

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS – MESTRADO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO EM LEITURA E COGNIÇÃO

Maristela Bürger Rodrigues

**AVALIANDO A AVALIAÇÃO:
OS DOCUMENTOS ORIENTADORES DO ENSINO MÉDIO E
AS PROVAS DE COMPREENSÃO LEITORA – ENEM, SAEB, PISA**

Santa Cruz do Sul, 2013.

Maristela Bürger Rodrigues

**AVALIANDO A AVALIAÇÃO:
OS DOCUMENTOS ORIENTADORES DO ENSINO MÉDIO E
AS PROVAS DE COMPREENSÃO LEITORA – ENEM, SAEB, PISA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras – Mestrado em Letras – Área de Concentração em Leitura e Cognição, Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC), como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientadora: Profa. Dra. Rosângela Gabriel

Santa Cruz do Sul

2013

Maristela Bürger Rodrigues

**AVALIANDO A AVALIAÇÃO:
OS DOCUMENTOS ORIENTADORES DO ENSINO MÉDIO E
AS PROVAS DE COMPREENSÃO LEITORA – ENEM, SAEB, PISA**

Esta dissertação foi submetida ao Programa de Pós-Graduação Pós-Graduação em Letras – Mestrado em Letras – Área de Concentração em Leitura e Cognição, Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC), como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras.

Profa. Dra. Rosângela Gabriel
Orientadora – UNISC

Profa. Dra. Maria Eulália Tomasi Albuquerque
Universidade Federal de Santa Maria

Profa. Dra. Onici Claro Flôres
UNISC

Santa Cruz do Sul

2013

Aos meus filhos, Matheus e Juliana, minha respiração e inspiração; e ao meu marido, meu escudeiro. Reza a lenda que, nas batalhas, o escudeiro ajudava seu cavaleiro quando preciso: levava armas substitutas e cavalos e também tratava das feridas.

AGRADECIMENTOS

A realização deste estudo só foi possível graças à colaboração de várias pessoas. Sou grata a todas elas e, especialmente:

– a Deus, por acompanhar e guiar meus passos;

– à minha família, pela torcida, incentivo, carinho e confiança;

– aos meus cunhados, Sérgio e Neida, pela hospedagem durante a realização do mestrado, regada a uma boa conversa, amplo sorriso e excelente cardápio;

– à professora Rosângela Gabriel, minha orientadora, por ter acreditado nesta dissertação quando ainda era um projeto, pelo apoio ao longo da caminhada, pela cobrança, que me estimulou a tentar fazer sempre melhor, pelo exemplo de profissional séria e comprometida com a educação;

– a todos os professores do Mestrado em Letras da Unisc, especialmente os que ministraram as disciplinas cursadas, pelos conhecimentos compartilhados: Eunice Piazza Gai, Nize Maria Campos Pellanda, Norberto Perkoski, Onici Claro Flôres (obrigada pelas valiosas observações na minha qualificação), Rosane Maria Cardoso, Rosângela Gabriel e Fabiana Quatrin Piccinin;

– aos colegas do Mestrado em Letras, pelo carinho e amizade durante esta jornada; especialmente à Letícia Pacheco, pela ajuda na versão do *Abstract*, e à Carla Barbosa, pela companhia durante às nossas idas e vindas a Santa Cruz;

– à Luíza, pela atenção e pelo atendimento sempre carinhoso.

Agradeço também à Universidade Federal de Santa Maria, pela concessão da licença parcial de minhas atividades profissionais para que eu pudesse me aperfeiçoar.

Na realidade, toda palavra comporta *duas faces*. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede *de* alguém, como pelo fato de que se dirige *para* alguém. Ela constitui justamente *o produto da interação do locutor e do ouvinte*. Toda palavra serve de expressão a *um* em relação ao *outro*. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia¹ sobre mim numa extremidade, na outra apoia-se sobre meu interlocutor. (BAKHTIN, 1986, p. 113, grifos originais)

¹ A dissertação segue o novo acordo ortográfico, inclusive para as citações, independente da data de publicação da obra, conforme orientação de Medeiros (2007, p. 12).

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1–	Elementos envolvidos na leitura. Fonte: Gabriel (2005, p. 171)	30
Quadro 1–	Eixos organizadores das atividades de língua portuguesa no Ensino Médio – práticas de linguagem	39
Quadro 2–	Eixos organizadores das atividades de língua portuguesa no Ensino Médio – análise dos fatores de variabilidade das (e nas) práticas de língua(gem) ..	40
Quadro 3–	Matriz de Referência de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias	54
Quadro 4–	Competências requeridas para as provas objetiva e de redação	56
Quadro 5–	Matriz de Língua Portuguesa do Saeb para a 3ª série do Ensino Médio	64
Quadro 6–	Descrição dos níveis de Escala de Desempenho de Língua Portuguesa – Saeb 3ª série do Ensino Médio	65
Quadro 7–	Marcos referenciais da área de Leitura avaliadas no Pisa 2009	69
Quadro 8–	Códigos padronizados para correção de uma questão aberta da prova de Leitura do Pisa 2009	70
Quadro 9–	Níveis de proficiência em leitura – Pisa 2009	73
Quadro 10–	Semelhanças e diferenças entre o Enem, o Saeb e o Pisa	75
Quadro 11–	Questões selecionadas para análise	82
Figura 2–	Percentuais de cada conteúdo integrante da prova da área de Linguagem, Código e suas Tecnologias, referente ao ano de 2009	85
Figura 3–	Percentuais de cada conteúdo integrante da prova da área de Linguagem, Código e suas Tecnologias, referente ao ano de 2010	85
Figura 4–	Percentuais de cada conteúdo integrante da prova da área de Linguagem, Código e suas Tecnologias, referente ao ano de 2011	86

LISTA DE TABELAS

Tabela 1–	Participação do Brasil no PISA desde 2000 e médias obtidas nas provas de leitura	72
Tabela 2–	Resultados segundo dependência administrativa	73
Tabela 3–	Questões de cada conteúdo por prova	84
Tabela 4–	Classificação das questões do Enem quanto à gramática e à interpretação de textos	87

LISTA DE ABREVIATURAS

CNE	Conselho Nacional de Educação
EM	Ensino Médio
ENCEJA	Exame Nacional para a Certificação de Competências de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
IES	Instituições de Educação Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OCNEM	Orientações Curriculares para o Ensino Médio
p.	Página
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PCNEM-II	Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio - Parte II: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Alunos
PNE	Plano Nacional de Educação
PNLEM	Programa Nacional do Livro do Ensino Médio
ProUni	Programa Universidade para Todos
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEB	Secretaria de Educação Básica
SISU	Sistema de Seleção Unificada
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

LISTA DE ILUSTRAÇÕES	7
LISTA DE TABELAS	8
LISTA DE ABREVIATURAS	9
RESUMO	12
ABSTRACT	13
1 INTRODUÇÃO	14
1.1 Problematização	15
1.2 Objetivo geral	16
1.3 Objetivos específicos	16
2 LÍNGUA, LEITURA E ENSINO	19
2.1 Abordagens teóricas sobre a língua	19
2.2 Abordagens teóricas sobre o texto	22
2.3 Concepções de leitura para a formação do leitor competente	23
3 AS ABORDAGENS DA LEITURA NOS DOCUMENTOS OFICIAIS DO ENSINO MÉDIO	32
3.1 Abordagens de linguagem, texto e leitura constantes nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM)	32
3.2 Abordagens de linguagem e de leitura constantes nas Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCNEM)	36
3.3 Políticas públicas de formação de leitores	41
4 AVALIAÇÃO DA COMPREENSÃO EM LEITURA	47
4.1 Orientações sobre linguagem e leitura constantes na matriz curricular do Enem	49
4.2 O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb)	59
4.3 O Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA)	67
4.3.1 As provas	70
4.3.2 Participação do Brasil no Pisa	72
4.4 Convergências e divergências entre as propostas avaliativas	75
5 METODOLOGIA	79
5.1 Constituição do <i>corpus</i>	80
5.1.1 A seleção das provas	80
5.1.2 A seleção das questões	81
5.1.3 Critérios de análise das questões	83
6 ANÁLISE DAS QUESTÕES	84
6.1 Questões selecionadas das provas do Enem dos anos 2009, 2010 e 2011	84
6.1.1 Questão 92, ano de 2009	87
6.1.2 Questão 96, ano de 2009	88
6.1.3 Questão 103, ano de 2009	90
6.1.4 Questão 113, ano de 2009	91
6.1.5 Questão 100, ano de 2010	93
6.1.6 Questão 111, ano de 2010	94

6.1.7 Questão 113, ano de 2010	95
6.1.8 Questão 96, ano de 2011.....	97
6.1.9 Questão 115, ano de 2011	98
6.1.10 Questão 129, ano de 2011	99
6.2 Questões da Prova do Saeb	100
6.2.1 Questão relativa ao tópico I	100
6.2.2 Questão relativa ao tópico II	101
6.2.3 Questão relativa ao tópico III	103
6.2.4 Questão relativa ao tópico IV	104
6.2.5 Questão relativa ao tópico V	105
6.2.6 Questão relativa ao tópico VI	106
6.3 Questões do Pisa	108
6.3.1 Balão de ar quente	108
6.3.2 Opinião de estudantes	111
6.3.3 A motocicleta	113
6.3.4 O avarento e a sua barra de ouro	114
6.3.5 Trekking na África	116
6.4 Discussão dos resultados	118
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	123
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	126
ANEXO A – PROVAS DO ENEM 2009, 2010 e 2011	131

RESUMO

Exames avaliativos da capacidade de compreensão em leitura de jovens têm sido realizados mundialmente, como o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), e também no Brasil, como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). O desempenho dos estudantes brasileiros tem sido preocupante em razão da baixa pontuação atingida, o que coloca em debate o papel da escola, já que é dela a responsabilidade pelo letramento e formação de leitores proficientes, e desafia os professores e pesquisadores em linguagem a tentar encontrar possíveis soluções para o problema. Assim, delineou-se, como eixo norteador da pesquisa, investigar como os documentos oficiais que estabelecem as diretrizes curriculares para o ensino médio, emitidos pelo Ministério da Educação, tratam a questão da leitura, a fim de verificar se a Matriz de Referência estabelecida nesses documentos é aplicada nessas avaliações oficiais e se dão conta das habilidades e competências fundamentais exigidas tanto para o desempenho acadêmico, quanto para a formação integral dos estudantes. Para isso, analisaram-se os instrumentos avaliativos utilizados pelo governo federal, a fim de medir o desempenho dos alunos egressos do ensino médio, que são o Enem e a prova do Saeb. Decidiu-se analisar também a prova do Pisa, a fim de se estabelecer um comparativo entre as avaliações nacionais e uma avaliação internacional e para verificar como a questão de leitura está sendo tratada internacionalmente. Dessa forma, selecionaram-se, aleatoriamente dez questões das provas do Enem (anos de 2009, 2010 e 2011), seis questões do Saeb e cinco questões da prova do Pisa (2009), e, com base no aporte teórico desenvolvido, analisaram-se as atividades propostas, a fim de verificar se prevaleciam as de compreensão leitora ou as de metalinguagem (classificação de termos e de funções). No decorrer do trabalho, foram debatidas concepções teóricas e metodológicas de leitura e conceitos de língua, texto, letramento e gênero textual presentes nos documentos e nas matrizes referenciais dos exames avaliativos. Do ponto de vista metodológico, optou-se pela pesquisa qualitativa de fonte documental. Como resultados, concluiu-se que os pressupostos teóricos dos documentos oficiais estão em consonância com os estudos mais recentes da Linguística, podendo ser utilizado pela escola não só como elemento normativo, mas também formador. Prevalecem, nas questões analisadas, a avaliação da compreensão leitora, reservando ao domínio da metalinguagem um papel secundário. No entanto, a prova do Pisa, por conter questões objetivas e subjetivas, oportuniza que o aluno produza a sua interpretação do texto-base, o que avalia melhor a compreensão leitora e a construção de sentidos pelo leitor. Espera-se que este estudo sirva de fomento para discussões fundamentais que devem acontecer no âmbito educacional tanto para o aprimoramento curricular da língua portuguesa nas escolas, quanto para que os professores reflitam sobre as concepções teóricas e metodológicas utilizadas em sala de aula para o trabalho de desenvolvimento da leitura.

Palavras-chave: leitura, avaliação, Enem, Saeb, Pisa, formação do leitor.

ABSTRACT

Evaluative tests of reading comprehension ability of young people have been conducted worldwide, such as the Programme for International Student Assessment (PISA), and also in Brazil, such as the National Secondary Education Examination (ENEM) and Evaluation System of Basic Education (SAEB). The performance of Brazilian students have been worrying because of the low scores achieved, which puts debate on the role of the school, since it is its responsibility for literacy and training of proficient readers, and challenges language teachers and researchers trying to find possible solutions to the problem. Thus was outlined, as a guide to the research, to investigate how official documents that establish curriculum guidelines for high school, issued by the Ministry of Education, address the issue of reading in order to verify if the matrix of reference established in these documents is applied to these official assessments and comply with the skills and core competencies required for both academic performance, and for the education of students. For this, we analyzed the evaluation instruments used by the federal government in order to measure the performance of students graduating from high school, which are the Enem and Saeb tests. It was decided to examine also the Pisa test, in order to establish a comparison between assessments and a national and international assessment to see how the issue of reading is being treated internationally. Thus, we selected randomly ten questions of Enem test (years 2009, 2010 and 2011), six questions from Saeb and five questions from Pisa test (2009), and based on the theoretical framework developed, analyzed the proposed activities in order to verify whether the reading comprehension prevailed or the metalanguage (classification of terms and functions). During the work, there were discussed methodological and theoretical conceptions of reading and language, text, textual literacy and gender present in documents and matrix of reference of these evaluative examinations. From the methodological point of view, we opted for qualitative research documentary source. As a result, it was concluded that the theoretical assumptions of official documents are in line with recent studies of linguistics and can be used by the school not only as normative element, but also former. Prevails, in the issues discussed, the assessment of reading comprehension, reserving the domain of metalanguage a secondary role. However, the Pisa test, by containing objective and subjective questions, nurture the student to produce their interpretation of the base text, which better evaluates reading comprehension and construction of meaning by the reader. It is hoped that this study will serve as a promotion for key discussions that should happen in the educational curriculum enhancement in schools for both the Portuguese language, and for teachers to reflect on the theoretical concepts and methodological approaches used in the classroom to work reading development.

