



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ**  
**CENTRO DE HUMANIDADES**  
**DEPARTAMENTO DE LETRAS VERNÁCULAS**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA**

**SÉRGINA ARAÚJO DE ALENCAR**

**COMPREENSÃO DA SITUAÇÃO-PROBLEMA, DO  
ENUNCIADO E DAS OPÇÕES DE RESPOSTA NAS  
QUESTÕES DO ENEM**

**FORTALEZA**  
**2009**

**SÉRGINA ARAÚJO DE ALENCAR**

**COMPREENSÃO DA SITUAÇÃO-PROBLEMA, DO  
ENUNCIADO E DAS OPÇÕES DE RESPOSTA NAS  
QUESTÕES DO ENEM**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará como requisito final para obtenção do título de Mestra em Linguística.

**Orientadora:** Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Vlândia Maria Cabral Borges

**FORTALEZA  
2009**

**SÉRGINA ARAÚJO DE ALENCAR**

**COMPREENSÃO DA SITUAÇÃO-PROBLEMA, DO  
ENUNCIADO E DAS OPÇÕES DE RESPOSTA NAS  
QUESTÕES DO ENEM**

Esta dissertação foi submetida ao Programa de Pós-Graduação em Linguística, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre, outorgado pela Universidade Federal do Ceará.

Dissertação defendida e aprovada em: 03 / 09 / 2009

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Vlândia Maria Cabral Borges – UFC  
(Orientadora)

---

Prof. Dr. Antonio Luciano Pontes – IES/UECE  
(1º Examinador)

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Ana Cristina Pelosi de Macedo – UFC  
(2ª Examinadora)

*Aos meus filhos.*

*Aos meus pais.*

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, que em sua infinita bondade me fez superar as dificuldades que se apresentaram ao longo dessa trajetória.

Aos meus pais, que muitas vezes na expressão de seu amor acalmaram o meu coração, acreditando sempre em minha capacidade.

Aos meus filhos: Van e Bia, que de alguma maneira foram sábios, compreendendo a atenção que fora necessária para a confecção dessa pesquisa, e em suas saudades e carências ainda perceberam o meu grande amor por eles.

Ao grupo de professores que compõe o curso de Pós-Graduação em Linguística da UFC.

À Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Vlândia Maria Cabral Borges pela paciência e dedicação com que me acolheu.

Aos alunos da E.E.M. Liceu Vila Velha pela participação voluntária na pesquisa.

Aos meus amigos de trabalho: Antunes, Benedita, Cláudia Sales, Cláudia Santos, Jaqueline, Marco Antônio, Michella Rita, Veridiana e Zulene que me ajudaram compreendendo minhas ausências, acolhendo-me sempre que necessário na conquista desse sonho.

Aos muitos anônimos que moram em meu coração.

*[...] costumávamos desafiar os alfabetizados com um conjunto de situações codificadas de cuja decodificação ou “leitura” resultava a percepção crítica do que é cultura, pela compreensão da prática ou do trabalho humano, transformador do mundo.*

(Paulo Freire)

## RESUMO

Esta pesquisa objetivou avaliar a compreensão leitora das situações-problema do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), que contém em sua estrutura questões contextualizadas, creditando ao aspecto leitor o cerne de sua resolução. Nossa base teórica fundamentou-se nos estudos de Allende e Condemarin (2005), Brown (1980), Haberlandt (1988), Kintsch (1994), Van Dijk e Kintsch (1978), Rumelhart (1985), Silva (2005), Singer (1988), Smith (1989, 1999), Solé (1998), Spiro (1980), Van Dijk (1996), Kato (2004), Koch (2006a, 2006b) e Marcuschi (2008). A pesquisa foi realizada em duas etapas assim definidas: simulado e prova subjetiva. Para o simulado foram escolhidas dez questões das provas do ENEM entre 1998, ano de implantação do exame, e 2007, que abordavam o conteúdo de Língua Portuguesa e apresentavam como situações-problema textos de gêneros variados. A finalidade do simulado foi selecionar questões de níveis de dificuldade variados. Os resultados obtidos no simulado possibilitaram a elaboração da prova subjetiva composta por quatro questões, assim discriminadas: 1 (uma) questão com o maior percentual de acertos no simulado, 1 (uma) questão com o menor percentual de acerto no Simulado e 2 (duas) questões com percentual de acerto médio. Na prova subjetiva elaboramos perguntas com a finalidade de identificarmos a correlação entre a compreensão leitora das situações problemas e a resolução das questões de Língua Portuguesa no ENEM, a partir da produção de inferências e da identificação do propósito dos enunciados das questões de Língua Portuguesa do ENEM. A análise dos resultados obtidos na prova subjetiva evidenciou que nem sempre a compreensão da situação-problema – o texto – que se apresenta na questão assegurou a identificação do que está sendo inquirido no enunciado, apesar de os alunos terem produzido inferências necessárias à compreensão leitora. Também foi constatado que, por vezes, os alunos não conseguiram estabelecer uma relação lógica de sentido entre o texto (situação-problema), o enunciado e as opções. A este fato, destacamos a maneira como a questão é apresentada e o enfoque que se faz do texto (situação-problema) para a relação de coerência com o enunciado, o tipo de abordagem e as opções de resposta, ou seja, a própria estrutura da questão.

**Palavras-chave:** Compreensão Leitora; Inferências; Situação-Problema; ENEM.

## ABSTRACT

The main purpose of this study was to evaluate the comprehension of texts which contextualize questions on the 'National High School Exam' (Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM). The answers to the questions in this exam are, therefore, highly dependent on students' reading skills. The study is theoretically grounded on the works of: de Allende e Condemarin (2005), Brown (1980), Haberlandt (1988), Kintsch (1994), Van Dijk e Kintsch (1978), Rumelhart (1985), Silva (2005), Singer (1988), Smith (1989, 1999), Solé (1998), Spiro (1980), Van Dijk (1996), Kato (2004), Koch (2006a, 2006b) e Marcuschi (2008). The research was conducted in two parts: Practice Test and Open-Ended Questions. Ten multiple-choice questions from previous tests of the National Exam (from 1998 to 2005) were chosen for the Practice Test. The choice of the questions was based on two criteria: questions which dealt with Portuguese content and which used texts of different genres for contextualization. The goal of the Practice Test was to select questions of different difficulty levels to use for the Open-ended Questions. Based on the results of the Practice Test four questions were chosen for the Open-ended Questions: 01 (one) question with the highest scores in the Practice Test, 01 (one) question with the lowest scores, and 02 (two) questions with medium percentage of scores. The Open-ended questions were elaborated so as to allow for the identification of the correlation between the comprehension of the contextualized texts and the answering of the Portuguese questions on the National Exam based on the inferences made and on the identification of the purpose of the questions. The analysis of the results obtained for the Open-ended Questions demonstrated that the comprehension of the contextualizing texts is not always enough to guarantee the understanding of what is being asked in the question or the answering of the question, even when students make appropriate inferences and are able to establish logical relationships between the texts and the questions. Other factors such as the form and structure of questions and the degree of coherence among the text, the instructions to the question and the question itself also affect question responses.

**Palavras-chave:** Reading comprehension; Inferences; Contextualized questions; National High School Exam (ENEM).



## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> – Cálculo da mediana de acerto.....	74.
<b>Quadro 2</b> – Questões selecionadas para segunda etapa da pesquisa .....	74.

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1</b> – Distribuição de questões acertadas por aluno .....	74
<b>Tabela 2</b> – Distribuição do número de acertos por questão.....	74
<b>Tabela 3</b> – Número e Percentual de Alunos que Compreenderam a Macroestrutura dos Textos das questões 6, 8, 1 e 4 .....	79.
<b>Tabela 4</b> – Número e percentual de alunos que estabeleceram relação entre o texto e o enunciado das questões 6, 8, 1 e 4.....	81.
<b>Tabela 5</b> – Compreensão das Questões 6, 8, 1 e 4.....	83.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	12.
<b>1 A (RE)CONSTRUÇÃO DE SIGNIFICADOS TEXTUAIS</b> .....	20.
1.1 Concepções de leitura .....	20.
1.2 Compreensão leitora .....	26.
1.3 Processamento textual .....	34.
1.4 Os processos de inferência na construção do sentido textual .....	44.
<b>2 O PROCESSAMENTO TEXTUAL NO EXAME DO ENEM</b> .....	49.
2.1 Conceito de leitura no ENEM .....	50.
2.2 O papel da compreensão leitora na resolução de situações-problema .....	52.
2.3 As situações-problema propostas nas questões do ENEM .....	53.
2.4 Os textos apresentados na situação-problema .....	55.
<b>3 PROCEDIMENTO METODOLÓGICO</b> .....	61.
3.1 Primeira etapa da pesquisa: teste simulado .....	61.
3.1.1 Sujeitos.....	61.
3.1.2 Instrumento.....	62.
3.1.3 Procedimentos de coleta de dados.....	63.
3.2 Segunda etapa da pesquisa: prova subjetiva .....	63.
3.2.1 Sujeitos.....	63.
3.2.2 Instrumento.....	63.
3.2.3 Procedimento de coleta de dados .....	65.
<b>4 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS DA PESQUISA</b> .....	67.
4.1 Análise das questões.....	67.

<b>4.2 Análise dos dados da Primeira Etapa: Simulado.....</b>	<b>73.</b>
<b>4.3 Análise dos dados da Segunda Etapa: Prova Subjetiva .....</b>	<b>75.</b>
4.3.1 Primeira parte da prova subjetiva: compreensão da macroestrutura do texto (situação-problema).....	77.
4.3.2 Segunda parte da prova subjetiva: percepção da relação entre o texto (situação-problema) e o enunciado .....	80.
4.3.3 Terceira parte da prova subjetiva: compreensão da questão .....	83.
4.4 Discussão dos resultados .....	86.
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>88.</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>93.</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>98.</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>110.</b>

## INTRODUÇÃO

A principal perspectiva de abordagem do ENEM tem como foco central o processo de compreensão leitora em toda sua avaliação, a partir da própria estruturação da prova. O ENEM busca em sua fundamentação didático-metodológica garantir um destaque para a leitura e a interpretação de textos – verbais ou visuais – através de um entorno contextualizado antes de cada enunciado. As questões são chamadas, assim, de situações-problema em que se tem a perspectiva, a partir de uma análise global, de um construto significativo demonstrado na sua proposta de avaliação (BRASIL, 2005).

Embora nosso trabalho não seja, especificamente, voltado para o ensino de leitura, ele não ignora a importância dos pressupostos pedagógicos de tal ensino, pois estes pressupostos têm influência no desenvolvimento da compreensão leitora dos alunos do ensino médio, a qual tem uma importância fundamental em nossa pesquisa.

Assim, em nossa concepção, compreensão leitora, ensino de leitura, teorias didático-metodológicas e exames avaliativos precisam estar em permanente consonância para que se obtenha êxito na perspectiva da educação em relação ao ensino de língua materna que seria compreender o mundo e a cultura a partir de um estudo sistemático e objetivo, tendo como atividade básica e essencial o ato de ler em seu sentido mais amplo e, ao mesmo tempo, preciso e único no que concerne à inclusão no universo da sociedade letrada.

Alguns trabalhos sinalizam para a necessidade de se articular o ensino na educação básica com as novas propostas teórico-metodológicas contidas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) do ensino médio no tocante ao tratamento da leitura, bem como a divulgação de áreas de investigação linguística como, por exemplo, a Linguística Textual no sentido de direcionar os princípios para a abordagem do texto e para os pressupostos desse estudo em sua correlação com o ensino de língua materna (KOCH, 2002). E nesse pensamento se observa ainda a insistência na preparação dos professores para o ensino de leitura, a partir do conhecimento do processo leitor em si, das estratégias de leitura utilizadas na construção de sentido de um texto e de estratégias de intervenção eficientes para a formação de leitores proficientes (FREGONEZI, 2002).

Dentre alguns trabalhos que têm como tema o ENEM, alguns fazem uma reflexão mais específica desse exame avaliativo, voltada para as práticas educacionais vigentes pautadas nas diretrizes curriculares da educação básica (OLIVEIRA, 2002), ou em relação à

perspectiva política e social da aplicabilidade do exame em termos de propaganda governamental (NASCIMENTO, 2006), ou ainda, a uma determinada disciplina com seus conteúdos específicos e a sua correlação com a nova proposta avaliativa do ENEM (ANDRADE, 2007); outros trabalhos fazem um estudo sobre a proposta de produção textual a partir do estudo do enunciado proposto, as perspectivas para a elaboração do texto e a análise minuciosa do que realmente se pretende como comando de uma produção ideal, tendo como requisitos as devidas características textuais do que se chamaria de um bom texto. Essa proposta fundamenta-se em um ensino baseado em gêneros textuais, fazendo uma referência à necessidade de reformulação curricular no ensino médio que contemple os indivíduos como sujeitos sociais dentro de um contexto sociocultural (ZIRONDI, 2006).

Nessa mesma linha de pesquisa, destacamos o artigo de Reinaldo (2002), que enfatiza as concepções teóricas sobre gêneros textuais e sua respectiva abordagem no ensino médio, fazendo um *link* à produção textual do ENEM. A autora busca dar relevo às teorias sobre gêneros textuais e suas implicações pedagógicas a fim de que as propostas de produções textuais do ENEM possam ser frutos de práticas sociais situadas.

Diante de tal importância da atividade leitora no processo avaliativo do ENEM, chama nossa atenção a pesquisa cujo título é: “O ENEM é um mecanismo de reformulação ou uma avaliação do ensino da Língua Portuguesa?” (OLIVEIRA, 2002). Isso parece bastante sugestivo para o fenômeno chamado leitura, atribuindo todo o *status* que a própria fundamentação teórico-metodológica desse exame enfatiza no aspecto leitor. Essa pesquisa analisa os postulados que estão presentes nesse exame, enfatizando não só o processo de leitura como também a escrita e a análise linguística com o intuito de aperfeiçoar o ensino de Língua Portuguesa na educação básica, notadamente no ensino médio, a partir das novas diretrizes que norteiam o ensino de uma maneira geral desde as leis educacionais vigentes até as orientações curriculares e teóricas para a elaboração de exames avaliativos governamentais.

Nessa perspectiva, esse trabalho destaca-se pela reflexão acerca do próprio ensino de Língua Portuguesa no ensino médio e pela análise das questões a partir do eixo que fundamenta a elaboração de itens do ENEM na apresentação de situações-problema como a interdisciplinaridade e a contextualização. Esse trabalho já sinaliza para a investigação das questões, tendo como referência o processo de compreensão e interpretação de textos, observando dentro de uma visão global da apresentação do texto, a questão-comando e a correlação com as opções de escolha da questão. Oliveira (2002) elenca questões que tenham textos prévios – independente do conteúdo a ser requerido – e faz uma abordagem minuciosa

sobre as possíveis estratégias utilizadas pelo alunado, tendo como base o número de assertivas das questões analisadas.

Essa investigação é a que mais se aproxima de nosso estudo, no tocante ao objeto investigado (texto/questão), mas o viés que norteia nossa pesquisa é o destaque dado às questões contextualizadas na estruturação da prova e, para tanto, buscamos analisar a pertinência dos textos prévios, tratados e chamados aqui de situação-problema. Assim, buscamos avaliar a compreensão da situação-problema, como esta se constitui de sentido a partir do propósito do enunciado apresentado.

Portanto, sobre o ENEM, temos estudos abordando desde a perspectiva governamental da aplicação do exame, passeando por temas relacionados à proposta didático-metodológica subjacente ao exame; à necessidade de reforma curricular no ensino médio, novas metodologias e abordagens; à proposta de produção textual juntamente com a aplicabilidade do conceito de gênero textual; à análise pontual do exame em relação ao conteúdo específico de uma disciplina e sua correlação com a nova proposta do ENEM. No entanto, esses estudos não fazem alusão ao que propusemos nesta pesquisa, isto é, o problema da contextualização das questões de Língua Portuguesa através da apresentação da situação-problema enquanto elemento facilitador da compreensão e percepção do propósito do enunciado das questões.

Observamos ainda um número significativo de pesquisas que têm como tema a leitura. Elas sinalizam para pontos essenciais como, por exemplo: descrever o processo que se faz no âmbito da leitura, elencar estratégias, assegurar o domínio de uma base teórica subjacente ao trabalho escolar que possa atender a demanda de dificuldade desse público leitor – tanto professores como alunos –, entre outros tópicos que sustentam de uma maneira geral a necessidade de se conhecer esse processo para melhor vivenciá-lo em termos de práticas reais.

Dentre essas pesquisas, podemos citar as realizadas por Rosa (2005), Ferreira e Dias (2005), Falcão (1996), Palácio (2002), Sousa (2003), Godinho (2004). Rosa (2005) busca descrever o processo de geração de inferências realizado pelos leitores, tendo como base o texto escrito. Esse autor faz uma análise minuciosa de cada aspecto textual que surge como referente e o correlaciona a aspectos extratextuais e extralinguísticos para a construção de sentido do texto. A nossa pesquisa aproxima-se da dele em alguns aspectos no que diz respeito à busca do processamento textual como referente na construção de sentido. No entanto, nesse trabalho o autor não sugere um comando – uma questão – após a leitura do

texto e, assim, não relaciona o que pretendemos investigar, a propositura de uma questão que tenha como fonte motivadora a apresentação de um texto prévio e sua devida compreensão para a resolução do item.

Ferreira e Dias (2005) apontam para um conceito de leitura engajado com o social e com uma ativa participação do leitor. As autoras sustentam as bases teóricas que tratam da leitura a partir da interação entre autor-texto e leitor num contínuo processo de construção e reconstrução do sentido de um texto. As ideias defendidas pelas autoras fomentam nossa base teórica e é, por assim dizer, a concepção básica sobre leitura que permeia nossa pesquisa.

Falcão (1996) faz uma investigação sobre a proficiência linguística necessária para a compreensão de textos em Língua Inglesa. A autora enfoca o processo de compreensão leitora a partir de um conhecimento linguístico mínimo presente na gramática da língua, bem como observa as dificuldades do processamento textual e discursivo a partir de elementos de ordem essencialmente sintática. Esse trabalho nos é relevante na medida em que aborda a compreensão leitora em sua perspectiva psicolinguística, corroborando com a fundamentação teórica que ampara nosso objeto de estudo no aspecto cognitivo do processamento textual – destacando o processo de produção de inferências que estão no cerne de nossa pesquisa.

Palácio (2002) faz uma pesquisa que investiga a produção e a interpretação de títulos como indicadores de proficiência em leitura; a autora trabalha na perspectiva de uma construção ativa de significado por parte do leitor que vai além dos dados linguísticos apresentados, porém a partir deles construído em um contexto específico. Esse estudo se torna relevante na medida em que explora a compreensão leitora para além do texto apresentado para a possível inferência de um construto significativo dentro de um propósito anunciado.

Sousa (2003) trabalha com a compreensão de textos argumentativos fazendo colocações sobre a proficiência em leitura e uma melhor identificação de aspectos textuais que fundamentam a ideia de um texto. Esse estudo enfoca o nível de compreensão leitora, sem, contudo, fazer uma análise entre o texto e a proposta que tenha no ínterim a participação ativa do leitor no reconhecimento desse texto e na identificação de possíveis propósitos.

Godinho (2004) pesquisa a compreensão leitora nos livros didáticos destinados ao ensino médio. Ela aponta as principais diretrizes subjacentes sobre o ensino de leitura nas novas diretrizes curriculares e faz uma análise dos exercícios de leitura e compreensão propostos nos livros didáticos, concluindo que esses exercícios, em sua maioria, ainda tratam a língua como um código e o processo de leitura interpretativa como a mera decodificação do



texto apresentado. Essa pesquisa aponta para uma análise sobre os comandos (questões), mas ainda não o faz tendo como tema central de investigação que seria a identificação do propósito de um enunciado, o qual tenha como base o processamento do texto apresentado em seu contexto.

Nesse sentido, nossa pesquisa vislumbra resultados em uma ação interativa maior, pelo menos em termos de avaliação que tenha como cerne o processo leitor. Para tanto, fazemos um percurso teórico acerca dos temas abordados de forma emergente da fundamentação teórico-metodológica do ENEM, a saber: leitura, compreensão e textos que fomentam toda a estruturação da prova.

Ressaltamos o entrelaço necessário entre a proposta didático-pedagógica do ENEM que fundamenta a sua estrutura, os possíveis leitores participantes desse exame e o próprio processo de compreensão leitora em volta de um entorno contextualizado, tendo como base a maneira como se apresentam as questões – situação-problema, enunciado e opções –, uma vez que a máxima de sua elaboração mostra que a leitura está presente em todas as competências descritas no exame, eleita, por assim dizer, como uma arquicompetência do processo avaliativo como um todo (BRASIL, 2005).

Assim, por ser a leitura uma fundamentação básica da ideologia desse exame avaliativo governamental, a consideramos como o cerne de nossa pesquisa a partir das questões apresentadas e da ativa participação do aluno-leitor nesse evento.

Nesse sentido, entendemos que a compreensão leitora de situações-problema e a elaboração de inferências são elementos essenciais na resolução de questões.

Nosso objetivo geral é avaliar a compreensão leitora das situações-problema e a resolução das questões, a partir da produção de inferências e da identificação do propósito dos enunciados dessas questões.

Especificamente, ressaltamos a compreensão dos alunos do terceiro ano do nível médio de uma escola pública de Fortaleza na leitura das situações-problema propostas nas questões que versam sobre o conteúdo de Língua Portuguesa do ENEM; as inferências feitas por esses alunos no ato da leitura das situações-problema; a relevância na produção de inferências para o acerto da questão; e, por fim, a possível relação entre a compreensão das situações-problema e a identificação do propósito – o que se pede – do enunciado da questão.

O ENEM surge como uma proposta de abordagem de exame educacional a partir da apresentação de situações-problema. O aluno recém-egresso do ensino médio passa a ser

avaliado no que diz respeito ao desenvolvimento de competências e habilidades necessárias para o exercício da cidadania no seio da sociedade letrada. Esse destaque vem de parâmetros internacionais que acentuam a importância de uma formação geral para quem está na educação básica e sua preparação para a atuação social, quer em termos acadêmicos, quer no mercado de trabalho. Para tanto, o ENEM busca ressaltar a necessidade de uma maior qualidade de ensino na educação básica, valorizando situações que apresentem uma contextualização adequada para a interpretação dos códigos e da linguagem, servindo-se de conhecimentos adquiridos para a atuação social precisa e oportuna no meio vigente.

A proposta de uma abordagem de exame educacional a partir da apresentação de situações-problema, tendo como composição a inserção de textos prévios que funcionem como motivadores para a compreensão da questão e que despertem a elaboração de inferências para o acerto da questão, reforça a necessidade de que os alunos, ao final do ensino médio, sejam leitores proficientes, uma vez que a leitura é denominada, na fundamentação teórico-metodológica do ENEM, como uma arquivcompetência.

Nesse contexto, surge nosso questionamento: embora o ENEM tenha um embasamento teórico que ressalta a elaboração de questões na forma de situações-problema, o baixo desempenho dos alunos nessas provas aponta para a necessidade de se analisar essas situações-problema, sua compreensão e se (e de que maneira) essas situações são eficazes em suscitar a elaboração de inferências relevantes para um possível acerto da questão. Mais especificamente indagamos:

- i) Os alunos do terceiro ano do nível médio de uma escola pública de Fortaleza compreendem as situações-problemas do ENEM?
- ii) Que inferências são utilizadas por esses alunos como estratégias para a compreensão das situações-problema?
- iii) Até que ponto a produção de inferências conduzem os alunos ao acerto da questão?
- iv) Qual é a relação de dependência entre a compreensão da situação-problema e a identificação do propósito dos enunciados das questões?

A hipótese básica levantada aqui foi a de que uma vez que dados estatísticos mostram um baixo desempenho dos alunos do ensino médio nas provas do ENEM, pressupomos que a compreensão das situações-problema não seja suficiente para o acerto da

questão. Como hipóteses secundárias, consideramos que: 1) a maioria dos alunos do 3º ano do ensino médio de uma escola pública de Fortaleza compreendem as situações-problema propostas nas questões do ENEM; 2) na compreensão das situações-problema, esses alunos são capazes de elaborar estratégias de inferências - de base textuais, de base contextuais, sem base textual e contextual; 3) no entanto, a elaboração de inferências não necessariamente conduz os alunos ao acerto da questão; 4) os alunos do 3º ano do nível médio são capazes de compreender as situações-problema sem necessariamente identificar o propósito da questão, ou seja, não estabelecem uma relação entre o texto que fora apresentado, o enunciado, e as opções.

Esse trabalho foi dividido estruturalmente em duas partes. A primeira – capítulos 1 e 2 – faz alusão às considerações teóricas sobre o processo de leitura, abordando as concepções leitoras, e enfocando aspectos da teoria psicolinguística como a compreensão leitora, o processamento textual e a produção de inferências. Logo em seguida, discorreremos sobre a perspectiva leitora que é abordada no ENEM, destacando a relevância desse processo leitor na resolução das situações-problema; explicitamos assim, a caracterização da situação-problema, a maneira como ela se apresenta na forma dos diversos textos de gêneros diferenciados.

A segunda parte desse trabalho – capítulos 3 e 4 – diz respeito ao procedimento metodológico e a análise adotados nas duas etapas dessa pesquisa empírica. No capítulo 3, elencamos os sujeitos, os instrumentos, o procedimento de coleta de dados. A ênfase desta segunda parte do trabalho recai sobre a análise e discussão de dados da pesquisa – capítulo 4 – em que apresentamos os resultados tendo como viés de análise os objetivos previamente definidos. Contudo, as etapas se autocompletam para fins de dados acerca de nosso questionamento central.

Por fim, tecemos considerações sobre a pesquisa de uma maneira geral em que retomamos a temática do processo leitor e suas implicações – desde o enfoque do ensino até a estrutura das questões – em exames em larga escala como o ENEM - com base nos resultados evidenciados na pesquisa experimental.

A singularidade de nossa investigação acerca do tema: *leitura x ENEM x Questões Contextualizadas* pode sinalizar uma reflexão sobre os vários segmentos do processo leitor. Dentre esses segmentos podemos citar o próprio ensino de leitura na educação básica em relação à abordagem do processo leitor de acordo com as orientações curriculares para cada nível de ensino, propiciando ao professor uma revisão de sua prática metodológica,

ajudando-o assim, a preparar o alunado especialmente do ensino médio às demandas de uma sociedade letrada, em que a leitura tem cada vez mais importância para a capacitação ao mercado de trabalho e ao espaço acadêmico. Ainda destacamos como segmento os responsáveis pela elaboração do ENEM, esperamos que uma investigação pautada na análise do tipo de contextualização apresentada para as questões venha a contribuir para a melhoria desse processo avaliativo. E aos pesquisadores, acreditamos fomentar um aparato maior acerca sobre o processo de leitura e os processos inferenciais a partir da compreensão de textos apresentados como situação-problema. Por fim, esperamos enriquecer um pouco mais sobre o que já se sabe a respeito do ato de leitura em diversas perspectivas.

O mais importante, no entanto, é que para nós, este estudo permitiu refletir também sobre uma tendência substancial em contextualizar questões nos exames avaliativos de uma maneira geral e, assim, repensar a estruturação dessas questões, observando até que ponto elas são elaboradas na perspectiva de uma leitura funcional do texto que se apresenta previamente – aqui chamado de situação-problema –, e de como a leitura desse texto é utilizada para a proposta enunciativa. Assim, acreditamos ter contribuído para a própria revisão da estruturação do ENEM e para a consolidação de sua estrutura em consonância com sua fundamentação teórica no que diz respeito à abordagem ampla e específica da leitura.

## 1 A (RE)CONSTRUÇÃO DE SIGNIFICADOS TEXTUAIS

Neste capítulo, situaremos algumas concepções de leitura, uma visão panorâmica da pesquisa em leitura e as ideias subjacentes acerca da língua, da linguagem e do homem, bem como as teorias linguísticas referentes a cada concepção leitora. Em decorrência das concepções apresentadas, abordaremos o processo de compreensão leitora. Inicialmente definiremos o termo “compreensão” a partir da descrição de modelos de compreensão leitora e suas acepções e implicações teórico-práticas. Em seguida, descreveremos alguns modelos psicolinguísticos de processamento textual, destacando o modelo usado como suporte teórico de nosso estudo. Por fim, enfocaremos o processo de inferenciação como condição essencial para a devida construção de sentido de um texto.

### 1.1 Concepções de leitura

Entre os anos 1930 e 1960, as pesquisas sobre leitura abordavam seu aspecto físico, isto é, o movimento dos olhos, ou ainda, o produto da leitura pautado em testes de compreensão. A partir de então, observamos uma tendência para a pesquisa acerca dos processos mentais envolvidos na leitura através de experimentos controlados (CAVALCANTE, 1989).

As pesquisas acerca do processamento textual têm mostrado classicamente três tipos de processos mentais envolvidos na leitura: **ascendente**, **descendente** e **interativo**. Esses processos evidenciam as diversas operações cognitivas que se apresentam no ato de ler, isto é, de que forma a informação escrita é experimentada e atribuída de sentido no universo leitor.

O foco de atenção dado a cada um desses processos, por sua vez, resultou em três perspectivas de análise do processamento textual: o modelo de decodificação, o modelo psicolinguístico e o modelo interacional. Em nossa opinião, o processamento textual envolve a superposição desses três paradigmas, ou seja, de acordo com a finalidade leitora, do tipo de texto e do universo leitor, um ou outro ou mesmo os três tipos de processos são realizados.

Assim, mesmo abordando os modelos em separado, compreendemos que a leitura seja sempre um processo interativo e recorrente em relação aos aspectos linguísticos, cognitivos e sociais.

Neste tópico, descrevemos resumidamente cada um dos modelos de processamento textual mencionados anteriormente. Apresentaremos então, um quarto modelo de processamento textual, chamado de **sociointeracional** – denominado de fluxo da informação na teoria de esquemas –, que permeia a concepção de modelo leitor adotado nessa pesquisa, por considerar um contexto que vai além do linguístico, cognitivo e pragmático, abordando o contexto social do processo leitor. Este modelo é apresentado com o objetivo de enriquecer a abordagem, mas devido o enfoque social e pragmático que o mesmo apresenta acaba por não ser ponto de nossa análise, uma vez que nosso enfoque é mais de base textual e contextual.

O **modelo ascendente** (*bottom-up*) considera a linguagem escrita como a codificação da linguagem oral. Esse modelo é rotulado, de acordo com Braggio (1992), de **modelo mecanicista de leitura**, no qual a linguagem é considerada um sistema fechado, autônomo, constituído de componentes não relacionados entre si e nele a sintaxe, a morfologia, a fonologia e a semântica são tomadas à parte umas das outras; nessa perspectiva, tem-se a predominância linguística do estruturalismo americano (BLOOMFIELD, 1933, 1942 *apud* BRAGGIO, 1992). Ainda de acordo com essa perspectiva, a linguagem é adquirida através da associação entre estímulos e respostas (visão behaviorista ou comportamentalista) e a concepção de homem e sociedade é idealística e abstratamente concebida.

Desse modo, no modelo ascendente (ou mecanicista) a forma precede o significado e uma leitura compreensiva é deixada para um estágio posterior, em que as crianças já tenham aprendido a relação grafema e fonema (relação grafo-fônica). O enfoque dessa concepção se dá no texto enquanto fenômeno eminentemente linguístico, sendo este a única fonte de informação mesmo que de forma fragmentada – letra/sílaba/palavra/frase.

As implicações pedagógicas e metodológicas advindas dessa forma de experimentar a leitura dizem respeito ao modo mecânico e repetitivo em que acontece o processo, relegando a um segundo plano a leitura com significado e funcionalidade (BRAGGIO, 1992). É possível percebermos esse modelo como a descrição do primeiro contato com o universo escrito notadamente no início da escolarização. Seria o alfabetizar, que não cabe aqui definir e explicar. No entanto, destacamos que, pela nossa experiência docente, essa maneira de utilizar a língua materna escrita é recorrente nos primeiros anos de

vida escolar, embora hoje haja uma preocupação eminente em alfabetizar na perspectiva do letramento.

