muitas das questões analisadas.

No entanto, como documento para avaliar a capacidade de leitura e o nível dos conhecimentos dos alunos no Ensino Médio, a prova de Linguagens Códigos e suas Tecnologias evidencia, a nosso ver, uma defasagem importante em relação ao desenvolvimento das habilidades necessárias para a leitura de textos multimodais, em que entram em jogo elementos não-verbais. Enquanto a prova apresenta questões que exploram esses recursos, as escolas continuam trabalhando a leitura de modo tradicional, apoiada no texto escrito, na maior parte do tempo.

Há, ainda, situações em que as famosas “armadilhas” de leitura são empregadas, bem como questões que exigem conhecimentos culturais muito restritos, fugindo totalmente do que é estudado efetivamente pelos alunos do Ensino Médio, ainda que esses conhecimentos estejam previstos nos PPP das Escolas (Plano Político Pedagógico).

Em relação à exigência de aspectos relacionados ao conteúdo, pudemos constatar que há certo “despreparo” por parte dos elaboradores, pois estes parecem não saber distinguir conteúdo de língua em uso de purismo lingüístico. Na questão da tirinha do Hagar, por exemplo, o elaborador extrapolou a reflexão lingüística proposta pelos PCN e repetiu o que tanto se combate no ensino de Língua Portuguesa, que é a reprodução de uma variante idealizada da língua, sem uma contextualização adequada. O que nos leva a pensar que a visão de língua e de conteúdos de Língua Portuguesa de alguns elaboradores da prova do ENEM é equivocada.

Além disso, devemos salientar que a mudança pela qual passou a prova, trazendo questões em que fosse necessário demonstrar conhecimento dos conteúdos constantes do Ensino Médio, além das estratégias de leitura, não se deu ingenuamente, com o intuito de melhorar o teste, mas como forma de incentivar a adesão das Universidades ao exame como processo seletivo.

Quanto à interdisciplinaridade e à intertextualidade, a prova tenta ser um instrumento para uma mudança do ensino com a finalidade de propor que as áreas do conhecimento não sejam fragmentadas. O problema é que no afã de criar questões em que fosse requerido do aluno um conhecimento interdisciplinar alguns elaboradores esquecem, talvez, que a grande maioria dos estudantes que prestam o ENEM são jovens adolescentes que não possuem o mesmo conhecimento de mundo do elaborador: um adulto, com múltiplas leituras e maior vivência. A questão sobre a música e a questão sobre a arte brasileira de origem negro-africana são ilustrativas dessa discrepância. São questões difíceis que, a nosso ver, exigem conhecimentos muito específicos de cultura musical e de arte afro-brasileira, respectivamente.

Não deve ser esquecido também que o ENEM é uma forma de seleção, e portanto, também de exclusão de alunos que pretendem garantir uma vaga nas universidades do país e, em virtude disso, deve ser constantemente avaliado e repensado.

O exame possui aspectos positivos se pensarmos que pode servir como forma de incentivar que o proposto pelos PCN, seja exercido. A prova do ENEM, a nosso ver, é um instrumento para a mudança pela qual necessita passar o ensino em nossas escolas. E ao professor, como lembra Martins (1992) cabe mudar a postura de “leitor para o aluno” ou de “leitor pelo educando” para assumir uma postura de leitura *com* o educando. É essencial o trabalho com textos variados, que estimulem a reflexão por parte dos alunos, bem como trabalhar com textos não-verbais. Somente dessa forma estaremos formando sujeitos críticos e ativos na construção do próprio conhecimento.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BIRMAN, J. *Por uma estilística da existência*. São Paulo, Editora 34, 1996.
- FREIRE, P. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo, Cortez, 1992.
- FARIA, M. A. A leitura do jornal e do fotojornalismo. In: MARINHO, M. (org.). *Ler e navegar: espaços e percursos da leitura*. Campinas: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB, 2001. (Coleção Leituras no Brasil).
- FULGÊNCIO, L.; LIBERATO, Y. *A leitura na escola*. São Paulo: Contexto, 1996.
- _____. *Como facilitar a leitura*. 2ªed. São Paulo: Contexto, 1996.
- Guia do estudante ENEM 2009*. São Paulo: 2009 Editora Abril 5ª Ed., s/d.
- JOUVE, V. *A leitura*. São Paulo: Editora da UNESP, 2002.
- KATO, M. *O aprendizado da leitura*. 6ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- KLEIMAN, A. *Oficina de leitura: teoria e prática*. 5ª. ed. Campinas: Pontes, 1997.
- _____. *Texto e leitor: aspectos cognitivos de leitura*. 2ª. ed. Campinas: Pontes, 1989
- KOCH. I. V. *O texto e a construção dos sentidos*. 9ª Ed. São Paulo, Contexto, 2008.
- LEFFA, V J. *Aspectos de leitura*. 1ª ed. Porto Alegre: Sagra:Luzzatto, 1996.
- MARTINS, M. H. *O que é leitura* 1ª ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1982
- PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/Secretaria da Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998. 106 p.
- SILVA, E T. *Leitura e realidade brasileira*, 4ªed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

ANEXOS

ANEXO - I



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

MATRIZ DE REFERÊNCIA PARA O ENEM 2009

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

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

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

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

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

Matriz de Referência de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias

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

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

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

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

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

Competência de área 2 - Conhecer e usar língua(s) estrangeira(s) moderna(s) como instrumento de acesso a informações e a outras culturas e grupos sociais*.

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

H6 - Utilizar os conhecimentos da LEM e de seus mecanismos como meio de ampliar as

possibilidades de acesso a informações, tecnologias e culturas.

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

H8 - Reconhecer a importância da produção cultural em LEM como representação da

diversidade cultural e linguística.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

ANEXO II
(EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO 2009)