Keywords: reading, assessment, Enem, Saeb, Pisa, reader formation.

1 INTRODUÇÃO

Exames avaliativos da capacidade de compreensão em leitura de jovens têm sido realizados mundialmente. A última avaliação feita pelo Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa) com foco em leitura, desenvolvido e coordenado internacionalmente pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), realizou-se em 2009, e avaliou, segundo informações disponíveis no sítio do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), cerca de 950 escolas e 20.127 alunos brasileiros, indicando que o Brasil, mesmo tendo sido o terceiro país que mais melhorou os índices, ficou classificado em 57º lugar, estando à frente apenas de outros oito países. Em 2000, ano da primeira avaliação feita com estudantes brasileiros, a média em leitura desses alunos foi de 396 pontos; em 2003, de 403; em 2006, de 393, e em 2009, de 412 pontos (OCDE, 2011, p. 178).

O desempenho dos estudantes brasileiros, no entanto, não tem sido preocupante somente em comparação ao desempenho de estudantes dos outros 64 países avaliados pelo Pisa, mas também nas avaliações realizadas pelo Ministério da Educação, como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Os resultados divulgados dessas duas avaliações também preocupam pela baixa pontuação atingida pelos estudantes, principalmente em razão das dificuldades de compreensão leitora.

Todas as vezes que índices como esse são divulgados, as discussões sobre a capacidade leitora dos jovens brasileiros aumentam, em razão da importância da leitura como “forma de lazer e de prazer, de aquisição de conhecimentos e de enriquecimento cultural, de ampliação das condições de convívio social e de interação” (SOARES, 2006, p. 19). Esse assunto é tão relevante que é tema de inúmeras pesquisas, que se propõem a discutir não só a validade delas (MARCUSCHI, 2006), como também o porquê das dificuldades em leitura, o que coloca em debate também o papel da escola, já que é dela a responsabilidade pelo letramento e formação de leitores proficientes, e desafia os professores e pesquisadores em linguagem a tentar encontrar possíveis soluções para o problema.

Essas avaliações testam alunos que já concluíram (Enem), que estão concluindo (Saeb e Enem) ou, ainda, que tenham entre 15 anos e três meses e 16 anos e dois meses de idade (Pisa). Esta última, no caso do Brasil, tanto pode abarcar alunos que estejam cursando o ensino fundamental quanto o ensino médio, em razão do alto índice de distorção idade-série. Segundo dados publicados pelo Inep (2011), essa distorção para os alunos das séries finais do ensino fundamental, em 2010, era de 29,6%, e do ensino médio, de 34,5%.

É em razão disso que essas avaliações foram selecionadas para serem analisadas nesta pesquisa, que pretende ajudar a compreender “por que razões, no EM, as competências relativas ao campo da linguagem ainda estão longe do patamar desejado” (BUNZEN; MENDONÇA, 2006, p. 13).

Além dessas avaliações, também serão investigados os documentos oficiais que estabelecem as diretrizes curriculares para o ensino médio e que as subsidiam, emitidos pelo Ministério da Educação, a fim de verificar como eles tratam a questão da leitura, uma vez que se parte do princípio de que o governo elege determinadas habilidades para classificar os alunos, e, a partir disso, todo o sistema educacional precisa reorganizar-se para dar conta de que os sujeitos alcancem um bom desempenho nesses exames.

Como a prova do Enem é aceita como substituta do vestibular em grande parte das instituições de ensino superior (IES), além de certificar o aluno aprovado, maior de dezoito anos, como concluinte da Educação Básica, pretende-se verificar se esta avaliação é capaz de preconizar alguma mudança de postura de toda a comunidade escolar para o Ensino Médio, em vez de constituir-se apenas em mais uma avaliação desse nível de ensino. Ou seja, a prova de Língua Portuguesa do Enem serve como um instrumento redirecionador do Ensino Médio, exercendo um efeito retroativo? Esse efeito retroativo, tanto na literatura em Educação, como em Linguística, é conhecido como efeito *washback* ou *backwash effect* (RETORTA, 2008). Nesse caso, que impacto esse exame pode causar no ensino que o precede? Para responder a esse questionamento, pretende-se analisar as questões referentes à Língua Portuguesa, que envolvem leitura e análise linguística, das três últimas edições do Enem, ou seja, as provas relativas aos anos de 2009, 2010 e 2011.

Por meio da análise dessas questões da prova do Enem, e das questões-modelo disponibilizadas pelo MEC da prova do Saeb, pretende-se responder à pergunta da pesquisa, apresentada a seguir.

1.1 Problematização

Diante do exposto anteriormente, surge a pergunta desta pesquisa:

A abordagem para o desenvolvimento da leitura, sugerida pelos Parâmetros Curriculares Nacionais e pelas Orientações Curriculares para o Ensino Médio é aplicada nas avaliações oficiais do MEC (Enem e Saeb)? Ela dá conta das habilidades fundamentais exigidas para a formação de um leitor proficiente?

A proposta desta dissertação é responder a essas perguntas. Para isso, estabeleceram-se os objetivos geral e específicos que seguem.

1.2 Objetivo geral

Com base nos fundamentos teórico-metodológicos acerca da leitura que embasam as diretrizes nos documentos oficiais do ensino médio, o objetivo geral desta dissertação é o de verificar que conceitos de língua, texto, letramento e leitura subjazem às propostas do governo federal para a formação do leitor no ensino médio para, após, verificar se os exames avaliativos aplicados pelo Ministério da Educação se valem desses pressupostos teóricos para a elaboração de suas provas e, ainda, analisar se essas avaliações exercem um efeito *washback* no ensino médio.

1.3 Objetivos específicos

Como objetivos específicos, pretende-se:

- verificar se os fundamentos teórico-metodológicos para a área Língua Portuguesa, presentes nos documentos oficiais, são aplicados às avaliações do MEC para o ensino médio (Enem e Saeb);
- verificar que competências e habilidades têm mais relevância nas provas do Enem e do Saeb em relação à leitura e à análise linguística e se essas competências também são as selecionadas para a prova do Pisa, possibilitando que se estabeleça um padrão comparativo entre as avaliações nacionais e uma avaliação internacional;
- traçar um paralelo em relação aos conceitos de língua, texto, leitura, detectando aspectos convergentes e divergentes em cada proposta de avaliação, a fim de analisar em que medida esses aspectos contribuem para a formação do leitor proficiente;
- identificar as principais características das questões de leitura, enunciado, texto de apoio e alternativas;
- buscar detectar a possível exigência de conhecimento consciente das regras gramaticais e da nomenclatura/metalinguagem e a necessidade de reflexão sobre o uso da língua para a resolução das questões;
- vislumbrar possibilidades e orientações que norteiem o ensino-aprendizagem da leitura no ensino médio no sentido de torná-lo mais eficaz.

Para alcançar esses objetivos, utilizar-se-ão, como aporte teórico, as contribuições advindas da Linguística Aplicada, por possibilitar um enfoque interdisciplinar pautado na perspectiva sociointeracionista da linguagem, e também as concepções de leitura, compreensão e gêneros textuais (KOCH, 2002; MARCUSCHI, 2008), a teoria do letramento (SOARES, 2005) e as estratégias de leitura (SOLÉ, 1998; KLEIMAN, 2000; KOCH; ELIAS, 2009).

A presente dissertação estrutura-se em sete capítulos, sendo esta **Introdução** o primeiro. Os demais capítulos serão constituídos conforme descrito a seguir.

O **capítulo II** será formado pelos pressupostos teóricos da linguística aplicada ao ensino de línguas, que embasarão toda a pesquisa. Como a investigação tem por base os aspectos da leitura e análise linguística, tornar-se-á necessário verificar como tem sido a abordagem desses aspectos nas aulas de Língua Portuguesa e como poderiam ser essas aulas a partir das atuais concepções de linguagem e de ensino de língua. Para tanto, algumas leituras foram imprescindíveis para a elaboração desses pressupostos que tratam sobre o processo de leitura, tais como: Kleiman (1993, 1996, 1997), Freire (1987), Silva (1987, 1993, 1995), Kato (1999), Coracini (1995), Orlandi (1987, 1996), Marcuschi (2008), Koch (2002), Soares (2006), Koch e Elias (2006) e Antunes (2009a, 2009b).

O **capítulo III** apresentará os conceitos fundamentais sobre as concepções de língua, texto e leitura adotados pelos documentos oficiais voltados ao EM. Dessa forma, será feito um breve histórico sobre os documentos oficiais do MEC em relação à Língua Portuguesa no Ensino Médio, quando serão analisadas as abordagens de língua, linguagem e leitura nestes documentos: Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCNEM), volume 1, e Política de Formação de Leitores. Dentre os muitos documentos existentes, esses foram selecionados em razão de sua importância para esta pesquisa, já que os PCNEM traçam as diretrizes para este nível de ensino e as OCNEM trazem o aporte para a construção do currículo escolar.

O **capítulo IV** verificará as avaliações do Ensino Médio feitas pelo governo federal, especificamente, as provas do Enem e do Saeb. Para que se estabeleça um padrão comparativo entre as avaliações nacionais com uma avaliação internacional, também será analisada a prova do Pisa de 2009. Com a análise das concepções teórico-metodológicas presentes nesses documentos oficiais do ensino médio, pretende-se, além de determinar qual a abordagem sugerida para o desenvolvimento da leitura, traçar um paralelo em relação aos conceitos de língua, texto, letramento e gênero textual, constatando os aspectos convergentes

e divergentes em cada proposta de ensino, a fim de analisar em que medida esses aspectos contribuem ou não para a formação do leitor proficiente.

O **capítulo V** apresentará a metodologia adotada no presente estudo, especificando-se o tipo de pesquisa, o método utilizado, a descrição das etapas, como a seleção das provas e das questões (questões de Língua Portuguesa referentes às provas de 2009, 2010 e 2011 do Enem, questões-modelo da prova do Saeb e questões da prova de 2009 do Pisa) e os critérios de análise das questões.

O **capítulo VI** será dedicado à análise das questões selecionadas. Nessa análise, procurar-se-á identificar as principais características dessas questões, enunciado, texto de apoio e as alternativas. No caso das questões de leitura, pretende-se verificar também que estratégias poderiam ser adotadas pelo participante para chegar à alternativa considerada adequada para o problema suscitado pelo enunciado. Em relação à análise linguística, a intenção é a de detectar se as questões exigem o conhecimento de regras gramaticais e de metalinguagem, se levam o participante a uma reflexão sobre o uso da língua ou que tipo de conhecimento é requerido para um bom desempenho.

No **capítulo VII**, das Considerações Finais, pretende-se tecer algumas reflexões a que se chegou, com base nesta pesquisa sobre o ensino da leitura, sobre as questões analisadas e sobre o Enem, a prova do Saeb e do Pisa, por meio da retomada dos principais aspectos suscitados no decorrer da pesquisa, analisando-os à luz da Linguística Textual.

2 LÍNGUA, LEITURA E ENSINO

Este capítulo tem como objetivo traçar as noções de língua, texto e compreensão de texto que servirão como fundamentos teóricos da abordagem acerca das questões de língua portuguesa que serão analisadas nesta dissertação, a saber: as provas do Enem, do Saeb e do Pisa. Os conceitos aqui explicitados guiarão a análise dos dados.

Torna-se relevante, portanto, que se abordem, neste momento, algumas noções relacionadas à língua, ao texto e à leitura e seu ensino. Em razão da complexidade do tema, selecionou-se, para discussão, o que se acredita pertinente e esclarecedor para a realização da análise a que esta pesquisa se propõe. Dessa forma, inicialmente, far-se-á uma reflexão sobre as concepções de língua e de texto de algumas correntes teóricas, em especial, as adotadas pelos documentos oficiais, em razão de sua importância para a compreensão do objeto deste estudo, ou seja, a leitura, para, após, tratar-se da leitura e do seu ensino.

Esta dissertação opera com texto e compreensão leitora, dessa forma, é fundamental que se apresente com que noção de língua se trabalha, pois disso dependerão muitas das posições adotadas ao longo da análise.

2.1 Abordagens teóricas sobre a língua

Até a década de 1960, a concepção de língua era estruturalista, ou seja, a escola tinha como objetivo capacitar o aluno para “conhecer/reconhecer o sistema linguístico, seja apresentando-lhe e fazendo-o aprender a gramática da língua, seja usando textos para que neles o aluno pudesse buscar estruturas linguísticas” (SOARES, 2006, p. 35). Somente a partir dessa década é que a escola começou a desenvolver junto aos alunos as habilidades de leitura, por meio de atividades de compreensão e interpretação do texto, mas o enfoque ainda era o estudo da gramática. No entanto, um fato novo aconteceu nessa década: a conquista das classes populares ao direito da escolarização, pois, até então, somente os filhos das classes abastadas tinham acesso à escolarização. Dessa forma, novas variantes linguísticas e padrões culturais começaram a fazer parte do cotidiano escolar (SOARES, 1998). Hoje a escola é para todos: pobres e ricos, “os que acham que a escola tem sentido e os que acham que a escola não tem sentido nenhum, os que estão lá porque a família exige e, ainda, os que vão lá para se encontrar com os amigos” (XAVIER, 2008, p. 19).

Confundia-se estudar a língua com estudar a gramática da língua, mas, a partir desse novo fato – a conquista do direito à escolarização – foi preciso mudar o foco e priorizar o uso da língua. Dessa forma, começaram a entrar na escola diversos tipos de textos, como os informativos, as charges, os textos jornalísticos, os textos publicitários e as histórias em quadrinhos, como demonstra Soares (2006).

Esse novo tipo de ensino perdurou até os anos de 1970 e início dos 1980. A partir de 1985, começaram a surgir as novas teorias no campo da ciência linguística, como a Linguística, a Sociolinguística, a Psicolinguística, a Linguística Textual, a Pragmática, a Análise do Discurso e a Psicologia da Aprendizagem.

Essas inovações fizeram com que surgisse uma nova concepção para texto, que, a partir de então, passou também “a ser analisado em sua ‘gramática’, a qual ultrapassa o nível da palavra e da frase, trazendo nova orientação para o ensino da leitura e da produção de textos” (SOARES, 2006, p. 41).