O modelo ascendente considera o método sintético em que se fundamenta a relação hierárquica antes apresentada na ordem: alfabeto, fonética e silabação. Esse modelo apresenta limitações por centrar-se exclusivamente no código linguístico e traz sérias implicações na construção de uma leitura proficiente.

O **modelo descendente** de leitura (*top-down*) considera os processos mentais superiores envolvidos no ato de ler e situa-se, assim, em uma perspectiva psicolinguística, sendo também denominado de **modelo psicolinguístico**. O modelo psicolinguístico de leitura é pautado nos estudos de Goodman (1967, 1971) que considera a leitura como um jogo de adivinhação em que o aparato cognitivo é determinante no processo de apreensão leitora.

Goodman (1971) considera a leitura “um processo psicolinguístico” através do qual o leitor, tendo como *input* o código da língua, reconstrói o melhor que pode a mensagem codificada por um escritor, levando em consideração uma determinada disposição gráfica. Nesse sentido, as estratégias leitoras como a elaboração de hipóteses, a testagem (possibilidades a partir da previsão/elaboração de hipóteses) e a confirmação dessas hipóteses são processos intrínsecos da construção significativa de um texto. Assim, o leitor seria aquele que reconstrói o texto a partir do *input* gráfico e o redefine em relação aos sentidos possíveis.

O modelo psicolinguístico de leitura considera as estruturas cognitivas preexistentes do indivíduo. A perspectiva linguística subjacente a essa consideração é o Gerativismo (gramática gerativo-transformacional de Chomsky), com a proposta dos universais linguísticos e com a ideia central do inatismo, apesar de manter a dicotomia saussuriana ao propor a contraposição entre competência e desempenho. A noção de língua continua sendo a de um sistema abstrato e os aspectos sócio-históricos da linguagem ainda não são considerados nessa abordagem (BRAGGIO, 1992). A linguagem é tomada como um modelo ideal/universal e como norma imutável – um fenômeno específico da espécie humana.

Assim, a leitura é vista como um jogo de predição psicolinguística em que o significado está na mente do escritor e na mente do leitor, isto é, a leitura é considerada um processo resultante da reconstrução do leitor, na medida em que este decodifica a mensagem codificada pelo escritor. No modelo psicolinguístico, Goodman considera (1970 *apud* BRAGGIO, 1992, p. 23 : “ i) a natureza do *input* gráfico; ii) como a língua funciona e como a língua é usada pelo leitor; iii) em que medida o significado depende da aprendizagem anterior

e a experiência do leitor na construção de significado; e iv) o sistema perceptual envolvido na leitura.” Como observamos, esse modelo se volta completamente para os processos mentais de quem lê, limitando-se a essa consideração unilateral – do sujeito para o objeto – isolando todo um contexto de produção acerca do fenômeno da leitura.

As limitações acerca desse modelo se fazem evidentes devido à supremacia de considerar o aspecto cognitivo do leitor como o único aspecto determinante da leitura proficiente. Entendemos, então, a necessidade de interação desses modelos.

É a partir do **modelo interativo** que passamos a considerar a leitura como um processo interativo de dois fluxos, um ascendente e outro descendente, configurando-se como um processo perceptivo e cognitivo, isto é, um processo que possibilita ao leitor acionar as informações do texto e as informações que tem em mente.

Braggio (1992) apresenta o modelo interativo: modelo interacionista I e modelo interacionista II. De maneira geral, nesses modelos o leitor é visto como um homem real que interage com o objeto (o texto) e, nesse aspecto, o contexto social dentro de sua heterogeneidade e diversidade passa a ser focado; surgem novas abordagens linguísticas como a sociolinguística (*falantes reais x falantes ideais*); a abordagem etnográfica da fala (HALLIDAY, 1969); a linguística de texto; e a psicolinguística. A linguagem é considerada não só como instrumento de comunicação, mas também com funcional em um determinado contexto (princípios funcionalista).

Nesse cenário, começamos a vislumbrar o processo de leitura de uma maneira mais pragmática, além dos limites do texto impresso.

A implicação direta desse modelo foi o conceito de leitura ter perdido o aspecto da passividade para se insurgir nesse novo contexto um leitor ativo que busca significado e se fundamenta pela necessidade de comunicação a ser orientada pela funcionalidade no meio social.

No processo de leitura, o texto aparece como base da língua numa visão holística acerca de seu significado. No ato de ler acontece um mapeamento das experiências leitoras, uma predição acerca do modelo de texto, assunto e objetivos, uma confirmação e/ou correção das hipóteses levantadas através das estratégias leitoras, com foco no resultado da dinâmica interativa entre texto e leitor.

Entendemos que o modelo interativo sinaliza a flexibilidade e a amplitude que envolve o ato de ler na consideração simultânea que a funcionalidade do texto assume diante



de sua construção de sentido, necessitando desde o conhecimento e a percepção de elementos linguísticos até sua aceção significava de todo um contexto sociocognitivo.

Alliende e Condemarin (2005) fazem uma explanação sobre o modelo de leitura em polos, a saber: autor, texto e leitor, que em princípio correspondem, de alguma maneira com os modelos citados acima. Portanto, compreende-se que essa polarização pode ser citada apenas em termos figurativos, para dar ênfase a um ou outro aspecto, no entanto não se concebe a leitura como um ponto específico e único, mas antes como algo complexo, correlato e substancialmente interativo.

Koch e Elias (2006, p. 9) falam de “[...] uma concepção de **leitura** decorrente da concepção de **sujeito**, de **língua**, de **texto** e de **sentido** que se adote.” (Grifos das autoras). Vale ressaltar que essa observação direciona para o evento interativo entre autor, texto e leitor na aceção de um conceito de leitura que considera o entrelaço o sujeito, a língua e o texto como norteadores na construção do sentido.

Para situar a leitura, Koch e Elias (2006) nos mostram três tipos abordagens leitoras. Uma primeira, em que a leitura se centraliza nas ideias do autor do texto e ali se atribui à língua todo um trabalho individual representado pelo pensamento, daí o texto apresenta-se como um produto lógico e único – a leitura, nesse enfoque, se traduz no repasse das ideias. Em uma segunda abordagem, a leitura se faz em um processo linear, mera decodificação dos termos escritos – a língua aqui é entendida como código e os sujeitos não interferem em sua construção. Por fim, o enfoque de abordagem leitora, é exposto na terceira apresentação da autora que situa a interação entre autor-texto-leitor como a formatação ideal para a visão dialógica da língua em que os sujeitos são co-partícipes na construção de sentido do texto. E assim, destacamos o conceito de leitura em Koch e Elias (2006, p. 11):

A leitura é, pois, uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza evidentemente com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo.

Os modelos apresentados são, em princípio, um aporte teórico-metodológico para o ensino de leitura e de escrita que tem como pano de fundo as diversas concepções de linguagem, texto, língua, homem e sociedade.

No entanto, o que parece ser mais abrangente no tocante ao uso e à estruturação da linguagem escrita considerando a perspectiva sociocultural e ideológica, ainda suscita uma lacuna referente a uma atuação reflexiva e ativa do ser em sociedade a partir da apropriação crítica da linguagem escrita através do ato de ler.

Essa perspectiva de análise é importante na medida em que se trabalha a linguagem escrita e, por conseguinte, a leitura, levando em consideração aspectos não só eminentemente linguísticos como também todo um envolvimento significativo presente no uso da língua e sua representação na sociedade.

O **modelo sociointeracional** se apresenta com uma amplitude maior diante do processo leitor, uma vez que não considera somente os aspectos linguísticos (modelo ascendente), aspectos cognitivos (modelo descendente), ou aspectos interativos entre o material linguístico e o universo cognitivo do leitor (modelo interativo), mas vai além destes aspectos ao propor a leitura como um ato comunicativo permeado por um contexto sócio-histórico. Nesse sentido, um modelo leitor sociointeracionista seria o encontro de vários pontos relevantes e fundamentais advindos de dados linguísticos e não-linguísticos, moldados por circunstâncias socialmente situadas em um determinado propósito leitor num contexto definido.

Para reforçar a concepção desse último modelo, Kleiman (2004) nos apresenta o modelo sociointerativo de leitura na perspectiva de ampliar a visão acerca do processo leitor. A autora de apoia nas ideias de Vygotsky, tendo como centro a concepção de leitura como uma prática social situada entre textos e interlocutores, isto é, a leitura é concebida na superposição de vários contextos numa ininterrupta interação em que várias dimensões e operações se insurgem interligadas e interdependentes, seja do ponto de vista estritamente linguístico, cognitivo ou social.

A concepção sociointeracionista da linguagem atrelada à concepção de leitura faz desta um ato além da decodificação do material escrito (conhecimento linguístico), enfatizando não só o aparato cognitivo utilizado pelo leitor no uso de suas estratégias e inferências como também considera o aspecto sociocultural e histórico do leitor. A construção de sentido do texto se faz com a interposição de vários aspectos: linguístico, cognitivo, social, cultural, entre outros que permite o entrelaçamento de textos e leituras (KLEIMAN, 2004).

A amplitude do tratamento teórico atribuído à leitura é reforçada pela própria natureza do processo leitor, uma vez que inegavelmente observamos as várias dimensões que

se apresentam nesse processo, permitindo uma abordagem interativa com a consideração dos diversos aspectos como a natureza linguística (textual), cognitiva, discursiva e social, podendo asseverar sua dimensão sociointeracional.

Diante dos modelos descritos, compreendemos a amplitude de análise permitida pelo modelo sociointeracional, no entanto ressaltando que o foco do processo leitor perpassa pela finalidade leitora, isto é, a superposição desses modelos são uma constante na resolução das questões do ENEM bem como no ato primário da compreensão do texto que se apresenta como contextualizador de cada item<sup>1</sup>.

À luz da teoria psicolinguística podemos perceber que a interação linguística entre o leitor, o escritor e o texto é fundamental para que o leitor alcance seus objetivos com êxito, pois a construção de significados passa a depender, em parte, da habilidade do leitor de refletir e controlar o processo de aprendizagem e/ou interpretação.

Nessa perspectiva de leitura norteamos o estudo sobre a compreensão textual, procurando demonstrar que o leitor é um sujeito ativo no processamento das informações linguísticas e que estas vão além do suporte visual e decodificador para uma dimensão significativa de construção do texto.

## **1.2 Compreensão leitora**

De acordo com os modelos que abordam o processo de compreensão em leitura, a compreensão de um texto é construída a partir da ativação de várias fontes de conhecimento até que se (re)produza um todo coerente (SPIRO 1980; KINTSCH, 1994; VAN DIJK, 1996 –; SMITH, 1989, 1999; ALLIENDE; CONDEMARIN, 2005; SOLÉ, 1998; KATO, 2004; KOCH; ELIAS, 2006; KOCH, 2006; SILVA, 2005; MARCUSCHI, 2008).

Para falarmos de compreensão do texto escrito, se faz necessária uma abordagem sobre o termo compreensão: o que vem a ser e como se estabelece na construção de sentido de um texto.

Para Smith (1989, p. 72), “[...] a compreensão é a possibilidade de se relacionar o que quer que estejamos observando no mundo a nossa volta, ao conhecimento, intenções e

---

<sup>1</sup> Este assunto será detalhado na metodologia aplicada nessa pesquisa.

expectativas que já possuímos em nossas cabeças”, ou seja, ela é considerada um estado, o oposto à confusão, em que somos capazes de atribuir um sentido único – em toda sua subjetividade – a partir de uma rede de relações estabelecidas com o intuito de reduzir o número de incertezas a cada exposição de um fato – texto – novo. De acordo com Smith (1989, p. 72), “[...] a compreensão não possui dimensão ou peso, não é incremental”, o que significa, em outras palavras, que o processo de compreensão não é quantificável, mas observável, uma vez que a ausência de compreensão torna-se imediatamente percebida a partir da observação dos envolvidos no processo.

Conforme Van Dijk (1996) a compreensão se estabelece a partir da possibilidade de uma construção de uma representação mental, ele ressalta que as representações (bases: visual e linguística) são geradas simultaneamente na construção do significado de uma determinada informação. Essa compreensão levará em conta experiências prévias entendidas aqui como informações cognitivas. Para tanto, o autor afirma que: “[...] compreender envolve não somente o processamento e interpretação de informações exteriores, mas também a ativação e uso de informações internas e cognitivas.” (p. 15).

O processo de compreensão não acontece *in vácuo*, e sim como uma relação estreita entre a situação e o contexto em um movimento complexo, levando em consideração informações, acontecimentos e situações (VAN DIJK, 1996, p. 15).

Elencando informações fundamentais no processo de compreensão, Van Dijk (1996, p. 16) afirma ainda: “Isso significa que o compreendedor terá agora três tipos de informações, que são informações sobre os próprios acontecimentos, informações da situação ou contexto e informações das pressuposições cognitivas.”

Smith (1989, p. 22), fazendo alusão à Teoria de Mundo, especifica que:

[...] o sistema de conhecimento, em nossas cabeças, é organizado em um modelo de trabalho intrincado e internamente consistente do mundo, construído através de nossas interações com o mundo e integrado em um todo coerente. Sabemos bem mais do que jamais nos ensinaram [...].

Diante do exposto, concluímos que a partir de uma contínua interação, entre a estrutura cognitiva e o mundo, reestruturamos nossa compreensão de mundo, isto é, a Teoria de Mundo em nossas cabeças é responsável pela a extração de sentido em termos do que já sabemos. Nesse cenário, destacamos o processo de compreensão como algo além do

entendimento sobre as circunstâncias, sendo assim, o próprio modo pelo qual nos apropriamos do conhecimento através da aprendizagem.

Smith (1989, p. 39) ainda assevera que: “[...] a Teoria do Mundo é fonte da compreensão, à medida que o cérebro gera, examina, continuamente, possibilidades sobre situações no mundo real e imaginário.” Para o autor, a base da compreensão é a previsão, entendida aqui como uma espécie de habilidade para selecionar algumas possibilidades em detrimento de outras que seriam automaticamente eliminadas pela improbabilidade.

Essa atividade de pensamento – ou metacognição – se apresenta de forma constante do cérebro, tendo em vista considerações como condições de conhecimento anterior, disposição e autoridades individuais.

Em termos de linguagem – falada ou escrita – é preciso ser considerado o contexto de situação que, juntamente com capacidade de previsão do sujeito, subsidiará a compreensão que acontecerá na base da natureza convencional da linguagem. Em outras palavras, Smith (1989, p. 62) afirma: “[...] a significação requer uma associação íntima entre o modo como um texto é construído e a organização da mente do leitor.”

Nessa perspectiva, a compreensão se depreende da possibilidade de relacionar respostas com questões que nos são apresentadas ao longo do texto. Assim, associamos o texto impresso com o que já conhecemos – nossa Teoria do Mundo – e o que advém como resultado dessa interação.

Em sua exposição, Smith (1989) afirma que a compreensão na leitura acontece quando relacionamos respostas potenciais a questões reais que estamos fazendo ao texto. No mais, essa inferência só se torna possível a partir da definição dos objetivos do leitor diante do texto.

Ressaltamos a individualidade do estado de compreensão. O que pode ser compreensível para uns pode não ser para outros, uma vez que a qualidade das informações recebidas terá relação direta com o conhecimento anterior da pessoa que as recebe.

Para Allende e Condemarin (2005, p. 111): “A compreensão ou habilidade para entender a linguagem escrita constitui a principal meta da leitura.” Para os autores, a compreensão seria um processo de pensamento multidimensional a partir da interação entre o leitor, o texto e o contexto. Esse pensamento é acessado levando em consideração a correlação entre os conhecimentos prévios de cada leitor e a capacidade de se estabelecer relações de comparações e formular perguntas no ato de leitura de um texto.

Ainda sobre o processo de compreensão citamos a abordagem que atribui a compreensão de um texto à construção de significado por parte do leitor ativo, assim explicado por Solé (1998, p. 40):

A verdade é que você pode compreender por que está realizando um importante esforço cognitivo durante a leitura – e conste que isso não acontece apenas com esse texto, mas com qualquer outro que cair em suas mãos; não quer dizer que este seja mais difícil! Esse esforço é que permite que se fale da intervenção de um **leitor ativo**, que processa e atribui significado àquilo que está escrito em uma página.

Assim, entende-se que o processo de compreensão vem a ser uma construção de sentido por efetiva participação do leitor. Para tanto, Solé (1998) observa que o controle sobre a compreensão é um requisito para ler eficazmente, pois o estado de alerta que é requerido do leitor é fator fundamental para a compreensão da mensagem.

Alliende e Condemarin (2005) apresentam fatores que determinam a compreensão da leitura e o fazem em diferentes perspectivas de abordagem: i) fatores da compreensão derivados do emissor (autor, escritor) – em que situa o conhecimento do código manejado pelo autor, o patrimônio cultural e as circunstâncias em que o texto foi produzido; ii) fatores da compreensão derivados do texto, destacando o aspecto da legibilidade de um texto; iii) fatores da compreensão da leitura derivados dos conteúdos dos textos – atribuindo ao componente referencial de um texto a compreensão de acordo com leitores específicos, sendo a compreensão facilitada “quando não há vazios entre o tema do texto e os conhecimentos do leitor”; e por fim, iv) fatores da compreensão da leitura provenientes do leitor – neste ponto os autores creditam uma supremacia do processo de compreensão e, todos os outros fatores mencionados acima, acabam por ir ao encontro do leitor, sendo este, fator fundamental no evento da compreensão com a devida utilização de seus esquemas cognitivos, fazendo uso de todo um conhecimento linguístico, enciclopédico e de mundo que mediante o processo e as circunstâncias da leitura irá construir um todo significativo como fruto do evento da compreensão.

Enfatizando o aspecto cognitivo no processamento de um texto, ressaltamos que a compreensão se dá a partir de representações de informações estruturadas na memória. Essas representações são verbalizáveis e envolvem o nosso conhecimento categorial de mundo e de um saber sobre o mundo armazenado em um *continuum* de aquisição e construção de conhecimento (KOCH, 2006b).

Daí, para a compreensão de textos, se fazem importantes algumas observações sobre como se processam as informações e dos vários aspectos e condições acerca do autor, do leitor e do texto. Como afirma Kato (2004, p. 60):

O tipo de processamento utilizado depende, a meu ver, de várias condições: a) do grau de maturidade do sujeito como leitor; b) do nível de complexidade do texto; c) do objetivo da leitura; d) do grau de conhecimento prévio do assunto tratado; e) do estilo individual do leitor entre outros.

A consideração dos aspectos supracitados se faz oportuna em todo e qualquer tipo de compreensão, uma vez que, para que haja a produção de sentido, uma série de fatores encontram-se relacionados, cada um deles influenciando diretamente o outro, numa interação ininterrupta norteada pelos objetivos de cada tipo de leitura e, por conseguinte, pela ativação precisa de estratégias que resultam na obtenção de habilidades necessárias ao processo de compreensão.

A ênfase no processo de compreensão recai consideravelmente sobre o aparato cognitivo, uma vez que este reúne os conhecimentos arquivados na memória que, no processo de interação, vêm à tona. De acordo com Koch e Elias (2006, p. 63-64), esse intercâmbio verbal acontece na ativação e uso dos conhecimentos:

- O conhecimento linguístico propriamente dito;
- O conhecimento enciclopédico, quer declarativo (conhecimento que recebemos pronto, que é introjetado em nossa memória “por ouvir falar”), quer episódico (“frames”, “scripts”) (conhecimento adquirido através da convivência social e armazenado em “bloco”), sobre as diversas situações e eventos da vida cotidiana;
- O conhecimento superestrutural ou tipológico (gêneros e tipos textuais);
- O conhecimento estilístico (registros, variedades de língua e sua adequação às situações comunicativas);
- O conhecimento de outros textos que permeiam nossa cultura (intertextualidade).

Destacamos a ênfase que Smith (1989) atribui ao conhecimento prévio do leitor quando ele nos diz que o processo de compreensão do texto não é resultado apenas do que os olhos veem, mas da interação precisa entre essa apreensão visual e toda uma gama de conhecimentos prévios, chamada por ele de teoria de mundo, que acomoda a previsão das informações e a devida produção de sentido.

Assim, as ideias de Smith (1989) e Koch e Elias (2006) corroboram as de Kato (2004, p. 49), que expõe da seguinte forma esse processo de integração entre a forma visual apresentada e seu atributo de significação:

A integração, porém, exige uma abstração da forma, à medida que o número de informações aumenta. Quando ouvimos um enunciado ou lemos um texto, o que retemos não é sua forma literal, a sua força ilocucionária e o CONTEÚDO PROPOSICIONAL. “Proposição”, aqui, não deve ser entendida como sinônimo de sentença, mas como unidade lógica de significado.

É nessa perspectiva que decorre nosso trabalho. O texto é entendido “apenas” como primeiro referente por excelência para promover a compreensão, contudo sem se fechar em si mesmo, pois a ênfase maior se dá no processo bilateral de informações, ou seja, é na informação visual de dados linguísticos juntamente com a informação não-visual, o conhecimento prévio, que construímos o sentido de um texto (SMITH, 1989), ou a sua compreensão.

Continuando nesse pensamento, Koch e Elias (2006, p. 19) expõem a seguinte ideia:

[...] se por um lado, nesse processo, necessário se faz considerar a materialidade linguística do texto, elemento sobre o qual e a partir do qual se constitui a interação, por outro lado, é preciso também levar em conta os conhecimentos do leitor, condição fundamental para o estabelecimento da interação, com maior ou menor intensidade, durabilidade e qualidade.

Essas propostas similares acerca da compreensão leitora se apresentam de maneira lógica e coerente, uma vez que a concepção de leitura adquire sentido à medida que se leva em consideração não só os elementos linguísticos apresentados na literariedade do texto, como também a interferência dos sujeitos envolvidos na interação que se processa no ato de ler. Ambos com intenções afins situam uma gama de saberes para evidenciar a leitura como um veículo de comunicação capaz de criar e recriar um novo perfil social a partir da intervenção simultânea desses saberes.

Diante da complexidade que envolve a processo de compreensão leitora a partir dos aspectos enfocados no leitor – o conhecimento que este tem de mundo representado linguisticamente, ressaltamos a necessidade de considerar alguns conceitos como de língua, linguagem e texto para melhor situarmos nosso trabalho.



**Língua** é aqui entendido como o lugar de interação, com o devido equilíbrio entre o sujeito, o sistema linguístico e a produção social em todo seu caráter ativo e dinâmico na produção de conhecimento e, por conseguinte, do sentido (KOCH, 2006b). E dentro de uma concepção dialógica da língua, o sentido de um texto perpassa, inevitavelmente pela interação, em que os sujeitos – autor e leitor – são co-enunciadores na formatação do texto e na situação discursiva de acordo com as condições de produção.

O **texto** em si passa a ser focado a partir de um **contexto**. Esse, por sua vez, seria o responsável pela construção de sentido, acabando por determinar uma situação comunicativa de forma determinante, pois ele engloba não só o co-texto – o entorno verbal da proposição – como também a situação de interação imediata, a situação mediata (entorno sociopolítico-cultural) e o contexto cognitivo dos interlocutores (KOCH; ELIAS, 2006, p. 63).

Assim, estruturas complexas do conhecimento se fazem presentes no processamento textual, evidenciando o **uso de estratégias** específicas responsáveis pela produção e compreensão dos textos através da interação eminente do ato comunicativo.

O processo de compreensão se apresenta de maneira bastante complexa, uma vez que as posições teóricas não possuem uma hegemonia, embora de alguma maneira se superponham a partir da definição do foco de atuação do processo leitor que carrega em si a utilização de todo um aparato cognitivo, mas não específico ou individualizado no sentido de ser único.

Esse pensamento acerca do processo de compreensão corrobora com as ideias apresentadas no caderno do ENEM que tem como título “Eixos cognitivos do ENEM” (BRASIL, 2007). Neste é feita alusão às operações mentais vivenciadas pelos alunos na resolução das situações-problema apresentadas no exame. Tem como suporte teórico a Teoria Piagetiana em que postula que “[...] a interação é caracterizada como um processo de adaptação ou troca constante com o meio.” (BRASIL, 2007, p. 14). Em outras palavras, a consideração do contexto pragmático é um fator que deve ser levado em conta no fenômeno da compreensão.

Todavia, é importante ressaltar que mesmo em face desse contexto que vai além do aparato cognitivo do leitor e considera o aspecto sócio-histórico como um todo, não podemos ter a garantia de êxito da compreensão, assim descreve Marcuschi (2008, p. 230):

“Existem, pois, má e boa compreensão, ou melhor, más e boas compreensões de um mesmo texto, sendo estas últimas atividades cognitivas trabalhosas e delicadas.”

Reforçando essa assertiva nos reportamos ao próprio exame do ENEM, no qual observamos baixos índices nos resultados gerais avaliativos. Nos questionamos como uma mesma prova pode ter resultados tão diferenciados, quando *a priori* seria um “mesmo” público, na mesma expectativa e objetivo.

Outrossim, a diferença entre bons e maus leitores parece não se resumir apenas à quantia disponível de conhecimento, mas também à forma como tais conhecimentos são utilizados para facilitar a compreensão de um texto.

Sobre o processo de compreensão, Silva (2005, p. 70) destaca o aspecto idiossincrático do ato da interpretação leitora em que “[...] coloca o leitor diante de uma tarefa hermenêutica: aquela da decifração e desdobramentos dos símbolos impressos que tem diante de si.” Nesse sentido, enfatiza a descontextualização e recontextualização, como processos vivenciados, como forma de complementação na construção de sentido. Silva (2005, p. 70) afirma: “O trabalho interpretativo, portanto, revela-se como desvelamento, elaboração e explicitação das possibilidades de significação do documento, projetadas pela compreensão.” Para o autor, um documento escrito tem a possibilidade de suscitar uma multiplicidade de significados quando confrontado por diferentes leitores ou por diferentes leituras.

É por isso que, para Marcuschi (2008), o estudo da compreensão se faz relevante como fator essencial ao próprio convívio. O autor afirma: “[...] sempre que produzimos algum enunciado, desejamos que ele seja compreendido, mas nunca exercemos total controle sobre o entendimento que esse enunciado possa vir a ter.” (p. 231). O autor destaca ainda que a própria natureza da linguagem por vezes é ambígua e assegura uma interpretação unilateral. Assim sendo, o processo de compreensão é sempre fruto de uma elaboração cognitiva na perspectiva de colaboração entre autor-texto-leitor numa ininterrupta interação decorrente do meio sociocultural.

Nesse sentido, nessa pesquisa ressaltamos a compreensão e o processamento textual, levando em consideração esses elementos textuais – aqui entendidos como referentes em um sentido bem amplo – que têm aporte semântico na perspectiva cognitiva de construção de significação de um texto e, ainda a consideração de um contexto sócio-histórico.

### 1.3 Processamento textual

Considerando o modelo sociointeracional de leitura (KLEIMAN, 2004) abordaremos alguns aspectos vivenciados no percurso que o leitor faz em busca da construção do sentido textual, fazendo uso dos elementos linguísticos e não-linguísticos que se apresentam no ato da compreensão leitora.

O processo de leitura proficiente é marcado pelo poder individual de análise e construção significativa por parte do leitor, este possibilita um entendimento maior da realidade circundante bem como um aprendizado contínuo. Assim, podemos afirmar que à medida que vamos vivenciando a leitura vamos desenvolvendo nossa capacidade de compreensão com a devida atribuição de significado. Acredita-se que a compreensão textual é entendida não como uma propriedade do texto, mas como uma atividade de construção de sentidos e, sendo assim, comumente é formulada a hipótese de que quanto mais conhecimento o leitor tiver, mais rica será a sua experiência de leitura.

O enfoque ao aspecto cognitivo tem sido uma constante nos modelos apresentados sobre leitura e, conseqüentemente, sobre compreensão (SMITH, 1999; SOLÉ, 1998; BROWN, 1980; HABERLANDT, 1988; VAN DIJK; KINTSCH, 1978; RUMELHART, 1985; MARCUSCHI, 2008). Nesse contexto destacamos o papel da memória e da própria aprendizagem como elementos constitutivos do processo de compreensão advindo do ato de ler.

Smith (1999), na defesa da ideia que a leitura significativa depende o mínimo possível do aspecto físico visual, destaca a importância da memória nesse processo leitor. O autor elenca dois tipos de memória: *memória de curto prazo* e *memória de longo prazo*.

A memória de curto prazo seria a memória funcional que dentro de alguns limites de tempo retém brevemente aquilo que prestamos atenção. Um dos limites dessa memória de curto prazo seria o número de itens possíveis – de seis a sete itens (*chunks*)<sup>2</sup> – de serem guardados ou retidos em um determinado espaço de tempo. A implicação direta dessa limitação para o processo de compreensão e construção do sentido textual é assim descrita pelo autor: “A compreensão se perde no congestionamento da memória de curto prazo no

---

<sup>2</sup> Smith (1999) nos expõe que podemos organizar as informações em unidades maiores chamadas de *chunking* (pedaços de escuta), podemos dizer que seria uma organização significativa, algo que você já sabe, conhecido, portanto possível de ser atribuído sentido independente de seu tamanho.

momento em que nos preocupamos em entender palavras individuais corretamente ou temos medo de perder algum detalhe significativo.” (SMITH, 1999, p. 41).

A ênfase dessa observação recai sobre o entendimento de que a leitura não se faz com a mera identificação de letras ou palavras individuais, assim, superamos as limitações da memória de curto prazo quando atribuímos sentido ao que encontramos na leitura. Destacamos que o sentido encontrado na leitura perpassa pela a organização de informações já conhecidas pelo leitor indo além do visual para a informação não-visual. Assevera Smith (1999, p. 43): “A única maneira de ler é no nível do significado e a única maneira de aprender a ler é no mesmo nível.” Em outras palavras, é preciso resgatar o significado diante do que se apresenta na leitura, esse aspecto é fundamental para o desenvolvimento das habilidades leitoras.

A memória de longo prazo reflete basicamente a informação não-visual acumulada ao longo de nossa experiência. De acordo com Smith (1999, p. 44): “O conhecimento e as crenças que fazem parte da nossa compreensão mais ou menos permanente do mundo estão contidas dentro de um aspecto diferente da memória chamado de longo prazo.” Nessa perspectiva, atribui-se à memória de longo prazo uma capacidade inesgotável de acúmulo de informações, isto é, enquanto o sujeito vivenciar experiências, ele terá a capacidade de acomodá-las em um espaço da memória. Uma característica importante na definição da memória de longo prazo é que o tempo de recuperação das informações, exige certo esforço em buscar e selecionar dados, ou seja, o tempo que levamos para acessar certos conteúdos<sup>3</sup>.

Uma diferença pontual entre a memória de curto prazo e a memória de longo prazo seria a maneira de organização das informações, uma vez que na memória de curto prazo os itens não seriam relacionados entre si – até porque se houvesse essa organização já seria uma construção significativa, portanto abriria espaço para um novo item –, mas a memória de longo prazo se apresenta de forma organizada como uma rede que permite a estrutura do conhecimento, tendo portanto, através dessa organização, a condição necessária para que as informações possam ser recuperadas à medida que necessitamos.

As implicações para a leitura na consideração da memória é assim explicitada em Smith (1999, p. 46):

---

<sup>3</sup> O exemplo dado pelo autor para fundamentar a questão do tempo do acesso à informação que se encontra na memória de longo prazo é da experiência que temos ao tentar lembrar do nome de uma determinada pessoa, do qual sabemos a primeira letra ou algumas letras de referência mas precisamos associar e nos esforçar para recuperar esse nome.

Obviamente a leitura será interrompida se tentarmos, constantemente, alimentar a memória de longo prazo com pequenas informações não relacionadas, como letras ou palavras individuais. Mas os significados (o significado de uma frase ou o significado de um parágrafo) também podem passar para a memória de longo prazo e não leva mais tempo colocar um *chunk* de significado rico e relevante dentro da memória de longo prazo do que levaria para colocar uma simples e inútil letra ou palavra.

Diante do exposto, compreendemos o movimento bilateral desempenhado pelas memórias de curto e longo prazo bem como a necessidade de evocação de sentido ao material de leitura. Também destacamos que o aspecto de retenção de informação na memória não garante o processo de compreensão, mas para compreendermos fazemos uso das informações obtidas levando em conta a maneira como essas informações estão organizadas.

Alguns aspectos também têm destaque na construção do sentido de um texto como: o objetivo da leitura, o texto – sua forma e conteúdo –, e enfaticamente o leitor com suas expectativas e conhecimentos prévios. Assim explicita Solé (1998, p. 22): “[...] o significado que um escrito tem para o leitor não é uma tradução ou réplica do significado que o autor quis lhe dar, mas uma construção que envolve o texto, os conhecimentos prévios do leitor que o aborda e seus objetivos.”

A partir da consideração dos modelos de leitura já mencionados no tópico anterior – modelos ascendente, descendente e interativo –, a autora ressalta a necessidade de domínio de certas estratégias e habilidades a fim de que possa se estabelecer o processo de compreensão. Reforçando essa idéia, Solé (1998, p. 24) defende que “[...] o leitor seja um processador ativo do texto, e que a leitura seja um processo constante de emissão e verificação de hipóteses que levam à construção da compreensão do texto e do controle dessa compreensão.”

Solé (1998) elenca assim, três processos que se apresentam diante da leitura: *previsão, verificação e construção da interpretação*. A previsão é um processo que acontece em qualquer tipo de texto, em outras palavras seria as diversas hipóteses que elaboramos ao nos depararmos com o material escrito, tendo como suporte o tipo de texto, o suporte, o gênero, o objetivo da leitura, o autor, entre outros componentes que servem de informação básica inicial para o acesso as informações que temos para viabilizar o processo leitor. Assim diz Solé (1998, p. 27):

Assumir o controle da própria leitura, regulá-la, implica ter um objetivo para ela, assim como poder gerar hipóteses sobre o conteúdo que se lê. Mediante suas previsões, aventuramos o que pode suceder no texto; graças à sua verificação, através dos diversos indicadores existentes no texto, podemos construir uma interpretação, o compreendemos.

Em outras palavras, à medida que vamos construindo nossas hipóteses avançamos no texto no sentido da compreensão, regulando esse processo de maneira tal que se, por acaso, a compreensão não se estabelece retomamos esse ciclo e reelaboramos nossas hipóteses a fim de que possamos verificar a sustentabilidade de nossas previsões na construção de sentido do texto.

Brown (1980) faz alusão ao conhecimento, distinguindo os aspectos cognitivos e metacognitivos do desempenho. O destaque recai sobre a metacognição assim definida: “[...] um conhecimento sobre os próprios processos cognitivos e de produtos ou qualquer coisa com elas relacionados, por exemplo, a aprendizagem, as propriedades relevantes de informações ou dados.”<sup>4</sup> (FLAVELL, 1976 *apud* BROWN, 1980, p. 453). Em outras palavras, a metacognição refere-se ao controle deliberado e consciente das próprias ações cognitivas. Essa vigilância ativa permite a regulação dos processos cognitivos em relação aos dados sobre os quais temos uma determinada meta ou objetivo concreto.

Trazendo para a leitura, as habilidades de metacognição, que também envolve a memória, são medidas recorrentes e eficazes no cerne do processo leitor. Nesse sentido, com o objetivo de compreender o texto, o leitor faz uso dessas habilidades metacognitivas como estratégias, assim esclarece Brown (1980, p. 454):

[...] verificar os resultados de uma operação utilizando certos critérios de eficácia, economia é uma habilidade metacognitiva aplicável se a tarefa em questão está resolvendo um problema de matemática, buscar sentido numa leitura, memorizar um texto [...]. Auto-interrogatório relativo ao estado atual do próprio conhecimento durante a leitura ou qualquer solução de problemas é uma tarefa essencial dessa habilidade metacognitiva [...].<sup>5</sup>

Para Brown (1980), o processo de compreensão, ou seja, o processamento textual não é um fenômeno de “tudo” ou “nada”, mas antes um processo que se estabelece a partir da

---

<sup>4</sup> Do texto original: “[...] one’s knowledge concerning one’s own cognitive processes and products or anything related to them, e.g., the learning-relevant properties of information or data.” (Tradução nossa).

<sup>5</sup> Do texto original: “Checking the results of an operation against certain criteria of effectiveness, economy, commonsense reality is a metacognitive skill applicable whether the task under consideration is solving a math problem, reading for meaning, memorizing a prose passage [...]. Self-interrogation concerning the current state of one’s own knowledge during reading or any problem-solving task is an essential skill in a wide variety of situations.” (Tradução nossa).

definição de determinados critérios decorrentes do objetivo da atividade, assim, determinamos as estratégias necessárias para a execução da tarefa de leitura e sua autorregulação no sentido de compreender o escrito. “O objetivo do leitor determina como ele se apresenta acerca do processo leitor, a maneira pela qual o leitor acompanha de perto os efeitos da leitura, isto é, a compreensão do texto.”<sup>6</sup> (p. 455).

Haberlandt (1988) destaca que as pessoas lêem textos com diferentes finalidades, quais sejam: informar, estudar, divertir, lembrar, se orientar instrucionalmente, e outras, num desenrolar de relações interativas. Para tanto, na tentativa de esclarecer que na leitura poderemos ter a independência ou interdependência na interação que se apresenta no processo leitor a depender do foco de abordagem desse processo, propõe processos componenciais – unidades menores – em um modelo de processamento textual que envolveria os seguintes níveis: a palavra, a oração, os conceitos e o texto. Ratificando a ideia de que os vários níveis se insurgem de forma colaborativa a depender do objetivo do leitor<sup>7</sup>.

Ainda na perspectiva de que para compreender um texto fazemos uma relação entre o material escrito e a visão de mundo do leitor, enfatizamos essa visão de mundo com a abordagem da teoria de esquemas que se baseia na ideia central de que para compreendermos fazemos uso de uma representação desse mundo em uma interação entre o que se apresenta como novo e o que já se traz no universo cognitivo do leitor.

De acordo com Leffa (1996), Bartlett foi o precursor da Teoria de Esquemas, através de seu livro *Remembering* (1932) em que apresenta as experiências que realizou de percepção, atribuição de significado e evocação, fazendo também alusão ao funcionamento da memória. Entre os experimentos de Bartlett que se destacaram foram elencadas três categorias: i) experimento com o uso de gravuras; ii) experimento com borrões de tinta; iii) experimento com textos. Os resultados dessas experiências sinalizavam para a construção de sentido advinda da percepção individual e singular de cada sujeito. Assim, no experimento com gravura em que continham gravuras ambíguas os sujeitos não se atentavam apenas à objetividade da figura, mas antes construíam um significado conforme sua percepção, embora essas inferências partissem da realidade objetiva. No experimento com borrões de tinta a percepção individual acentuou-se mais ainda, tendo como resultado a representação

---

<sup>6</sup> Do texto original: “[...] the reader’s purpose determines how he or she sets about reading and how closely he or she monitors the purpose of reading, that is, understanding of the text.” (Tradução nossa).

<sup>7</sup> Do texto original: “Because of these problems with the interactive approach, it is perhaps best to adopt a more modest framework of reading comprehension. According to this framework cognitive processes at several levels collaborate in achieving the reader’s goal in reading.” (Tradução nossa).

diferenciada por cada sujeito, confirmando a variabilidade das experiências subjetivas. O experimento com textos veio ratificar essa hipótese básica da consideração subjetiva no cognitivo a partir do resultado de reprodução das histórias lidas em que os sujeitos incluíam no enredo situações não apresentadas no texto original.

Conforme Bartlett (1932 *apud* LEFFA, 1996), “[...] o mundo é percebido é percebido através de estruturas cognitivas” e a essas estruturas cognitivas deu o nome de “esquemas”. Em Rumelhart (1985) os esquemas (estruturas abstratas) seriam os elementos sobre os quais as informações passariam por transformações. Essa percepção seria a partir de dados sensoriais linguísticos e não-linguísticos que servem de suporte para a construção e representação do mundo. Assim, uma teoria de esquema assemelha-se a uma teoria sobre o conhecimento, sobre a forma como esse conhecimento é representado e de que maneira essa representação facilita o uso desse conhecimento.

Para ilustrar a exposição sobre a teoria de esquemas, Rumelhart (1985) faz uma analogia com a situação de um jogo, destacando características decorrentes e possíveis em determinadas situações em detrimento de outras; ressalta as diversas possibilidades de atuação em um jogo sem alterar a natureza essencial desse jogo, enfoca o elemento constitutivo do esquema que seriam as variáveis, isto é, quando compreendemos uma determinada situação é porque associamos pessoas, objetos, eventos, entre outros aspectos com as diversas variáveis do nosso esquema. É interessante observar que para estabelecer essa compreensão fazemos uso não só dos aspectos já reconhecidos e observáveis em nossos esquemas como também de aspectos inobserváveis. Em suma, a caracterização de um esquema é resultante de um determinado número de variáveis possíveis, observáveis e não-observáveis.

Um esquema é uma estrutura de dados (variáveis) para representar conceitos genéricos armazenados na memória. Um esquema encarna um protótipo da teoria do significado, ou seja, na medida em que um esquema subjacente a um conceito é armazenado na memória, corresponde ao significado desse conceito, assim os significados são codificados levando em conta a tipicidade da situação e/ou evento que exemplifica esse conceito (RUMELHART, 1985)<sup>8</sup>.

---

<sup>8</sup> Rumelhart (1985) exemplifica ilustrando uma situação que gera o conceito de “compra” em que alguns elementos são pertinentes nessa situação de negociação do ato de comprar como o vendedor, o comprador – ambos podem variar de sexo, posição social, idade, nacionalidade, etc. –, a mercadoria (que pode variar de valor), o dinheiro (pode variar na quantidade), e assim, embora tenhamos as possíveis variações em uma situação de compra, esta será tipificada em um determinado esquema.



Na medida em que vamos experienciando novas situações evoluímos na quantidade e na qualidade de nossos esquemas, em decorrência desse fato também ampliamos as variáveis que se apresentam como dados na construção de cada esquema que se insere na rede da estrutura cognitiva.

Especificando o entrelaço entre o uso de esquema e o texto escrito, ratificamos nossa ideia de modelo sociointeracionista de leitura, partindo da premissa de que para se estabelecer a compreensão de um texto há, inevitavelmente, o envolvimento das dimensões culturais, sociais e subjetivas.

Rumelhart (1985) sinaliza para um processamento textual interativo. Considera-se, assim, que o processamento textual envolve a interação simultânea dos vários processos cognitivos que o compõe, a saber: os processos de baixo nível e os processos de alto nível.

Os processos de baixo nível, denominados microestrutura (nível de palavras, de orações – informação impressa no texto (RUMELHART, 1985), são também chamados de “processos locais” (VAN DIJK, 1996; KINTSCH, 1983). Esse processo requer do leitor o conhecimento do código linguístico. Esse processamento que parte da informação do texto é denominado ascendente, assim explicitado por Carrel (1988 *apud* FALCÃO, 1996, p. 67);

[...] o processamento ascendente consiste em: decodificar as unidades linguísticas (ex: fonemas, grafemas, palavras), construir o significado do texto a partir das menores até as maiores unidades textuais e modificar o conhecimento previamente armazenado e as predições ou hipóteses elaboradas com base na informação encontrada no texto.

Os processos de alto nível seriam caracterizados no nível dos conceitos do texto (RUMELHART, 1985), ou “processos globais” (VANDIJK 1996; KINTSCH, 1983). Esse processo requer do leitor o uso das informações que ele tem armazenada, utilizando-se dos esquemas para a produção de inferências em busca do sentido do texto, a compreensão. Temos aqui o processamento descendente, isto é, o leitor recorre às experiências, ao seu conhecimento de mundo e por conseguinte, ao assunto do texto para elaborar suas hipóteses a partir da informação impressa no texto.

Compreendemos que o processamento textual acontece de forma interativa, considerando os processos ascendentes e descendentes como processos que ocorrem simultaneamente no âmbito da percepção e compreensão leitora (RUMELHART, 1985). Enfatizamos, além da interação entre o código linguístico e conhecimento cognitivo do leitor,

o contexto situacional que envolve a cultura, o social, entre outros aspectos que se apresentam no cenário do universo letrado.

Enfocamos o código linguístico e o aparato cognitivo, mas essencialmente compreendemos que estes se inserem em um contexto fundamentalmente mais amplo e essa polarização de abordagem se deve a uma logística didática da literatura sobre as pesquisas acerca do processamento textual, modelos e experimentos.

Assim, pensamos a partir de categorias ou esquemas com uma elaboração cognitiva que não se apresenta de forma individual, mas coletivas, ampliando a abordagem cognitivista para uma perspectiva de abordagem sociointerativa da cognição (MARCUSCHI, 2008).

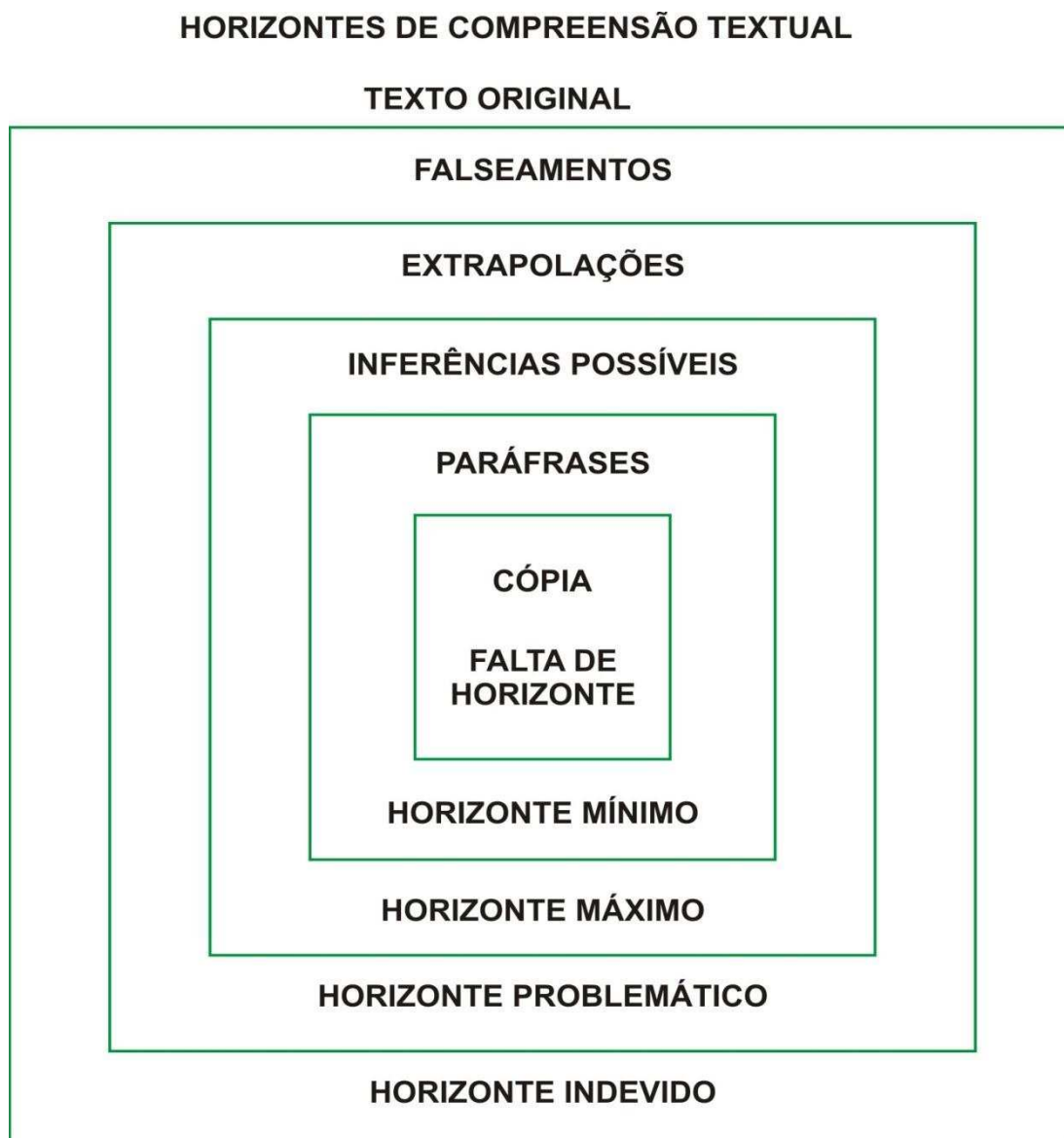
Baseado nas ideias do sociointeracionismo de Vygotsky, Marcuschi (2008) define a língua como um *sistema simbólico ligado a práticas sócio-históricas*, daí decorre uma compreensão do código escrito que considera além do aparato cognitivo do leitor o modelo cultural de uma determinada sociedade através da utilização de esquemas que vão além dos campos conceituais e consideram toda uma vivência sócio-histórica.

Diante do exposto, Marcuschi (2008, p. 229) afirma o seguinte:

Compreender bem um texto não é uma atividade natural nem uma herança genética; nem uma ação individual isolada do meio e da sociedade em que se vive. Compreender exige habilidade, interação e trabalho. [...] Compreender não é uma ação apenas linguística ou cognitiva. É muito mais uma forma de inserção no mundo e um modo de agir sobre o mundo na relação com o outro dentro de uma cultura e uma sociedade.

Assim o autor caracteriza a compreensão como um processo, elencando quatro aspectos como formas de operacionalização, sendo eles: processo estratégico, processo flexível, processo interativo e processo inferencial. No processo estratégico segue a noção de que é a ação comunicativa que permeia a escolha de alternativas produtivas pautada nas inferências mais pragmáticas, semânticas ou cognitivas do que mais lógicas. O processo flexível acata um movimento de ir e vir de compreensão fazendo uso dos movimentos *top-down* (global) e *bottom-up* (local) de acordo com os objetivos do contexto discursivo. O processo interativo é marcado pela negociação que se estabelece entre os interlocutores (autor/texto/leitor). E por fim, o processo inferencial que é o modo pelo qual atribuímos sentido às informações a partir do uso de conhecimentos anteriores que servem de suporte para o aprimoramento e reconstrução de significados.

Marcuschi (2008) nos apresenta um diagrama em que busca explicitar o processo de compreensão a partir de cinco horizontes de perspectivas diversas acerca da interpretação textual, quais sejam:



**Figura 1** – Horizontes de Compreensão Textual.

O centro do diagrama apresenta a *falta de horizonte* esta seria a ideia de cópia, o que está dito no texto, essa percepção nos remete à informações objetivas, um nível de leitura transparente (observe que essa característica de abordagem textual é recorrente no meio escolar). Em seguida, temos o *horizonte mínimo*, o autor chama de leitura parafrástica – repetição utilizando-se de outras palavras – aqui, mesmo com o uso de novas palavras, as informações ainda são objetivas e nossa interferência é mínima. Chegando a um ponto em que

enfocamos a relevância de nossa atuação leitora, temos o *horizonte máximo* e o processo de produção inferencial como principal atividade em que se consideram informações do texto, conhecimentos pessoais e o contexto. A leitura vai além das entrelinhas para uma constante e significativa construção de sentido. Logo mais surge o que o autor chama de *horizonte problemático* este é caracterizado por ir além do limite da interpretabilidade, gerando a extrapolação de atribuição de sentido ao texto. E por fim, temos o *horizonte indevido* em que fica clara a intervenção do leitor em uma abstração não “permitida” pelo texto original.

A contribuição do diagrama apresentado por Marcuschi (2008) será melhor fundamentada na análise das repostas das tarefas aplicadas em nossa pesquisa em que pudemos perceber com maior clareza esses horizontes a partir das respostas obtidas acerca da compreensão dos textos que antecedem os enunciados das questões contextualizadas (itens).

Entendendo a compreensão como processo, permite-se afirmar que ela não é uma atividade de cálculo com regras precisas ou exatas (uma atividade de precisão), mas antes se faz de forma criteriosa a partir da seleção, reordenação e reconstrução, atividades possíveis que se insurgem na perspectiva dialógica que se estabelece no cerne da interação advinda do processo de construção de sentido (MARCUSCHI, 2008).

Ratificando sua exposição sobre o processo inferencial como condição *sine qua non* do processo de compreensão, Marcuschi (2008) enfatiza alguns aspectos como: i) ler e compreender são equivalentes<sup>9</sup>; ii) a compreensão de texto é um processo cognitivo<sup>10</sup>; iii) No processo de compreensão, desenvolvemos atividades inferenciais<sup>11</sup>; iv) os conhecimentos prévios exercem uma influência muito grande ao compreendermos um texto<sup>12</sup>; v) compreender um texto não equivale a decodificar mensagens.

O processo de compreensão envolve diretamente a produção de inferências, tendo estas o suporte no conhecimento prévio do leitor e/ou ouvinte. Para tanto, enfocaremos a habilidade de inferir, destacando alguns conceitos pertinentes na compreensão que acontece tendo como base a estrutura de superfície de um texto e a consequente possibilidade de

<sup>9</sup> Para o autor se alguém afirma: “Li e não entendi nada”, se torna no mínimo necessária uma explicação acerca do que esse alguém entende por ler e/ou saber se realmente esse alguém leu.

<sup>10</sup> Marcuschi (2008) afirma que o ser humano é um sistema (cognitivo) complexo de armazenamento de informações tendo em vista sempre objetivos muito específicos.

<sup>11</sup> A compreensão é resultante dos conhecimentos (informações) trazidos pelo texto e dos conhecimentos pessoais (chamados de conhecimentos enciclopédicos), os quais possibilitam produzir (inferir) um sentido como produto da leitura.

<sup>12</sup> O autor elenca os seguintes conhecimentos como conhecimentos prévios: 1) conhecimentos linguísticos; 2) conhecimentos factuais (enciclopédicos); 3) conhecimentos específicos (pessoais); 4) conhecimentos de normas (institucionais, culturais, sociais); 5) conhecimentos lógicos (processos).

estabelecermos em um determinado contexto as relações significativas que somos capazes de fazer a partir do processo inferencial.

#### **1.4 Os processos de inferenciação na construção do sentido textual**

Falar sobre o universo da leitura, abordando o processamento textual, nos conduz indubitavelmente ao processo de geração de inferências, sendo estas suscetíveis às diversas possibilidades de compreensão sempre dentro de um determinado limite de significação a partir de um *input* linguístico, de um contexto sociointerativo e de um aparato cognitivo.

O processo de inferenciação acontece a partir do *input* linguístico que se apresenta ao leitor como referente primário diante do que possa ser suscitado/inferido fazendo uso do conhecimento enciclopédico/prévio que o mesmo já retém ao longo de sua experiência. De uma maneira geral, dissemos que as inferências são as estratégias que utilizamos a fim de que possamos atribuir sentido ao que nos é apresentado.

Smith (1989) nos aponta que o bom uso das estratégias de leitura vem com a própria experiência da leitura. Compreende-se, portanto, que o uso das estratégias de leitura é uma constante em todo o processo de compreensão de um texto. Destacam-se, assim, a criação de referentes responsáveis pelo condicionamento semântico presente na construção de sentido/coerência de um entorno verbal.

A estratégia utilizada para um construto significativo pode ser entendida como uma instrução global a ser feita no curso de uma ação de compreensão leitora, que envolve não só o processamento das características de um texto como também o processamento das características peculiares dos usuários de uma língua (KOCH, 2006b).

Ainda na perspectiva do uso de estratégias para o processamento significativo da leitura de um texto, assevera Kato (1999, p. 106):

A leitura pode ser entendida como um conjunto de habilidades que envolvem estratégias de vários tipos. Essas habilidades seriam: a) a de encontrar parcelas (fatias) significativas do texto; b) a de estabelecer relações de sentido e de referência entre certas parcelas do texto; c) a de estabelecer coerência entre as proposições do texto; d) a de avaliar a verossimilhança e a consistência das informações extraídas; e) a de inferir o significado e o efeito pretendido pelo autor do texto.

Na acepção de Koch (2006b), o referente criado que se reporta Smith (1989) seria o objeto mental, a unidade cultural, fabricado na dimensão da percepção/cognição que, em princípio, se encontra destituído de estatuto linguístico, mas dotado de um valor semântico que pousa sobre um todo interativo direcionando para uma construção representativa do discurso.

A partir do exposto, ratifica-se a ideia de que a língua não se esgota no código. A esse respeito nos explica Koch (2006b, p. 81):

[...] a interpretação de uma expressão anafórica, nominal ou pronominal, consiste não em localizar um elemento linguístico (um antecedente) ou um objeto específico no mundo, mas sim em estabelecer uma ligação com alguma informação da memória discursiva.

Koch e Elias (2006), em sua exposição sobre a importância dos elementos textuais (recursos utilizados para a efetivação do uso de estratégias para a produção do sentido), ressaltam que [...] “o leitor leva em consideração alguns aspectos textuais como vocabulário, situação de uso, recursos sintáticos, blocos textuais bem como faz a associação com fatos históricos, políticos, sociais, culturais, o gênero textual e assim estabelece a identificação do propósito comunicacional do texto.” (p. 192).

Assim, compreende-se que o processamento textual se constrói em uma progressão referencial sequenciada com repetição cíclica da ativação de um referente, sua reativação no co-texto, em que retoma uma nova referência como objeto de uma progressão constante no processo significativo de um texto. Para Koch (2006), o processamento textual se dá numa oscilação entre vários movimentos, entre eles: um projetivo – para frente, catáfora –, e outro, retrospectivo – para trás, anáfora. Esses movimentos seriam responsáveis pela progressão textual e sua renovação nas condições da textualização e a consequente produção de sentido.

Considera-se que é realizada uma representação mental a partir da informação mentalmente processada, essa informação é a princípio fornecida de forma explícita pelo texto e conseqüentemente pode ser inferida pelo leitor. Assim nos explica Dell’Isola (2001, p.51): “A informação nos vários níveis de representação é parcialmente dada de maneira explícita no texto. Uma grande parte da informação textual é obtida apenas por implicação. Essa parte implícita de representação é a inferência.”

As expressões referenciais, além de referirem, também assumem uma multifuncionalidade que contribui para a elaboração de sentido, indicando pontos de vista,

assinalando direções argumentativas, sinalizando dificuldades de acesso ao referente e recategorizando os objetos presentes na memória discursiva, enfim, reafirmando o percurso que se faz na produção de inferências.

Segundo Dell’Isola (2001) ao fazer referência ao processo de geração de inferência em busca da construção de sentido na leitura, afirma que “[...] a inferência revela-se como conclusão de um raciocínio, como elaboração do pensamento, como uma expectativa.” (p. 42).

Singer (1988) nos diz que o processo de compreensão da linguagem deve fazer uma relação entre a representação do texto e do significado e dos processos cognitivos que operam nessa representação<sup>13</sup>. Entendemos esse processo como a inferência, isto é, o que o leitor é capaz de atribuir sentido para além das ideias transmitidas de forma mais explícita pela mensagem escrita. Nesse sentido, Schank (1976 *apud* SINGER, 1988) afirma que a inferência é que constitui o “núcleo de compreensão do processo”<sup>14</sup>. Dessa afirmação, destacamos o caráter imanente do processo de geração de inferência no ato da leitura.

A definição de inferência apresentada por Singer (1988) é baseada na ideia de Kintsch (1984) em que esta terá como referente às propostas relativas à representação proposicional do texto<sup>15</sup>, isto é, a inferência será considerada na perspectiva da análise proposicional assim explicitada: “[...] uma inferência irá referir-se à adição de qualquer um argumento ou um todo proposicional, à lista de proposições que são explicitamente veiculadas pelo texto.”<sup>16</sup> (p. 178). Reforçando essa idéia, Quillian (1968 *apud* SINGER, 1988) argumenta que a ativação de um conceito na memória semântica resulta na disseminação de conceitos relacionados com a ativação, como de pão para manteiga. Para tanto ressaltamos que a perspectiva para a representação das ideias no processo inferencial a partir das mensagens explícitas no texto contemplam dois aspectos: 1) a ativação transitória e ideias implícitas em uma mensagem, e 2) a reconstrução de fenômenos na memória<sup>17</sup>.

---

<sup>13</sup> Do texto original: “Any comprehensive account of human language understanding must address two related realms of theory, namely, the representation of text meaning and the cognitive processes that operate on that representation.” (Tradução nossa).

<sup>14</sup> “By 1976, Schank asserted that inference constitutes the ‘core of the understanding process.’” (SCHANK, 1976, p. 168).

<sup>15</sup> Entende-se por proposição cada proposta que é constituída por um predicado, normalmente um verbo, adjetivo, ou advérbio, e um ou mais argumentos normalmente substantivos.

<sup>16</sup> Do texto original: “[...] an inference will refer to the addition of either an argument or an entire proposition, to the list of propositions that are explicitly conveyed by a text.” (Tradução nossa).

<sup>17</sup> Do texto original: “(1) the transient activation of implied ideas of a message e 2) reconstructive memory phenomena.” (Tradução nossa).

O leitor traz para o texto um universo individual que interfere na sua leitura, uma vez que extrai inferências determinadas por contextos psicológico, social, cultural, situacional, dentre outros (DELL'ISOLA, 2001). Vale destacar também que o processo inferencial requer necessariamente traços de memória, sendo esta um fenômeno importante que atua tanto na compreensão de um texto como nos processos inferenciais (SMITH, 1999; DELL'ISOLA, 2001).

Considerando as perspectivas de configurações do conhecimento necessário para a produção de inferências, Dell'Isola (2001, p. 50) faz a seguinte exposição:

*Frames, schemas, scripts e plans*<sup>18</sup> são estruturas cognitivas de expectativas que levam os indivíduos a organizar seus conhecimentos, segundo a experiência particular de cada um. Tais estruturas representativas e gerais, apresentam lacunas a serem preenchidas. Esse preenchimento varia de pessoa para pessoa, de acordo com a rede de estruturas cognitivas ativadas.

Bartlett (1932 *apud* DELL'ISOLA, 2001) explicitou sobre inferência pautado em uma teoria de esquemas. Assim, a geração de inferências seriam operacionalizadas em vários níveis como da palavra/conceito, da proposição, do trecho textual em que os leitores se apoiam para a construção do significado a partir do texto.