A língua, segundo Soares (1998, p. 59), passou a ser vista, a partir da interferência das ciências linguísticas acima explicitadas, como “enunciação, discurso, não apenas como comunicação, incluindo, portanto, as relações da língua com aqueles que a utilizam, com o contexto em que é utilizada, com as condições históricas de sua utilização”. Essa nova concepção acarretou importantes mudanças no ensino da leitura e da escrita, que passaram a ser vistas como: “processos de interação autor-texto-leitor [...], em que sentidos são produzidos por e para uma situação discursiva específica” (SOARES, 1998, p. 59).

Essa concepção interacional da língua também é defendida por Koch e Elias (2006, p. 10), para quem "os sujeitos são vistos como atores/construtores sociais, sujeitos ativos que – dialogicamente – constroem e são construídos no texto, considerado o próprio lugar da interação e da constituição dos interlocutores", isto é, essa concepção permite ao sujeito interagir no seu meio social por meio da linguagem.

Marcuschi (2008, p. 59) salienta que a língua foi e pode ser vista de vários ângulos teóricos, que podem enxergá-la:

- a) como forma ou estrutura – um sistema de regras que defende a autonomia do sistema diante das condições de produção (posição assumida pela visão formalista);
- b) como instrumento – transmissor de informações, sistema de codificação; aqui se usa a metáfora do conduto (posição assumida pela teoria da comunicação);
- c) como atividade cognitiva – ato de criação e expressão do pensamento típica da espécie humana (representada pelo cognitivismo);
- d) como atividade sociointerativa situada – a perspectiva sociointeracionista relaciona os aspectos históricos e discursivos.

Na primeira visão, a língua é vista como uma entidade abstrata, enquanto forma, trabalhada em unidades isoladas, fora de contexto, tratando somente dos seus fenômenos sistemáticos, ou seja, a língua é percebida como um sistema homogêneo, composto, hierarquicamente, pelos níveis fonológico, morfológico, sintático e semântico.

A segunda visão desvincula a língua do seu aspecto cognitivo e social, tratando-a como um instrumento, como “produto da codificação de um emissor a ser decodificado pelo leitor/ouvinte, bastando a este, para tanto, o conhecimento do código, já que o texto, uma vez codificado, é totalmente explícito” (KOCH, 2002, p. 16).

A terceira visão apresenta como ponto frágil a redução da língua apenas ao fenômeno cognitivo e sistema de representação conceitual, uma vez que ela é também social. Marcuschi (2008, p. 60) admite o cognitivismo defendido pela “*hipótese sociocognivista*”.

A quarta visão toma a língua como atividade sociohistórica, cognitiva e sociointerativa. Ela contempla a língua em seu aspecto sistemático, mas observando-a no seu funcionamento social, cognitivo e histórico, situando-a como um fenômeno concreto e autônomo. Esta é a posição adotada por Marcuschi (2008, p. 61) para trabalhar a língua com a produção textual, caracterizando-se “como textual-interativa”, isto é, ele considera a língua um sistema simbólico, em razão de sua sistematização, “contudo é tomada como uma atividade sociointerativa desenvolvida em contextos comunicativos historicamente situados”. Ou seja, “a língua é um conjunto de práticas sociais e cognitivas historicamente situadas”.

Em vista desses vários ângulos teóricos, Antunes (2009b, p. 233) diz que é preciso que a escola se abra “para outras perspectivas, bem mais amplas, que seriam aquelas perspectivas da linguagem como atividade, como ação; a linguagem como atividade eminentemente interativa, eminentemente interdiscursiva, eminentemente funcional”.

Marcuschi (2008, p. 23) corrobora o pensamento de Antunes (2009b) e de Soares (1998), acima explicitados, quando afirma que “não existe um uso significativo da língua fora das inter-relações pessoais e sociais situadas” e que “o ensino da língua deva dar-se através de *textos*” (MARCUSCHI, 2008, p. 51, grifo do autor). O trabalho com a língua, feito por meio do texto, tanto escrito quanto falado, oferece possibilidades infinitas, permitindo que sejam exploradas:

- a) as questões do desenvolvimento histórico da língua;
- b) a língua em seu funcionamento autêntico e não simulado;
- c) as relações entre as diversas variantes linguísticas;
- d) as relações entre fala e escrita no uso real da língua;
- e) a organização fonológica da língua;
- f) os problemas morfológicos em seus vários níveis;
- g) o funcionamento e a definição de categorias gramaticais;
- h) os padrões e a organização de estruturas sintáticas;

- i) a organização do léxico e a exploração do vocabulário;
- j) o funcionamento dos processos semânticos da língua;
- k) a organização das intenções e os processos pragmáticos;
- l) as estratégias de redação e questões de estilo;
- m) a progressão temática e a organização tópica;
- n) a questão da leitura e da compreensão;
- o) o treinamento do raciocínio e da argumentação;
- p) o estudo dos gêneros textuais;
- q) o treinamento da ampliação, redução e resumo de texto;
- r) o estudo da pontuação e da ortografia;
- s) os problemas residuais da alfabetização. (MARCUSCHI, 2008, p. 51-52).

Como se observa pelos itens destacados na citação acima, vê-se que trabalhar a língua por meio do texto possibilita o desenvolvimento de várias habilidades e o estudo do funcionamento da língua, sem, contudo, fazer do trabalho com a língua o estudo de uma metalinguagem técnica e de análise formal, reduzindo-a à ortografia e às regras gramaticais. Ou seja, “o falante de uma língua deve fazer-se entender e não explicar o que está fazendo com a língua” (MARCUSCHI, 2008, p. 57).

Dessa forma, a concepção de língua a ser adotada nesta dissertação é a de que a língua é:

um conjunto de práticas sociais e cognitivas historicamente situadas [...] um sistema de práticas cognitivas abertas, flexíveis, criativas e indeterminadas quanto à informação ou estrutura. [...] a língua é um sistema de práticas com o qual os falantes/ouvintes (escritores/leitores) agem e expressam suas intenções com ações adequadas aos objetivos em cada circunstância, mas não construindo tudo como se fosse uma pressão externa pura e simples. (MARCUSCHI, 2008, p. 61).

2.2 Abordagens teóricas sobre o texto

Esta dissertação pretende analisar questões de língua portuguesa das provas do Enem, do Saeb e do Pisa, a fim de verificar se as habilidades e competências, preconizadas nos documentos oficiais, estão sendo observadas e se essas avaliações estão conduzindo ao efeito *washback*, ou seja, se as aulas de língua portuguesa estão sendo direcionadas por esses documentos e por essas avaliações. A noção de texto aqui adotada será a que tem como foco a modalidade escrita e também o texto será considerado a matéria-prima no estudo da língua, uma vez que é nele e em torno dele que se estrutura todo o trabalho de construção da linguagem. Mas o que se entende por texto? A noção de texto é ampla, no entanto, buscar-se-á, aqui, aquela que traduz o preconizado nos PCNEM, que diz:

O texto só existe na sociedade e é produto de uma história social e cultural, único em cada contexto, porque marca o diálogo entre os interlocutores que o produzem e entre os outros textos que o compõem. O homem visto como um texto que constrói textos. (BRASIL, 2000, p. 18).

Marcuschi (2008, p. 72) valida a perspectiva adotada pelos PCNEM quando afirma que o texto é “uma (re)construção do mundo e não uma simples refração ou reflexo”, ou seja, o texto é reconstruído pelo leitor na medida em que é interpretado por ele de acordo com seus conhecimentos linguísticos e culturais. Dessa forma, a produção do discurso, oral ou escrito, é manifestada linguisticamente por meio de textos que estão em constante relação uns com os outros, ainda que, em sua linearidade, isso não se explicita. Assim,

O texto é uma unidade comunicativa (um evento) e uma unidade de sentido. [Ele] é construído na perspectiva da enunciação. [...] produtores e receptores de texto (ouvinte/leitor – falante/escritor) todos devem colaborar para um mesmo fim e dentro de um conjunto de normas iguais. Os falantes/escritores da língua, ao produzirem textos, estão enunciando conteúdos e sugerindo sentidos que devem ser construídos, inferidos, determinados mutuamente. [...] Isso caracteriza de maneira bastante essencial a produção textual como uma atividade sociointerativa (MARCUSCHI, 2008, p. 76-77).

Ou seja, um texto só pode ser considerado texto quando puder ser compreendido como unidade significativa global; caso contrário, não passará de um amontoado aleatório de enunciados (BRASIL, 1998, p. 21). Assim, deve constituir-se de uma sequência verbal que se estabelece a partir das propriedades do texto – como a coesão, a coerência, a informatividade e a intertextualidade – e também dos procedimentos e estratégias de construção da sequência textual, uma vez que o texto “não é feito apenas de palavras e, portanto, não é composto apenas do material linguístico que aparece em sua superfície” (ANTUNES, 2008, p. 175).

2.3 Concepções de leitura para a formação do leitor competente

Pesquisas de diversas áreas, como a Psicolinguística, a Sociolinguística, a Psicologia Cognitiva, a Educação, entre outras (MARQUEZ, 2000; KATO, 1999; BENTO, 1996; KLEIMAN, 2004; MORAIS, 1996; SOLÉ, 1998) acerca do ato de ler, evidenciam a importância da leitura para a construção do conhecimento, uma vez que ela é basilar para a aprendizagem de todas as disciplinas do currículo escolar, e dão conta de que é possível mudar a visão negativa com relação à leitura nas escolas brasileiras. O questionamento comum que norteou essas pesquisas foi: como se dá a compreensão?, ou seja, como os símbolos linguísticos dão origem a significados, como compreender melhor os processos subjacentes à leitura e à formação do leitor.

Bento (1996) faz a diferenciação entre os lexemas *ler* e *leitura*, em razão da complexidade do processo de leitura. Dessa forma, para este autor, ler é *uma forma de*

comunicação enquanto a leitura *envolve a compreensão*. Assim, faz-se necessário que se entenda como se dá o processamento da leitura, ou seja, como se dá o ato de ler com compreensão e construção de sentido.

Segundo pesquisa realizada por Kato (1999), um leitor proficiente lê por um processo de reconhecimento instantâneo, e não por um processo analítico-sintético, estendendo-se esse processo a blocos inteiros. Ocasionalmente, quando a palavra for estranha ao seu universo, o uso do conhecimento de regras fonotático/ortográficas explica a facilidade com que ele consegue lê-la. Conforme avança no processo de alfabetização, o leitor começa a utilizar-se das antecipações ou adivinhações, estratégias do processamento *top-down* (da macro para a microestrutura). Com o sucesso do uso dessa estratégia, o leitor evolui para o *bottom-up* (da micro para a macroestrutura), que é indispensável para a acuidade na leitura.

O processamento da leitura, para Solé (1998), passa pelo desenvolvimento da *consciência metalinguística*, pois ela é que permitirá que o aprendiz compreenda os segredos do código. Essa pesquisadora salienta que "ler não é decodificar, mas para ler, é preciso saber decodificar" (SOLÉ, 1998, p. 52), ou seja, a decodificação permite que sejam estabelecidas correspondências entre os sons da língua e sua representação gráfica convencional. Ao decodificar, o aprendiz da leitura presta atenção de forma deliberada e consciente à linguagem (seus sons, palavras, representação gráfica) e reflete sobre ela, desenvolvendo também a consciência fonológica. No entanto, diz ela, "a decodificação e o significado sempre estão presentes no leitor, mas a busca deste último é que geralmente guia as tentativas de decodificação. A criança sabe que o que está lendo tem um significado e tenta torná-lo seu" (SOLÉ, 1998, p. 58). Em razão disso, a autora alerta que, se a escola trabalhar o código de forma mais ou menos isolada, descontextualizada, ela contribuirá para que a criança forme, erroneamente, o conceito de que ler é dizer as letras, ou os sons, ou as palavras, ao passo que o bom leitor é aquele que utiliza, simultaneamente, os indicadores contextuais, textuais e grafofônicos para construir o significado (SOLÉ, 1998). O leitor experiente automatiza as habilidades de decodificação e só as torna conscientes em determinados momentos, como, por exemplo, quando encontra um texto manuscrito com letra tortuosa, enquanto o leitor aprendiz precisa utilizar tais habilidades com muita frequência, para buscar o significado. É importante perceber que o uso eficaz da decodificação exige que se possa combinar a informação procedente das regras de correspondência com a informação procedente do texto e do conhecimento prévio do leitor.

No estudo realizado por Morais (1996, p. 109), a leitura é vista como a capacidade cognitiva de reconhecimento de palavras escritas, isto é, "a capacidade de identificar cada

palavra como forma ortográfica que tem uma significação e atribuir-lhe uma pronúncia”, cuja obtenção é a etapa crítica da leitura, porque ela permite realizar a convergência com a língua falada. Para chegar a esse conceito, este autor situou sua investigação nos processos específicos implicados na leitura, ou seja, tentou identificar o que distingue a leitura, do ponto de vista mental, das outras atividades humanas ou, ainda, o seu mecanismo. Para isso, discorre sobre a atividade óculo-motriz realizada durante a leitura, fenômeno estudado por Émile Javal, que percebeu que os movimentos dos olhos durante a leitura de uma frase não se processam de forma linear do princípio ao fim da linha, mas por pequenos saltos – designados de sacadas – a que se seguem pausas – designadas de fixações, que têm duração variável. Em seu estudo, Morais (1996, p. 119) afirma que “é o nível de leitura e o grau de dificuldade que determinam os movimentos dos olhos, não o contrário”, isto é, quanto mais difícil for o texto, maior será a duração das fixações, uma vez que as palavras só são lidas durante as fixações, mais diminui a amplitude das sacadas e mais elevado é o número de regressões, mesmo que ao ler sejam fixadas sucessivamente todas as palavras. Isso contraria a impressão de que se lê percorrendo o texto de maneira contínua. Esse seria o mecanismo do ato de ler. Ou seja, para Morais (1996, p. 125):

ao ler um texto, utiliza-se um mecanismo de comando dos movimentos oculares muito bem adaptado às propriedades físicas e linguísticas do texto. Entretanto, as limitações da apreensão de informação durante a leitura são enormes porque nossa acuidade só é suficiente para uma parte muito estreita do campo visual.

Mesmo afirmando que “a leitura não atinge seu objetivo sem compreensão”, Morais (1996, p. 114) alerta que os processos específicos de leitura não são processos de compreensão, mas que levam à compreensão, que é o resultado de uma atividade mental complexa.