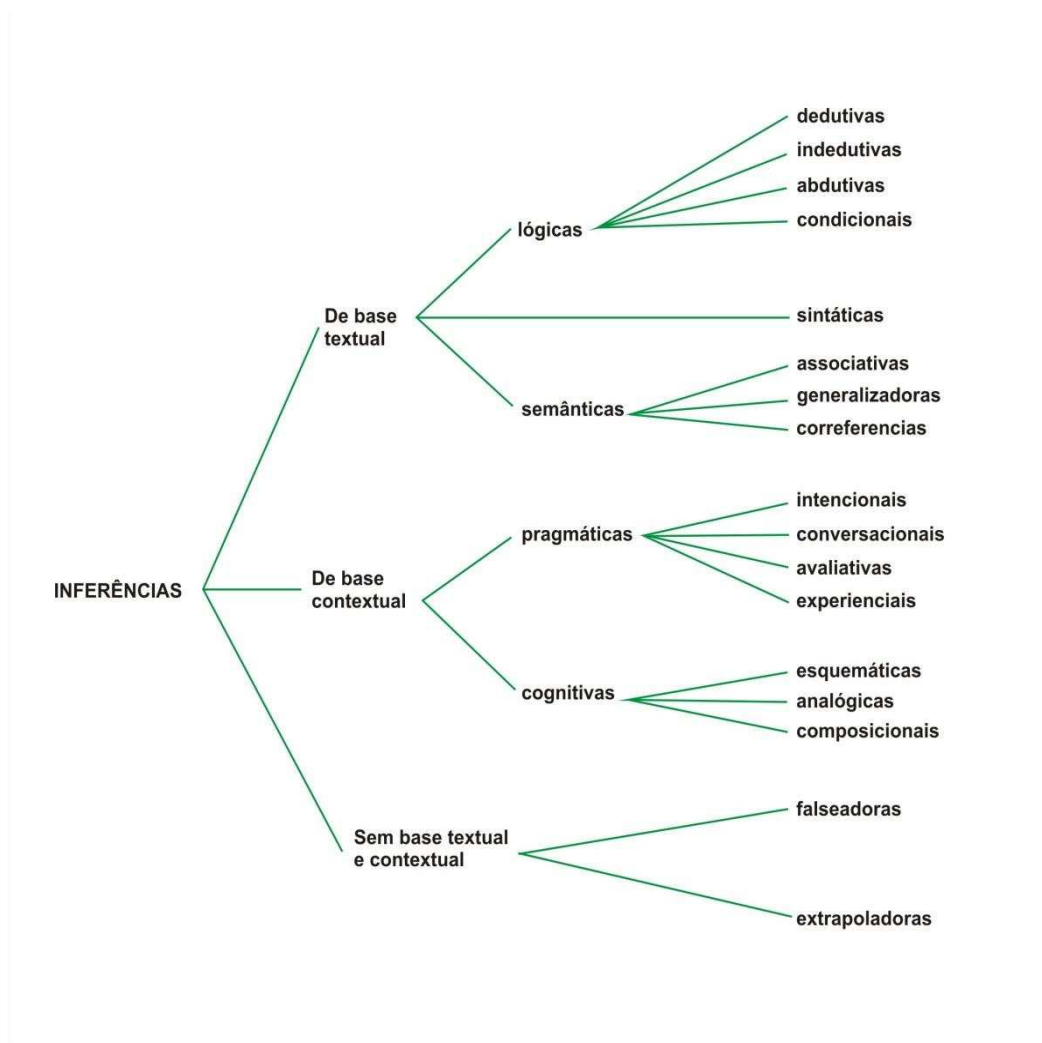
Conforme Marcuschi (2008, p. 238) compreender é inferir, o autor ressalta que “[...] toda compreensão será sempre atingida mediante processos em que atuam planos de atividades desenvolvidas em vários níveis e em especial com a participação decisiva do leitor ou ouvinte numa ação colaborativa.” Desse pensamento decorre a noção de língua como uma atividade sempre interativa ao invés de língua como instrumento puramente decodificável. Nesse sentido, o evento da compreensão é visto como um processo de construção coletiva – possibilidade de comunicação intersubjetiva e no partilhamento de conhecimentos como um dado – em que o texto é considerado um evento comunicativo.

Dado o destaque ao processo de inferência, Marcuschi (2008) assevera que esta “[...] resulta numa compreensão específica que se dá como operação co-textual/contextual e cognitiva regida por certas regras.” (p. 254), ressaltando ainda que as inferências são muito mais motivadas por raciocínios práticos do que por raciocínios lógicos em sentido estrito. O autor ainda nos apresenta um quadro de possíveis interferências nesse processo de produção inferencial:

---

<sup>18</sup> Frames (moldura, estrutura); schemas (esquemas); scripts (roteiros); plans (planos).





**Figura 2 – Quadro Geral de Interferências.**

Esse quadro nos permite uma relação com o diagrama que fora apresentado acerca do processo de compreensão (Figura 1 – Horizontes de Compreensão Textual) uma vez que a contribuição essencial das inferências no âmbito da compreensão é a condição daquelas enquanto provedoras de um contexto integrador para a assimilação de informações e contribuições de sentido, resultando na própria coerência que se apresenta na unidade textual. Ainda consideramos o pressuposto de que as diferentes categorias de inferência também vão desencadear diferentes perspectivas na compreensão da linguagem (SINGER, 1988)<sup>19</sup>. A figura apresentada acima já possibilita uma compreensão a partir da própria nomenclatura apresentada.

<sup>19</sup> Do texto original: “[...] by the assumption that different categories of inference might play different roles in language comprehension.” (SINGER, 1988, p.185 – tradução nossa).

Considerando o processo inferencial como o centro da possibilidade de compreensão e dada à natureza heterogênea das inferências, destacamos a importância de explanação desse processo mesmo que de forma conceitual e numa perspectiva mais objetiva.

## **2 O PROCESSAMENTO TEXTUAL NO EXAME DO ENEM**

Falar da estrutura da prova do ENEM significa assinalar o espaço da leitura em toda sua complexidade. Os itens que compõe o ENEM são compostos de um texto-base que se apresenta na forma dos mais diversos gêneros textuais, sendo denominados de situações-

problema, estas são seguidas de um enunciado da questão e alternativas tendo apenas uma correta e as demais são chamadas de distratores.

Assim, nesse capítulo, na perspectiva de uma visão abrangente acerca do processamento textual que se apresenta no ENEM, é evidenciado o conceito de leitura presente no exame e o papel da compreensão leitora como fator relevante no acerto da questão. Enfatizamos a própria estruturação dos itens como o uso da situação-problema – para a qual definimos seus aspectos básicos como o seu conceito e contexto de compreensão. Ainda, em tempo, fazemos alusão ao conceito de gênero textual e ao seu uso como veículo essencial da estrutura que é proposta como item.

## **2.1 Conceito de leitura no ENEM**

A leitura no ENEM tem lugar privilegiado e define todos os aspectos que envolvem a estrutura da prova, uma vez que cada questão contextualizada (item) apresenta essencialmente um texto/gênero a ser lido e correlacionado com o que está sendo inferido na questão, mesmo que não seja atribuída uma relação direta – em termos de decodificação entre texto/pedido (enunciado) – já que, indubitavelmente consideramos a complexidade do universo da apreensão leitora em toda questão apresentada como situação-problema (o termo será fundamentado no próximo tópico).

A fundamentação teórico-metodológica do ENEM (2005, p. 7) ressalta na estruturação desse exame avaliativo a “[...] ênfase na aferição das estruturas mentais com as quais construímos continuamente o conhecimento”, desse destaque advém à concepção de leitura adotada e destacada da seguinte forma:

O ENEM assume a leitura e as leituras como pressuposto inicial e sinaliza para o trabalho sistemático com essa arquivcompetência para o desenvolvimento das competências e habilidades representadas como necessárias ao final da educação básica. A avaliação da leitura está presente em toda sua plenitude seja na prova de múltipla escolha seja na produção do texto escrito. A leitura assume no ENEM os pressupostos da área Linguagens e Códigos. (Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM: fundamentação teórico-metodológica, 2005, p. 59).

Diante do exposto, entende-se que o processo de leitura passa a ser considerado em todo seu entorno, ou seja, além da apresentação dos dados linguísticos tem-se também um processo cognitivo complexo que situa o contexto verbal para a construção precisa de uma

significação do ato de ler, para tanto, evidencia-se a importância do leitor que responde ativamente para a compreensão de um texto.

Ratificamos, assim, que o conceito de leitura a ser trabalhado, tanto pelo ENEM como na análise desse trabalho, vai além da decodificação do código (o texto), para uma construção funcional do código linguístico a partir da interação plena entre os dados linguísticos e toda uma gama de implícitos envolvidos entre o autor, o texto e o leitor na busca do sentido e da compreensão de um texto, como já citado anteriormente.

É nesse sentido, na busca de algo para além do sinal gráfico do texto, que entendemos um processo leitor, algo dinâmico e interativo que requer um **contexto situado** para a construção de sentido.

A leitura se faz presente no ENEM a partir da conseqüente ênfase da própria estruturação da prova, assim definido: “O ENEM é linguagem e código, um texto construído e construtor de significados.” (Fundamentação teórico-metodológica 2005, p. 59). Nessa perspectiva, compreendemos que as linguagens e códigos são os princípios na elaboração e fundamentação da prova do ENEM, em decorrência desse fato, destaca-se a ênfase sistemática do processo leitor na resolução das questões contextualizadas apresentadas como situações-problema. A resolução de uma situação-problema que é apresentada no item perpassa necessariamente pela caracterização abaixo relacionada:

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

- identificando e selecionando informações centrais e periféricas;
- inferindo informações, temas, assuntos, contextos;
- justificando a adequação da interpretação;
- compreendendo os elementos implícitos de construção do texto, como organização, estrutura, intencionalidade, assunto e tema;
- analisando os elementos constitutivos dos textos, de acordo com sua natureza, organização ou tipo; comparando os códigos e linguagens entre si, reelaborando, transformando e reescrevendo (resumos, paráfrases e relatos). (BRASIL, 2009, s/pág<sup>20</sup>).

Vale destacar ainda, que no quadro-referência das competências que servem de base para a avaliação do ENEM a área de Linguagens e Códigos é uma constante em toda sua contextualização, a saber, descrevemos:

#### ENEM-COMPETÊNCIAS

---

<sup>20</sup> Por se tratar de um site, não consta página.

- I. Dominar a norma culta da Língua Portuguesa e fazer uso das linguagens matemática, artística e científica;
- II. Construir e aplicar conceitos das várias áreas do conhecimento para a compreensão de fenômenos naturais, de processos histórico-geográficos, da produção tecnológica e das manifestações artísticas;
- III. Selecionar, organizar, relacionar, interpretar dados e informações representados de diferentes formas, para tomar decisões e enfrentar situações-problema;
- IV. Relacionar informações, representadas em diferentes formas, e conhecimentos disponíveis em situações concretas, para construir argumentação consistente;
- V. Recorrer aos conhecimentos desenvolvidos na escola para elaboração de propostas de intervenção solidária na realidade, respeitando os valores humanos e considerando a diversidade sociocultural. (BRASIL, 2009, s/pág).

Situando essa concepção, explicitamos uma definição para a leitura que sintoniza não só os princípios teóricos abordados no ENEM como também os pressupostos básicos de nossa pesquisa no tocante ao processo leitor; reforçamos ainda que o ENEM assume o aspecto leitor – a avaliação da leitura está presente em toda sua plenitude seja na prova de múltipla escolha (itens) seja na produção do texto escrito – como pressuposto básico para a resolução do exame e essa caracterização é trazida para o cerne do desenvolvimento das competências e habilidades que são elencadas como necessárias para os egressos do ensino médio.

Assim, o conceito de leitura a ser trabalhado na estruturação desse exame vai além da decodificação do código, para uma construção funcional do código linguístico a partir da interação plena entre os dados linguísticos e toda uma gama de implícitos envoltos entre o texto e o leitor na busca do sentido e da compreensão do texto.

É nesse sentido, na busca de algo para além do sinal gráfico do texto, que se entende um processo leitor, algo dinâmico e interativo que requer um contexto situado para a construção de sentido.

## **2.2 O papel da compreensão leitora na resolução de situações-problema**

O ENEM traz em sua fundamentação teórica (BRASIL, 2005), eixos cognitivos em que reforça que esse modelo de avaliação pautado na aferição das estruturas mentais com as quais construímos o conhecimento e atribuímos sentido ao que é textual. Acrescente-se a isso a visão plural em todas as dimensões da vida, a quantidade e a qualidade das interações que se estabelecem ao longo de nossa experiência.

A compreensão leitora se apresenta como requisito essencial na construção significativa desse conhecimento não só linguístico como cultural e social. Podemos enfocar dois aspectos apresentados como cerne dessa compreensão leitora: a escrita (produção textual a partir de textos temáticos) e a leitura (resolução dos itens). Didaticamente, enfocamos esses dois aspectos, mas diante dos modos de compreensão asseveramos que os alunos vivenciam operações cognitivas semelhantes como observar, analisar, confrontar, elaborar, prever; entre outras ações que substancialmente envolvem o processo leitor e/ou habilidade leitora para a compreensão.

A situação-problema se insurge nesse contexto como fator motivador dos processos cognitivos em que devida ativação de aspectos situacionais linguísticos e contextuais – no sentido bem amplo do termo vinculado ao modelo sociointeracional de leitura – vão desencadear a leitura significativa do material que é apresentado.

### **2.3 As situações-problema propostas nas questões do ENEM**

De acordo com Macedo (2002, p. 114), “[...] uma característica importante da situação-problema é desafiar-nos para uma realização, de um lado, estruturadas pelas coordenadas que lhe dão possibilidade, e de outro, que se expressa aqui e agora.” Considerando os elementos presentes nessa citação, percebemos que a situação-problema é como algo a ser realizado diante de elementos específicos que nos remetem a determinadas ações no tempo e no espaço adequado.

Diante do exposto das premissas de uma situação-problema, nossa atenção se volta para a apresentação de uma situação-problema como recurso para avaliação escolar. De que maneira uma questão que se apresenta como situação-problema deve estar estruturada? Quais os elementos necessários para a possibilidade de êxito de acerto da questão? E, afinal: como avaliar por meio de uma situação-problema? Para responder a essas perguntas precisamos ter uma visão bastante abrangente do contexto socioeducacional na perspectiva de um estado constante de aprendizagem, uma vez que esse é o cenário ideal para a apresentação e resolução de uma situação-problema, considerando a permanente condição do homem enquanto aprendiz em que nada pode ser concebido como fechado em si, mas antes com uma

visão que vislumbre a ideia de um contexto motivador maior que sinaliza na produção de novas concepções.

Para a resolução de uma situação-problema é necessário mobilizar vários recursos, tomar decisões e ativar esquemas (PERRENOUD, 1997, 2000 *apud* MACEDO, 2002), uma vez que a situação-problema requer uma tomada de posição diante dos fatores contextuais que são apresentados com objetivo de superar determinado obstáculo. Nesse sentido, a situação problema se apresenta como uma situação-didática que propõe a realização de uma tarefa a qual tem como fator subjacente uma nova aprendizagem resultante da superação de um determinado obstáculo.

Em relação a quem propomos uma situação-problema devemos considerar as características peculiares do grupo a que se destina. No caso do ENEM, temos a perspectiva de um público formado por adolescentes e jovens e, nesse cenário, algumas questões nos são apresentadas como sugere Macedo (2002, p. 116):

Em que consiste considerar situações de vida ou conteúdos escolares na perspectiva de um adolescente? Pensar a vida como uma proposta, algo que pode ser ou não, algo que pode ser de muitos modos? [...] Como analisar a adolescência em uma perspectiva neurológica, de desenvolvimento cerebral? O que é pensar ou deduzir por meio de uma hipótese? O que é supor algo como possibilidade, proposição, conjectura, e que, portanto, pode ser ou não?

Observando o quanto temos que levar em consideração o contexto do público a que se destina a apresentação de uma situação-problema, ressaltamos que essa consideração varia tanto no que diz respeito aos conteúdos em si abordados como em relação às caracterizações biológicas e subjetivas dos sujeitos envolvidos. O importante dessa visão é que há um conjunto de aspectos que se superpõem no objetivo de uma avaliação por meio de uma situação-problema, os quais sinalizam para uma maior unidade em termos avaliativos, uma vez que considera um leque de possibilidades e situações contextuais específicas que permitem fidelizar melhor o processo.

As situações-problema versam sobre os conteúdos das disciplinas ou as áreas de conhecimento. No ENEM, essa proposta é marcada pela interdisciplinaridade em que numa mesma questão podemos ter referência a duas ou mais disciplinas.

O que importa para a resolução da questão, além do domínio e da representação de conteúdos advindos da experiência escolar, é a possibilidade de uma leitura funcional e crítica acerca do que é proposto como situação-problema.

E, sendo assim, esse trabalho observa de que maneira o aparato teórico do **ENEM** – a **concepção de leitura por ele fundamentada em seus pressupostos teóricos** (ver citação anterior) – que é voltado para uma construção leitora real, a qual contempla os diversos portadores sociais de textos pode conduzir os alunos para uma ativa interação a partir da apresentação de situações-problema, no caso: questões contextualizadas e/ou itens.

## **2.4 Os textos apresentados na situação-problema**

Destacamos nesse cenário, o uso dos gêneros nas questões do ENEM. Durante algum tempo, após as diretrizes curriculares definidas para o ensino médio, os parâmetros priorizados em termos de conteúdo sinaliza para a emergente abordagem no sistema regular escolar dos portadores sociais de texto, assim denominados por ressaltar a pertinência de um estudo que contemple formas reais de textualização se referindo à leitura do material que se tem no seio da sociedade letrada, ou seja, ao que se compreende como a utilização da língua assim explicitada em Bakhtin (1997, p. 278):

A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua – recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais –, mas também, e, sobretudo, por sua construção composicional.

Essa ideia de utilização da língua – enquanto código – explanada pelo autor é adotada nos pressupostos teóricos que fundamentam as diretrizes curriculares na educação básica.

Nesse cenário, situamos a abordagem contrastiva dos gêneros no ambiente escolar – tomando como base os livros didáticos –, a qual muitas vezes se restringe a uma perspectiva metalinguística distanciada do contexto funcional e limitadas a um enfoque prescritivo. Sem nos delongarmos nessa explanação, atentamos para a extensão dessa abordagem na elaboração de provas, que seguindo a limitação antes citada não contempla a complexidade do uso dos gêneros tanto no que diz respeito a sua forma, sua estruturação estilística e seu uso social e histórico.



Falar sobre o ensino de leitura implica abordar os modelos textuais que configuram a apresentação do texto escrito. Esse domínio das tipologias textuais e, por conseguinte dos gêneros que se socializam através de seus usos é hoje um dos requisitos essenciais ao ensino de língua materna.

Nesse contexto, situamos os gêneros, entendidos aqui a partir da exposição de Bakhtin (1997) como um entorno verbal que abrange não só um conteúdo temático como também uma forma linguística e gramatical relativamente estáveis com características amplas em um contexto comunicacional.

E é essa a perspectiva que norteia – ou que pelo menos deveria nortear – o ensino da língua materna em toda a educação básica no que diz respeito à abordagem textual seja ela oral ou escrita.

Essa busca contínua de uma percepção textual que contemple as formas “verdadeiras” de construtos comunicativos que se apresentam na sociedade letrada tem sido uma constante em todos os indicativos curriculares voltados ao ensino sistematizado. Observando-se uma tendência geral dessa perspectiva de abordagem tanto em livros didáticos como em exames avaliativos de uma maneira geral. Esse requisito vem assim delineado nas orientações curriculares para o ensino médio no tocante ao ensino da Língua Portuguesa:

[...] o perfil que se traça para o alunado do ensino médio, na disciplina Língua Portuguesa, prevê que o aluno, ao longo de sua formação, deva: – conviver, de forma não só crítica mas também lúdica, com situações de produção e leitura de textos, atualizados em diferentes suportes e sistemas de linguagem – escrito, oral, imagético, digital, etc. –, de modo que conheça – use e compreenda – a multiplicidade de linguagens que ambientam as práticas de letramento multissemiótico em emergência em nossa sociedade, geradas nas (e pelas) diferentes esferas das atividades sociais – literária, científica, publicitária, religiosa, jurídica, burocrática, cultural, política, econômica, midiática, esportiva, etc; [...] (Linguagens, códigos e suas tecnologias / Secretaria de Educação Básica. – Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006, p. 32).

Observamos uma perspectiva que aponta para um ensino de língua materna que considere a devida pluralidade que envolve a comunicação entre os sujeitos a partir do uso efetivo das formas heterogêneas e únicas para cada segmento discursivo. Nesse cenário, conceituamos os gêneros como “tipos relativamente estáveis de enunciados” (BAKHTIN, 1997, p. 301) que busca atender determinadas finalidades do processo comunicativo como: o que dizer, porque dizer e como dizer determinados enunciados. Esses aspectos tornam-se relevantes e definidores da tipologia textual e do gênero a ser escolhido e, ao mesmo tempo,

revelam a riqueza da variedade que se tem dos modelos pré-definidos, mas ajustáveis ao objetivo da comunicação.

Nesse cenário, surgem as questões contextualizadas em que temos a apresentação de textos prévios – que buscam retratar a pluralidade textual que se tem no meio letrado, a saber: gêneros – evidenciando a necessidade de um processo leitor que reconheça nesses textos a perspectiva funcional do ato comunicativo que envolve não só a temática, a tipologia ou a gramática como também aspectos linguísticos característicos e definidores de cada gênero.

Assim, temos uma tentativa clara de retratar o meio social letrado que se constitui de marcas históricas diante de toda produção textual que se observa no uso do evento comunicativo. Essa visão holística fomenta na prática educacional uma necessidade básica de abordar esses modelos de gêneros textuais explorando suas diversas características como as temáticas, gramaticais, estilísticas e linguísticas; bem como de sua atualização constante com os gêneros emergentes que se apresentam a todo o momento, resultante da própria evolução histórica.

Os gêneros se configuram como sendo essenciais diante do evento textual, sendo os mesmos determinados pelo próprio suporte que lhe dá sustento e pela funcionalidade que lhe é atribuída (MARCUSCHI, 2002); assim, o que irá determinar um gênero textual será o veículo em que ele se apresenta, podendo então ter um mesmo texto que se constitui em um diferente gênero uma vez que o suporte seja diferente (intertextualidade inter-gêneros: um gênero com função de outro; por exemplo: um gênero receita que aborde um conteúdo temático lírico). Diante do exposto, atém-se a ideia que o gênero é resultado de um uso e a forma vem de consequente garantido a finalidade do aspecto discursivo, contudo, o que pode caracterizar certa ausência de rigidez não se revela de maneira contundente, mas antes, a relevância se dá em um predomínio da funcionalidade textual decorrente das estruturas sociais que o legitimam.

Os gêneros são concebidos a partir de um conceito de língua extremamente dinâmico, a qual é inserida no social, levando em consideração todo o aspecto histórico, plural e interativo que envolve a linguagem e seus usos e, portanto, “[...] os gêneros se constituem como ações sócio-discursivas para agir sobre o mundo, constituindo-o de algum modo” (MARCUSCHI, 2002); assim na concepção de gênero é predominante os critérios de uma ação prática, circulação sócio-histórica, funcionalidade, conteúdo temático, estilo e

composicionalidade. Desses aspectos decorrem as formas verbais, a saber – os gêneros – situados em determinados contextos e práticas discursivas específicas.

Essa caracterização dos gêneros deve se apresentar de maneira contundente no ensino da língua buscando uma relação de veracidade ao que se ensina como conteúdo sistemático e o que se veicula no meio letrado, ou seja, nos usos dos textos que se tem na sociedade. A atenção maior recai na abordagem superficial que ora temos dos gêneros no ambiente escolar e, portanto, não se pode ignorar sua riqueza e pluralidade elencando de forma limitada alguns gêneros em detrimento de outros amplamente funcionais e pertinentes ao ensino da língua materna.

Conforme explicam Koch e Elias (2006, p. 102) “[...] os usuários da língua têm a desenvoltura de identificar de forma adequada as estruturas textuais utilizadas de forma pertinente nas diversas práticas sociais”, essa competência é denominada por elas de **competência metagenérica**, sendo a mesma responsável pela a interação que se faz presente de forma substancial no processo leitor.

Nesse sentido, o conhecimento metagenérico situa o leitor/enunciador para uma produção e/ou compreensão cabal dos textos que veiculam no meio da nossa sociedade a partir da identificação e do reconhecimento de elementos essenciais e característicos de cada gênero.

Diante da diversidade de textos que veiculam no mundo letrado a conceitualização de texto tem sua relevância diante de sua relação direta com as concepções de língua e sujeito.

Essa trajetória é assim delineada em Koch (2002): temos uma primeira concepção de texto como produto em que a língua caracteriza-se como a mera representação do pensamento e, a implicação maior recai sobre o leitor, sendo este visto de forma passiva como um simples receptor. A segunda concepção de texto é concebida como um produto de decodificação entre emissor e receptor e, portanto, tem uma visão da língua centrada no código, sendo este o responsável pelo processo de comunicação. E enfim, temos uma terceira concepção de texto em que permeia de forma substancial a interação, sendo assim denominado “concepção interacional (dialógica) da língua”, aqui o texto é visto como um lugar privilegiado para produção de sentido a partir da plena interação ativa e dinâmica dos sujeitos envolvidos no construto verbal. Para tanto, também são considerados o contexto sociocognitivo dos participantes da interação.

Essa concepção de texto enquanto interação é que é assumida nesse estudo, uma vez que se faz relevante na medida em que propicia ao leitor uma orientação fundamentada em um resultado historicamente construído e funcionalmente caracterizado possibilitando ao produtor e receptor de textos a eficácia comunicativa.

Assim, acreditamos que os conceitos acima delineados, a saber, concepções sobre gêneros, língua e texto, tendo como pano de fundo a leitura das questões contextualizadas, também estão presentes na fundamentação teórica do ENEM e, por sua vez, apresentam-se diluídos em todas as orientações metodológicas subjacentes dessa avaliação, destacando aspectos como o dinamismo, a pluralidade e a interação permanente, como por exemplo, na referência a seguir: “[...] o exame propõe-se a avaliar e analisar a própria operação de ler, seus modos e tipos que ultrapassam os limites da decifração linguística e adentram em um campo semiótico amplo [...]” (BRASIL, 2005, p. 59).

Nesse sentido essa avaliação busca verificar se o aluno:

[...] é capaz de ler e interpretar textos em linguagem verbal e visual (fotos, mapas, pinturas, gráficos, entre outros) e enunciados: identificando e selecionando informações centrais e periféricas; inferindo informações, temas, assuntos, contextos; justificando a adequação da interpretação; compreendendo os elementos implícitos de construção do texto, como a organização, estrutura, intencionalidade, assunto e tema; analisando os elementos constitutivos dos textos, de acordo com sua natureza, organização ou tipo. (BRASIL, 2005, p. 59).

Diante do exposto, enveredamos numa análise que se caracteriza pela amplitude que marca a leitura enquanto processo e reflete as tendências teóricas, práticas e sociais pertinentes no âmbito educacional e nos diferentes contextos letrados. Em suma, exploramos algumas possibilidades leitoras a partir da observação das questões que se apresentam de forma contextualizadas no ENEM e de que forma a maneira como elas estão estruturadas podem conduzir a identificação do propósito de seu enunciado a partir da compreensão textual.

Para tanto, o ENEM busca ressaltar a necessidade de uma maior qualidade de ensino na educação básica valorizando situações que apresentem uma contextualização adequada para a interpretação dos códigos e da linguagem, servindo-se destes conhecimentos para a atuação social precisa e oportuna no meio vigente.

O processo de compreensão leitora deve ter como base a devida apresentação de textos e contextos para a construção de sentido que possam conduzir para a elucidação de situações-problema propostos. A contextualização apresentada nos itens do ENEM – inserção

de textos prévios – funciona como motivadora para a compreensão da questão de uma maneira geral. Reforçamos assim, a relação direta com a proposta básica que permeia a elaboração desse exame, destacando como centro a leitura, denominada em sua fundamentação teórico-metodológica de arquicompetência.

### **3 PROCEDIMENTO METODOLÓGICO**

A fim de avaliarmos a compreensão leitora das situações-problema e a produção de inferências na resolução das questões que versassem sobre Língua Portuguesa no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), apresentamos uma pesquisa experimental desenvolvida em duas etapas: i) aplicação de um teste simulado com questões de Língua Portuguesa do ENEM com o objetivo de identificar questões com diferentes percentuais de acerto a fim de selecionarmos os sujeitos e as questões com os quais trabalharemos na segunda etapa; ii) realização de uma prova subjetiva, com o propósito de observar de que maneira os sujeitos compreendem os textos, isto é, processam as situações-problema, elaborando inferências e resolvendo as questões de Língua Portuguesa selecionadas. Para cada uma das etapas de pesquisa explicitamos a seguir os sujeitos, instrumentos e os procedimentos de coleta e análise de dados.

### **3.1 Primeira etapa da pesquisa: teste simulado**

#### **3.1.1 Sujeitos**

O teste simulado foi aplicado para alunos de uma escola pública de Fortaleza que se encontravam no 3º ano do ensino médio, com idade mínima de 16 anos e máxima de 40 anos, e que ainda não haviam participado do ENEM.

Os alunos apresentaram perfis diferenciados por turno com consequentes implicações em sua aprendizagem e, portanto, obtiveram resultados diferentes mesmo sendo da mesma série e de uma mesma escola. No turno da manhã, os alunos se encontravam dentro da relação série/idade prevista – entre 16 e 17 anos –, geralmente nunca repetiram o ano e mantinham-se informados sobre exames avaliativos, não só como o ENEM, mas também concursos e vestibulares. No turno da tarde havia alunos repetentes com distorção série/idade, sem muita intenção de participar de concursos ou exames avaliativos. Já no turno da noite, a maioria dos alunos já trabalhava, chegando à escola, portanto, muito cansados, e com grandes dificuldades na leitura; a maioria ignorava exames avaliativos, concursos e vestibulares, pois tinham como objetivo maior o recebimento do certificado de conclusão do ensino médio. Contudo, todos os alunos dos três turnos se apresentavam aptos, dentro dos requisitos pré-estabelecidos pelo ENEM para fazer a prova – alunos concludentes do ensino médio. Embora

esse detalhamento não seja relevante para os resultados finais dessa pesquisa, delinea de forma mais fiel os sujeitos do teste.

### **3.1.2 Instrumento**

A fim de identificarmos questões de Língua Portuguesa do ENEM com diferentes percentuais de acerto entre os sujeitos – o que provavelmente significaria questões com diferenciados níveis de dificuldade – e sujeitos com diferentes resultados nesse tipo de prova, o que implicaria em diferentes níveis de compreensão das situações-problema, elaboramos um teste simulado com questões do ENEM. Utilizamos as questões do ENEM que apresentavam textos prévios (situação-problema) e versavam especificamente sobre os conteúdos de Língua Portuguesa (Apêndice 1). Essa decisão metodológica foi fruto da necessidade de um recorte analisável para o nosso estudo, uma vez que a prova do ENEM não se apresenta dividida por disciplinas, já que a base de sua elaboração se dá na interdisciplinaridade e na contextualização. É importante enfatizar que toda a estrutura da prova é permeada pelo processo de leitura através da apresentação de situações-problema como fonte de motivação para a resolução das questões sobre quaisquer conteúdos de quaisquer disciplinas, podendo mesmo ser abordado em uma única questão o conteúdo de duas ou mais disciplinas diferentes a partir do quesito básico de compreensão leitora de uma situação-problema.

A seleção do material priorizou questões que apresentassem diversos gêneros e tipologia textuais e que abordassem o conteúdo específico de Língua Portuguesa das provas dos ENEM, de 1998 a 2007. Ao todo foram elencadas dez questões. Todas as questões apresentavam necessariamente situações-problemas – textos prévios sinalizadores do propósito da questão apresentada; procuramos não repetir uma tipologia e/ou gênero que já tivesse sido escolhido.

### **3.1.3 Procedimentos de coleta de dados**

Os alunos de uma escola pública de Fortaleza foram convidados a participar do teste simulado. O teste foi aplicado em cada sala de 3º ano, nos três turnos de funcionamento

da escola: manhã, tarde e noite. Ao todo participaram 12 turmas, perfazendo um total de 301 alunos.

Não houve delimitação de tempo para realização do teste; conseqüentemente, a variação de tempo de resolução entre os sujeitos variou de cinquenta minutos a duas horas. A decisão de não delimitação de tempo para resolução deveu-se ao propósito de aplicação do teste: identificação de sujeitos com diversos resultados e de questões com diferentes níveis de acerto, a fim de analisarmos o processamento de diferentes situações-problema e sua implicação na resolução da questão por sujeitos de perfis diferenciados. Para tanto, não víamos como prioridade o fator tempo.

## **3.2 Segunda etapa da pesquisa: prova subjetiva**

### **3.2.1 Sujeitos**

Foram convidados para a segunda etapa da pesquisa todos os sujeitos que participaram do teste simulado, porém tivemos um número menor de participantes por situações diversas como greve, falta e abandono; haja vista que houve um intervalo de seis meses entre a primeira e a segunda etapa desta pesquisa.

### **3.2.2 Instrumento**

A fim de averiguar de que maneira os sujeitos processam as situações-problema, elaborando inferências na resolução das questões de Língua Portuguesa, selecionadas a partir dos resultados no teste simulado, propósito dessa segunda etapa da pesquisa, utilizamos uma prova subjetiva. Apesar de cientes da dificuldade de análise da complexidade que envolve a leitura enquanto processo, escolhemos essa atividade na busca de perceber através da exposição dos alunos, os passos vivenciados pelo leitor-aluno no processamento das situações-problema: a compreensão do texto, a produção de inferências e a maneira como eles utilizam a compreensão das situações-problema e as inferências elaboradas para resolver as



questões de Língua Portuguesa do ENEM a partir das respostas dadas acerca da compreensão dos textos.