A importância da leitura para a aquisição de conhecimento tem justificado o grande empenho dos estudiosos em descrever os processos envolvidos nessa atividade. Uma das questões centrais que emergem desses estudos é como avaliar a compreensão dos leitores. A impossibilidade de observar diretamente o processamento da informação textual obriga os profissionais em educação a lançar mão de técnicas de avaliação destinadas a medir a compreensão, mesmo que de forma indireta e vulnerável à influência de fatores externos diversos.

Kato (1999) ressalta que a escola se preocupa excessivamente com a produção escrita e dá pouca atenção ao desenvolvimento da leitura, o que pode ser comprovado pela maneira como os alunos são avaliados, ou seja, pelo desempenho em produção escrita. A autora diz

que essa prática é decorrente do entendimento de que, se o professor conseguir ensinar o aluno a escrever, a aprendizagem da leitura será uma consequência. Para comprovar que isso não é verdadeiro, a autora cita o exemplo daquelas crianças que, tal qual ela mesma, aprendem a ler antes de aprenderem a escrever, antes mesmo de frequentarem a escola.

Marquez (2000) salienta que a leitura é um processo interativo, em que as unidades linguísticas do texto são necessárias para o leitor, pois ele constrói o significado a partir do processamento cumulativo das orações do texto. Assim, o conhecimento anterior da linguagem é suporte para o leitor iniciar a leitura do texto. De posse da informação que se acha disponível, o leitor a utiliza mediante algumas estratégias cognitivas, tais como:

- a) **iniciação** ou **reconhecimento da tarefa** – o leitor decide-se a ler com uma intenção já definida;
- b) **mapeamento** – momento em que o leitor, por meio do ‘input’ gráfico e do ambiente, escolhe as informações mais úteis de acordo com o que ele sabe com relação à língua, ao ato de ler e ao próprio texto;
- c) **inferência** – o leitor, com base no que é conhecido, infere a informação que é necessária, podendo ser informações grafofônicas, sintáticas e semânticas (incluindo as pragmáticas). Pode, ainda, inferir informações implícitas e explícitas;
- d) **predição** – neste ponto, o leitor deverá demonstrar habilidade para predizer ou antecipar o que vem a seguir;
- e) **confirmação e não-confirmação** – momento em que o leitor se automonitora para testar a informação nova com as inferências, predições e compreensão anterior;
- f) **correção** – o leitor usa de estratégias para reconstruir o texto e recuperar o significado, muitas vezes, reavaliando informações processadas, elaborando inferências, predições e interpretações alternativas, além de retornar ao texto com o objetivo de conseguir mais informações;
- g) **terminação** – o leitor finaliza o ato de ler. (MARQUEZ, 2000, p. 144).

Um elemento essencial e que funciona como um instrumento operacionalizador na compreensão é a memória. As pesquisas em Inteligência Artificial, a Psicolinguística, a Linguística do Texto e outras áreas procuram explicar de que forma os conhecimentos individuais são organizados na memória. Estes conhecimentos não são armazenados isoladamente, mas organizados e representados na mente em conjunto, em blocos, como unidades completas e denominadas de conceitos e modelos cognitivos globais (KATO, 1999, p. 48-52).

Apesar das divergências acerca da teoria construtivista, os conhecimentos individuais representados por esquemas são ativados pelo leitor durante o ato de ler. A leitura de um texto permite o suscitar de um número considerável de imagens e unidades, que correspondem a conceitos genéricos, armazenados na memória, e possibilitam o levantamento de hipóteses, a formulação de previsões com relação ao que se espera encontrar no texto. Assim, a compreensão vai se efetivando mediante o jogo entre o que está explícito no texto (parte percebida e outra prevista) e outros dados que o leitor acrescenta, pela utilização de inferências levantadas de seus conhecimentos anteriores.

Nesse sentido, alguns processos estão presentes no ato de ler e são importantes para uma aprendizagem satisfatória. Contudo, nem sempre são viabilizados em sala de aula. Isto ocorre, muitas vezes, pelo desconhecimento dos professores quanto à complexidade de fatores indispensáveis à leitura e compreensão. É preciso que se encontrem práticas mais interessantes e significativas no ensino da leitura, entendendo-a como um processo dinâmico de construção. Em razão disso, destaca-se a importância da distribuição dos documentos oficiais do Ministério da Educação para as escolas, pois, como afirma Kleiman (2004, p. 21), a migração dos resultados das pesquisas da Linguística Aplicada mais recentes para a escola “está sendo facilitada pela existência de textos normativos e formadores, como os PCN”.

Kleiman (2004, p. 14) faz uma retrospectiva do ensino da leitura ao longo de vinte e cinco anos, com o objetivo de evidenciar as abordagens da Linguística Aplicada para este campo de pesquisa, quando conclui que:

A concepção hoje predominante nos estudos de leitura é a de leitura como prática social que, na Linguística Aplicada, é subsidiada teoricamente pelos estudos do letramento. Nessa perspectiva, os usos da leitura estão ligados à situação; são determinados pelas histórias dos participantes, pelas características da instituição em que se encontram, pelo grau de formalidade ou informalidade da situação, pelo objetivo da atividade de leitura, diferindo segundo o grupo social. Tudo isso realça a diferença e a multiplicidade dos discursos que envolvem e constituem os sujeitos e que determinam esses diferentes modos de ler.

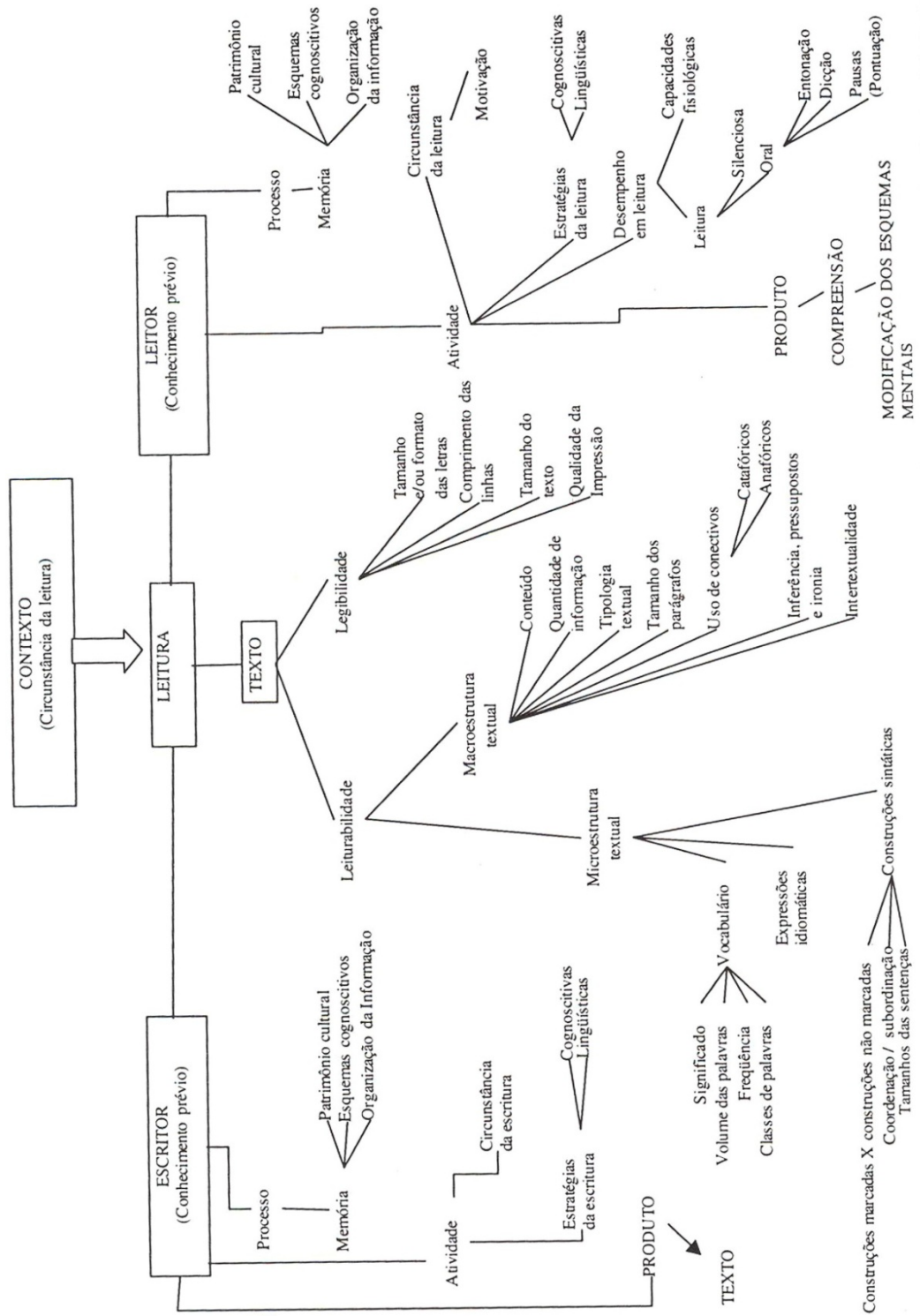
Para Kleiman (2004), as múltiplas e heterogêneas funções da leitura passaram a ser ligadas aos contextos de ação do leitor, uma vez que os modos de ler podem mostrar a construção social dos saberes individuais em eventos que envolvem interações. Da mesma forma, Marcuschi (2008) diz que a leitura, hoje, é tratada em um contexto teórico que considera práticas sob um aspecto crítico e voltado para atividades sociointerativas. A compreensão da leitura, portanto, passa por uma ação social, solidária e coletiva.

Este pensamento de Kleiman (2004) também é confirmado por Gabriel (2005, p. 168), quando, ao analisar os elementos envolvidos na leitura, diz que:

O leitor não é um mero decodificador do sistema de signos utilizados pelo escritor. Além do conhecimento do código linguístico, o leitor chega ao texto com seu conhecimento de mundo, ou seja, com um conhecimento prévio que pode ou não coincidir com o do escritor. O leitor, no momento da leitura, constrói o sentido/significado do texto, integrando seu conhecimento prévio ao conhecimento trazido pelo texto. O produto dessa integração é um novo sentido, mais ou menos próximo ao pretendido pelo escritor.

A fim de organizar todos esses elementos envolvidos na leitura, reproduz-se, na figura 1, o esquema elaborado por Gabriel (2005, p. 170).

Figura 1 – Elementos envolvidos na leitura



Fonte: Gabriel (2005, p. 171).

Analisando-se a figura 1, percebe-se que ela engloba todo o processo que envolve a leitura, desde a criação do texto pelo escritor, pois só há leitura quando há (ou, mais precisamente, quando houve) escrita, ou seja, “o par ‘leitura-escrita’ é indissociável” (MORAIS, 1996, p. 111) até o momento em que a leitura é feita pelo leitor. Esta figura sintetiza, portanto, o que se discorreu até este momento da pesquisa: a interação autor-texto-leitor.

Mesmo com as inovações trazidas pelas ciências linguísticas acima explicitadas, o que se percebe, na prática, é que elas ainda não são aplicadas em todas as escolas, pois as atividades de leitura e escrita não têm o texto como centro de estudo, e sim a palavra isolada, com exercícios de análise metalinguística de frases soltas, a partir das subdivisões das várias categorias gramaticais.

Preocupada em saber como a leitura é realizada em sala de aula e como os saberes sobre leitura são construídos no ambiente escolar, Zappone (2001) analisou 370 relatórios de professores da Educação Básica brasileira, gerados para a participação no “Concurso Leia Brasil”, pertencentes às regiões Sul e Sudeste. Desse estudo, a autora estabeleceu, com base em um levantamento bibliográfico que cotejou vários textos e autores, quatro linhas de abordagem teórica sobre leitura em circulação no Brasil, designadas como: linha político-diagnóstica, linha cognitivo-processual, linha discursiva e linha estruturalista, as quais serão aqui analisadas em razão da concordância com essa classificação.

A linha político-diagnóstica ancora-se nos estudos desenvolvidos por Paulo Freire (1987) e por Ezequiel Theodoro da Silva (1987, 1993, 1995), autores pioneiros, no Brasil, nas investigações sobre como a leitura poderia ser entendida em relação à sociedade na qual os indivíduos praticam o ato de ler e também na apresentação de propostas de um novo modo de realização de leitura. Essa linha critica a leitura meramente decifrativa, que não leva em consideração o universo do sujeito leitor e sua experiência de vida ou, ainda, seu conhecimento prévio à leitura (ZAPPONE, 2001). Para essa linha, “ler é engajar-se”.

O pensamento que resume a linha cognitivo-processual ou pragmático-processual, segundo Zappone (2001), seria “ler é interagir com o texto”, ou seja, nessa visão, por meio das marcas textuais deixadas pelo autor no texto, o leitor deverá ser capaz de compreender o sentido do texto e as intenções do autor. Uma vez que o leitor consiga recuperá-las, dá-se a interação do leitor/autor/texto. Essa linha estrutura-se nos estudos desenvolvidos por Kato (1999) e Kleiman (1993, 1996, 1997).

A linha discursiva, segundo Zappone (2001), caracteriza-se pela premissa de que “ler é produzir sentidos”, ou seja, a leitura implica um processo discursivo que permite

problematizá-la no domínio do discurso, a fim de que se possa entender como se dá a compreensão realizada na leitura. Dessa forma, o texto, na análise do discurso, ultrapassa a noção de informação e impõe a necessidade de se ir além do nível segmental. Nesse processo discursivo, atuam tanto o leitor quanto o autor, uma vez que os dois sujeitos são produtores de sentido e inserem-se em contextos histórico-sociais determinados, produzindo, portanto, sentidos também determinados ideologicamente. Assim, é o leitor que determina a leitura, e não o texto, como se viu na abordagem pragmático-processual. Dessa forma, para a construção de sentido, o leitor leva em consideração determinadas condições sociais, históricas e ideológicas específicas; as relações de intertextualidade de um texto com outros textos e a própria história de leitura do leitor, uma vez que aquilo que ele já leu o auxiliará no processo de atribuição de sentido a um texto. São partidárias dessa abordagem as autoras Coracini (1995) e Orlandi (1987, 1996).