De acordo com Leffa (1996, p. 66) “[...] a pesquisa em leitura se caracteriza em sua complexidade devido à dificuldade de acesso aos processos mentais internos que caracterizam a compreensão do texto.” Embora a leitura passe pelo aspecto físico da informação visual é na dimensão cognitiva do leitor que a leitura se concretizará enquanto processo significativo.

Nesta pesquisa foi solicitada do aluno a leitura de cada texto, o que ele entendia das situações-problemas, como ele percebia a relação entre o texto e o que estava sendo pedido no enunciado e se ele encontrava sentido entre o texto que fora apresentado, o enunciado e as opções que compunham a questão contextualizada.

Elaboramos um instrumento – prova subjetiva – composto de três partes, cada uma delas contendo questões (Anexo 2), selecionadas a partir dos resultados no teste simulado: questão com maior percentual de acerto (Questão 6), questão com menor percentual de acerto (Questão 8), questões com percentuais médios de acerto (Questões 4 e 1). Nossa intenção era podermos analisar o processamento das situações-problema, sua compreensão e a respectiva resolução de questões com níveis variados de dificuldade.

A prova subjetiva foi estruturada da seguinte maneira:

- 1ª parte: apresentação dos textos (situação-problema) das 4 questões elencadas.
- 2ª parte: apresentação do texto (situação-problema) e do enunciado;
- 3ª parte: apresentação da questão completa: texto (situação-problema), enunciado e as opções.

### **3.2.3 Procedimento de coleta de dados**

Na segunda etapa da pesquisa os dados foram coletados a partir de uma prova subjetiva que foi aplicada em todas as salas dos terceiros anos dos turnos manhã, tarde e noite para os alunos que já tinham feito o teste simulado da primeira etapa da pesquisa. Como já explicado, o número de alunos foi mais reduzido do que o da primeira etapa.

Cada uma das partes que compuseram a prova subjetiva (Anexo 2) foi aplicada em três momentos seguidos: quando o aluno terminava de responder a primeira parte, ele entregava e, logo em seguida, recebia a segunda parte, e depois a terceira.

Os alunos responderam a prova da seguinte maneira: em um primeiro momento eles receberam a primeira parte da prova, a qual continha apenas os textos (situação-problema) das 4 questões elencadas e era perguntado o que eles entendiam do texto, sendo abordado basicamente a compreensão. Após terminar essa parte, tivemos um segundo momento em que uma nova prova era entregue, contendo além do texto (situação-problema), o enunciado e a abordagem acerca da relação entre o texto e o enunciado. Por fim, os alunos respondiam a terceira e última parte da prova subjetiva em que a questão aparecia completa: texto (situação-problema), o enunciado e as opções. Desta parte eram inquiridas três perguntas: *Qual a resposta certa? O aluno se utilizou do texto para responder? Ele via sentido, lógica, relação entre o texto que fora apresentado? O que estava sendo pedido no enunciado e as opções de resposta?*

Cada uma das partes que compuseram a prova subjetiva foi aplicada em três momentos distintos conforme já descrito. É preciso reforçar, então, que no primeiro momento, após a leitura da situação problema, sem visualização do enunciado e das opções, buscamos avaliar a compreensão das situações-problema, evidenciando assim, a compreensão da coerência global do texto, destacando a macroestrutura do texto. O termo macroestrutura é definido em Van Dijk (1996, p. 99) como uma “[...] reconstrução teórica de noções intuitivas como a de “tópico” ou de “tema” do discurso. Ela explica o que é mais relevante, importante, ou proeminente na informação semântica do discurso como um todo.” Utilizamos as seguintes perguntas: **Do que trata o texto (situação-problema)? O que você entendeu dele?**, a fim de evidenciarmos o entendimento do texto como um todo.

No segundo momento, após a apresentação do enunciado da questão, indagamos: **Você identifica alguma correlação entre o texto e o enunciado?**

Finalmente, no terceiro momento, entregamos aos sujeitos a questão completa e pedimos que identificassem a resposta correta. E também perguntamos: **Você utilizou alguma informação presente no texto (situação-problema) para resolver a questão? Caso tenha, que informação foi utilizada? Você consegue estabelecer uma relação entre o texto (situação-problema) o enunciado da questão e as opções de resposta?**

## **4 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS DA PESQUISA**

### **4.1 Análise das questões**

As questões seleccionadas – questões 6, 8, 4 e 1 – foram então estudadas por nós com o propósito de: i) compreender a situação-problema; ii) identificar o conteúdo de Língua

Portuguesa necessário à resolução da questão; e iii) correlacionar a compreensão da situação-problema e o conteúdo de Língua Portuguesa à resolução da questão.

Questão 6 – Maior índice de acerto

ENEM 2003

01

No ano passado, o governo promoveu uma campanha a fim de reduzir os índices de violência. Noticiando o fato, um jornal publicou a seguinte manchete:

*CAMPANHA CONTRA A VIOLÊNCIA DO GOVERNO DO ESTADO ENTRA EM NOVA FASE*

A manchete tem um duplo sentido, e isso dificulta o entendimento. Considerando o objetivo da notícia, esse problema poderia ter sido evitado com a seguinte redação:

- (A) Campanha contra o governo do Estado e a violência entram em nova fase.
- (B) A violência do governo do Estado entra em nova fase de Campanha.
- (C) Campanha contra o governo do Estado entra em nova fase de violência.
- (D) A violência da campanha do governo do Estado entra em nova fase.
- (E) Campanha do governo do Estado contra a violência entra em nova fase.

É interessante salientar que essa questão – como em outras já vistas – não apresenta um texto na íntegra, faz menção “apenas” a uma parte de um texto, nesse caso a uma manchete, isto é, uma parte de um gênero textual denominado texto jornalístico. Esse fato nos revela que o que ENEM tem como proposta de questão contextualizada, na maioria das vezes, não se relaciona a um texto completo, mas antes a um trecho de um gênero textual que possa servir de fundamento ou mesmo pretexto para se fazer referência a um determinado enunciado. Em vista disso, percebemos a dificuldade de aplicar taxionomias em relação ao nível de compreensão leitora, ou seja, entre os testes de compreensão leitora mais divulgados entre os pesquisadores como o close, as questões alternativas, a evocação através do reconto, entre outros que apresentariam uma série de implicações, haja vista as limitações entre o que é apresentado como texto e as condições de mensuração de um teste diante da estrutura das questões.

Nessa questão observamos um mini-texto que objetiva situar a leitura da manchete que vem a seguir, justificando assim a sua presença na questão, o qual vem com a finalidade de informar que “o governo promoveu uma campanha com o objetivo de reduzir os índices de violência”, sendo este fato anunciado na seguinte manchete: *CAMPANHA CONTRA A VIOLÊNCIA DO GOVERNO DO ESTADO ENTRA EM NOVA FASE*, sendo este

retomado no enunciado da questão, propondo que uma nova construção viesse a eliminar a ambiguidade produzida pela manchete, em que a princípio poderíamos entender, de acordo com a forma que vinha exposta, que a violência seria do governo e não uma problemática que o governo se propusera a eliminar ou diminuir a partir de uma campanha. O item que contemplaria a mensagem que a manchete desejava veicular seria a letra **e) Campanha do governo do Estado contra a violência entra em nova fase.**

Consideramos esta uma questão interessante, uma vez que se estabelece uma total correlação entre o texto que é apresentado e a questão proposta, exigindo do alunado participante uma reflexão acerca da distribuição dos vocábulos e da consequente coerência e definição de sentido a partir de tal distribuição dos itens lexicais.

### Questão 8 – Menor índice de acerto

#### ENEM 2004

22.

#### O jivaro

*Um Sr. Matter, que fez uma viagem de exploração à América do Sul, conta a um jornal sua conversa com um índio jivaro, desses que sabem reduzir a cabeça de um morto até ela ficar bem pequenina. Queria assistir a uma dessas operações, e o índio lhe disse que exatamente ele tinha contas a acertar com um inimigo.*

*O Sr. Matter:*

*— Não, não! Um homem, não. Faça isso com a cabeça de um macaco.*

*E o índio:*

*— Por que um macaco? Ele não me fez nenhum mal!*

(Rubem Braga)

O assunto de uma crônica pode ser uma experiência pessoal do cronista, uma informação obtida por ele ou um caso imaginário. O modo de apresentar o assunto também varia: pode ser uma descrição objetiva, uma exposição argumentativa ou uma narrativa sugestiva. Quanto à finalidade pretendida, pode-se promover uma reflexão, definir um sentimento ou tão-somente provocar o riso.

Na crônica *O jivaro*, escrita a partir da reportagem de um jornal, Rubem Braga se vale dos seguintes elementos:

Assunto	Modo de apresentar	Finalidade
(A) caso imaginário	descrição objetiva	provocar o riso
(B) informação colhida	narrativa sugestiva	promover reflexão
(C) informação colhida	descrição objetiva	definir um sentimento
(D) experiência pessoal	narrativa sugestiva	provocar o riso
(E) experiência pessoal	exposição argumentativa	promover reflexão

Essa questão já traz o texto, entendido por nós como o principal para a apresentação ao leitor sem uma prévia orientação da leitura a ser feita. Embora, logo me seguida, tenhamos um mini-texto com uma função marcadamente metalinguística que enquadra o gênero textual antes apresentado, a saber: a crônica, e o caracteriza.

O gênero escolhido foi uma crônica com o título “O jivaro” em que é narrado um diálogo entre o Sr. Matter – um viajante que esteve na América do Sul – e um índio de uma determinada tribo denominada “jivaro”. Quando este é solicitado para demonstrar a maneira

como ele trata os seus inimigos sugerindo-lhe que o demonstre utilizando-se de um macaco, a resposta do índio é: “– Por que um macaco? Ele não me fez nenhum mal!” e, surpreendentemente, nos remete a reflexão sobre o comportamento dos homens para com os índios.

Para ratificar a compreensão sobre o gênero textual crônica e não a compreensão global do texto exposto, o texto seguinte explicita a forma de se fazer uma crônica, sua composição e seu objetivo.

Nessa explicação já é descrita as opções dos distratores, cabendo aos alunos participantes escolher entre as opções apresentadas e definir a que melhor condiz com o gênero crônica antes apresentado.

Enfim, a opção tida como correta é a letra **b) assunto: informação colhida, modo de apresentar: narrativa sugestiva, finalidade: promover uma reflexão**. Bem, entendemos que a questão apresentada não contempla a compreensão do texto em si. E mais, o que generalizamos como assunto é tema abordado em um determinado texto e não uma *informação colhida*; ainda nesse sentido buscamos refletir o que o elaborador chama de *narrativa sugestiva*, o que poderia ser chamado de diálogo, por exemplo. E quanto à finalidade do texto acreditamos que tanto ele pode servir para provocar o riso – um riso diante da ironia de se fazer a demonstração com um homem e não com um macaco – uma vez que esse seja inofensivo – como também para provocar um sentimento de justiça maior com a etnia indígena.

Finalmente, acreditamos que essa questão tenha trazido um grande nível de dificuldade para a resposta correta por parte do alunado. Ratificamos também nosso posicionamento acerca da pouca abordagem sobre o texto-base – que seria a crônica – em termos de compreensão em detrimento a mera conceituação (perspectiva metalinguística) adotada no mini-texto.

Questão 4 – Mediana percentual de acerto

## ENEM – 1999



(QUINO. *Mafalda inédita*. São Paulo: Martins Fontes, 1993)

Observando as falas das personagens, analise o emprego do pronome **SE** e o sentido que adquire no contexto. No contexto da narrativa, é correto afirmar que o pronome **SE**,

- (A) em I, indica reflexividade e equivale a “a si mesmas”.
- (B) em II, indica reciprocidade e equivale a “a si mesma”.
- (C) em III, indica reciprocidade e equivale a “umas às outras”.
- (D) em I e III, indica reciprocidade e equivale a “umas às outras”.
- (E) em II e III, indica reflexividade e equivale a “a si mesma” e “a si mesmas”, respectivamente.

Nessa questão temos a tirinha da Mafalda, em que a alusão à época natalina retém a atenção do contexto global. Na proposta da situação-problema temos o destaque em relação ao uso do pronome SE. É preciso fazer uma releitura da tirinha numa perspectiva de perceber pontualmente o que cada exposição do pronome SE traz como significado em uma perspectiva reflexiva e/ou de reciprocidade.

Nós acreditamos que essa questão não tenha sido considerada difícil, mas ao mesmo tempo, pensamos que ela não acresceu a reflexão acerca da funcionalidade da Língua Portuguesa devido à forma limitada de como foi exposta.

Questão 1 – Mediana percentual de acerto

## ENEM/98

Para falar e escrever bem, é preciso, além de conhecer o padrão formal da Língua Portuguesa, saber adequar o uso da linguagem ao contexto discursivo. Para exemplificar este fato, seu professor de Língua Portuguesa convida-o a ler o texto *Aí, Galera*, de Luís Fernando Veríssimo. No texto, o autor brinca com situações de discurso oral que fogem à expectativa do ouvinte.

### *Aí, Galera*

*Jogadores de futebol podem ser vítimas de estereotipação. Por exemplo, você pode imaginar um jogador de futebol dizendo "estereotipação"? E, no entanto, por que não?*

*- Aí, campeão. Uma palavrinha pra galera.*

*- Minha saudação aos aficionados do clube e aos demais esportistas, aqui presentes ou no recesso dos seus lares.*

*- Como é?*

*- Aí, galera.*

*- Quais são as instruções do técnico?*

*- Nosso treinador vaticinou que, com um trabalho de contenção coordenada, com energia otimizada, na zona de preparação, aumentam as probabilidades de, recuperado o esférico, concatenarmos um contragolpe agudo com parcimônia de meios e extrema objetividade, valendo-nos da desestruturação momentânea do sistema oposto, surpreendido pela reversão inesperada do fluxo da ação.*

*- Ahn?*

*- É pra dividir no meio e ir pra cima pra pegá eles sem calça.*

*- Certo. Você quer dizer mais alguma coisa?*

*- Posso dirigir uma mensagem de caráter sentimental, algo banal, talvez mesmo previsível e piegas, a uma pessoa à qual sou ligado por razões, inclusive, genéticas?*

*- Pode.*

*- Uma saudação para a minha progenitora.*

*- Como é?*

*- Alô, mamãe!*

*- Estou vendo que você é um, um...*

*- Um jogador que confunde o entrevistador, pois não corresponde à expectativa de que o atleta seja um ser algo primitivo com dificuldade de expressão e assim sabota a estereotipação?*

*- Estereoque?*

*- Um chato?*

*- Isso.*

Correio Braziliense, 13/05/1998.

04 O texto mostra uma situação em que a linguagem usada é **inadequada** ao contexto. Considerando as diferenças entre língua oral e língua escrita, assinale a opção que representa também uma inadequação da linguagem usada ao contexto:

- (A) "o carro bateu e capotô, mas num deu pra vê direito" - um pedestre que assistiu ao acidente comenta com o outro que vai passando.
- (B) "E aí, ô meu! Como vai essa força?" - um jovem que fala para um amigo.
- (C) "Só um instante, por favor. Eu gostaria de fazer uma observação" - alguém comenta em uma reunião de trabalho.
- (D) "Venho manifestar meu interesse em candidatar-me ao cargo de Secretária Executiva desta conceituada empresa" - alguém que escreve uma carta candidatando-se a um emprego.
- (E) "Porque se a gente não resolve as coisas como têm que ser, a gente corre o risco de termos, num futuro próximo, muito pouca comida nos lares brasileiros" - um professor universitário em um congresso internacional.

Antes da apresentação do texto de apoio à questão posterior, temos uma espécie de orientação para a leitura a ser feita em que já é sinalizada para o aluno participante a primeira competência delineada pela área de linguagens e códigos que seria: "I. Dominar a norma culta da Língua Portuguesa e fazer uso das linguagens: matemática, artística e científica." (ENEM-Fundamentação Teórico-Metodológica, 2005); é feita a referência à norma culta e, logo em seguida, a necessidade de adequação ao contexto. Temos um



chamamento de “intimidade” quando se faz alusão ao “seu professor de Língua Portuguesa”. Esse fato se destaca uma vez que observamos nas questões apresentadas uma grande tendência de criar proximidade com o aluno, muitas vezes tratado pelo pronome pessoal: você – assim o faz para convidá-lo a ler um texto de Luís Fernando Veríssimo, em que já podemos buscar em nosso conhecimento enciclopédico que se trata de um escritor de crônicas que geralmente traz finais inusitados e, por vezes, divertidos. O próprio título do texto já remete a um ambiente mais jovial: “Aí, Galera”.

O texto é uma sequência narrativa que relata uma entrevista com um jogador de futebol. Logo na primeira oração o autor já situa o leitor para a temática geral: o jogador de futebol pode ser vítima de estereotipação; no entanto, já é preciso recorrer ao conhecimento de vocabulário para saber o significado de “estereotipação”, pois este termo norteará toda a macroestrutura textual.

Em seguida, os parágrafos são recheados de palavras pouco usadas no dia a dia não só de jogadores de futebol como também do senso comum – talvez até dos alunos –, como: aficionados, vaticinou, contenção, esférico, concatenarmos, parcimônia, piegas, progenitora, entre outras, que necessitariam de uma contextualização maior para identificar o significado de cada uma delas. No geral, percebe-se que o exagero no uso de palavras pouco corriqueiras é exatamente para reforçar o vocabulário ou a fala do jogador que não corresponde à expectativa do entrevistador, ou seja, imagina-se que o jogador de futebol, não faz uso desse vocabulário e muito menos de construções desse tipo.

O enunciado da questão que se segue faz referência ao texto não em relação a sua compreensão ou a aspectos linguísticos específicos, apenas se refere ao texto, apresentando-o como uma utilização inadequada da linguagem; quando, na verdade, o texto não prega isso, mas antes, uma imagem criada de um determinado segmento profissional que tem algum tipo de fala caracterizado/estereotipado.

Quando se anuncia o texto tem-se a chamada para a norma culta e a adequação ao contexto, já quando se tem o enunciado da questão, se aborda a diferença entre a oralidade e escrita – que em nosso entendimento essa dicotomia é refutada, uma vez que ambas se difundem de acordo com o objetivo e o público-alvo que se faz presente no momento do processo de comunicação. Os distratores que compõem a questão por si sós poderiam ser motivadores para o que foi pedido no enunciado: Considerando as diferenças entre língua oral e língua escrita, assinale a opção que representa também uma inadequação da linguagem

usada ao contexto. E o mais curioso é que a resposta indicada correta pelo o exame, a letra e) **Porque se a gente não resolve as coisas como têm que ser, a gente corre o risco de termos, num futuro próximo, muito pouca comida nos lares brasileiros** – um professor universitário em um congresso internacional”, talvez não caracteriza uma diferença substancial entre a oralidade e a escrita como também não sinaliza ao tipo de canal que esse professor poderia estar utilizando.

Diante do exposto, considerando uma concepção de leitura ativa, dinâmica e engajada com o meio, em um ir e vir entre autor, texto e leitor, recorrente em explicações teóricas sobre leitura e postuladas no próprio embasamento teórico do ENEM ainda não se vislumbra uma unidade em relação ao texto e a questão proposta que se intitula na situação-problema, até porque muitos desses textos são apresentados em processos avaliativos de forma incompleta e, por vezes, não têm uma relação direta com o enunciado. Essa lacuna se observa nos resultados dos exames educacionais não só no que diz respeito ao processo de compreensão da situação-problema como para uma postura letrada mais engajada condizente com o nível e a respectiva proposta de ensino.

## **4.2 Análise dos dados da Primeira Etapa: Simulado**

A primeira etapa da pesquisa – teste simulado com questões de Língua Portuguesa do ENEM – foi realizada com a finalidade de identificarmos questões com diferentes percentuais de acerto. Desse resultado obtivemos também sujeitos com diferentes níveis de compreensão das situações-problema e/ou de domínio do conteúdo de Língua Portuguesa exigido para responder corretamente a questão.

Contabilizamos o número de questões que cada sujeito acertou. O resultado está demonstrado na tabela a seguir:

**Tabela 1** – Distribuição de questões acertadas por aluno

Quantidade de questão	Nº de alunos que acertaram	% de alunos que acertaram ( $\cong$ )
00	02	0,6%
01	20	6%
02	33	10%
03	68	22%
04	53	17%
05	60	19%
06	39	12%
07	19	6,3%
08	07	2%
09	09	2%
10	10	3%

A partir desses dados, observamos que 2 alunos não acertaram nenhuma questão e que 1 aluno acertou todas as questões. Podemos considerar também que a média de questões acertadas variou entre 2 e 6 questões. Mesmo com esse parâmetro, não utilizamos como critério de seleção dos sujeitos para a segunda etapa da pesquisa o número de acertos por aluno, e sendo assim, todos foram convidados a participar da segunda etapa da pesquisa: uma prova subjetiva (detalhada posteriormente).

Com o propósito de identificarmos questões com diferentes índices de acerto no teste simulado, o que significaria questões com diferenciados níveis de dificuldade, contabilizamos o número de acertos de cada questão. O resultado está apresentado na tabela abaixo:

**Tabela 2** – Distribuição do número de acertos por questão

Questão	Nº de acertos na questão	% de acertos na questão ( $\cong$ )
01	108	36%
02	99	33%
03	123	41%
04	102	34%
05	76	25%
06	229	76%
07	115	38%
08	71	23%
09	86	28%
10	189	62%

Vale destacar que a Questão 6 teve o maior número de acertos – 229 no total; já a Questão 8 teve o menor índice de acertos – 71 no total.

A fim de identificarmos questões com nível médio de acertos, calculamos a mediana de acertos conforme demonstrado no quadro abaixo:

**Quadro 1** – Cálculo da mediana de acerto

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<b>71</b>	<b>76</b>	<b>86</b>	<b>99</b>	<b>102</b>	<b>108</b>	<b>115</b>	<b>123</b>	<b>189</b>	<b>229</b>
Q. 08	Q. 05	Q. 09	Q. 02	<b>Q. 04</b>	<b>Q. 01</b>	Q. 07	Q. 03	Q. 10	Q. 06

Como evidenciado no quadro acima, a Questão 4 e a Questão 1 representaram as medianas de acertos.

Tomando por base esses resultados, utilizamos na elaboração da prova subjetiva, segunda etapa desta pesquisa, as seguintes questões:

**Quadro 2** – Questões selecionadas para segunda etapa da pesquisa

<b>Questão</b>	<b>Critério</b>
6	Maior percentual de acertos
8	Menor percentual de acertos
4	Mediana percentual de acertos
1	Mediana percentual de acertos

### **4.3 Análise dos dados da Segunda Etapa: Prova Subjetiva**

Esta parte apresenta a análise e a discussão dos resultados da prova subjetiva, a qual contou com um número consideravelmente menor de alunos (301 alunos na primeira etapa e 114 alunos na segunda etapa), uma vez que estes estavam retornando de um período de greve e as salas ainda estavam praticamente vazias. O tempo de aplicação entre os testes da primeira etapa (simulado) e os da segunda etapa (prova subjetiva) foi de precisamente 7 meses e 20 dias. Diante desse fato muitos alunos sequer lembravam-se das questões, mas

mostraram-se solícitos em relação à prova que seria aplicada. Esta foi realizada em todas as salas dos terceiros anos nos turnos manhã, tarde e noite.

Os dados coletados na prova subjetiva foram analisados de modo a responder nossas questões de pesquisa:

- I. Os alunos do 3º ano do nível médio de uma escola pública de Fortaleza compreendem os textos (situações-problema) do ENEM?
- II. Que estratégias são utilizadas por esses alunos no processamento das situações-problema? Mais especificamente, que tipo de inferências são suscitadas durante esse processamento?
- III. Até que ponto a produção de inferências conduzem os alunos ao acerto da questão?
- IV. Qual é a relação de dependência entre a compreensão da macroestrutura dos textos (situações-problema) e a identificação do propósito dos enunciados das questões?

A fim de respondermos a primeira questão, estudamos os dados coletados na primeira parte da prova subjetiva, na qual buscamos avaliar a compreensão da macroestrutura das situações-problema, evidenciando a compreensão da coerência global, segundo o conceito e definição de macroestrutura de Van Dijk (1996). Assim, analisamos as respostas dadas pelos sujeitos às perguntas: **Do que trata o texto (situação-problema)? O que você entendeu dele?** – considerando os cinco horizontes de compreensão apresentados por Marcuschi (2008).

As respostas tiveram um caráter muito variado desde o parafraseamento à extrapolação – divagavam em relação à temática e à coerência global do texto –, e /ou mesmo à repetição do que fora apresentado no texto. Para efeito quantitativo tivemos que objetivamente pontuar entre SIM ou NÃO se aluno entendeu o texto. Para tanto, consideramos palavras-chaves que se apresentavam nos textos ou ainda uma exposição de resposta que contemplasse a ideia global do texto: temática e coerência.

Com o propósito de estudarmos as estratégias utilizadas pelos sujeitos no processamento das situações-problema, mais especificamente a produção de inferências suscitadas durante esse processamento (segunda questão da pesquisa), analisamos as respostas dadas pelos sujeitos à pergunta: **Você identifica alguma correlação entre o texto e o**

**enunciado?** Em nossa análise utilizamos o conceito e a categorização de inferência de Marcuschi (2008) e Singer (1988).

Na terceira parte da prova subjetiva indagamos: **Qual a opção certa? Você utilizou alguma informação presente no texto (situação-problema) para resolver a questão? Caso tenha, que informação foi utilizada? Você consegue estabelecer uma relação entre o texto (situação-problema) o enunciado da questão e as opções de resposta?** A partir dessas questões buscamos responder ao terceiro e quarto questionamento de nossa pesquisa sobre as inferências que eram vivenciadas por esses alunos, bem como observar a possível relação entre a compreensão da situação-problema e o acerto da questão.

Diante de nossos questionamentos e hipóteses fizemos uma análise quantitativa, tendo como base os resultados obtidos pelos sujeitos nessas questões, enfocando a compreensão da situação-problema – macroestrutura dos textos – e a identificação do propósito dos enunciados das questões.

Finalmente, a somatória de todos os dados colhidos durante as três partes dessa etapa da pesquisa possibilitou a análise das situações-problema, de sua compreensão e de que maneira essas situações são eficazes em suscitar a elaboração de inferências relevantes para um possível acerto da questão.

#### **4.3.1 Primeira parte da prova subjetiva: compreensão da macroestrutura do texto (situação-problema)**

Os textos (situações-problema) das quatro questões foram selecionados a partir do teste simulado para compor a prova subjetiva. Analisamos, assim, a compreensão dos textos da Questão 6 – maior índice de acertos, da Questão 8 – menor índice de acertos e das Questões 1 e 4 – média de cinquenta por cento de acertos a fim de observarmos de alguma maneira os critérios (Quadro 2, p. 65) de escolha das questões poderia ser ratificados a partir dos resultados (Apêndice 1).

A fim de observarmos em que medida os alunos compreendiam o texto, a intenção de sua estrutura bem como a temática-limite de interpretação, analisamos as respostas dos alunos à nossa pergunta: **Do que trata o texto (situação-problema)? O que você entendeu**

**dele?**. Consideramos como SIM respostas que demonstravam tanto “Falta de horizonte”, como “Horizonte mínimo” e “Horizonte máximo”, de acordo com o quadro Horizontes de Compreensão Textual apresentado por Marcuschi (2008).

Assim, respostas como as abaixo que demonstravam “Falta de horizonte” em que, para expressar o assunto de um texto, praticamente se copia ou se repete o que está no texto, foram consideradas como SIM.

Questão 6: *Que o governo vendo que o índice de violência estava muito alto resolveu promover uma campanha afim de reduzir o índice de violência, só que na manchete diz campanha contra a violência do governo do estado entra em nova fase é como se a violência fosse do governo.*

Questão 8: *O problema trata de um homem curioso que pensava que o índio reduzia a cabeça apenas dos cadáveres e quando ele disse que tinha contas a acertar com um inimigo, se assustou e disse porque fazer isso com um macaco porque ele não fez nenhum mal.*

Também consideramos como SIM respostas que demonstravam um “Horizonte mínimo”, em que observamos como resposta um texto parafraseado; como a resposta à Questão 6: *Trata-se da violência. Que o governo vai entrar com projeto de combate à violência. E que vai ser visto com muito mais rigor.*

Consideramos ainda como SIM respostas que demonstravam um ‘Horizonte máximo’, nas quais informações e conhecimentos pessoais são acrescidos, pois não se apresentam na superfície do texto; como por exemplo a resposta à Questão 1: *Fala da dificuldade que as pessoas têm de falar português. Eu vejo que muitos dos jogadores não são tão inteligentes para ganhar milhões.*

Classificamos como NÃO à nossa indagação: **Do que trata o texto (situação-problema)? O que você entendeu dele?**, as respostas que demonstravam “Horizonte problemático” e “Horizonte indevido” (MARCHUSCHI, 2008). Assim, consideramos como NÃO respostas que iam muito além das informações presentes no texto, entrando no âmbito da extrapolação, demonstrando uma compreensão de caráter muito pessoal, quase como uma opinião pessoal – “Horizonte problemático” –, como por exemplo, as respostas abaixo:

Questão 6: *Bem, as autoridades querem minimizar a violência, tratar sobre o mundo do crime que está crescendo.*

Questão 4: *Trata-se do natal. Entendi que sua mãe é muito vaidosa e se ama muito.*

Questão 4: *Porque elas amam o seu próximo quando é natal, passou natal são tudo hipócritas não lembram das pessoas que tem necessidade de tudo.*

Foram ainda consideradas como NÃO, respostas que demonstravam um “Horizonte indevido”, nas quais a compreensão apresentava características que iam além do possível no texto original, como, por exemplo, as respostas abaixo:

Questão 4: *[...] que é um momento de confraternização e a ressurreição do menino Jesus.*

Questão 8: *Fala do homem que faz o mal a outro, pois ainda tem consciência do que faz e o animal não, pois o animal ele não raciocina.*

Questão 8: *Exploração contra menores.*

Questão 1: *Bem, se trata da nossa juventude perdida.*

Vale destacar a dificuldade que alguns alunos tiveram em verbalizar e/ou escrever a respeito do que compreenderam. Esse fato se evidencia na medida em que os mesmos se atêm ao próprio co-texto, numa mera repetição, como também numa extrapolação sem viés de criticidade.

Na tabela abaixo, apresentamos os resultados obtidos pelos alunos na resposta à nossa pergunta – **Do que trata o texto (situação-problema)? O que você entendeu dele?** – em relação às questões 6, 8, 1 e 4.

**Tabela 3** – Número e Percentual de Alunos que Compreenderam a Macroestrutura dos Textos das questões 6, 8, 1 e 4

QUESTÕES	SIM	%	NÃO	%	SR	%
6	87	76,3	27	23,7	0	0,0
8	51	44,7	60	52,6	3	2,6
1	47	41,2	61	53,5	6	5,3
4	67	58,8	45	39,5	2	1,8
<b>TOTAL</b>	<b>114</b>	<b>100,0</b>	<b>114</b>	<b>100,0</b>	<b>114</b>	<b>100,0</b>

Como evidenciado pelos resultados apresentados na Tabela 3, a grande maioria dos alunos (76%) compreendeu o texto (situação-problema) que fora apresentado na Questão 6. Esse resultado corrobora a ideia de que a compreensão do texto conduz ao acerto da questão, uma vez que essa questão foi a que teve um maior número de acertos no Simulado. Curiosamente, a Questão 8, que fora escolhida por ter tido o menor número de acertos no teste



simulado, obteve um percentual de acertos na primeira pergunta da prova subjetiva maior do que a Questão 1, que havia sido acertada por aproximadamente metade dos alunos no teste simulado (Questão 8 – 44,7% e Questão 1 – 41,2%). No entanto, como veremos adiante, o texto que se apresenta nesta questão (Questão 1) não era fundamental para a resolução da mesma. Nas Questões 1 e 4 – questões com média de 50% de acerto no teste simulado – observamos que os resultados das respostas à primeira pergunta da prova subjetiva evidenciaram níveis diferentes de compreensão da macroestrutura textual (Questão 1 – 41,2% e Questão 4 – 58,8%).