A quarta e última linha proposta por Zappone (2001) é a linha estruturalista, sintetizada pela expressão “ler é decodificar”. Estruturalista porque pode ser entendida como a operação por meio da qual o leitor capta o significante, ativado através da escrita, e entende o significado do texto, ou seja, a comunicação eficaz estabelecer-se-ia na relação entre emissor-receptor, sendo o remetente o autor do texto, cuja função seria a de enviar uma mensagem ao leitor (destinatário), que, por sua vez, deveria produzir uma resposta a essa mensagem a partir da decodificação dos signos que a compõem. Trabalhos como os de Penteado (1977) e Blikstein (1991) demonstram a apropriação brasileira dessa concepção de leitura. Dessa forma, apregoa que o texto possui uma codificação que contém as ideias do autor, cabendo ao leitor “decodificar” esse texto, ou seja, ao ler, o leitor estaria compreendendo as ideias geradas na mente do autor. A leitura seria uma atividade invariável, já que os leitores encontrariam no texto sempre o mesmo sentido, independentemente das circunstâncias sociais, culturais ou históricas em que a leitura possa ser realizada. Além disso, o leitor não contribui para a constituição dos sentidos e estes se encontram atrelados exclusivamente aos elementos linguísticos do texto, tornando o autor o dono dos sentidos.

Na análise das linhas determinadas por Zappone (2001), percebe-se a relação com as seguintes concepções de língua, linguagem e leitura: (a) linha político-diagnóstica à sociolinguística; (b) linha cognitivo-processual à psicolinguística e à pragmática; (c) linha discursiva à análise do discurso; e (d) a linha estruturalista ao formalismo.

Exceto a linha estruturalista, que se contrapõe às outras abordagens, verificam-se que as abordagens de leitura referidas anteriormente convergem com as apresentadas por Zappone (2001).

Ao se discutir questões de ensino e de aprendizagem, cada vez mais é ressaltada a responsabilidade da escola pela competência em leitura, sendo a leitura escolar considerada, até mesmo, aquela que foi ensinada pelo professor, uma vez que, segundo Kleiman (1993), o professor pode atuar como: (a) um mediador entre o leitor e o autor e, aqui, geralmente, o professor enfatiza a sua leitura do texto, já que ele também é um interlocutor do texto; e (b) um fornecedor de condições para que se estabeleça a interlocução leitor/autor.

Ou seja, é preciso que a escola consiga oferecer uma sólida formação leitora aos alunos, porque é nela que a criança é introduzida no mundo da leitura e da escrita. É ela que tem a responsabilidade de tornar os alunos aptos a compreenderem o(s) sentido(s) dos textos. Para isso, é necessário que lhes sejam apresentados, desde cedo, textos diversificados, uma vez que abrigam variadas formas de expressão, o que propicia que as operações cognitivas sejam desencadeadas. Somente assim, a escola conseguirá formar “um leitor crítico perante os materiais lidos e o mundo a que eles se referem” (SILVA; ZILBERMAN, 2005, p. 115).

A leitura objetiva a transformação do leitor que, por sua vez, será capaz de transformar, com sua interferência, a sociedade, uma vez que, segundo Silva e Zilberman (2005, p. 115), “propõe, ensina e encaminha a descoberta da função exercida pelo(s) texto(s) num sistema comunicacional, social e político”.

Tendo-se verificado os pressupostos teóricos sobre texto e leitura, verificar-se-á, a seguir, as abordagens de leitura constantes dos documentos oficiais do Ministério de Educação para o Ensino Médio.

3 AS ABORDAGENS DA LEITURA NOS DOCUMENTOS OFICIAIS DO ENSINO MÉDIO

De acordo com o Ministério da Educação (INEP, 2011), a Educação Básica engloba a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio e tem como documentos norteadores a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e o Plano Nacional de Educação (PNE), Lei n. 10.172/2001, ambos os documentos regidos pela Constituição da República Federativa do Brasil.

No entanto, interessam aqui as orientações para o ensino médio, especificamente aquelas voltadas ao ensino da leitura. Dessa forma, procurou-se, nos documentos oficiais voltados ao Ensino Médio, as concepções de linguagem, língua, texto e leitura que pudessem embasar esta pesquisa. Assim, essas orientações referentes às capacidades dos leitores serão verificadas nas seguintes publicações voltadas ao Ensino Médio: os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCNEM) e a Política de Formação de Leitores.

3.1 Abordagens de linguagem, texto e leitura constantes nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM)

Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 2000) estão estruturados em quatro partes, que englobam as áreas do conhecimento:

- Parte I: Bases Legais;
- Parte II: Linguagem, Códigos e suas Tecnologias;
- Parte III: Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias;
- Parte IV: Ciências Humanas e suas Tecnologias.

As Bases Legais informam que os parâmetros foram criados para difundir os princípios da reforma curricular e orientar o professor na busca de novas abordagens e metodologias. Por reconhecer que o Brasil se encontrava em um quadro de “extrema desvantagem em relação aos índices de escolarização e de nível de conhecimento que apresentam os países desenvolvidos” (BRASIL, 2000, p. 5), o Ministério da Educação formulou o projeto de reforma do Ensino Médio. Dessa forma, a política governamental para o Ensino Médio propõe a formação geral do aluno, que o torne um sujeito ativo e construtor de sua aprendizagem, em vez de apenas exercitar a capacidade de memorização, uma vez que,

segundo o documento, não há justificativa para que o aluno memorize “conhecimentos que estão sendo superados ou cujo acesso é facilitado pela moderna tecnologia. O que se deseja é que os estudantes desenvolvam competências básicas que lhes permitam desenvolver a capacidade de continuar aprendendo” (BRASIL, 2000, p. 14).

Dessa forma, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), com base nas premissas apontadas pela Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), determina que a educação deve cumprir um triplo papel: econômico, científico e cultural e também que a educação deve ser estruturada em quatro alicerces: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver e aprender a ser.

Para que essas diretrizes sejam cumpridas, a reforma curricular do Ensino Médio agrupou o conhecimento em três grandes áreas: Linguagem, Códigos e suas Tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias e Ciências Humanas e suas Tecnologias. Como a área desta pesquisa é a leitura, analisar-se-á, aqui, o primeiro volume dos PCNEM, que trata das orientações para Linguagens, Códigos e suas Tecnologias.

A construção dos PCNEM iniciou-se em 1996, e a versão final foi concluída apenas em 2000, com base em reflexões feitas sobre a LDB e o Parecer n. 15/98, do Conselho Nacional da Educação/Câmara da Educação Básica. O documento traz as competências que o aluno egresso da Educação Básica deve ter adquirido ao concluir o Ensino Médio – como pesquisar, selecionar informações, analisar, sintetizar, argumentar, negociar significados, cooperar – salientando que essas competências só podem ser obtidas por meio da linguagem.

Os PCNEM (BRASIL, 2000, p. 5) consideram a linguagem:

a capacidade humana de articular significados coletivos e compartilhá-los, em sistemas arbitrários de representação, que variam de acordo com as necessidades e experiências da vida em sociedade. A principal razão de qualquer ato de linguagem é a produção de sentido.

Ou seja, é por meio da linguagem que o homem adquire conhecimento, pois ela é utilizada para representar, organizar e transmitir o pensamento. Dessa forma, a linguagem garante a interação do homem no mundo. Capacidade humana porque a linguagem caracteriza o homem, distinguindo-o dos animais. Envolve a representação – simbólica e abstrata – de conceitos e diversos tipos de relação entre eles, fazendo com que o homem dê sentido ao mundo e o compreenda. Interação porque, por meio da compreensão, o homem pode agir no mundo. No entanto, a capacidade para usar a linguagem depende de habilidades

desenvolvidas, das relações do homem com o mundo, de seu conhecimento, de sua condição social e de suas experiências. Dessa forma, os PCNEM elencaram quais as competências que devem ser desenvolvidas em linguagem para garantir a interação do homem com o mundo, que podem ser assim resumidas:

- 1) compreender e usar os sistemas simbólicos das diferentes linguagens como meios de organização cognitiva da realidade pela constituição de significados, expressão, comunicação e informação: a escola deve proporcionar meios para que a linguagem seja objeto de reflexão e análise, evidenciando-se o seu caráter de mobilidade, a fim de que o aluno tenha condições de avaliar a maior ou menor aceitação de determinada manifestação da linguagem na sua vida prática;
- 2) analisar, interpretar e aplicar os recursos expressivos das linguagens, relacionando textos com seus contextos, mediante a natureza, função, organização das manifestações, de acordo com as condições de produção e recepção (investigação e compreensão): o estudo dos gêneros discursivos e dos modos como se articulam proporciona uma visão ampla das possibilidades de usos da linguagem. O importante é que o aluno saiba analisar as especificidades, sem perder a visão do todo em que elas estão inseridas e perceba que as particularidades têm um sentido socialmente construído. A análise dos gêneros permite abordar a criação das estéticas que refletem, no texto, o contexto do campo de produção, as escolhas estilísticas, marcadas de acordo com as lutas discursivas em jogo naquela época/local, ou seja, o caráter intertextual e intratextual;
- 3) confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes linguagens e suas manifestações específicas (representação e comunicação): formação crítica frente à própria produção e a necessidade pessoal de partilhar sentidos em cada ato interlocutivo;
- 4) respeitar e preservar as diferentes manifestações da linguagem utilizadas por diferentes grupos sociais, em suas esferas de socialização; usufruir do patrimônio nacional e internacional, com suas diferentes visões de mundo; e construir categorias de diferenciação, (caracterização sociocultural) apreciação e criação;
- 5) utilizar-se das linguagens como meio de expressão, informação e comunicação em situações intersubjetivas, que exijam graus de distanciamento e reflexão sobre os contextos e estatutos de interlocutores; e saber colocar-se como protagonista no processo de produção/recepção (representação e comunicação);

- 6) compreender e usar a Língua Portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização de mundo e da própria identidade (representação e comunicação);
- 7) conhecer e usar língua(s) estrangeira(s) moderna(s) como instrumento de acesso a informações e a outras culturas e grupos sociais;
- 8) entender os princípios das tecnologias da comunicação e da informação, associá-las aos conhecimentos científicos, às linguagens que lhes dão suporte e aos problemas que se propõem a solucionar;
- 9) entender o impacto das tecnologias da comunicação e da informação na sua vida, nos processos de produção, no desenvolvimento do conhecimento e na vida social (caracterização sociocultural);
- 10) aplicar as tecnologias da comunicação e da informação na escola, no trabalho e em outros contextos relevantes para a sua vida (representação e comunicação).

O documento (BRASIL, 2000) salienta, ainda, que, se as competências estabelecidas nos PCNEM forem trabalhadas no contexto escolar, o aluno concluinte do ensino médio será capaz de, resumidamente:

- 1) considerar a Língua Portuguesa como fonte de legitimação de acordos e condutas sociais e como representação simbólica de experiências humanas manifestas nas formas de sentir, pensar e agir na vida social;
- 2) analisar os recursos expressivos da linguagem verbal, relacionando textos/contextos, mediante a natureza, função, organização, estrutura, de acordo com as condições de produção/recepção (intenção, época, local, interlocutores participantes da criação e propagação de ideias e escolhas);
- 3) confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes manifestações da linguagem verbal;
- 4) compreender e usar a língua Portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria identidade.

Essa concepção manifestada pelos PCNEM já era enfatizada por Koch e Travaglia (1995) quando afirmaram que a textualidade é o que faz de uma sequência linguística um texto, e não um amontoado aleatório de frases ou palavras. Ou seja, uma sequência linguística só será um texto quando o leitor for capaz de captar o seu significado, quando for capaz de entender o que ali está registrado.

Os PCNs (BRASIL, 1998, p. 21) também se apropriaram deste conceito de Koch e Travaglia (1995) ao recomendarem que o texto é “o produto da atividade discursiva oral ou

escrita que forma um todo significativo, qualquer que seja sua extensão” e constitui-se por um conjunto de relações estabelecidas a partir da coesão e da coerência. E sintetizam, “um texto só é um texto quando pode ser compreendido como unidade significativa global. Caso contrário, não passa de um amontoado aleatório de enunciados” (BRASIL, 1998, p. 21).

3.2 Abordagens de linguagem e de leitura constantes nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCNEM)

As Orientações Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2006) formam um conjunto de reflexões com a finalidade de orientar a prática docente e surgiram da necessidade de aprofundar as propostas apresentadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio, com o objetivo de oferecer alternativas didático-pedagógicas para a estruturação do currículo para o ensino médio.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio datam do ano de 2000, e o documento das Orientações Curriculares para o Ensino Médio, de 2006, mas os debates para a sua formulação iniciaram-se em 2004. Durante esse tempo, foram formados grupos por disciplina para a discussão dos Parâmetros para que se chegasse às propostas apresentadas nas Orientações. Portanto, as OCNEM são fruto dessas discussões e contribuições dos diferentes segmentos envolvidos com a instituição escolar.

Neste item, verificar-se-ão, especificamente, as OCNEM para a Língua Portuguesa.

A primeira orientação para o ensino da Língua Portuguesa preconiza que o estudante do Ensino Médio deva ser capacitado ao “refinamento de habilidade de leitura e de escrita, de fala e de escuta” (BRASIL, 2006, p. 18). Para isso, é necessário que seja desenvolvida a sua capacidade de reflexão sobre a língua e a linguagem, que seja discutida a variação da língua por meio da circulação de textos, dentro da sala de aula, não só literários, como também aqueles presentes no meio social dos alunos. O professor que adota esta postura demonstra aos alunos que entende as dificuldades que eles têm diante da língua culta e poderá mais facilmente orientá-los para o uso consciente das variações linguísticas. Essa variação dos usos da língua só será compreendida quando “considerada na materialidade do texto e em relação ao contexto de produção de sentido, o que envolve tanto o contexto imediato em que se dá a interação quanto a esfera social de que ela emerge” (BRASIL, 2006, p. 21).

No entanto, essa interação só se dará se o texto for visto em sua totalidade, ou seja, é preciso um trabalho conjunto de construção de sentidos, no qual se engajem produtor e

receptor, e no qual o texto seja trabalhado nas dimensões linguística, textual, sociopragmática e discursiva, e cognitivo-conceitual:

- (a) **linguística**, vinculada, portanto, aos recursos linguísticos em uso (fonológicos, morfológicos, sintáticos e lexicais);
- (b) **textual**, ligada, assim, à configuração do texto, em gêneros discursivos ou em sequências textuais (narrativa, argumentativa, descritiva, injuntiva, dialogal);
- (c) **sociopragmática e discursiva**, relacionada, por conseguinte: aos interlocutores; a seus papéis sociais (por exemplo, pai/filho, professor/aluno, médico/paciente, namorado/namorada, irmãos, amigos, etc., que envolvem relações assimétricas e/ou simétricas); às suas motivações e a seus propósitos na interação (como produtores e/ou receptores do texto); às restrições da situação (instituição em que ocorre, âmbito da interação (privado ou público), modalidade usada (escrita ou falada), tecnologia implicada, etc.); ao momento social e histórico em que se encontram engajados não só os interlocutores como também outros sujeitos, grupos ou comunidades que eventualmente estejam afeitos à situação em que emerge o texto.
- (d) **cognitivo-conceitual**, associada aos conhecimentos sobre o mundo – objetos, seres, fatos, fenômenos, acontecimentos, etc. – que envolvem os conceitos e suas inter-relações. (BRASIL, 2006, p. 21-22).