#### **4.3.2 Segunda parte da prova subjetiva: percepção da relação entre o texto (situação-problema) e o enunciado**

Nesse segundo momento da segunda etapa da pesquisa, os alunos receberam o texto (situação-problema) juntamente com o enunciado. A intenção era saber se eles estabeleceriam uma relação entre o que fora proposto como texto (situação-problema) com o que estava sendo pedido no enunciado. Com essa finalidade perguntamos aos alunos: **Você identifica alguma correlação entre o texto e o enunciado?**

Obtivemos as mais diversas respostas, desde a repetição da resposta acerca da compreensão textual até mesmo a incompreensão da pergunta acerca da relação entre o texto (situação-problema) e o enunciado. Alguns alunos responderam literalmente *não entendi*, essas respostas foram contabilizadas como sem resposta (SR).

As respostas à segunda pergunta da prova subjetiva foram analisadas seguindo também a classificação apresentada por Marcuschi (2008) sobre os Horizontes de Compreensão Textual, o Quadro Geral de Inferências, bem como a noção de inferência que o autor destaca em dois paradigmas: “Compreender é codificar (metáfora do conduto)” e “Compreender é inferir (metáfora da planta baixa)”<sup>21</sup>.

Os resultados obtidos pelos alunos na resposta da segunda pergunta da prova subjetiva são mostrados na tabela abaixo.

---

<sup>21</sup> Para Marcuschi (2008) a teoria de compreensão como decodificação se baseia na noção de língua como código e a compreensão como processo inferencial se baseia na noção de língua como atividade sociointerativa e cognitiva com uma noção de referência e coerência produzidas em um contexto situacional.

**Tabela 4** – Número e percentual de alunos que estabeleceram relação entre o texto e o enunciado das questões 6, 8, 1 e 4

QUESTÕES	SIM	%	NÃO	%	SR	%
6	65	57,0	37	32,5	12	10,5
8	46	40,4	54	47,4	24	21,1
1	61	53,5	35	30,7	18	15,8
4	63	55,3	34	29,8	17	14,9
<b>TOTAL</b>	<b>114</b>	<b>100,0</b>	<b>114</b>	<b>100,0</b>	<b>114</b>	<b>100,0</b>

Observando a tabela, verificamos que, de um modo geral, cerca da metade dos alunos estabeleceu uma relação entre texto (situação-problema) e que estava sendo pedido na questão (enunciado) – Questão 6 – 57%, Questão 8 – 40%, Questão 1 – 53,5% e Questão 4 – 55,3%.

Certo número de alunos não respondeu nossa pergunta – 10,5% na Questão 6; 21,1% na Questão 8; 15,8% na Questão 1; 14,9% na Questão 4. Creditamos a esse resultado a incompreensão do que fora pedido na pergunta; muitos responderam apenas “não sei”. Muitos alunos responderam SIM ou NÃO à pergunta, mas não apresentaram uma explicação adequada ao seu posicionamento e não explicitavam nada sobre a relação entre o texto e o enunciado da questão.

Para se atribuir relação entre o texto e o enunciado compreendemos que o aluno deveria fazer inferências. No entanto, o processo de inferência em si não garante uma adequação na perspectiva de análise que estabeleça ou não uma relação entre o texto e o enunciado. Vejamos, por exemplo, a resposta dada por um aluno em relação à Questão 8: *Sim. Existem pessoas ruins.*

Entendemos essa resposta como não contendo uma base contextual (ver Quadro de inferências – MARCHUSCHI, 2008, p. 254), ou seja, o aluno/sujeito afirma uma proposição que não condiz com o que fora pedido e nem o que necessariamente pudesse ser inferido a partir das informações textuais.

Outros exemplos seriam as respostas de alguns alunos em relação à Questão 6: *Não! Porque não há nada impossível para a humanidade;* e à Questão 8: *Lógico, faz mais que sentido. Nós temos que acordar sobre cada notícia.*

Deparamos-nos também com respostas suscitadas a partir de inferências não apenas textuais e contextuais, como também lógicas, semânticas, pragmáticas e cognitivas. Vejamos, como exemplos, algumas respostas dos alunos em relação às seguintes questões:

Questão 6: *Sim tem relação. Onde pode se entender que o governo é o que combate como o que agride.*

Questão 6: *Sim, o texto mostra a frase com duplo sentido, e a questão pede a forma correta para consertar esse erro.*

Questão 4: *Sim, a questão pede para fazer uma análise do texto.*

Questão 1: *Sim, pois o texto contém linguagens inadequadas e é disso que a questão fala.*

Questão 1: *Sim, o texto diz que a linguagem é inadequada e fala sobre a diferença entre língua oral e língua escrita, isso faz um pouco de sentido.*

Já alguns alunos fizeram inferências mais adequadas e perceberam melhor a relação – ou falta de relação – entre o texto e o enunciado das questões. Observemos, por exemplo, a resposta de um aluno em relação à Questão 8 e à Questão 1.

Questão 8: *Pode até ter sentido, mas faltam os elementos.*

Questão 8: *Mais ou menos, depende de quais elementos ele vai pedir.*

Questão 1: *Sim, faz sentido, mas preciso das opções para poder responder.*

A análise das Questões 8 e 1 evidencia que os textos apresentados como situações-problema servem de suporte (Apêndice C) para o que vem a ser abordado no enunciado. Na Questão 8, a situação-problema apresenta no texto do gênero crônica e o enunciado aborda elementos da narrativa. Já a Questão 1, apresenta como situação-problema uma entrevista com um jogador de futebol e o enunciado questiona a adequação da linguagem para aquele contexto situacional. Nesse sentido, acreditamos que nessas questões os alunos mais facilmente se utilizaram do processo inferencial fazendo deduções – partiram das premissas textuais para chegar a outras informações de caráter lógico e generalizações – lexical e pragmática – pertinentes ao que estava sendo proposto.

Retomando os resultados apresentados na Tabela 4, observamos ainda que um maior número de alunos atribuiu uma relação entre o texto e o enunciado da Questão 6 (57%), ao passo que um menor número de alunos estabeleceu uma relação entre o texto e o enunciado da Questão 8 (40,4%). Nas Questões 1 e 4, 53,5% e 55,3% dos alunos, respectivamente, estabeleceram algum tipo de relação entre os textos das questões e seus enunciados.

### 4.3.3 Terceira parte da prova subjetiva: compreensão da questão

Na terceira parte da prova subjetiva apresentamos a questão completa: texto (situação-problema), enunciado e opções, com o objetivo de avaliarmos a compreensão da questão em sua totalidade. Nesta parte, fizemos três perguntas:

A) Qual a opção certa?

B) Você utilizou alguma informação presente no texto (situação-problema) para resolver a questão? Caso tenha, que informação foi utilizada?

C) Você consegue estabelecer uma relação entre o texto (situação-problema), o enunciado da questão e as opções de resposta?

Na tabela abaixo, apresentamos os resultados obtidos em cada pergunta acima (A, B e C) para cada questão utilizada na prova subjetiva – Questões 6, 8, 1 e 4.

**Tabela 5** – Compreensão das Questões 6, 8, 1 e 4

QUESTÕES	ITEM	SIM	%	NÃO	%	SR	%
6	A	89	78,1	20	17,5	5	4,4
	B	70	61,4	37	32,5	7	6,1
	C	80	70,2	26	22,8	8	7,0
8	A	20	17,5	82	71,9	12	10,5
	B	53	46,5	46	40,4	15	13,2
	C	56	49,1	42	36,8	16	14,0
1	A	39	34,2	64	56,1	11	9,6
	B	33	28,9	67	58,8	14	12,3
	C	50	43,9	44	38,6	20	17,5
4	A	38	33,3	63	55,3	13	11,4
	B	59	51,8	37	32,5	18	15,8
	C	67	58,8	33	28,9	14	12,3
<b>TOTAL</b>		<b>114</b>	<b>100,0</b>	<b>114</b>	<b>100,0</b>	<b>114</b>	<b>100,0</b>

Mais uma vez os resultados ratificaram os critérios de escolha das questões. A Questão 6 – maior percentual de acerto no simulado – também foi a questão acertada por um maior percentual de alunos na prova subjetiva (78,1% na Pergunta A). Provavelmente em decorrência desse fato, foi também a questão em que um maior percentual de alunos afirmou ter usado o texto para responder a questão (61,4% na Pergunta B), bem como ter estabelecido

uma relação entre o texto (situação-problema), enunciado e opções (70,2% na Pergunta C). Essa questão mostrou resultados otimizados em relação a todas as perguntas que foram feitas. Nesse sentido, arriscamos afirmar que a maneira como ela estava contextualizada propiciou efetivamente o êxito para a escolha da opção correta. Ora, se todos os alunos participaram das duas etapas da pesquisa, nas quais constavam as Questões 6, 8, 1 e 4, e dentre essas questões na Questão 6 um maior número de alunos acertou a questão, então podemos arriscar que é a maneira como as questões são apresentadas (o tipo de situação-problema – texto – utilizado, a clareza do enunciado e o tipo de opções) que mais consideravelmente contribui para o acerto e não apenas a compreensão do texto da situação problema.

A Questão 8 – menor número de acerto no teste simulado – também foi a questão acertada por um menor percentual de alunos na prova subjetiva (17,5% na Pergunta A). Nessa questão também quase a metade dos alunos não conseguiu utilizar o texto (situação-problema) ou as informações nele contidas para responder a questão (46,5% na Pergunta B). Também quase metade dos alunos não estabeleceu uma relação lógica entre o texto (situação-problema), o enunciado e as opções (49,1% na Pergunta C). Atribuímos esses resultados à dificuldade dos alunos em perceber o que estava sendo pedido no enunciado – caracterizar o gênero crônica – e as similaridades que continham as opções de respostas. Ressaltamos também que o texto (situação-problema), embora tenha servido como suporte motivador para o reconhecimento do gênero crônica, não obteve um resultado promissor em relação à sua compreensão (Tabela 5, p. 83). Esse dado, além da similaridade das opções, corrobora a ideia de que esta questão envolvia um nível de dificuldade bem maior em relação às outras.

As Questões 1 e 4 que obtiveram percentuais medianos de acerto no teste simulado, tiveram também percentuais de acertos similares na prova subjetiva (Questão 1, acertada por 34,2% dos alunos, e Questão 4, acertada por 33,3% dos alunos – Pergunta A). No entanto, obtiveram percentuais de acertos bastante diferenciados nas Perguntas B (utilização do texto – Questão 1 = 28,9% e Questão 4 = 51,8%) e C (relação entre texto, enunciado e opções – Questão 1 = 43,9% e Questão 4 = 58,8%). Em tempo, destacamos que, enquanto a Questão 1 tem um texto (situação-problema) que funciona como motivador da temática abordada no enunciado, a Questão 4, ao contrário, tem uma abordagem no enunciado que remete imediatamente ao texto (situação-problema), mesmo que em um enfoque metalinguístico. Os resultados da pergunta B – uso do texto – reforçam nossa análise das questões, pois 58,8% dos alunos responderam que não utilizaram o texto da Questão 1 para responder a questão, ao passo que em relação à Questão 4, 51,8% afirmaram ter utilizado o

texto. Chamamos atenção para o número de alunos que não responderam a pergunta: sem resposta (SR). Não podemos precisar os motivos, mas entre algumas impressões, conjecturamos o aspecto da incompreensão do que estava sendo perguntado, da dificuldade que os alunos têm em verbalizar e/ou escrever suas suposições e análises.

Nas respostas dadas pelos alunos, pudemos observar ainda situações inusitadas. Por exemplo, alguns alunos, mesmo acertando a questão, respondiam que não viam uma relação lógica entre o texto (situação-problema), o enunciado e as opções e que não tinham utilizado alguma informação do texto. Do mesmo modo, alguns alunos erravam a questão, embora afirmassem ter utilizado informações do texto e vissem uma relação lógica entre as partes componentes da questão.

Vários alunos responderam a Pergunta B (Você utilizou alguma informação presente no texto (situação-problema) para resolver a questão? Caso tenha, que informação foi utilizada?), copiando a parte do texto que servira para responder a questão. Outros alunos, por vezes, também faziam extrapolações nas respostas à Pergunta B. Por exemplo, alguns alunos deram as seguintes respostas à Pergunta B da Questão 6: *Combater a criminalidade em todas as periferias dos bairros. / Citei a violência no nosso país está aumentando a cada dia que passa, pois eu acho que as pessoas precisam de Deus no coração.* Já alguns alunos responderam a Pergunta B da Questão 8 assim: *Os homens não valorizam mais a vida e brigam por todos os motivos. E os animais não fazem mal a ninguém. / Não utilizei nenhuma informação para esse assunto. / Sim, as próprias respostas do enunciado.* Outro aluno disse em relação à Pergunta B da Questão 1: *Citei que as pessoas falam muito em gírias e quando ouvem outras pessoas falarem normalmente (cult) estranham.* E ainda outro aluno afirmou na resposta à Pergunta B da Questão 4: *As pessoas se amam mais são egoístas e passam por cima umas das outras.* Muitos alunos ainda sinalizavam a parte do texto utilizada para fundamentar a resposta à Pergunta B: *Somente o enunciado (Questão 6); Sim, a manchete. (Questão 6); Não utilizei o texto, fui só pelas opções. (Questão 1); Nesse caso o texto foi usado apenas como exemplo. (Questão 1).* É importante lembrar que, nessa questão, o texto funciona como suporte para o enunciado sem, no entanto, ser explorado em sua macroestrutura e/ou compreensão geral; o enfoque se dá no que diz respeito à temática.

Os resultados obtidos nas três perguntas A, B e C evidenciam que a retomada do texto, ou de algum referente deste – informação – otimiza o número de acertos na questão e reconhece-se uma maior relação de sentido entre o texto, o enunciado e as opções de resposta, como pudemos observar na Questão 6 em que 78,1 % dos alunos escolheram a opção certa,

61,4% afirmaram ter se utilizado do texto (situação-problema) para solucionar a questão e 70,2% reconheceram uma relação coerente dos itens da questão. O inverso pode ser observado na Questão 8 em que apenas 17,5 % dos alunos acertaram a questão, 40,4% disseram não ter utilizado o texto para a resolução da questão e 36,8% disseram não encontrar sentido na relação entre o texto, o enunciado e as opções. Como já comentado anteriormente, essas questões apresentam estruturas diferenciadas em relação ao tipo de uso do texto (situação-problema) que serve como suporte e também ao tipo de abordagem que traz o enunciado. A estes aspectos, creditamos a ratificação dos resultados: Questão 6 – maior índice de acerto –, e Questão 8 – menor índice de acerto. Nesse sentido, entendemos que o êxito para a compreensão da questão como um todo e o processo de elaboração de inferências que se estabelece dependerá substancialmente do tipo de abordagem do enunciado e da maneira como essa abordagem enfoca o texto (situação-problema).

#### 4.4 Discussão dos resultados

A fim de interpretarmos e discutirmos os resultados analisados anteriormente, retomaremos nossas questões de pesquisa e as hipóteses elaboradas como respostas aos nossos questionamentos.

Como resposta ao nosso primeiro questionamento – **Do que trata o texto (situação-problema)? O que você entendeu dele?** – elaboramos a seguinte hipótese: *a maioria dos alunos do terceiro ano do ensino médio de uma escola pública de Fortaleza compreendem as situações-problema propostas nas questões do ENEM.* De acordo com os resultados apresentados na Tabela 3 (p.59), podemos dizer que nossa hipótese não foi corroborada; pensávamos que a maioria dos alunos do terceiro ano do ensino médio de uma escola pública de Fortaleza compreendesse as situações-problema propostas nas questões do ENEM. No entanto, evidenciamos a dificuldade que os alunos tiveram em compreender o próprio texto apresentado na situação-problema, fazendo verdadeiras extrapolações no nível da interpretação, refutando assim, a ideia de que a maioria realmente compreendia os textos apresentados como situações-problema e, ainda, que seriam esses textos os condutores para o acerto da questão.

A parte 2 da prova subjetiva buscava responder nosso segundo questionamento: **Você identifica alguma correlação entre o texto e o enunciado?**, e a hipótese levantada fora a de que: *no processamento das situações-problema, esses alunos seriam capazes de elaborar estratégias de inferências*. A hipótese de que os alunos elaborariam estratégias de inferências foi totalmente confirmada, deixando claro que esse é um aspecto essencial do ato de leitura.

Como resposta aos nossos terceiro e quarto questionamentos: *Até que ponto a produção de inferências conduzem os alunos ao acerto da questão? Qual é a relação de dependência entre a compreensão da macroestrutura dos textos (situações-problema) e a identificação do propósito dos enunciados das questões?*, trabalhamos com as seguintes perguntas: **Qual a opção certa? Você utilizou alguma informação presente no texto (situação-problema) para resolver a questão? Caso tenha, que informação foi utilizada? Você consegue estabelecer uma relação entre o texto (situação-problema) o enunciado da questão e as opções de resposta?** Como hipóteses, havíamos considerado que: *a elaboração de inferências não necessariamente conduziria os alunos ao acerto da questão*, e ainda que *os alunos do 3º ano do nível médio seriam capazes de compreender as situações-problema sem necessariamente identificar o propósito da questão, isto é, não estabeleceriam uma correlação entre o texto que fora apresentado, o enunciado e as opções*. Considerando os resultados obtidos (Tabela 5 – p.83) e, acrescentando a estes a diversidade na estrutura/composições das questões em relação ao tipo de texto, ao que fora pedido no enunciado e, ainda, à similaridade nas opções de resposta, confirmamos que a elaboração de inferência não se traduz em êxito no acerto da questão, pois algumas inferências não se apresenta como fundamental na percepção do que está sendo pedido no enunciado, uma vez que não existe leitura sem compreensão e não se estabelece compreensão sem se fazer uso do processo de inferências, este aspecto inferencial se torna muito maior diante do acerto da questão. Também observamos que fazer ou analisar a relação entre o texto (situação-problema), enunciado e opções, não é algo tão simples e que os alunos, em sua grande maioria, mesmo dando SIM como resposta à pergunta: **Você consegue estabelecer uma relação entre o texto (situação-problema) o enunciado da questão e as opções de resposta?** não conseguiram fundamentar suas respostas e nem atrelar essa relação ao acerto da questão. Por fim, confirmamos que, mesmo compreendendo a situação-problema, os alunos não foram capazes de estabelecer uma correlação de sentido entre texto, enunciado e opções na perspectiva de identificar o que está sendo inquirido na questão.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Observando que o ENEM postula uma situação-problema a ser solucionada a partir da contextualização de uma questão, que se realiza a partir da inserção de um texto ou extrato de texto, buscamos neste trabalho averiguar o papel da compreensão leitora desses textos para o sucesso no exame. Vale ressaltar que o que se entende por contextualização no ENEM nem sempre condiz à ideia de um texto completo, seja ele: poema, tirinha, carta, notícia, crônica e clássicos, entre outros, que não vêm, na maioria das vezes, expostos na íntegra. Para cada questão, elege-se um determinado trecho de texto e a partir dele uma determinada situação-problema é abordada, sem que necessariamente essa situação-problema esteja diretamente relacionada à compreensão da macroestrutura do texto. Portanto, esses textos truncados não contemplam a riqueza das caracterizações dos gêneros e/ou das tipologias textuais, e a situação-problema colocada se prende a aspectos eminentemente gramaticais, à análise de um ou outro item lexical, a uma abordagem predominante da norma culta e, em termos de análise literária, há uma tendência marcante de enfoque no período Modernista e sua caracterização em detrimento a tantos aspectos textuais discursivos. Em outras palavras, o que predomina é uma abordagem metalinguística, pelo menos no que diz respeito à disciplina de Língua Portuguesa.

O problema que norteou nossa análise foi perceber que, embora o ENEM tenha um embasamento teórico no qual a compreensão leitora é eleita como arquivcompetência para a resolução da questão, o baixo desempenho dos alunos nesse exame apontava para a necessidade de um estudo sobre a (inter)relação entre a compreensão desses textos contextualizadores, que criam as situações-problema das questões, a identificação do que a questão pede (enunciado), e a resolução da questão por parte dos alunos do ensino médio.

Dessa forma, elegemos como sujeitos dessa pesquisa experimental os alunos do Colégio Liceu Vila Velha e buscamos avaliar nesses sujeitos o nível de compreensão leitora das situações-problema a partir da produção de inferências que os ajudassem a identificar o propósito dos enunciados, e assim resolvessem as questões que versassem sobre o conteúdo de Língua Portuguesa no ENEM.

A pesquisa foi realizada em duas etapas. Em um primeiro momento, aplicamos um Simulado, com questões do ENEM de anos diferenciados – de 1998 (ano de sua implantação) a 2007 – escolhidas com base em dois critérios: questão composta por gêneros

diferentes e questões que versassem sobre o conteúdo de Língua Portuguesa. Esse simulado foi aplicado a todos os alunos do Liceu Vila Velha matriculados no 3º ano (nível médio) num total de 301 alunos dos turnos manhã, tarde e noite e produziu os seguintes resultados: 2 alunos não acertaram nenhuma questão (0,6% do total de alunos) e apenas 1 aluno acertou (0,3% do total de alunos) as dez questões que compunham o simulado; a grande maioria dos alunos acertou entre três e cinco questões (22% dos alunos acertaram 3 questões, 17% acertaram 4 questões, e 19% acertaram 5 questões). Nossa intenção era selecionarmos alguns alunos com percentuais de acertos diferentes o simulado, para a segunda etapa de pesquisa, que deveria constar de análise de protocolo verbal.

Diversos fatores frustraram essa ideia inicial, desde a dificuldade em reencontrar estes sujeitos após um certo período, até fatores políticos e administrativos como greve, evasão e abandono. Assim, acreditamos que esses fatores comprometeram nossa pesquisa, uma vez que não conseguimos ter como sujeitos da pesquisa os alunos elencados por seus resultados específicos e, portanto, não tivemos a possibilidade de relacionar o resultado do simulado e o aspecto idiossincrático do processamento textual dos alunos.

Felizmente, porém, o simulado permitiu-nos identificar o número de acerto por questão e, dessa forma, pudemos selecionar, para elaboração do instrumento da segunda etapa da pesquisa, questões com percentuais de acertos distintos e que pudessem ser classificadas como mais fácil, mais difícil, e de nível de dificuldade mediano – Questão 6, que obteve 76% de acerto; Questão 8, que obteve 23% de acerto; Questão 1, com 36% de acerto; e Questão 4, com 34% de acerto.

Em virtude dos contratemplos expostos acima, a segunda etapa da pesquisa constou da aplicação de uma prova subjetiva com todos os sujeitos que fomos capazes de reagrupar, um total de 114 alunos. Esta prova foi dividida em três partes: a primeira parte na qual apresentamos os textos que antecediam cada uma das quatro questões acima, e procuramos avaliar a compreensão desses textos; a segunda parte na qual buscamos evidenciar de que maneira os sujeitos estabeleciam relações de sentido entre o texto apresentado e o que estava sendo pedido no enunciado; e a terceira parte na qual objetivamos averiguar a relação entre a compreensão dos textos, a produção de inferências, a identificação dos propósitos dos enunciados e a resolução das questões, pedindo aos sujeitos que respondessem a questão e dissessem se haviam utilizado alguma informação presente no texto ou inferida a partir dele para resolverem a questão.

As respostas tiveram um caráter muito variado devido à subjetividade da prova e a imprecisão das respostas dos sujeitos, o que dificultou a análise dos resultados da prova subjetiva. De modo geral, essa análise evidenciou que:

- nem todos os alunos e/ou nem sempre os alunos compreendem o texto, ou extrato de texto, utilizado como situação-problema – 76,3% dos alunos compreenderam a Questão 6; 44,7% compreenderam a Questão 8; 41,2% compreenderam a Questão 1; e 58,8% compreenderam a Questão 4;
- os alunos tiveram dificuldade e muitos não foram capazes de estabelecerem relações lógicas entre o texto e o enunciado das questões – 57% dos alunos estabeleceram uma relação lógica na Questão 6; 40,4% na Questão 8; 53,5% na Questão 1; e 55,3% na Questão 4;
- os níveis de acerto variaram de acordo com as questões – 89% dos alunos acertaram a Questão 6; 20% a Questão 8; 39% a Questão 1; e 38% a Questão 4;
- a utilização de informações presentes nos textos para resolução das questões variou também de questão para questão – 70% dos alunos afirmaram ter usado alguma informação do texto para responder a Questão 6; 53% para responder a Questão 8; 33% para responder a Questão 1; e 59% para responder a Questão 4;
- o estabelecimento de relações lógicas entre o texto, o enunciado da questão e as opções de resposta variou em relação a cada questão – 80% dos alunos estabeleceram relações lógicas entre as partes componentes da Questão 6; na Questão 8 foram 56%; na Questão 1 foram 50%; e na Questão 4 foram 67%.

Esses resultados permitem-nos concluir que o principal fator facilitador para o acerto da questão não reside exatamente no nível de compreensão do texto (situação-problema), mas na articulação entre as partes que compõem a questão – texto, enunciado e opções de resposta – articulação esta estabelecida na maneira como a questão é formulada e no nível de inferências que os alunos produzem para estabelecerem relações lógicas.

Nossa hipótese básica, portanto, não se confirmou, uma vez que ficou evidenciado que os sujeitos nem sempre compreendem a situação-problema apresentada como texto na questão e, em decorrência desse fato, a grande maioria deles não estabelece uma relação

lógica entre texto e o enunciado na resolução da questão. E mais, mesmo que haja a compreensão do texto (situação-problema), esta não garante o acerto da questão.

Curiosamente, encontramos dados que nos mostram situações paradoxais. Alunos que acertaram a questão sem necessariamente compreender o texto e, nesse caso, devemos considerar o tipo de abordagem que o enunciado faz em relação ao texto. E alunos que compreendem o texto (situação-problema), mas não acertam a questão. No mais, evidenciamos não haver uma relação *sine qua non* na correlação texto (situação-problema), enunciado e opções. Embora haja uma relação necessária, essa não garante uma coerência no sentido da questão como um todo, desde a sua compreensão até o acerto da opção correta.

Vale ressaltar que o destaque se volta para a própria estrutura da questão, uma vez que o percurso realizado no ato da leitura se faz de forma similar por cada leitor e, se este apresenta resultados diferenciados num mesmo processo, devemos repensar se esta é uma situação idiossincrática ou um resultado consequente de um determinado material, a saber: o texto, e no nosso caso, a questão contextualizada como um todo.

É importante também ressaltar que nem sempre o texto (ou trecho) que se apresenta como elemento facilitador e contextualizador se torna relevante para o que está sendo inquirido no enunciado. No mais, acreditamos que o leitor, algumas vezes, não comprova sua predição acerca do texto e sua relação ao que está sendo proposto, obrigando este a, além de fazer uso de estratégias cognitivas e metacognitivas, acessar todo um acervo de conhecimentos para a compreensão da questão. O aluno deve, portanto, fazer um percurso considerável – elaborando inferências – até identificar o que está sendo pedido. Nesse contexto, sua participação, intervenção e interação são fundamentais para o êxito na assertiva da questão.

É válido, ainda, reconhecermos as limitações de nossa pesquisa. Primeiramente, devemos ressaltar que o universo dos sujeitos dessa pesquisa restringiu-se aos alunos do Colégio Liceu do Ceará. Isso impõe restrições à possibilidade de generalizações dos resultados, visto que o alunado do ensino médio é bastante diversificado social, financeira e cognitivamente. Torna-se necessário, assim, realizar pesquisas semelhantes que envolvem alunos de outras instituições de ensino.

Outra limitação que se impõe a esse estudo é a metodologia usada na segunda etapa da pesquisa. A aplicação de uma prova subjetiva deve ser acrescida de um estudo qualitativo em que se possa evidenciar melhor os percursos cognitivos utilizados pelos

sujeitos na compreensão dos textos das situações-problema e no estabelecimento de relações lógicas entre as partes componentes das questões do ENEM – texto (situação-problema), enunciado e opções de resposta. Portanto, a utilização de protocolo verbal possibilitaria uma maior percepção desses percursos cognitivos.

Ainda devemos reconhecer que a análise dos resultados dessa pesquisa poderia ter sofrido tratamento estatístico a fim de que a correlação entre a compreensão do texto, o enunciado da questão e a resolução da questão pudesse ter sido estabelecida de forma significativa. O tratamento estatístico também permitiria uma maior generalização dos resultados.

Um aspecto singular e positivo, diante das limitações de nossa pesquisa, é a perspectiva dela poder ser um ponto inicial para as pesquisas nessa temática tão rica e recorrente que envolve avaliação e processo leitor.

Das limitações apresentadas acima e a partir dos resultados obtidos nesse estudo podemos reforçar e apontar implicações para futuras pesquisas e aplicações para o desenvolvimento da habilidade de compreensão leitora e para a elaboração de questões em exames similares ao ENEM. Pesquisas futuras devem procurar estudar o ENEM quando utilizado com outros grupos de sujeitos, como, por exemplo, com alunos do ensino médio de escolas particulares. Seria também interessante a realização de estudos qualitativos sobre as questões aqui abordadas. Acreditamos, ainda, que esse estudo suscita outros igualmente relevantes sobre processos de avaliação, políticas públicas, leitura, metodologias adequadas para o ensino de leitura, e sobre a maneira como os gêneros são escolarizados.

Os resultados dessa pesquisa apontam para a necessidade de os elaboradores do ENEM analisarem melhor a maneira como as questões desse exame são estruturadas. A simples inserção de um texto, ou extrato de texto, não garante a criação de uma situação-problema que conduza à identificação do propósito da questão e, conseqüentemente, ao seu acerto. Pedagogicamente, nossos resultados evidenciam a dicotomia existente entre as perspectivas teóricas sobre leitura e a aplicabilidade no contexto educacional pelo viés didático e metodológico.

## REFERÊNCIAS

ANDRADE, José Antônio Araújo; NACARATO, Adair Mendes. **Atuais tendências didático-pedagógicas no ensino de Geometria**: um olhar sobre os anais dos ENEMs. Disponível em: <[http://www.sbempaulista.org.br/epem/anais/comunicações\\_orais%CcO0092.doc](http://www.sbempaulista.org.br/epem/anais/comunicações_orais%CcO0092.doc)>. Acesso em: 30 mai. 2007.

ALLIENDE, Felipe; CONDEMARÍN, Mabel. **A leitura**: teoria, avaliação e desenvolvimento. Porto Alegre: Artmed, 2005.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: \_\_\_\_\_. **Estética da criação verbal**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BRAGGIO, Silvia Lucia Bigonjal. **Leitura e alfabetização**: da concepção mecanicista à sociopsicolinguística. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Língua Portuguesa. Brasília, 1995.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. **Relatório Final do ENEM 98**. Brasília, 1998a.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Parecer CEB/CNE nº 15/98. Brasília, 1998a.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. **ENEM**: documento básico 1998. Brasília, 1998b.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais**: ensino médio. Brasília, 1999.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). **ENEM**: relatório pedagógico 2000. Brasília, 2001.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). **Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)**: fundamentação teórico-metodológica. Brasília, 2005.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília, 2006.

\_\_\_\_\_. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). **Eixos Cognitivos do ENEM**. Brasília, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. **ENEM**. Site oficial. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/enem>>. Acesso em: 15 jun. 2009.

BROWN, A. L. Metacognitive development and reading. *In*: SPIRO, R. J.; BRUCE, B. C.; BREWER, W. F. (Eds.). **Theoretical issues in reading comprehension**: perspectives from cognitive psychology, linguistics, artificial intelligence, and education. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, 1980.

CAVALCANTI, M. C. **Interação leitor-texto**: aspectos de interpretação pragmática. Campinas: UNICAMP, 1989.

DELL'ISOLA, R. L. P. **Leitura**: inferências e o contexto sociocultural. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2001.

DUBOIS, Jean. **Dicionário de linguística**. São Paulo: Cultrix, 1973.

FALCÃO, Vlândia Maria Borges. **Limiar de proficiência lingüística para compreensão de textos em inglês como língua estrangeira**. 1996. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 1996.