Há que se considerar também que trabalhar um texto não é apenas identificar e classificar esses fenômenos linguísticos. Há muitos outros elementos que devem ser vistos, como os que serão discutidos a seguir.

A concepção para as práticas de ensino e de aprendizagem de Língua Portuguesa defendida nas Orientações é “aquela proposta pelo interacionismo”, porque assume o princípio de que “é pela linguagem que o homem se constitui sujeito [...] que tem condições de refletir sobre si mesmo”, ou seja, a leitura – e a escrita – do mundo proporcionará uma nova “significação para seus processos subjetivos” (BRASIL, 2006, p. 23-24).

As Orientações seguem o interacionismo, uma vez que acreditam que:

é na interação em diferentes instituições sociais (a família, o grupo de amigos, as comunidades de bairro, as igrejas, a escola, o trabalho, as associações, etc.) que o sujeito aprende e apreende as formas de funcionamento da língua e os modos de manifestação da linguagem; ao fazê-lo, vai construindo seus conhecimentos relativos aos usos da língua e da linguagem em diferentes situações (BRASIL, 2006, p. 24).

A interação, assim, é uma atividade de construção de sentidos, tanto pelas práticas da oralidade como as intermediadas por textos escritos, pela simbologia, que não sejam exclusivamente linguísticas, já que há um conjunto de conhecimentos que contribui para sua elaboração, como os sistemas semióticos envolvidos no texto, decorrentes do desenvolvimento das tecnologias, fruto de mudanças também sistêmicas nos grupos sociais – são construídos e apropriados pelos sujeitos. Ou seja, o sentido relaciona-se também ao “contexto em que se dá a interação, à singularidade de seus participantes, às suas demandas, a

seus propósitos, aos papéis sociais nos quais eles se colocam, etc. Em suma, pode-se dizer que o sentido é indeterminado, surge como efeito de um trabalho realizado pelos sujeitos” (BRASIL, 2006, p. 25).

Língua, portanto, é “uma das formas de manifestação da linguagem, é um entre os sistemas semióticos construídos histórica e socialmente pelo homem. Assim, o homem, em suas práticas orais e escritas de interação, recorre ao sistema linguístico – com suas regras fonológicas, morfológicas, sintáticas, semânticas e com seu léxico” (BRASIL, 2006, p. 25). Quando o aluno compreende as normas gerais do funcionamento da língua(gem), ele se sente “incluído nos processos de produção e compreensão textual que implementa na escola ou fora dela, exatamente porque por meio deles se vai constituindo como ser de ação social” (BRASIL, 2006, p. 30).

Em razão disso, a disciplina de Língua Portuguesa deve promover letramentos múltiplos, ou seja, deve conceber “a leitura e a escrita como ferramentas de empoderamento e inclusão social”, oportunizando aos alunos o acesso a diferentes mídias (hipertextos na imprensa ou na internet, vídeos e filmes) e também diferentes linguagens (como a dança, o teatro, a música, a escultura e a pintura).

As Orientações Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2006, p. 32-34) preveem que o aluno do ensino médio, ao longo de sua formação em Língua Portuguesa, deva ser capaz de:

- conviver com situações de produção e leitura de textos atualizados em diferentes suportes e sistemas de linguagem que lhe permitam conhecer a multiplicidade de linguagens que ambientam as práticas de letramento multissemiótico em emergência em nossa sociedade;
- conviver com situações de produção escrita, oral e imagética, de leitura e de escuta, que lhe propiciem uma inserção em práticas de linguagem em que são colocados em funcionamento textos que exigem da parte do aluno conhecimentos distintos daqueles usados em situações de interação informais (linguística, textual e pragmática) por meio das quais se procure assegurar a autonomia do texto em relação ao contexto de situação imediato;
- construir habilidades e conhecimentos que o capacitem a refletir sobre os usos da língua(gem) nos textos e sobre fatores que concorrem para sua variação e variabilidade, seja a linguística, seja a textual, seja a pragmática;
- ter acesso a práticas de leitura do domínio literário, que lhe permita estabelecer diálogos (e sentidos) com os textos lidos. Ou seja, a leitura deve dar-se em situações significativas de interação entre o aluno e os autores lidos, os discursos e as vozes que ali emergirem, viabilizando, assim, a possibilidade de múltiplas leituras e a construção de vários sentidos.

Como eixos organizadores das ações de ensino e de aprendizagem para o ensino médio, as orientações para as atividades de produção e de recepção de textos estão expressas no quadro 1, e o foco de atividades das análises, no quadro 2.

Quadro 1 – Eixos organizadores das atividades de língua portuguesa no Ensino Médio – práticas de linguagem

ATIVIDADES DE PRODUÇÃO E DE RECEPÇÃO DE TEXTOS
<p>Atividades de produção escrita e de leitura de textos gerados nas diferentes esferas de atividades sociais – públicas e privadas</p> <p>Tais atividades, principalmente se tomadas em relação aos textos privilegiados no ensino fundamental, devem focalizar, no caso da leitura, não apenas a formação ou consolidação do gosto pela atividade de ler, mas sim o desenvolvimento da capacidade de compreensão do texto escrito, seja aquele oriundo de esferas privadas, seja aquele que circula em esferas públicas. Essa mesma lógica deve orientar a seleção e a condução pedagógica de atividades de produção escrita, voltadas para a formação e o refinamento de saberes relativos às práticas de uso da escrita na nossa sociedade, tanto para as ações de formação profissional continuada quanto para aquelas relativas ao exercício cotidiano da cidadania.</p>
<p>Atividades de produção de textos (palestras, debates, seminários, teatro, etc.) em eventos da oralidade</p> <p>Por meio desse tipo de expediente, pode-se não só contribuir para a construção e a ampliação de conhecimentos dos alunos sobre como agir nessas práticas, como também promover um ambiente profícuo à discussão e à superação de preconceitos linguísticos e, sobretudo, à investigação sobre as relações entre os gêneros da oralidade e da escrita, sobre a variação linguística, sobre níveis de formalidade no uso da língua, por exemplo.</p>
<p>Atividades de escuta de textos (palestras, debates, seminários, etc.) em situação de leitura em voz alta</p> <p>Esse tipo de atividade tem especial relevância na construção de saberes com os quais o aluno possa atuar, futuramente, em práticas muito caras ao domínio acadêmico e a outros espaços de formação e aprimoramento profissional. Considerado esse objetivo, podem ser propostas, na sequência das atividades de escuta, ações de sumarização, materializadas em textos orais ou escritos.</p>
<p>Atividades de retextualização: produção escrita de textos a partir de outros textos, orais ou escritos, tomados como base ou fonte</p> <p>Como tais atividades se caracterizam pela produção de um novo texto a partir de outro, ocorre mudança de propósito em relação ao texto que se toma como base ou fonte. Isso pode ser realizado, por exemplo, em tarefas de produção de resumos, resenhas e pesquisas bibliográficas.</p>
<p>Atividades de reflexão sobre textos, orais e escritos, produzidos pelo próprio aluno ou não</p> <p>Em se tratando de textos produzidos pelo próprio aluno, essas atividades podem envolver a reelaboração (revisão/reescrita) de texto com o objetivo de torná-lo (mais) adequado ao quadro previsto para seu funcionamento. Nesse caso, a ação de reflexão, tomada individualmente ou em grupo, terá como meta a avaliação do texto e, quando for o caso, sua alteração. Com relação aos textos produzidos por outros autores que não o próprio aluno, tais atividades podem se materializar, por exemplo, em momentos de comentários, discussões e debates orais sobre livros, peças publicitárias, peças teatrais, programas de TV, reportagens, piadas, acontecimentos do cotidiano, letras de música, exposições de arte, provas, etc. Esse tipo de prática, quando executado em grupo, pode se dar oralmente ou até mesmo por escrito, em listas de discussão pela internet, por exemplo. Assegura-se, por meio desse expediente, um espaço para a reflexão sistemática sobre valores, ideologias e (pre)conceitos que perpassam os textos em estudo.</p>

Fonte: Brasil (2006, p. 37-38).

Quadro 2 – Eixos organizadores das atividades de língua portuguesa no Ensino Médio – análise dos fatores de variabilidade das (e nas) práticas de língua(gem)

FOCO DAS ATIVIDADES DE ANÁLISE
<p>Elementos pragmáticos envolvidos nas situações de interação em que emergem os gêneros em estudo e sua materialidade – os textos em análise</p> <ul style="list-style-type: none"> • Papéis sociais e comunicativos dos interlocutores, relações entre esses, propósito discursivo, função sociocomunicativa do gênero, aspectos da dimensão espaço-temporal em que se produz o texto.
<p>Estratégias textualizadoras:</p> <ul style="list-style-type: none"> • uso dos recursos linguísticos em relação ao contexto em que o texto é construído (elementos de referência pessoal, temporal, espacial, registro linguístico, grau de formalidade, seleção lexical, tempos e modos verbais); • uso de recursos linguísticos em processos de coesão textual (elementos de articulação entre segmentos do texto, referentes à organização – temporal e/ou espacial – das sequências do texto ou à construção da argumentação); • modos de organização da composição textual – sequências textuais (tipos textuais narrativo, descritivo, argumentativo, injuntivo, dialogal); • organização da macroestrutura semântica (dimensão conceitual), articulação entre as ideias/proposições (relações lógico-semânticas); • organização e progressão temática.
<p>Mecanismos enunciativos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Formas de agenciamento de diferentes pontos de vista na textualização (identificação dos elementos que sinalizam as vozes e o posicionamento dos enunciadores trazidos à cena no texto), uso dos elementos de modalização (identificação dos segmentos que funcionam como indicações acerca do modo como o enunciador se posiciona em relação ao que é dito, a seu interlocutor ou a si mesmo).
<p>Intertextualidade</p> <ul style="list-style-type: none"> • Estudo de diferentes relações intertextuais (por exemplo, entre textos que mantenham configuração formal similar, que circulem num mesmo domínio ou em domínios diferentes, que assumam um mesmo ponto de vista no tratamento do tema ou não).
<p>Ações de escrita:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ortografia e acentuação; • construção e reformulação (substituição, deslocamento, apagamento e acréscimo) de segmentos textuais de diferentes extensões e naturezas (orações, períodos, parágrafos, sequências ou tipos textuais); • função e uso da topografia do texto (envolvendo a disposição do texto na página, sua paragrafação, sua subdivisão em sequências, a eventual divisão em colunas, os marcadores de enumeração, etc.) e de elementos tipográficos essenciais à produção de sentidos (o que diz respeito à pontuação, com especial atenção para o uso de aspas, parênteses e travessões).

Fonte: Brasil (2006, p. 38-39).

Analisando-se os quadros 1 e 2, percebe-se que as Orientações traçam o rumo, o como fazer, as possibilidades de atribuição de sentidos que podem ser exploradas em sala de aula, unindo-se as dimensões linguística, textual e sociopragmática de diferentes textos, para que haja uma reflexão entre “produção, recepção e circulação de sentidos em diferentes esferas sociais e em diferentes formas de interação” (BRASIL, 2006, p. 42).

Dessa forma, as Orientações sinalizam para a necessidade de os professores de Língua Portuguesa do Ensino Médio manterem-se em “permanente e contínua formação científica e pedagógica” (BRASIL, 2006, p. 44), pois só assim o professor terá uma visão interdisciplinar, compreendendo que a língua deve ser trabalhada em diversos aspectos, ou seja, nas abordagens linguística, cognitiva, discursiva, interativa, pragmática, sociológica e filosófica.

Diante dessas reflexões sobre o sentido do processo de ensino-aprendizagem das competências gerais que devem ser objetivadas no ensino médio, verifica-se que a Secretaria de Educação Básica (SEB) preocupou-se em elaborar documentos (PCNs e OCNEM) que, realmente, orientassem o modo de proceder da escola e dos professores frente ao ensino da Língua Portuguesa, enfatizando o importante papel da leitura como transformadora do sujeito. Resta, agora, que se criem mecanismos que oportunizem aos professores a sua formação continuada, para que consigam compreender em profundidade os pressupostos teóricos e os transformem em atividades práticas em sala de aula.

Juntamente com esses documentos norteadores do ensino médio, o Ministério da Educação também elaborou um conjunto de documentos com o objetivo de propiciar a discussão do papel da escola no desenvolvimento da competência leitora dos alunos, a fim de nortear uma política pública para formação leitora, os quais serão discutidos a seguir.

3.3 Políticas públicas de formação de leitores

O Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental, da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação elaborou um conjunto de documentos, distribuídos a todas as escolas públicas, com a finalidade de propiciar a discussão do papel da escola e a implementação de ações que garantam o desenvolvimento da competência leitora dos alunos. São eles: a) Por uma Política de Formação de Leitores, b) Biblioteca na escola e c) Dicionários em Sala de Aula. Dessa forma, os documentos apresentam “uma proposta de ação pública e conjunta de formação de leitores e de incentivo à leitura, que tem por princípio proporcionar melhores condições de inserção dos alunos das escolas públicas na cultura letrada, no momento de sua escolarização” (BERENBLUM; PAIVA, 2006, p. 9).