FERREIRA, Sandra Patrícia Ataíde; DIAS, Maria da Graça B. B. **Leitor e leituras**: considerações sobre gêneros textuais e construção de sentidos. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo.php?scrip=sciarttext&pid=S0102-79722005000300005&ing=pt>>. Acesso em: 30 mai. 2007.

FERREIRO, Emilia; PALACIO, Margarida Gómez. **Os processos de leitura e escrita**. Tradução Luiza Maria Silveira. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

FREGONEZI, Durvali Emílio. Ensino de língua materna: o ensino/ professor de leitura em foco. **Revista do Gelne**, v. 4, n. ½, 2002.

FULGÊNCIO, Lúcia; LIBERATO, Yara Goulart. **Como facilitar a leitura**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 1998.

\_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. **É possível facilitar a leitura**: um guia para escrever claro. São Paulo: Contexto, 2007.

GODINHO, Eleonora Soares. **A compreensão leitora nos livros didáticos destinados ao ensino médio**. 2004. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2004.

GOODMAN, K. S. Reading: a psycholinguistic guess game. **Journal of the Reading Specialist**, p. 126-135, may 1967.

\_\_\_\_\_. Psycholinguistic universal in the reading process. (Eds.) Cambridge: University Press, 1971.

HABERLANDT, K. Component processes in reading comprehension. *In*: DANEMAN, M. **Reading research: advances in theory and practice**. Mississauga, Ontario, Canada: Erindale College/ University of Toronto, 1988.

HALLIDAY, M. A. K. Linguistic theory and the functions of speech. **International days of sociolinguistics**, London: Longman. 1969.

KATO, Mary Aizawa. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística**. 7. ed. São Paulo: Ática, 2004.

\_\_\_\_\_. **O aprendizado da leitura**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

KINTSCH, W.; VAN DIJK, T. A. Toward a model of text comprehension and production. **Psychological Review**, v. 85, n.5, p. 363-394, 1978.

KLEIMAN, A. B. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. 2. ed. Campinas-SP: Pontes Editores, 1989.

\_\_\_\_\_. **Oficina de leitura: teoria e prática**. 3. ed. Campinas-SP: Ponte: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1995.

\_\_\_\_\_. Abordagens da leitura. **Scripta**, Belo Horizonte: PUC, v. 7, n. 14. 2004.

KOCH, I. V. Parâmetros Curriculares Nacionais: linguística textual e o ensino de línguas. **Revista do Gelne**, v. 4, n. 1/2, 2002.

\_\_\_\_\_. **Desvendando os segredos de texto**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

\_\_\_\_\_; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2006.

LEFFA, Wilson J. **Aspectos da leitura**. Porto Alegre: Sagra/ DC Luzzatto, 1996.

MACEDO, Lino de. Situação-problema: forma e recurso de avaliação, desenvolvimento de competências e aprendizagem escolar. *In*: PERRENOUD, Philippe. **As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

\_\_\_\_\_. Competências e habilidades: elementos para uma reflexão pedagógica. *In*: BRASIL, Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM): fundamentação teórico-metodológica**. Brasília, 2005a.

\_\_\_\_\_. A situação-problema como avaliação e como aprendizagem. *In*: BRASIL, Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM): fundamentação teórico-metodológica**. Brasília, 2005b.



MACEDO, Lino de. Propostas para pensar sobre situações-problema. *In*: BRASIL, Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)**: fundamentação teórico-metodológica. Brasília, 2005c.

\_\_\_\_\_. Competência III. *In*: BRASIL, Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)**: fundamentação teórico-metodológica. Brasília, 2005b.

MARCUSCHI, L. A. Leitura como processo inferencial num universo cultural cognitivo. **Leitura, Teoria e Prática**, v. 4, p. 1-14. 1985.

\_\_\_\_\_. **O processo inferencial na compreensão dos textos**. Recife: UFPE, 1989.

\_\_\_\_\_. **Gêneros textuais**: o que são e como se constituem. Recife, UFPE, 2000.

\_\_\_\_\_. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. *In*: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Raquel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

\_\_\_\_\_. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

NASCIMENTO, Cristina Gottardi Van Opstal. **A propaganda de ENEM**: uma análise sosiosemiótica. 2006. Disponível em: <<http://www.gel.org.br/publica-estudis-2006/sistemas06/501.pdf>>. Acesso em: 20 mai. 2007.

OLIVEIRA, Neil Armstrong Franco de. **Enem**: mecanismo de reformulação ou de avaliação do ensino de Língua Portuguesa? 2002. Dissertação de Mestrado – Universidade Estadual de Maringá, Maringá-PR, 2002.

PALÁCIO, Lílian Pereira. **Produção e interpretação de títulos como indicadores de proficiências em leitura**. 2002. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza 2002.

REINALDO, Maria Augusta do GEI G. de M. Que concepções teóricas de gênero textual estão subjacentes às questões do ENEM? **Revista do Gelne**, v. 4, n. ½, 2002.

RUMELHART, David. E. Schemata: the building blocks of cognition. *In*: SPIRO, R. J.; BRUCE, B. C.; BREWER, W. F. (Eds.). **Theoretical issues in reading comprehension**: perspectives from cognitive psychology, linguistics, artificial intelligence, and education. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, 1980.

SILVA, Ezequiel T. **Elementos de pedagogia da leitura**. São Paulo: Martins Fontes, 1998. (Texto e linguagem).

SMITH, Frank. **Compreendendo a leitura**: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler. Tradução Daise Batista. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

\_\_\_\_\_. **Leitura significativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas. 1999.

SOARES, Magda. **Linguagem e escola**: uma perspectiva social. 7. ed. São Paulo: Editora Ática. 1989.

\_\_\_\_\_. **Letramento**: um tema em três gêneros. 2. ed., 3. reimpr. Belo Horizonte: Auntêntica, 2001.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. 6. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SOUSA, Antônia Valdelice. **Compreensão de textos argumentativos por leitores de ensino fundamental**. 2003. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2003.

SPIRO, R. J.; BRUCE, B. C.; BREWER, W. F. (Eds.). **Theoretical issues in reading comprehension**: perspectives from cognitive psychology, linguistics, artificial intelligence, and education. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, 1980.

VAN DIJK, T. A. **Cognição, discurso e interação**. São Paulo: Contexto, 1996. (Caminhos da Linguística).

\_\_\_\_\_; KINSTICH, W. **Strategies of discourse comprehension**. San Diego, Califórnia: Academic Press, 1983.

VIANA, Heraldo Marelim. **Testes em educação**. 2. ed. São Paulo: IBRASA/ Rio de Janeiro: FENAME, 1976.

## APÊNDICES

**Apêndice 1** – 1ª Parte – Compreensão da Situação-problema

**Apêndice 2** – 2ª Parte – Relação entre o texto e o enunciado

**Apêndice 3** – 3ª Parte – Resolução da questão considerando a relação entre o texto (situação-problema), o enunciado e as opções de resposta

## Apêndice 1

### 1ª Parte – Compreensão da situação-problema

COMANDO: Leia o texto:

SIMULADO: QUESTÃO 6 – Maior índice de acerto

**ENEM 2003**

#### Questão 01

No ano passado, o governo promoveu uma campanha a fim de reduzir os índices de violência. Noticiando o fato, um jornal publicou a seguinte manchete:

*CAMPANHA CONTRA A VIOLÊNCIA DO GOVERNO DO ESTADO ENTRA EM NOVA FASE*

- De que trata a manchete (situação-problema)? O que você entendeu dela?

SIMULADO: QUESTÃO 8 – Menor índice de acerto

**ENEM 2004**

#### Questão 22

##### *O jivaro*

*Um Sr. Matter, que fez uma viagem de exploração à América do Sul, conta a um jornal sua conversa com um índio jivaro, desses que sabem reduzir a cabeça de um morto até ela ficar bem pequenina. Queria assistir a uma dessas operações, e o índio lhe disse que exatamente ele tinha contas a acertar com um inimigo.*

*O Sr. Matter: – Não, não! Um homem, não. Faça isso com a cabeça de um macaco.*

*E o índio: – Por que um macaco? Ele não me fez nenhum mal!*

**(Rubem Braga)**

- De que trata o texto (situação-problema)? O que você entendeu dele?

## SIMULADO: QUESTÃO 1 – Média de 50% de acerto

## ENEM 1998

**Para falar e escrever bem, é preciso, além de conhecer o padrão formal da Língua Portuguesa, saber adequar o uso da linguagem ao contexto discursivo. Para exemplificar este fato, seu professor de Língua Portuguesa convida-o a ler o texto *Aí, Galera*, de Luís Fernando Veríssimo. No texto, o autor brinca com situações de discurso oral que fogem à expectativa do ouvinte.**

**Aí, Galera**

Jogadores de futebol podem ser vítimas de estereotipação. Por exemplo, você pode imaginar um jogador de futebol dizendo “estereotipação”? E, no entanto, por que não?

- Aí, campeão. Uma palavrinha pra galera.
- Minha saudação aos aficionados do clube e aos demais esportistas, aqui presentes ou no recesso dos seus lares.
- Como é?
- Aí, galera.
- Quais são as instruções do técnico?
- Nosso treinador vaticinou que, com um trabalho de contenção coordenada, com energia otimizada, na zona de preparação, aumentam as probabilidades de, recuperado o esférico, concatenarmos um contragolpe agudo com parcimônia de meios e extrema objetividade, valendo-nos da desestruturação momentânea do sistema oposto, surpreendido pela reversão inesperada do fluxo da ação.
- Ahn?
- É pra dividir no meio e ir pra cima pra pegá eles sem calça.
- Certo. Você quer dizer mais alguma coisa?
- Posso dirigir uma mensagem de caráter sentimental, algo banal, talvez mesmo previsível e piegas, a uma pessoa à qual sou ligado por razões, inclusive, genéticas?
- Pode.
- Uma saudação para a minha progenitora.
- Como é?
- Alô, mamãe!
- Estou vendo que você é um, um...
- Um jogador que confunde o entrevistador, pois não corresponde à expectativa de que o atleta seja um ser algo primitivo com dificuldade de expressão e assim sabota a estereotipação?
- Estereoquê?
- Um chato?
- Isso.

**Correio Braziliense, 13/05/1998.**

- De que trata o texto (situação-problema)? O que você entendeu dele?

SIMULADO: QUESTÃO 4 – Média de 50% de acerto

ENEM 1999



(QUINO. *Mafalda inédita*. São Paulo: Martins Fontes, 1993)

- Do que trata a tirinha (situação-problema)? O que você entendeu dela?

## Apêndice 2

2ª Parte – Avaliar a relação entre o texto e o enunciado

PROVA SUBJETIVA

COMANDO: Leia o texto e o enunciado:

SIMULADO: QUESTÃO 6 – Maior índice de acerto

<b>ENEM 2003</b>
------------------

### Questão 01

**01**

No ano passado, o governo promoveu uma campanha a fim de reduzir os índices de violência. Noticiando o fato, um jornal publicou a seguinte manchete:

*CAMPANHA CONTRA A VIOLÊNCIA DO GOVERNO DO ESTADO ENTRA EM NOVA FASE*

A manchete tem um duplo sentido, e isso dificulta o entendimento. Considerando o objetivo da notícia, esse problema poderia ter sido evitado com a seguinte redação:

- |  |
|--|
| <p>▪ <b>Você identifica alguma relação entre a manchete apresentada e o que está sendo pedido na questão/enunciado? Faz sentido para você?</b></p> |
|--|

SIMULADO: QUESTÃO 8 – Menor índice de acerto

<b>ENEM 2004</b>
------------------

### Questão 22

#### ***O jivaro***

*Um Sr. Matter, que fez uma viagem de exploração à América do Sul, conta a um jornal sua conversa com um índio jivaro, desses que sabem reduzir a cabeça de um morto até ela ficar bem pequenina. Queria assistir a uma dessas operações, e o índio lhe disse que exatamente ele tinha contas a acertar com um inimigo.*

*O Sr. Matter: – Não, não! Um homem, não. Faça isso com a cabeça de um macaco.*

*E o índio: – Por que um macaco? Ele não me fez nenhum mal!*

**(Rubem Braga)**

O assunto de uma crônica pode ser uma experiência pessoal do cronista, uma informação obtida por ele ou um caso imaginário. O modo de apresentar o assunto também varia: pode ser uma descrição objetiva, uma exposição argumentativa ou uma narrativa sugestiva. Quanto à finalidade pretendida, pode-se promover uma reflexão, definir um sentimento ou tão-somente provocar o riso.

Na crônica *O jivaro*, escrita a partir da reportagem de um jornal, Rubem Braga se vale dos seguintes elementos:

- **Você identifica alguma relação entre o texto apresentado e o que está sendo pedido na questão/enunciado? Faz sentido para você?**

SIMULADO: QUESTÃO 1 – Média de 50% de acerto

**ENEM 1998**

**Para falar e escrever bem, é preciso, além de conhecer o padrão formal da Língua Portuguesa, saber adequar o uso da linguagem ao contexto discursivo. Para exemplificar este fato, seu professor de Língua Portuguesa convida-o a ler o texto *Aí, Galera*, de Luís Fernando Veríssimo. No texto, o autor brinca com situações de discurso oral que fogem à expectativa do ouvinte.**

**Aí, Galera**

Jogadores de futebol podem ser vítimas de estereotipação. Por exemplo, você pode imaginar um jogador de futebol dizendo “estereotipação”? E, no entanto, por que não?

– Aí, campeão. Uma palavrinha pra galera.

–Minha saudação aos aficionados do clube e aos demais esportistas, aqui presentes ou no recesso dos seus lares.

– Como é?

– Aí, galera.

– Quais são as instruções do técnico?

– Nosso treinador vaticinou que, com um trabalho de contenção coordenada, com energia otimizada, na zona de preparação, aumentam as probabilidades de, recuperado o esférico, concatenarmos um contragolpe agudo com parcimônia de meios e extrema objetividade, valendo-nos da desestruturação momentânea do sistema oposto, surpreendido pela reversão inesperada do fluxo da ação.

– Ahn?

– É pra dividir no meio e ir pra cima pra pegá eles sem calça.

– Certo. Você quer dizer mais alguma coisa?

– Posso dirigir uma mensagem de caráter



sentimental, algo banal, talvez mesmo previsível e piegas, a uma pessoa à qual sou ligado por razões, inclusive, genéticas?

- Pode.
- Uma saudação para a minha progenitora.
- Como é?
- Alô, mamãe!
- Estou vendo que você é um, um...
- Um jogador que confunde o entrevistador, pois não corresponde à expectativa de que o atleta seja um ser algo primitivo com dificuldade de expressão e assim sabota a estereotipação?
- Estereoquê?
- Um chato?
- Isso.

**Correio Braziliense, 13/05/1998.**

### **Questão 03**

**04** O texto mostra uma situação em que a linguagem usada é **inadequada** ao contexto. **Considerando as diferenças entre língua oral e língua escrita**, assinale a opção que representa também uma inadequação da linguagem usada ao contexto:

- **Você identifica alguma relação entre o texto apresentado e o que está sendo pedido na questão/enunciado? Faz sentido para você?**

SIMULADO: QUESTÃO 4 – Média de 50% de acerto

**ENEM 1999**

### **Questão 08**



(QUINO. *Mafalda inédita*. São Paulo: Martins Fontes, 1993)

Observando as falas das personagens, analise o emprego do pronome SE e o sentido que adquire no contexto. No contexto da narrativa, é correto afirmar que o pronome SE,

- Você identifica alguma relação entre o texto apresentado e o que está sendo pedido na questão/enunciado? Faz sentido para você?

### Apêndice 3

3ª Parte – Resolução da questão considerando a relação entre o texto (situação-problema), o enunciado e as opções de resposta

#### PROVA SUBJETIVA

COMANDO: Leia a questão e responda:

SIMULADO: QUESTÃO 6 – Maior índice de acerto

**ENEM 2003**

#### Questão 01

No ano passado, o governo promoveu uma campanha a fim de reduzir os índices de violência. Noticiando o fato, um jornal publicou a seguinte manchete:

*CAMPANHA CONTRA A VIOLÊNCIA DO GOVERNO DO ESTADO ENTRA EM NOVA FASE*

A manchete tem um duplo sentido, e isso dificulta o entendimento. Considerando o objetivo da notícia, esse problema poderia ter sido evitado com a seguinte redação:

- (A) Campanha contra o governo do Estado e a violência entram em nova fase.
- (B) A violência do governo do Estado entra em nova fase de Campanha.
- (C) Campanha contra o governo do Estado entra em nova fase de violência.
- (D) A violência da campanha do governo do Estado entra em nova fase.
- (E) Campanha do governo do Estado contra a violência entra em nova fase.

- **Para você, qual a resposta correta?**
- **Você utilizou alguma informação presente no texto (situação-problema) para resolver a questão? Caso tenha, que informação foi utilizada?**
- **Você consegue estabelecer uma relação entre os três elementos: o texto (situação-problema), o enunciado da questão e as opções de resposta? Isso tem lógica para você?**

SIMULADO: QUESTÃO 8 – Menor índice de acerto

**ENEM 2004**

#### Questão 22

##### *O jivaro*

*Um Sr. Matter, que fez uma viagem de exploração à América do Sul, conta a um jornal sua conversa com um índio jivaro, desses que sabem reduzir a cabeça de um morto até ela ficar bem pequenina. Queria assistir a uma dessas operações, e o índio lhe disse que exatamente ele tinha contas a acertar com um inimigo.*

*O Sr. Matter: – Não, não! Um homem, não. Faça isso com a cabeça de um macaco.*

*E o índio: – Por que um macaco? Ele não me fez nenhum mal!*

**(Rubem Braga)**

O assunto de uma crônica pode ser uma experiência pessoal do cronista, uma informação obtida por ele ou um caso imaginário. O modo de apresentar o assunto também varia: pode ser uma descrição objetiva, uma exposição argumentativa ou uma narrativa sugestiva. Quanto à finalidade pretendida, pode-se promover uma reflexão, definir um sentimento ou tão-somente provocar o riso.

Na crônica *O jivaro*, escrita a partir da reportagem de um jornal, Rubem Braga se vale dos seguintes elementos:

<b>Assunto</b>	<b>Modo de apresentar</b>	<b>Finalidade</b>
(A) caso imaginário	descrição objetiva	provocar o riso
(B) informação colhida	narrativa sugestiva	promover reflexão
(C) informação colhida	descrição objetiva	definir um sentimento
(D) experiência pessoal	narrativa sugestiva	provocar o riso
(E) experiência pessoal	exposição argumentativa	promover reflexão

- **Para você, qual a resposta correta?**
- **Você utilizou alguma informação presente no texto (situação-problema) para resolver a questão? Caso tenha, que informação foi utilizada?**
- **Você consegue estabelecer uma relação entre os três elementos: o texto (situação-problema), o enunciado da questão e as opções de resposta? Isso tem lógica para você?**

SIMULADO: QUESTÃO 1 – Média de 50% de acerto

**ENEM 1998**

**Para falar e escrever bem, é preciso, além de conhecer o padrão formal da Língua Portuguesa, saber adequar o uso da linguagem ao contexto discursivo. Para exemplificar este fato, seu professor de Língua Portuguesa convida-o a ler o texto *Aí, Galera*, de Luís Fernando Veríssimo. No texto, o autor brinca com situações de discurso oral que fogem à expectativa do ouvinte.**

**Aí, Galera**

Jogadores de futebol podem ser vítimas de estereotipação. Por exemplo, você pode imaginar um jogador de futebol dizendo “estereotipação”? E, no entanto, por que não?

– Aí, campeão. Uma palavrinha pra galera.

- Minha saudação aos aficionados do clube e aos demais esportistas, aqui presentes ou no recesso dos seus lares.
- Como é?
- Aí, galera.
- Quais são as instruções do técnico?
- Nosso treinador vaticinou que, com um trabalho de contenção coordenada, com energia otimizada, na zona de preparação, aumentam as probabilidades de, recuperado o esférico, concatenarmos um contragolpe agudo com parcimônia de meios e extrema objetividade, valendo-nos da desestruturação momentânea do sistema oposto, surpreendido pela reversão inesperada do fluxo da ação.
- Ahn?
- É pra dividir no meio e ir pra cima pra pegá eles sem calça.
- Certo. Você quer dizer mais alguma coisa?
- Posso dirigir uma mensagem de caráter sentimental, algo banal, talvez mesmo previsível e piegas, a uma pessoa à qual sou ligado por razões, inclusive, genéticas?
- Pode.
- Uma saudação para a minha progenitora.
- Como é?
- Alô, mamãe!
- Estou vendo que você é um, um...
- Um jogador que confunde o entrevistador, pois não corresponde à expectativa de que o atleta seja um ser algo primitivo com dificuldade de expressão e assim sabota a estereotipação?
- Estereoquê?
- Um chato?
- Isso.

**Correio Braziliense, 13/05/1998.**

### **01. Questão 03**

**04** O texto mostra uma situação em que a linguagem usada é **inadequada** ao contexto. **Considerando as diferenças entre língua oral e língua escrita**, assinale a opção que representa também uma inadequação da linguagem usada ao contexto:

- (A) “o carro bateu e capotô, mas num deu pra vê direito” – um pedestre que assistiu ao acidente comenta com o outro que vai passando.
- (B) “E aí, ô meu! Como vai essa força?” – um jovem que fala para um amigo.
- (C) “Só um instante, por favor. Eu gostaria de fazer uma observação” – alguém comenta em uma reunião de trabalho.
- (D) “Venho manifestar meu interesse em candidatar-me ao cargo de Secretária Executiva desta conceituada empresa” – alguém que escreve uma carta candidatando-se a um emprego.

(E) “Porque se a gente não resolve as coisas como têm que ser, a gente corre o risco de termos, num futuro próximo, muito pouca comida nos lares brasileiros” – um professor universitário em um congresso internacional.

- Para você, qual a resposta correta?
- Você utilizou alguma informação presente no texto (situação-problema) para resolver a questão? Caso tenha, que informação foi utilizada?
- Você consegue estabelecer uma relação entre os três elementos: o texto (situação-problema), o enunciado da questão e as opções de resposta? Isso tem lógica para você?

SIMULADO: QUESTÃO 4 – Média de 50% de acerto

ENEM 1999

### Questão 08



(QUINO, *Mafalda inédita*. São Paulo: Martins Fontes, 1993)

Observando as falas das personagens, analise o emprego do pronome SE e o sentido que adquire no contexto. No contexto da narrativa, é correto afirmar que o pronome SE,

- (A) em I, indica reflexividade e equivale a “a si mesmas”.
- (B) em II, indica reciprocidade e equivale a “a si mesma”.
- (C) em III, indica reciprocidade e equivale a “umas às outras”.
- (D) em I e III, indica reciprocidade e equivale a “umas às outras”.
- (E) em II e III, indica reflexividade e equivale a “a si mesma” e “a si mesmas”, respectivamente.

- Para você, qual a resposta correta?
- Você utilizou alguma informação presente na tirinha (situação-problema) para resolver a questão? Caso tenha, que informação foi utilizada?
- Você consegue estabelecer uma relação entre os três elementos: o texto (situação-problema), o enunciado da questão e as opções de resposta? Isso tem lógica para você?

## **ANEXOS**

**Anexo 1** – Teste Simulado

**Anexo 2** – Questões da Prova Subjetiva

**Anexo 3** – Documento Básico – ENEM

**Anexo 1**

Teste Simulado





## QUESTÕES - ENEM

Aluno: \_\_\_\_\_

Nº: \_\_\_\_\_ Série: \_\_\_\_\_ Turma: \_\_\_\_\_

**Enem 1998**

1

**Para falar e escrever bem, é preciso, além de conhecer o padrão formal da Língua Portuguesa, saber adequar o uso da linguagem ao contexto discursivo. Para exemplificar este fato, seu professor de Língua Portuguesa convida-o a ler o texto *Aí, Galera*, de Luís Fernando Veríssimo. No texto, o autor brinca com situações de discurso oral que fogem à expectativa do ouvinte.**

### **Aí, Galera**

Jogadores de futebol podem ser vítimas de estereotipação. Por exemplo, você pode imaginar um jogador de futebol dizendo “estereotipação”? E, no entanto, por que não?

- Aí, campeão. Uma palavrinha pra galera.
- Minha saudação aos aficionados do clube e aos demais esportistas, aqui presentes ou no recesso dos seus lares.
- Como é?
- Aí, galera.
- Quais são as instruções do técnico?
- Nosso treinador vaticinou que, com um trabalho de contenção coordenada, com energia otimizada, na zona de preparação, aumentam as probabilidades de, recuperado o esférico, concatenarmos um contragolpe agudo com parcimônia de meios e extrema objetividade, valendo-nos da desestruturação momentânea do sistema oposto, surpreendido pela reversão inesperada do fluxo da ação.
- Ahn?
- É pra dividir no meio e ir pra cima pra pegá eles sem calça.
- Certo. Você quer dizer mais alguma coisa?
- Posso dirigir uma mensagem de caráter sentimental, algo banal, talvez mesmo previsível e piegas, a uma pessoa à qual sou ligado por razões, inclusive, genéticas?
- Pode.
- Uma saudação para a minha progenitora.
- Como é?
- Alô, mamãe!
- Estou vendo que você é um, um...

- Um jogador que confunde o entrevistador, pois não corresponde à expectativa de que o atleta seja um ser algo primitivo com dificuldade de expressão e assim sabota a estereotipação?
- Estereotípico?
- Um chato?
- Isso.

Correio Braziliense, 13/05/1998.

### **01.**

O texto mostra uma situação em que a linguagem usada é **inadequada** ao contexto. **Considerando as diferenças entre língua oral e língua escrita**, assinale a opção que representa também uma inadequação da linguagem usada ao contexto:

- (A) “o carro bateu e capotô, mas num deu pra vê direito” - um pedestre que assistiu ao acidente comenta com o outro que vai passando.
- (B) “E aí, ô meu! Como vai essa força?” - um jovem que fala para um amigo.
- (C) “Só um instante, por favor. Eu gostaria de fazer uma observação” - alguém comenta em uma reunião de trabalho.
- (D) “Venho manifestar meu interesse em candidatar-me ao cargo de Secretária Executiva desta conceituada empresa” - alguém que escreve uma carta candidatando-se a um emprego.
- (E) “Porque se a gente não resolve as coisas como têm que ser, a gente corre o risco de termos, num futuro próximo, muito pouca comida nos lares brasileiros” - um professor universitário em um congresso internacional.

**02. A discussão sobre gramática na classe está quente”. Será que os brasileiros sabem gramática? A professora de Português propõe para debate o seguinte texto:**

### **PRA MIM BRINCAR**

Não há nada mais gostoso do que o mim sujeito de verbo no infinito. Pra mim brincar. As cariocas que não sabem gramática falam assim. Todos os brasileiros deviam de querer falar como as cariocas que não sabem gramática. As palavras mais feias da língua portuguesa são quiçá, alhures e miúde.

**(BANDEIRA, Manuel. Seleta em prosa e verso. Org: Emanuel de Moraes. 4ª ed. Rio de Janeiro, José Olympio, 1986. Pág. 19)**

Com a orientação da professora e após o debate sobre o texto de Manuel Bandeira, os alunos chegaram à seguinte conclusão:

- (A) uma das propostas mais ousadas do Modernismo foi a busca da identidade do povo brasileiro e o registro, no texto literário, da diversidade das falas brasileiras.  
 (B) apesar de os modernistas registrarem as falas regionais do Brasil, ainda foram preconceituosos em relação às cariocas.  
 (C) a tradição dos valores portugueses foi a pauta temática do movimento modernista.  
 (D) Manuel Bandeira e os modernistas brasileiros exaltaram em seus textos o primitivismo da nação brasileira.  
 (E) Manuel Bandeira considera a diversidade dos falares brasileiros uma agressão à Língua Portuguesa.

**Enem 1999**

**03**

**01 SONETO DE FIDELIDADE**

*De tudo ao meu amor serei atento  
 Antes e com tal zelo, e sempre, e tanto  
 Que mesmo em face do maior encanto  
 Dele se encante mais meu pensamento.  
 Quero vivê-lo em cada vão momento  
 E em seu louvor hei de espalhar meu canto  
 E rir meu riso e derramar meu pranto  
 Ao seu pesar ou ao seu contentamento.  
 E assim, quando mais tarde me procure  
 Quem sabe a morte, angústia de quem vive  
 Quem sabe a solidão, fim de quem ama.  
 Eu possa me dizer do amor (que tive):  
 Que não seja imortal, posto que é chama  
 Mas que seja infinito enquanto dure.*

(MORAES, Vinícius de. *Antologia poética*. São Paulo: Cia das Letras, 1992)

A palavra **mesmo** pode assumir diferentes significados, de acordo com a sua função na frase. Assinale a alternativa em que o sentido de **mesmo** equivale ao que se verifica no 3º. verso da 1ª. estrofe do poema de Vinícius de Moraes.

- (A) “Pai, para onde fores, / irei também trilhando as **mesmas** ruas...” (Augusto dos Anjos)  
 (B) “Agora, como outrora, há aqui o **mesmo** contraste da vida interior, que é modesta, com a exterior, que é ruidosa.” (Machado de Assis)  
 (C) “Havia o mal, profundo e persistente, para o qual o remédio não surtiu efeito, **mesmo** em doses variáveis.” (Raimundo Faoro)  
 (D) “Mas, olhe cá, Mana Glória, há **mesmo** necessidade de fazê-lo padre?” (Machado de Assis)  
 (E) “Vamos de qualquer maneira, mas vamos **mesmo**.” (Aurélio)

**04.**



(QUILINO. *Mafalda inédita*. São Paulo: Marlins Fontes, 1993)

Observando as falas das personagens, analise o emprego do pronome SE e o sentido que adquire no contexto. No contexto da narrativa, é correto afirmar que o pronome SE,

- (A) em I, indica reflexividade e equivale a “a si mesmas”.  
 (B) em II, indica reciprocidade e equivale a “a si mesma”.  
 (C) em III, indica reciprocidade e equivale a “umas às outras”.  
 (D) em I e III, indica reciprocidade e equivale a “umas às outras”.  
 (E) em II e III, indica reflexividade e equivale a “a si mesma” e “a si mesmas”, respectivamente.

**Enem 2002**

**05.**

*Narizinho correu os olhos pela assistência. Não podia haver nada mais curioso. Besourinhos de fraque e flores na lapela conversavam com baratinhas de mantilha e miosótis nos cabelos. Abelhas douradas, verdes e azuis, falavam mal das vespas de cintura fina. achando que era exagero usarem coletes tão apertados. Sardinhas aos centos criticavam os cuidados excessivos que as borboletas de toucados de gaze tinham com o pó das suas asas. Mamangavas de ferrões amarrados para não morderem. E canários cantando, e beija-flores beijando flores, e camarões camaronando, e caranguejos caranguejando, tudo que é pequenino e não morde, equeninando e não mordendo..*

LOBATO, Monteiro. *Reinações de Narizinho*. São Paulo: Brasiliense, 1947.

No último período do trecho, há uma série de verbos no gerúndio que contribuem para caracterizar o ambiente fantástico descrito. Expressões como .camaronando., .caranguejando. e .pequeninando e não mordendo. criam, principalmente, efeitos de

- (A) esvaziamento de sentido.  
 (B) monotonia do ambiente.  
 (C) estaticidade dos animais.  
 (D) interrupção dos movimentos.  
 (E) dinamicidade do cenário.

**Enem 2003**

06.

No ano passado, o governo promoveu uma campanha a fim de reduzir os índices de violência. Noticiando o fato, um jornal publicou a seguinte manchete:

**CAMPANHA CONTRA A VIOLÊNCIA DO GOVERNO DO ESTADO ENTRA EM NOVA FASE**

A manchete tem um duplo sentido, e isso dificulta o entendimento. Considerando o objetivo da notícia, esse problema poderia ter sido evitado com a seguinte redação:

- (A) Campanha contra o governo do Estado e a violência entram em nova fase.
- (B) A violência do governo do Estado entra em nova fase de Campanha.
- (C) Campanha contra o governo do Estado entra em nova fase de violência.
- (D) A violência da campanha do governo do Estado entra em nova fase.
- (E) Campanha do governo do Estado contra a violência entra em nova fase.

07.

Eu começaria dizendo que poesia é uma questão de linguagem. A importância do poeta é que ele torna mais viva a linguagem. Carlos Drummond de Andrade escreveu um dos mais belos versos da língua portuguesa com duas palavras comuns: *cão* e *cheirando*.

*Um cão cheirando o futuro*

(Entrevista com Mário Carvalho. Folha de SP, 24/05/1988. adaptação)

**O que deu ao verso de Drummond o caráter de inovador da língua foi**

- (A) o modo raro como foi tratado o “futuro”.
- (B) a referência ao cão como “animal de estimação”.
- (C) a flexão pouco comum do verbo “cheirar” (gerúndio).
- (D) a aproximação não usual do agente citado e a ação de “cheirar”.
- (E) o emprego do artigo indefinido “um” e do artigo definido “o” na mesma frase.

08.

**Enem 2004**

**O jivaro**

*Um Sr. Matter, que fez uma viagem de exploração à América do Sul, conta a um jornal sua conversa com um índio jivaro, desses que sabem reduzir a cabeça de um*

*morto até ela ficar bem pequenina. Queria assistir a uma dessas operações, e o índio lhe disse que exatamente ele tinha contas a acertar com um inimigo.*

*O Sr. Matter: - Não, não! Um homem, não. Faça isso com a cabeça de um macaco.*

*E o índio: - Por que um macaco? Ele não me fez nenhum mal!*

**(Rubem Braga)**

O assunto de uma crônica pode ser uma experiência pessoal do cronista, uma informação obtida por ele ou um caso imaginário. O modo de apresentar o assunto também varia: pode ser uma descrição objetiva, uma exposição argumentativa ou uma narrativa sugestiva. Quanto à finalidade pretendida, pode-se promover uma reflexão, definir um sentimento ou tão-somente provocar o riso.

Na crônica *O jivaro*, escrita a partir da reportagem de um jornal, Rubem Braga se vale dos seguintes elementos:

<b>Assunto</b>	<b>Modo de apresentar</b>
(A) caso imaginário provocar o riso	descrição objetiva
(B) informação colhida promover reflexão	narrativa sugestiva
(C) informação colhida definir um sentimento	descrição objetiva
(D) experiência pessoal provocar o riso	narrativa sugestiva
(E) experiência pessoal promover reflexão	exposição argumentativa

09.

**Enem 2007**

**O canto do guerreiro**

Aqui na floresta dos ventos batida,  
Façanhas de bravos não geram escravos,  
Que estimem a vida sem guerra e lidar.

— Ouvi-me, Guerreiros,  
— Ouvi meu cantar.

Valente na guerra, Quem há, como eu sou?  
Quem vibra o tacape com mais valentia?  
Quem golpes daria fatais, como eu dou?

— Guerreiros, ouvi-me;  
— Quem há, como eu sou?

**Gonçalves Dias.**

**Macunaíma**

(Epílogo)

Acabou-se a história e morreu a vitória.

Não havia mais ninguém lá. Dera tangolomângolo na tribo Tapanhumas e os filhos dela se acabaram de um em um.

Não havia mais ninguém lá. Aqueles lugares, aqueles campos, furos puxadouros arrastadouros meios-barrancos, aqueles matos misteriosos, tudo era solidão do deserto... Um silêncio imenso dormia à beira do rio Urarico era. Nenhum conhecido sobre a terra não sabia nem falar da tribo nem contar aqueles casos tão pançudos. Quem podia saber do Herói?

**Mário de Andrade.**

### Questão 27

A leitura comparativa dos dois textos acima indica que:

- A)** ambos têm como tema a figura do indígena brasileiro apresentada de forma realista e heróica, como símbolo máximo do nacionalismo romântico.
- B)** a abordagem da temática adotada no texto escrito em versos é discriminatória em relação aos povos indígenas do Brasil.
- C)** as perguntas “— Quem há, como eu sou?” (1.o texto) e “Quem podia saber do Herói?” (2.o texto) expressam diferentes visões da realidade indígena brasileira.
- D)** o texto romântico, assim como o modernista, aborda o extermínio dos povos indígenas como resultado do processo de colonização no Brasil.
- E)** os versos em primeira pessoa revelam que os indígenas podiam expressar-se poeticamente, mas foram silenciados pela colonização, como demonstra a presença do narrador, no segundo texto.

10.

## ENEM 2007

Questão 26

### Antigamente

Acontecia o indivíduo apanhar constipação; ficando perrengue, mandava o próprio chamar o doutor e, depois, ir à botica para aviar a receita, de cápsulas ou pílulas fedorentas. Doença nefasta era a phtísica, feia era o gálico. Antigamente, os sobrados tinham assombrações, os meninos, lombrigas (...)

Carlos Drummond de Andrade. *Poesia completa e prosa*.  
Rio de Janeiro: Companhia José Aguilar, p. 1.184.

O texto acima está escrito em linguagem de uma época passada. Observe uma outra versão, em linguagem atual.

### Antigamente

Acontecia o indivíduo apanhar um resfriado; ficando mal, mandava o próprio chamar o doutor e, depois, ir à farmácia para aviar a receita, de cápsulas ou pílulas fedorentas. Doença nefasta era a tuberculose, feia era a sífilis. Antigamente, os sobrados tinham assombrações, os meninos, vermes (...)

Comparando-se esses dois textos, verifica-se que, na segunda versão, houve mudanças relativas a

- A)** vocabulário.
- B)** construções sintáticas.
- C)** pontuação.
- D)** fonética.
- E)** regência verbal.

**Anexo 2**

## Questões da Prova Subjetiva

## Questões elencadas para a prova subjetiva

### Questão 06 - ENEM 2003 Maior número de acertos

01

No ano passado, o governo promoveu uma campanha a fim de reduzir os índices de violência. Noticiando o fato, um jornal publicou a seguinte manchete:

*CAMPANHA CONTRA A VIOLÊNCIA DO GOVERNO DO ESTADO ENTRA EM NOVA FASE*

A manchete tem um duplo sentido, e isso dificulta o entendimento. Considerando o objetivo da notícia, esse problema poderia ter sido evitado com a seguinte redação:

- (A) Campanha contra o governo do Estado e a violência entram em nova fase.
- (B) A violência do governo do Estado entra em nova fase de Campanha.
- (C) Campanha contra o governo do Estado entra em nova fase de violência.
- (D) A violência da campanha do governo do Estado entra em nova fase.
- (E) Campanha do governo do Estado contra a violência entra em nova fase.

### Questão 08 - ENEM 2004 Menor número de acertos

22.

#### *O jivaro*

*Um Sr. Matter, que fez uma viagem de exploração à América do Sul, conta a um jornal sua conversa com um índio jivaro, desses que sabem reduzir a cabeça de um morto até ela ficar bem pequenina. Queria assistir a uma dessas operações, e o índio lhe disse que exatamente ele tinha contas a acertar com um inimigo.*

*O Sr. Matter:*

*— Não, não! Um homem, não. Faça isso com a cabeça de um macaco.*

*E o índio:*

*— Por que um macaco? Ele não me fez nenhum mal!*

(Rubem Braga)

O assunto de uma crônica pode ser uma experiência pessoal do cronista, uma informação obtida por ele ou um caso imaginário. O modo de apresentar o assunto também varia: pode ser uma descrição objetiva, uma exposição argumentativa ou uma narrativa sugestiva. Quanto à finalidade pretendida, pode-se promover uma reflexão, definir um sentimento ou tão-somente provocar o riso.

Na crônica *O jivaro*, escrita a partir da reportagem de um jornal, Rubem Braga se vale dos seguintes elementos:

	<b>Assunto</b>	<b>Modo de apresentar</b>	<b>Finalidade</b>
(A)	caso imaginário	descrição objetiva	provocar o riso
(B)	informação colhida	narrativa sugestiva	promover reflexão
(C)	informação colhida	descrição objetiva	definir um sentimento
(D)	experiência pessoal	narrativa sugestiva	provocar o riso
(E)	experiência pessoal	exposição argumentativa	promover reflexão

**Questão 01 - ENEM 1998**  
**Média de acertos**

Para falar e escrever bem, é preciso, além de conhecer o padrão formal da Língua Portuguesa, saber adequar o uso da linguagem ao contexto discursivo. Para exemplificar este fato, seu professor de Língua Portuguesa convida-o a ler o texto *Aí, Galera*, de Luís Fernando Veríssimo. No texto, o autor brinca com situações de discurso oral que fogem à expectativa do ouvinte.

**Aí, Galera**

Jogadores de futebol podem ser vítimas de estereotipação. Por exemplo, você pode imaginar um jogador de futebol dizendo “estereotipação”? E, no entanto, por que não?

- Aí, campeão. Uma palavrinha pra galera.
- Minha saudação aos aficionados do clube e aos demais esportistas, aqui presentes ou no recesso dos seus lares.
- Como é?
- Aí, galera.
- Quais são as instruções do técnico?
- Nosso treinador vaticinou que, com um trabalho de contenção coordenada, com energia otimizada, na zona de preparação, aumentam as probabilidades de, recuperado o esférico, concatenarmos um contragolpe agudo com parcimônia de meios e extrema objetividade, valendo-nos da desestruturação momentânea do sistema oposto, surpreendido pela reversão inesperada do fluxo da ação.
- Ahn?
- É pra dividir no meio e ir pra cima pra pegá eles sem calça.
- Certo. Você quer dizer mais alguma coisa?
- Posso dirigir uma mensagem de caráter sentimental, algo banal, talvez mesmo previsível e piegas, a uma pessoa à qual sou ligado por razões, inclusive, genéticas?
- Pode.
- Uma saudação para a minha progenitora.
- Como é?
- Alô, mamãe!
- Estou vendo que você é um, um...
- Um jogador que confunde o entrevistador, pois não corresponde à expectativa de que o atleta seja um ser algo primitivo com dificuldade de expressão e assim sabota a estereotipação?
- Estereoque?
- Um chato?
- Isso.

Correio Braziliense, 13/05/1998.

**01.**

O texto mostra uma situação em que a linguagem usada é **inadequada** ao contexto. **Considerando as diferenças entre língua oral e língua escrita**, assinale a opção que representa também uma inadequação da linguagem usada ao contexto:

- (A) “o carro bateu e capotô, mas num deu pra vê direito” - um pedestre que assistiu ao acidente comenta com o outro que vai passando.
- (B) “E aí, ô meu! Como vai essa força?” - um jovem que fala para um amigo.
- (C) “Só um instante, por favor. Eu gostaria de fazer uma observação” - alguém comenta em uma reunião de trabalho.

(D) “Venho manifestar meu interesse em candidatar-me ao cargo de Secretária Executiva desta conceituada empresa” - alguém que escreve uma carta candidatando-se a um emprego.

(E) “Porque se a gente não resolve as coisas como têm que ser, a gente corre o risco de termos, num

futuro próximo, muito pouca comida nos lares brasileiros” - um professor universitário em um congresso internacional.

### Questão 04 - ENEM Média de acertos

04.



(QUINO. *Mafalda inédita*. São Paulo: Martins Fontes, 1993)

Observando as falas das personagens, analise o emprego do pronome SE e o sentido que adquire no contexto. No contexto da narrativa, é correto afirmar que o pronome SE,

(A) em I, indica reflexividade e equivale a “a si mesmas”.

(B) em II, indica reciprocidade e equivale a “a si mesma”.

(C) em III, indica reciprocidade e equivale a “umas às outras”.

(D) em I e III, indica reciprocidade e equivale a “umas às outras”.

(E) em II e III, indica reflexividade e equivale a “a si mesma ” e "a si mesmas", respectivamente.



**Anexo 3**

Documento Básico – ENEM

## Documento Básico

### Introdução

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

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

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

Estas premissas já estão delineadas na atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, que introduz profundas transformações no ensino médio, desvinculando-o do vestibular, ao flexibilizar os mecanismos de acesso ao ensino superior, e, principalmente, delineando o perfil de saída do aluno da escolaridade básica, ao estipular que o educando, ao final do ensino médio, demonstre:

- “I – domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna;
- II – conhecimento das formas contemporâneas de linguagem;
- III – domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania.”

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

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

Esse exame difere de outras avaliações já propostas pelo Ministério da Educação. Centra-se na avaliação de desempenho por competências e vincula-se a um conceito mais abrangente e estrutural da inteligência humana. O exame é constituído de uma prova única

e abrange as várias áreas de conhecimento em que se organizam as atividades pedagógicas da escolaridade básica no Brasil.

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

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

## **1. Objetivos**

O ENEM será realizado anualmente, com o objetivo fundamental de avaliar o desempenho do aluno ao término da escolaridade básica, para aferir o desenvolvimento de competências fundamentais ao exercício pleno da cidadania. Pretende, ainda, alcançar os seguintes objetivos específicos:

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

## **2. Características do Exame**

### **2.1. Inscrição**

As inscrições serão realizadas em datas e locais a serem definidos, anualmente, em portaria do INEP.

As inscrições serão feitas por instituição contratada para este fim, devendo o interessado preencher corretamente a Ficha de Inscrição, responsabilizando-se pelas informações nelas fornecidas, e efetuar o pagamento da taxa de inscrição.

Para efetuar a inscrição, o interessado deverá portar documento de identidade e cópia do mesmo, para anexá-la à sua ficha de inscrição

Poderão ser aceitas inscrições coletivas patrocinadas por instituições públicas ou privadas, sendo vedado o patrocínio de empresas relacionadas à produção e comercialização de bebidas alcoólicas e/ou fumo. No caso de inscrição patrocinada, a instituição interessada:

- I. solicitar à instituição contratada para realizar a inscrição formulários de inscrição ao exame em quantidade correspondente ao número de candidatos que desejar patrocinar; e
- II. de posse dos formulários de inscrição, providenciar e responsabilizar-se pelo preenchimento dos mesmos por seus patrocinados e pelo pagamento do valor correspondente às taxas de inscrição dos candidatos que estiver patrocinando, junto à instituição contratada.

O portador de necessidades especiais, interessado em participar do ENEM, no ato da inscrição deverá, obrigatoriamente, declarar o tipo de necessidade a que se refere, sob pena de não ter atendimento apropriado.

Para o portador de necessidade especial amblíope ou cego, a instituição responsável pela aplicação do exame deverá preparar prova e atendimento especial. Aos amblíopes, serão oferecidas provas ampliadas com tamanho de letra correspondente ao corpo 24, e, aos cegos serão disponibilizadas provas em braile.

Aos portadores de deficiência física com séria dificuldade de locomoção, serão oferecidas salas de fácil acesso, e aos participantes incapazes de efetuar a marcação do cartão-resposta, será oferecido auxílio para transcrição.

## **2.2. Prova**

O exame será constituído por uma prova única contendo 63 (sessenta e três) questões objetivas de múltipla escolha e uma proposta para redação. As questões objetivas e a redação destinam-se a avaliar as competências e habilidades desenvolvidas pelos participantes ao longo da escolaridade básica, a partir de uma Matriz de Competências especialmente desenvolvida para estruturar o exame.

## **2.3. Data de Realização do Exame**

O exame será realizado no último domingo de agosto, com início às 13 (treze) horas (horário de Brasília) e terá duração de 5 (cinco) horas.

Considerando o horário de Brasília-DF para todo o território Nacional, os portões de acesso aos locais de prova serão abertos às 12 (doze) horas e fechados às 13 (treze) horas impreterivelmente, não sendo permitida a entrada do inscrito que se apresentar após o horário estipulado.

## **2.4. Locais de Realização do Exame**

O exame será realizado anualmente, com aplicação descentralizada das provas, nas capitais, no Distrito Federal e nos demais municípios que, a critério do MEC/INEP, ofereçam condições estratégicas para sua realização de modo a atender adequadamente às demandas do ensino médio e de seus egressos e dentro da estrutura de operacionalização possível, definida para o ENEM, em portaria.

## **3. Participantes**

O ENEM tem caráter voluntário e dele podem participar, mediante inscrição, os concluintes do ensino médio, no ano de realização do exame, e também os que já o concluíram em anos anteriores, em qualquer de suas modalidades. É direito do participante realizar o ENEM quantas vezes for de seu interesse.

## **4. Manual do Inscrito**

O Manual do Inscrito será remetido ao endereço indicado na ficha de inscrição, juntamente com a confirmação da inscrição e conterá as informações gerais sobre o Exame, as competências e habilidades a serem avaliadas, os critérios de avaliação de desempenho do participante nas duas partes da prova, bem como o questionário socioeconômico com sua respectiva folha de respostas, apropriada para leitura ótica.

O inscrito no ENEM deverá responder ao questionário socioeconômico, parte integrante do Manual do Inscrito, que permitirá traçar o perfil dos participantes e também desenvolver estudos contextuais sobre os resultados anuais do Exame.

Todos os quesitos do Questionário Socioeconômico deverão ser respondidos na folha de resposta para este fim, que deverá ser entregue no dia e local de realização da prova.

## **5. Matriz de Competências**

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

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

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

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

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

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

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

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

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

- identificando e selecionando informações centrais e periféricas;
- inferindo informações, temas, assuntos, contextos;
- justificando a adequação da interpretação;
- compreendendo os elementos implícitos de construção do texto, como organização, estrutura, intencionalidade, assunto e tema;
- analisando os elementos constitutivos dos textos, de acordo com sua natureza, organização ou tipo;
- comparando os códigos e linguagens entre si, reelaborando, transformando e reescrevendo (resumos, paráfrases e relatos).

## **ENEM - COMPETÊNCIAS**

- I. Dominar a norma culta da Língua Portuguesa e fazer uso das linguagens matemática, artística e científica.
- II. Construir e aplicar conceitos das várias áreas do conhecimento para a compreensão de fenômenos naturais, de processos histórico-geográficos, da produção tecnológica e das manifestações artísticas.
- III. Selecionar, organizar, relacionar, interpretar dados e informações representados de diferentes formas, para tomar decisões e enfrentar situações-problema.
- IV. Relacionar informações, representadas em diferentes formas, e conhecimentos disponíveis em situações concretas, para construir argumentação consistente.
- V. Recorrer aos conhecimentos desenvolvidos na escola para elaboração de propostas de intervenção solidária na realidade, respeitando os valores humanos e considerando a diversidade sociocultural.

## **ENEM – HABILIDADES**

1. Dada a descrição discursiva ou por ilustração de um experimento ou fenômeno, de natureza científica, tecnológica ou social, identificar variáveis relevantes e selecionar os instrumentos necessários para realização ou interpretação do mesmo.
2. Em um gráfico cartesiano de variável socioeconômica ou técnico-científica, identificar e analisar valores das variáveis, intervalos de crescimento ou decréscimo e taxas de variação.
3. Dada uma distribuição estatística de variável social, econômica, física, química ou biológica, traduzir e interpretar as informações disponíveis, ou reorganizá-las, objetivando interpolações ou extrapolações.
4. Dada uma situação-problema, apresentada em uma linguagem de determinada área de conhecimento, relacioná-la com sua formulação em outras linguagens ou vice-versa.
5. A partir da leitura de textos literários consagrados e de informações sobre concepções artísticas, estabelecer relações entre eles e seu contexto histórico, social, político ou cultural, inferindo as escolhas dos temas, gêneros discursivos e recursos expressivos dos autores.
6. Com base em um texto, analisar as funções da linguagem, identificar marcas de variantes lingüísticas de natureza sociocultural, regional, de registro ou de estilo, e explorar as relações entre as linguagens coloquial e formal.

7. Identificar e caracterizar a conservação e as transformações de energia em diferentes processos de sua geração e uso social, e comparar diferentes recursos e opções energéticas.
8. Analisar criticamente, de forma qualitativa ou quantitativa, as implicações ambientais, sociais e econômicas dos processos de utilização dos recursos naturais, materiais ou energéticos.
9. Compreender o significado e a importância da água e de seu ciclo para a manutenção da vida, em sua relação com condições socioambientais, sabendo quantificar variações de temperatura e mudanças de fase em processos naturais e de intervenção humana.
10. Utilizar e interpretar diferentes escalas de tempo para situar e descrever transformações na atmosfera, biosfera, hidrosfera e litosfera, origem e evolução da vida, variações populacionais e modificações no espaço geográfico.
11. Diante da diversidade da vida, analisar, do ponto de vista biológico, físico ou químico, padrões comuns nas estruturas e nos processos que garantem a continuidade e a evolução dos seres vivos.
12. Analisar fatores socioeconômicos e ambientais associados ao desenvolvimento, às condições de vida e saúde de populações humanas, por meio da interpretação de diferentes indicadores.
13. Compreender o caráter sistêmico do planeta e reconhecer a importância da biodiversidade para preservação da vida, relacionando condições do meio e intervenção humana.
14. Diante da diversidade de formas geométricas planas e espaciais, presentes na natureza ou imaginadas, caracterizá-las por meio de propriedades, relacionar seus elementos, calcular comprimentos, áreas ou volumes, e utilizar o conhecimento geométrico para leitura, compreensão e ação sobre a realidade.
15. Reconhecer o caráter aleatório de fenômenos naturais ou não e utilizar em situações-problema processos de contagem, representação de frequências relativas, construção de espaços amostrais, distribuição e cálculo de probabilidades.
16. Analisar, de forma qualitativa ou quantitativa, situações-problema referentes a perturbações ambientais, identificando fonte, transporte e destino dos poluentes, reconhecendo suas transformações; prever efeitos nos ecossistemas e no sistema produtivo e propor formas de intervenção para reduzir e controlar os efeitos da poluição ambiental.
17. Na obtenção e produção de materiais e de insumos energéticos, identificar etapas, calcular rendimentos, taxas e índices, e analisar implicações sociais, econômicas e ambientais.



18. Valorizar a diversidade dos patrimônios etnoculturais e artísticos, identificando-a em suas manifestações e representações em diferentes sociedades, épocas e lugares.
19. Confrontar interpretações diversas de situações ou fatos de natureza histórico-geográfica, técnico-científica, artístico-cultural ou do cotidiano, comparando diferentes pontos de vista, identificando os pressupostos de cada interpretação e analisando a validade dos argumentos utilizados.
20. Comparar processos de formação socioeconômica, relacionando-os com seu contexto histórico e geográfico.
21. Dado um conjunto de informações sobre uma realidade histórico-geográfica, contextualizar e ordenar os eventos registrados, compreendendo a importância dos fatores sociais, econômicos, políticos ou culturais.

## **6. Análise de Desempenho**

O desempenho do participante será avaliado nas duas partes da prova (objetiva e redação), valendo 100 pontos cada uma delas. Esse desempenho será qualificado de acordo com as premissas teóricas da Matriz de Competências que se refere às possibilidades totais da cognição humana na fase de desenvolvimento próprio aos participantes do ENEM – jovens e adultos. Essa qualificação será expressa nas seguintes faixas de desempenho: insuficiente a regular, que corresponde às notas entre 0 a 40, inclusive; regular a bom, que corresponde às notas entre 40 a 70, inclusive; e de bom a excelente, que corresponde às notas entre 70 a 100.

### **6.1. Modelo de Análise de Desempenho na Parte Objetiva da Prova**

A parte objetiva da prova será constituída de 63 (sessenta e três) questões de múltipla escolha de igual valor, avaliada numa escala de zero a 100 (cem) pontos, e gera uma nota global que corresponde à soma dos pontos atribuídos às questões acertadas.

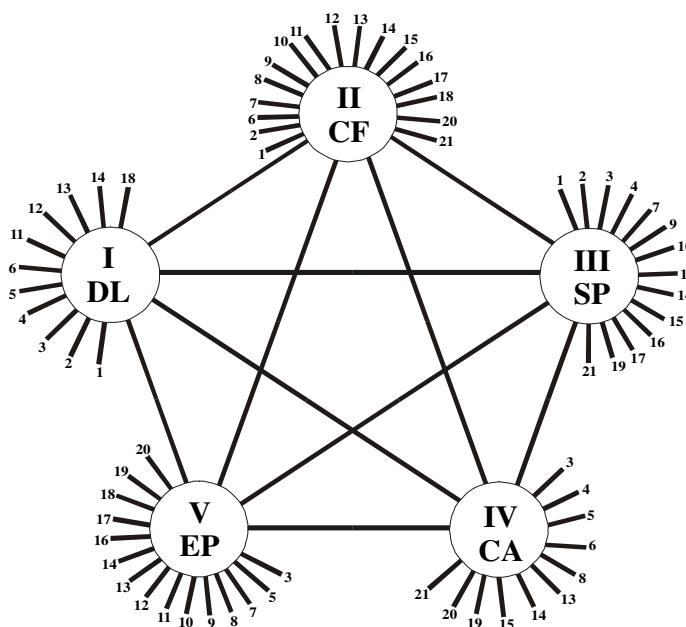
As cinco competências que são avaliadas no ENEM na parte objetiva da prova expressam-se por meio de 21 habilidades. Cada uma das 21 habilidades será medida três vezes (três questões para cada habilidade).

A interpretação dessa nota global será estruturada a partir de cada uma das cinco competências, pelas relações estabelecidas com as respectivas habilidades e as questões a elas relacionadas, gerando também para cada competência, uma nota de 0 a 100, conforme modelo a seguir:

### Competências:

- I. Dominar linguagens (DL)
- II. Compreender fenômenos (CF)
- III. Enfrentar situações-problema (SP)
- IV. Construir argumentação (CA)
- V. Elaborar propostas (EP)

### Habilidades: 1 a 21



## 6.2. Modelo de análise de desempenho na Redação

A redação deverá ser estruturada na forma de texto em prosa do tipo dissertativo-argumentativo, a partir da proposta de um tema de ordem social, científica, cultural ou política.

Na redação, também serão avaliadas as cinco competências da Matriz do ENEM, referidas à produção de um texto. Cada uma das competências será avaliada numa escala de 0 a 100 pontos.

Caso o participante não desenvolva o tema e a estrutura solicitados, será atribuída a nota ZERO à competência II da redação, o que anula a correção das demais competências da redação. A nota global da redação, neste caso, será ZERO.

A nota global da redação será dada pela média aritmética das notas atribuídas a cada uma das cinco competências específicas da redação.

As cinco competências avaliadas na redação são as mesmas avaliadas na parte objetiva da prova, traduzidas para uma situação específica de produção de texto, conforme especificado a seguir.

## Competências do ENEM

Parte Objetiva	Redação
I. Dominar a norma culta da Língua Portuguesa e fazer uso das linguagens matemática, artística e científica.	I. Demonstrar domínio da norma culta da língua escrita.
II. Construir e aplicar conceitos das várias áreas do conhecimento para a compreensão de fenômenos naturais, de processos histórico-geográficos, da produção tecnológica e das manifestações artísticas.	II. Compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo.
III. Selecionar, organizar, relacionar, interpretar dados e informações representados de diferentes formas, para tomar decisões e enfrentar situações-problema.	III. Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista.
IV. Relacionar informações, representadas em diferentes formas, e conhecimentos disponíveis em situações concretas, para construir argumentação consistente.	IV. Demonstrar conhecimento dos mecanismos lingüísticos necessários para a construção da argumentação.
V. Recorrer aos conhecimentos desenvolvidos na escola para elaboração de propostas de intervenção solidária na realidade, respeitando os valores humanos e considerando a diversidade sociocultural.	V. Elaborar proposta de solução para o problema abordado, mostrando respeito aos valores humanos e considerando a diversidade sociocultural.

Na **competência I**, espera-se que o participante escolha o registro adequado a uma situação formal de produção de texto escrito. Na avaliação, serão considerados os fundamentos gramaticais do texto escrito, refletidos na utilização da norma culta em aspectos como: sintaxe de concordância, regência e colocação; pontuação; flexão; ortografia; e adequação de registro demonstrada, no desempenho lingüístico, de acordo com a situação formal de produção exigida.

O eixo da **competência II** reside na compreensão do tema que instaura uma problemática a respeito da qual se pede um texto escrito em prosa do tipo dissertativo-argumentativo em prosa. Por meio deste tipo de texto, analisam-se, interpretam-se e

relacionam-se dados, informações e conceitos amplos, tendo-se em vista a construção de uma argumentação, em defesa de um ponto de vista.

Na **competência III**, procura-se avaliar como o participante, em uma situação formal de interlocução, seleciona, organiza, relaciona e interpreta os dados, informações e conceitos necessários para defender sua perspectiva sobre o tema proposto.

Na **competência IV**, avalia-se a utilização de recursos coesivos da modalidade escrita, com vistas à adequada articulação dos argumentos, fatos e opiniões selecionados para a defesa de um ponto de vista sobre o tema proposto. Serão considerados os mecanismos lingüísticos responsáveis pela construção da argumentação na superfície textual, tais como: coesão referencial; coesão lexical (sinônimos, hiperônimos, repetição, reiteração); e coesão gramatical (uso de conectivos, tempos verbais, pontuação, seqüência temporal, relações anafóricas, conectores intervocabulares, intersetenciais, interparágrafos).

Na **competência V**, verifica-se como o participante indicará as possíveis variáveis para solucionar a problemática desenvolvida, quais propostas de intervenção apresentou, qual a relação destas com o projeto desenvolvido sobre o tema proposto e a qualidade destas propostas, mais genéricas ou específicas, tendo por base a solidariedade humana e o respeito à diversidade de pontos de vista, eixos de uma sociedade democrática.

## **7. Resultados**

### **7.1. Resultados Individuais**

Os participantes do Exame receberão, no endereço indicado na Ficha de Inscrição, o Boletim Individual de Resultados.

No Boletim Individual de Resultados constarão duas notas, uma para a parte objetiva e outra para a redação e, ainda, uma interpretação dos resultados obtidos para cada uma das cinco competências avaliadas nas duas partes da prova, de acordo com o modelo estabelecido na Matriz de Competência do ENEM.

Os resultados individuais do ENEM não serão divulgados por meio de publicação ou instrumentos similares, podendo, todavia, as instituições neles interessadas—estabelecimentos de ensino pós-médio e superior e instituições do mercado de trabalho— a eles ter acesso desde que obtenham a autorização do participante.

O participante poderá autorizar a utilização de seus resultados obtidos no ENEM a todos os segmentos sociais que a ele interessar. O MEC/INEP deverá confirmar oficialmente estes resultados, quando acionado formalmente, desde que obtenham autorização formal do participante.

### **7.2. Resultados para as Instituições de Ensino Pós-Médio e Superior**

As instituições de ensino pós-médio e superior que desejarem utilizar os resultados individuais do ENEM, como critério de seleção às suas vagas, deverão encaminhar formalmente ao MEC/INEP a sua solicitação.

Os participantes deverão fornecer o número de inscrição do ENEM às instituições, o que caracterizará sua autorização para uso de seus resultados.

As instituições de ensino pós-médio ou superior que desejarem utilizar os resultados individuais do ENEM deverão planejar a inscrição de seu processo seletivo de modo a atender às exigências cadastrais dos sistemas coletores de dados do MEC/INEP, principalmente no que se refere ao número de inscrição do ENEM (12 dígitos), pois sem o mesmo não será possível fornecer resultados.

As instituições que não dispuserem do número de inscrição dos participantes não receberão os resultados individuais dos mesmos.

### **7.3. Resultados para as Instituições de Ensino Médio**

Resguardado o sigilo dos resultados individuais, o INEP poderá elaborar o Boletim de Resultados da Escola, com a análise de desempenho global do conjunto de concluintes do ensino médio da instituição de ensino interessada, desde que:

- I. encaminhem ao MEC/INEP solicitação formal;
- II. declarem formalmente que pelo menos 90% (noventa por cento) de seus alunos tenham participado do ENEM;
- III. comprovem o recolhimento, em favor do INEP, no caso de instituições privadas, da importância de R\$5,00 (cinco reais) por aluno. As instituições públicas estarão isentas do recolhimento dessa importância.

As instituições de ensino médio que não dispuserem do número de inscrição dos participantes não receberão o Boletim de Resultados da Escola, ainda que atendam às especificações acima.

O MEC/INEP não disponibilizará os resultados individuais dos participantes para as instituições de ensino médio.

**Maiores Informações**

**Ligue 0800-616161**

**Consulte o site <http://www.inep.gov.br/enem>**