Inicialmente, o documento apresenta um breve histórico das ações governamentais voltadas ao incentivo da leitura e da formação de leitores, que pode ser, assim, sintetizado (BERENBLUM; PAIVA, 2006; BRASIL, 2008b):

– 1980: Programa Salas de Leitura – atendimento assistemático e restrito a escolas com determinadas faixas de matrícula, definidas previamente a cada ano de atendimento;

- 1997: Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) – incentivo à leitura e distribuição de acervos às bibliotecas escolares;
- 1998: distribuição de 20.000 livros para 16.600.000 estudantes de 1ª a 8ª séries, de escolas com mais de 500 estudantes;
- 1999: distribuição de 36.000 livros para 10.800.000 estudantes de 1ª a 4ª séries, de escolas com mais de 150 estudantes;
- 2000: distribuição de 30.718 livros voltados para a formação do professor às escolas de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental;
- 2001-2000: instituição do Programa Nacional Biblioteca da Escola – Literatura em Minha Casa e Palavra da Gente, focado na distribuição de coleções de literatura diretamente aos alunos de 4ª e 5ª séries, distribuindo 12.184.788 coleções para 8.561.639 estudantes de 139.119 escolas;
- 2002: distribuição de 4.216.576 coleções a 3.527.014 alunos de 4ª série em 70.455 escolas;
- 2003: o PNBE atendeu aos alunos de 4ª e 8ª séries e do último segmento de Educação de Jovens e Adultos (EJA), distribuindo 4.062.510 coleções a 3.449.253 estudantes de 4ª série, em 124.408 escolas; 3.745.810 coleções a 2.969.086 estudantes de 8ª série, em 35.685 escolas; e 544.916 coleções a 463.134 estudantes de séries, etapas e ciclos finais do ensino fundamental de educação de jovens e adultos (EJA), em 10.964 escolas. As bibliotecas das escolas que ofereciam essas séries também receberam os acervos distribuídos aos alunos;
- 2005: distribuição de obras de literatura para o Ensino Fundamental – anos iniciais;
- 2006: distribuição de obras de literatura para o Ensino Fundamental – anos finais.

Embora os números acima apresentados sejam relevantes, pois atingiram cerca de 65% dos municípios brasileiros, as coleções pessoais foram recebidas por poucos estudantes no universo de matrículas (por exemplo, em 2003, houve 31.162.62 matrículas no ensino fundamental e foram atendidos 6.851.473 alunos, ou seja, apenas 21,98% dos alunos efetivamente matriculados), e o Programa manteve-se como um grande programa de distribuição de livros, sem apoio de projetos de formação continuada de professores que tivesse o objetivo de repensar a formação de leitores pelas escolas públicas brasileiras (BRASIL, 2008b).

Percebe-se, pelo histórico acima apresentado, que a política governamental privilegiava apenas um único aspecto do que seria uma política de formação de leitores: a compra e a distribuição de livros às escolas e aos alunos. No entanto, os resultados obtidos pelos alunos em leitura nas avaliações do Pisa e do Saeb foram abaixo do esperado. Dessa forma, em 2008,

o Ministério da Educação realizou uma avaliação diagnóstica do PNBE, a fim de levantar dados sobre o uso feito desses livros distribuídos, quando se concluiu que uma política de formação de leitores deve incluir ações que vão além da aquisição e distribuição de acervos: é preciso repensar as práticas de leitura desenvolvidas na sala de aula e também o papel da biblioteca no projeto político-pedagógico das escolas, transformando-a em um espaço de convivência, de debate, de reflexão e de fomento à leitura.

Essa avaliação diagnóstica do PNBE foi realizada, em 2005, pela SEB do Ministério da Educação em parceria com uma equipe de pesquisadores ligados à Associação Latino-americana de Pesquisa e Ação Cultural, do Laboratório de Políticas Públicas da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, envolvendo 196 escolas, em oito estados e 19 municípios. A pesquisa objetivou saber o que professores (303), diretores (200), coordenadores pedagógicos (37), bibliotecários (5), responsáveis por biblioteca (152), estudantes (359) e pais (31) pensavam sobre os livros de literatura distribuídos pelo governo; que uso vinha sendo feito desses livros; quais as práticas de leitura e de escrita eram realizadas nas salas de aula e pelas escolas; e que papel a biblioteca tem representado nas escolas públicas. Ou seja, se a política de distribuição de livros afetava as práticas pedagógicas dos professores e como isso acontecia.

As entrevistas com os sujeitos da pesquisa foram feitas de forma diferenciada, destacando-se que a ausência dos professores da sala de aula causava sempre transtorno na escola. Também ficou evidenciado que os professores não conhecem o movimento da escola como um todo, restringindo-se aos acontecimentos de sua classe. Quanto à pergunta feita no parágrafo anterior, os pesquisadores constataram a dificuldade de os professores trabalharem com os acervos; em razão, principalmente, da “ausência quase total de formação que permita a esses profissionais refletir sobre sua prática pedagógica e discutir diferentes concepções de linguagem, de leitura e escrita; os limites de aproveitamento do material disponível e a angústia dos professores, pela falta de tempo para exercitar a própria leitura” (BRASIL, 2008b, p. 21-22).

Os diretores afirmaram que os livros foram distribuídos, mas os pesquisadores perceberam a falta de controle dos materiais recebidos.

O objetivo da avaliação, como definido no projeto, centrou-se em construir um diagnóstico abrangente, que permitisse identificar, compreender e ampliar o conhecimento sobre:

- as formas dos atos de leitura nas escolas brasileiras contempladas com os diversos acervos referidos;
- os objetivos que cada escola vem produzindo para os diversos acervos;

- as formas de implementação dos objetivos produzidos pelas escolas;
- as concepções circulantes sobre biblioteca, leitura e sobre as práticas e atos dela decorrentes;
- os públicos envolvidos e o alcance dos acervos;
- o perfil dos professores e do público envolvido;
- as formas que as propostas pedagógicas assumem a partir da existência de acervos, vistas sob os aspectos filosóficos e metodológicos; os desenhos curriculares e de gestão;
- o potencial das escolas para ampliar a oferta de acervos e de serviços a partir dos acervos/bibliotecas já existentes;
- o conhecimento sobre as preferências de formato do recebimento de acervos (provimento individual – Literatura em minha casa – ou coletivo – biblioteca escolar/espço de leitura);
- as formas concretas de ampliação da oferta de acervos e de serviços por parte da escola;
- as necessidades da escola quanto a livros para o acervo coletivo (literatura, obras de referência, de apoio à pesquisa, entre outros);
- a formação continuada de professores para dinamizar a leitura e a escrita;
- as concepções de avaliação sobre atos e práticas de leitura;
- a existência de regime de colaboração entre as escolas e outras entidades na realização de práticas, atos e projetos de leitura;
- a aceitação, os limites e as possibilidades dos diferentes projetos decorrentes do Programa;
- o apoio à elaboração de uma política de formação de leitores. (BRASIL, 2008b, p. 30-31).

A análise dos dados recolhidos na pesquisa de campo permitiu que os pesquisadores organizassem esse material em treze categorias, que possibilitam compreender, avaliativamente, a realidade das ações e das práticas pedagógicas quanto ao uso e significações da biblioteca e de acervos literários distribuídos pelo PNBE, assim agrupadas:

- leitura e condições sociais e culturais;
- concepções de leitura e escrita e de leitores;
- espaços de leitura nas escolas;
- as crianças e adolescentes que nos escapam: eles não gostam de ler?;
- atividades/práticas de leitura e currículo;
- leitura como fundamento do PPP da escola;
- professores não são leitores?;
- formação docente para trabalhar com os acervos;
- formação de gestores para o trabalho com a leitura;
- problematização de livros literários e didáticos;
- práticas e atos de leitura;
- publicidade de incentivo à leitura;
- políticas de leitura e discontinuidades – participação local nas escolhas dos acervos; autores regionais; relação mais próxima do MEC com as escolas; investigação da realidade antes da implantação de Programas. (BRASIL, 2008b, p.83).

Cada um dos itens acima elencados é ampliado no documento, englobando, praticamente, todos os questionamentos dos professores preocupados com o desenvolvimento produtivo de suas atividades docentes. O documento *Política de Formação de Leitores*, dessa forma, transforma-se em material de apoio para a formação docente. Acredita-se que as escolas deveriam servir-se dele como orientador pedagógico para as atividades a serem

desenvolvidas não só em Língua Portuguesa, mas em todas as disciplinas, uma vez que a leitura é realizada em todas elas, pois é ela a ferramenta para o ensino-aprendizagem escolar, e de nada adiantam programas de incentivo à leitura se o processo educativo não se renovar.

Os pesquisadores concluíram também que há carência de acervos de livros de literatura, além das dificuldades de leitura e escrita presentes em todas as escolas. Observaram também que é preciso investimento na formação continuada de professores, a fim de que haja melhorias significativas que realmente surtam resultados nos níveis de leitura e escrita daqueles que concluem o ensino fundamental ou o ensino médio e que ainda apresentam domínios funcionais de leitura e de escrita.

Portanto, o relatório de pesquisa considera que, para a efetivação de políticas públicas de leitura, faz-se necessário, entre outras questões, que a escola defina as concepções de leitura que devem fundamentar a formação de professores e tente buscar estratégias para melhorar o nível de leitura tanto dos estudantes como dos próprios professores.

Enfim, a pesquisa constatou que a democratização do acesso à leitura, que era o esperado pela distribuição de livros do PNBE, não aconteceu como previsto, uma vez que o fato de existirem os acervos literários e obras de referência na cultura escolar não mudou as práticas de gestores e professores. Portanto, é preciso que seja desenvolvido um trabalho qualificado com os títulos literários, que questione pensamentos circulantes na cultura vigente de que “os alunos estragam os livros”, como se estes não merecessem o que lhes é destinado.

Outro aspecto trazido à luz pela pesquisa é o uso quase exclusivo do livro didático, que “impôs um modo de ser pedagógico, um modo de ser professor e um modo de ser estudante nas escolas brasileiras que [...] tem deixado fraturas expostas na formação de crianças, adolescentes e jovens como leitores e escritores e aprisionado na mesma teia seus professores” (BRASIL, 2008b, p. 21).

Conclui-se, por meio da análise dos documentos emitidos pelo MEC, que a abordagem oficial sobre leitura segue a perspectiva sociointeracionista, na qual a linguagem é considerada uma atividade interativa, interdisciplinar, interdiscursiva e funcional, convergindo com as teorias linguísticas discutidas no capítulo 2, que demonstram uma tendência à textualidade da língua, à sua discursividade, que se baseiam na teoria interacionista da linguagem.

Os PCNEM preconizam que o texto é um conjunto de relações estabelecidas a partir da coesão e da coerência e deve ser compreendido como unidade significativa global. As OCNEM complementam esse conceito, acrescentando que é preciso um trabalho conjunto de

construção de sentidos no texto, em que autor e leitor estejam engajados. Disso, conclui-se que os documentos oficiais do ensino médio analisados apontam para a formação de um leitor crítico, embora cada um tenha optado por caminhos teóricos e metodológicos diferentes para a concretização desse objetivo. Nos PCNEM, segundo Duarte (2010), há uma mescla, mesmo que superficial, entre as teorias do cognitivismo e do sociointeracionismo, o que gerou uma proposta híbrida de ensino da língua e, conseqüentemente, de ensino da leitura. Já nas OCNEM, as aulas de Português devem unir as dimensões linguística, textual e sociopragmática de diferentes textos, pela exploração dos diversos gêneros textuais que circulam na sociedade.

Assim, verifica-se que os documentos oficiais almejam um leitor que faça uma leitura crítica, de acordo com suas concepções, valores e ideologia, e balizada em conhecimentos linguísticos, cognitivos, históricos, sociais da língua. Para isso, é preciso que os professores concentrem-se nos usos sociais da língua, e não no ensino dos conteúdos de tradição gramatical ou literária.

Para isso, é preciso uma política de formação de leitores que vá além da distribuição de livros. É preciso uma formação científica e pedagógica continuada de professores, para que compreendam e discutam as diferentes concepções de linguagem, de leitura e de escrita.

Pelas abordagens dos documentos oficiais aqui analisados, acredita-se que as escolas deveriam apropriar-se deles, estudá-los, pois se prestam, e muito, como uma ferramenta de aprendizagem escolar em todas as áreas.

Além dos documentos ora analisados, o Ministério da Educação instituiu instrumentos avaliativos, para medir as competências e habilidades dos alunos egressos desse nível de ensino, dentre os quais foram selecionados o Enem e a prova do Saeb para servirem de base para a análise que se pretende fazer nesta dissertação, ou seja, verificar se essas habilidades e competências, preconizadas nos documentos oficiais, estão refletidas nas avaliações. Além deles, também será tratado sobre o Pisa, como padrão comparativo. É o que trata o capítulo seguinte.

4 AVALIAÇÃO DA COMPREENSÃO EM LEITURA

As avaliações constituem-se um dos pilares da política educacional do Ministério da Educação, por meio do plano de metas do Compromisso Todos Pela Educação, cujo objetivo é atingir, até 2021, o padrão de qualidade dos países desenvolvidos. Para a sua concretização, todas as esferas do governo (federal, estadual e municipal) se comprometem com metas de melhorias do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), a fim de promover a qualidade do ensino, estabelecendo novos parâmetros de gestão dos sistemas educacionais.

O Brasil, segundo Fernandes e Greumaud (2009), possui um sistema educacional descentralizado, com mais de cinco mil redes de ensino com autonomia para gerir suas escolas. A vantagem da descentralização é que ela tem maior potencial para gerar inovações, mas, para que todos se beneficiem, é preciso que os casos de sucesso sejam identificados e difundidos. Um sistema nacional de avaliação possibilita que: a) inovações de sucesso sejam compartilhadas por todos; b) o MEC identifique as redes em pior situação, orientando suas ações de assistência técnica e financeira; e c) a opinião pública local tenha elementos para cobrar seus representantes por melhorias na educação.

Fernandes e Gremaud (2009) realizaram um estudo no qual analisaram a qualidade da educação, com base em avaliações, indicadores e metas, e verificaram que praticamente todos os países desenvolvidos – e muitos dos em desenvolvimento – contam com um sistema de avaliação e, o mais importante, nos países que adotam medidas de avaliação, o desempenho dos estudantes tendeu a crescer de forma mais acelerada.

Os autores também chamam a atenção para um ponto polêmico entre os pesquisadores da área: um grupo entende que as avaliações (no estudo em foco, as avaliações deram-se somente nos anos iniciais do ensino fundamental) feitas são limitadas por restringirem-se à leitura e à matemática, como a prova do Pisa, concentrando-se no desenvolvimento cognitivo dos estudantes. Isso, no entendimento desse grupo, seria falho por ignorar aspectos fundamentais como ética, responsabilidade social e diversas outras habilidades que seriam importantes para a formação dos estudantes. Já o outro grupo entende que, se os anos de estudos completos importam, os resultados nos exames de leitura e matemática nos anos iniciais de escolarização são bons indicadores da extensão da carreira estudantil dos indivíduos, uma vez que quanto melhor o desempenho dos estudantes nesses exames, mais anos de estudos eles tendem a acumular (FERNANDES; GREMAUD, 2009).

A avaliação relaciona-se ao ensino, a aspectos curriculares, a objetivos formativos, à função da escola, ou seja, é parte integrante do projeto curricular e busca a compreensão e melhoria do ensino. Dessa forma, não visa apenas a constatar o que foi ensinado, mas também a beneficiar a aprendizagem. É preciso que o tema Avaliação seja discutido nas escolas, já que é parte inerente do ensino e permite repensar a função da escola, da Educação e dos conhecimentos para a vida (MACENO, 2012).

Dessa discussão, conclui-se que aquelas escolas que estão dirigindo seus esforços para o aprendizado da leitura e da matemática, nos anos iniciais de escolarização, estão, provavelmente, fazendo a coisa certa, uma vez que a ideia básica dos programas é que os responsáveis (professores, gestores) possam alterar suas condutas e, assim, proporcionar aos estudantes um ensino melhor.

Melhorar a qualidade de ensino, no entanto, pode exigir alterações em práticas e hábitos enraizados no processo escolar e, portanto, de difícil mudança. Alguém que considere que os professores já fazem o máximo para proporcionar aos estudantes o melhor aprendizado tenderia a considerar qualquer política de incentivos para eles, no mínimo, inócua. Mas alguém que considere que certos procedimentos adotados pelos professores são inadequados e que eles têm capacidade para alterá-los, mas que, por algum motivo, não o fazem, pode ver grande potencialidade nessas políticas, na medida em que elas alteram a estrutura de incentivos dos professores. Às vezes, um novo conjunto de procedimentos não é adotado porque não se conhece uma alternativa. Aqueles que acreditam que a qualidade da educação pode melhorar, implicitamente, admitem que alguns dos responsáveis pela educação (professores, diretores, gestores de rede ou governantes) podem fazer algo diferente do que vêm fazendo.

Dessa forma, o Ministério da Educação, por meio do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais “Anísio Teixeira” (Inep), realiza os seguintes levantamentos estatísticos e avaliativos em algumas etapas da educação básica e também na modalidade de educação de jovens e adultos:

- Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa);
- Exame Nacional do Ensino Médio (Enem);
- Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja);
- Provinha Brasil;
- O Saeb – Aneb e Anresc (Prova Brasil).

Para este estudo, interessam os instrumentos avaliativos aplicados aos alunos concluintes da Educação Básica, ou seja, os alunos que estão concluindo ou concluíram o

Ensino Médio. Em razão disso, analisar-se-ão as avaliações voltadas a esse público, que são o Enem e Saeb, uma vez que os resultados das provas do Enem e da Prova do Saeb servem como indicadores do rendimento escolar dos estudantes brasileiros, pois buscam averiguar, por meio das questões, o grau de competência dos participantes em relação aos conteúdos escolares e não escolares e, conseqüentemente, avaliar o próprio sistema de ensino. Também serão avaliadas algumas questões da Prova do Pisa, para que se tenha um padrão comparativo com um instrumento internacional de avaliação.

Inicialmente, discutir-se-ão, em linhas gerais, a visão de cada documento sobre o ensino de língua para, após, identificarem-se as concepções de leitura a ele subjacentes, por meio da investigação dos conceitos de língua e leitura, no sentido de constatar se esses conceitos convergem ou divergem em relação à concepção de leitura presente em cada documento e se na análise das questões das provas aplicadas pelo Ministério da Educação essas concepções são observadas. O eixo língua-leitura foi escolhido porque os sistemas avaliativos a serem analisados (Enem, Saeb e Pisa) centram-se nele e também por se acreditar que a competência leitora é uma das habilidades mais importantes para o cidadão, constituindo-se em uma ferramenta indispensável para novas aprendizagens e para a vida em sociedade.

4.1 Orientações sobre linguagem e leitura constantes na matriz curricular do Enem

O Enem foi criado, em 1998, pelo Ministério da Educação, 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” (INEP, 1999, p. 5). Originalmente, a prova, de caráter voluntário, era composta de 63 questões objetivas de múltipla escolha e de uma redação que tinha como objetivo avaliar o aprendizado dos alunos e o nível do ensino médio em todo o Brasil. A prova, única, era estruturada a partir de uma matriz de 21 habilidades, em que cada uma delas era avaliada por três questões. Por dez anos a prova foi concebida dessa forma.

Com a crescente adesão dos alunos ao exame, o Ministério da Educação sentiu a necessidade de reformulá-lo, o que aconteceu em 2009, passando, a partir de então, a ser chamado de Novo Enem. As mudanças ocorridas não se deram apenas nas provas, que passaram a ser estruturadas em quatro matrizes, uma para cada área de conhecimento. Cada uma das quatro áreas é composta por 45 questões. Cada um dos cadernos, nessa nova edição do exame, é composto por duas áreas de conhecimento, totalizando 90 questões por caderno.

Ou seja, a prova do Novo Enem, aplicada a partir de 2009, contém 180 questões. A principal mudança, no entanto, deu-se nos objetivos do exame, uma vez que o Ministério da Educação pretende que ele seja utilizado como forma de seleção unificada nos processos seletivos das universidades públicas federais e apresenta como principais objetivos “democratizar as oportunidades de acesso às vagas federais de ensino superior, possibilitar a mobilidade acadêmica e induzir a reestruturação dos currículos do ensino médio” (BRASIL, 2009).

Do acima exposto, vê-se que, da proposta original, que tinha a intenção de constituir-se em um diagnóstico da qualidade do ensino médio no país, o exame, em 2009, passou a ter três grandes objetivos. O primeiro objetivo do MEC foi a “democratização do acesso às vagas federais”, mas, além da adesão das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) houve também ampla adesão de Instituições de Ensino Superior (IES) privadas, que passaram a se apropriar do Enem como alternativa aos seus processos seletivos. Destaca-se que foi assegurada a autonomia das IES, uma vez que o documento prevê que elas podem optar entre as seguintes possibilidades de utilização do novo Enem como processo seletivo:

- como fase única, com o sistema de seleção unificada, informatizado e on-line;
- como primeira fase;
- combinado com o vestibular da instituição;
- como fase única para as vagas remanescentes do vestibular. (BRASIL, 2012a).

O segundo objetivo do Novo Enem refere-se à mobilidade acadêmica, ou seja, os candidatos concorrem a vagas existentes em universidades de todo o Brasil. Um ponto positivo da mobilidade é que, em vez de realizar várias provas, em diversas cidades e em diferentes datas, os candidatos realizam somente as provas do Novo Enem, escolhendo cinco cursos ou universidades, para, depois, escolher uma em que tenha sido aprovado. Mas o que poderia ser considerado uma oportunidade a mais, tornou-se, na prática, um grande empecilho para aqueles candidatos desprovidos de recursos financeiros, uma vez que é preciso que o candidato arque com o custo de sua manutenção em alguma outra cidade de algum estado brasileiro. Para aqueles alunos privilegiados socioeconomicamente, a mobilidade já existe, pois a família tem condições para arcar com os custos de moradia, alimentação, entre outros. Dessa forma, o que a prática tem demonstrado é que candidatos são aprovados, mas, por não terem condições de arcar com as despesas, não assumem as vagas disponíveis, como pode ser verificado pelas várias chamadas das universidades para que candidatos assumam as vagas remanescentes. Como exemplo, cita-se o caso da Universidade Federal de Santa Maria, que até agosto de 2012 ainda não havia preenchido 131 vagas do último processo Sisu, ofertadas em janeiro desse mesmo ano, conforme se verifica no Edital n. 009/2012, de 22 de agosto de

2012 (UFESM, 2012). Assim, é preciso que o governo federal pense em uma política de assistência estudantil, para que o sistema não se torne ainda mais excludente.

O terceiro objetivo pretende que a prova constitua-se em um instrumento para reestruturação dos currículos do ensino médio. O Ministério da Educação classifica este último objetivo de chamamento para que IFES assumam, como entidades autônomas, o papel de protagonistas no processo “de repensar o ensino médio, discutindo a relação entre conteúdos exigidos para ingresso na educação superior e habilidades que seriam fundamentais, tanto para o desempenho acadêmico futuro, quanto para a formação humana” (BRASIL, 2012b).

Segundo Lautério e Nehring (2012), o processo de vestibular, na maioria das IES, orientava as ações desenvolvidas pelos professores, principalmente no ensino médio, de um ensino tradicional, com listas de conteúdos decorados e desconexos entre si. Ou seja, a escola preparava o aluno do ensino médio para o vestibular, desenvolvendo o tipo de ensino exigido por aquele sistema, conforme a sua área de abrangência.

Um exemplo claro e recente disso é o que ocorre na Universidade Federal de Santa Maria com a instituição do Programa de Ingresso ao Ensino Superior (PEIES), hoje substituído pelo Programa de Ingresso Seriado. Os programas das escolas eram e continuam sendo exatamente o mesmo exigido por esses programas. É com o objetivo de combater este ensino conteudista que o Enem foi reformulado, uma vez que, no período de 1998 até 2008, conforme Lautério e Nehring (2012, p. 10):

o processo avaliativo do ENEM não conseguiu desencadear modificações no ensino desenvolvido nas escolas e nem no próprio processo avaliativo para ingresso no ensino superior. Mesmo com o investimento governamental do PROUNI, não se conseguiu ‘desestabilizar’ o tradicional vestibular.

O Novo Enem pretende, com esse terceiro objetivo, que as escolas também elaborem suas grades curriculares com base em eixos cognitivos e passem a avaliar competências e habilidades, o que já era previsto nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (BRASIL, 2002), que lhe deu origem, deixando de lado a ênfase na memorização de uma quantidade enorme de fórmulas, datas e nomenclaturas.

Além de servir como instrumento para o ingresso ao ensino superior, o Enem também é utilizado para certificação de conclusão do Ensino Médio, substituindo, desde 2009, o Exame Nacional para a Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Enceja) para o nível médio no Brasil, que atuava nessa área de certificação. Para isso, o candidato precisa ter a

idade mínima de 18 anos, obter 450 pontos em cada uma das áreas de conhecimento e 500 pontos na redação. Os números comprovam a crescente procura do Enem para esta finalidade, pois de 197.991 pessoas que se inscreveram em 2009, em 2012, esse número foi para 638.176, ou seja, a procura cresceu em 222% (GONZATTO, 2012).

Para aqueles candidatos que não conseguiram ingressar em uma universidade pública, o Enem também possibilita, por meio do Programa Universidade Para Todos (ProUni), o acesso a uma instituição privada. Para isso, é preciso que o candidato atinja, na prova do Enem, a pontuação mínima de 400 pontos em cada área do conhecimento, não zere a redação e que a renda familiar não ultrapasse três salários mínimos por pessoa. Além desses requisitos, é preciso também que o candidato tenha cursado o ensino médio em escola pública ou na condição de bolsista integral. Caso a renda familiar do candidato ultrapasse o valor estipulado para ser beneficiado pelo ProUni, ele ainda pode utilizar o Enem para conseguir um financiamento pelo Fundo de Financiamento Estudantil (Fies), conforme informações disponibilizadas no sítio do Programa.²

Outra possibilidade que o Enem oferece é a participação no Programa Ciência sem Fronteiras, que permite acesso a universidades estrangeiras para aqueles alunos que já cursam o Ensino Superior. Para isso, é preciso que o candidato tenha sido classificado com no mínimo 600 pontos na prova do Enem, tenha bom desempenho acadêmico e que já tenha concluído 20% do currículo previsto para o curso de graduação, além de outras prerrogativas.³

Como se vê, essas novas oportunidades possibilitadas pelo Enem fazem com que a cada ano a procura pela realização do exame se multiplique. A edição de 2012 teve 5,8 milhões de inscritos, enquanto a primeira edição, em 1998, teve 116 mil, segundo informações de disponibilizadas no sítio do Inep.

Segundo a *Revista Enem* (BRASIL, 2012c), as provas do Enem avaliam competências, e não informações. Em razão disso, é que as questões não são agrupadas por disciplinas, o que desfaz o caráter fragmentário do sistema de ensino no país, que divide todo o conhecimento de forma enciclopédica. A metodologia empregada na elaboração da prova prioriza a compreensão de enunciados, o domínio sobre o conteúdo do ensino médio, o pensamento lógico e de interpretação do aluno. Dessa forma, é valorizada a capacidade de raciocínio, e não a memorização de conteúdos. Para isso, é fundamental a escola trabalhar com estratégias de aprendizagem, pois o importante é aquilo que o aluno aprende, e não apenas o que o

² Disponível em: < http://siteprouni.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=124&Itemid=140>. Acesso em: 14 out. 2012.

³ Informações disponíveis em: < <http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf/graduacao>>. Acesso em: 14 out. 2012.

professor tenta ensinar. Também é preciso que a escola estimule a leitura e a intervenção no mundo, a fim de avaliar se o aluno está adquirindo competência para as tarefas de cidadania.

Para estruturar o exame, concebeu-se uma matriz, com a indicação de competências e habilidades associadas aos conteúdos do ensino fundamental e médio, que é própria ao sujeito na fase de desenvolvimento cognitivo, correspondente ao término da escolaridade básica. A matriz tem como referência a LDB, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), a Reforma do Ensino Médio, bem como os textos que sustentam sua organização curricular em Áreas de Conhecimento, e, ainda, as Matrizes Curriculares de Referência para o Saeb (BRASIL, 2009).

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

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

Dessa maneira, o exame busca 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.

São estes os eixos cognitivos (comuns a todas as áreas de conhecimento) avaliados pelo Novo Enem:

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

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

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

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

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

Juntamente com a apresentação das mudanças na estrutura da prova, foram apresentadas as Matrizes de Referência do Novo Enem, uma para cada área de conhecimento, já que um dos objetivos desta nova proposta é que as mudanças não deveriam ser algo livre e desorientado. A matriz de referência para a área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias é apresentada no quadro 3, e organiza-se em nove competências, avaliadas em 30 habilidades.

Quadro 3 – Matriz de Referência de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias

Competências	Habilidades
Competência de área 1: Aplicar as tecnologias da comunicação e da informação na escola, no trabalho e em outros contextos relevantes para sua vida.	H1 – Identificar as diferentes linguagens e seus recursos expressivos como elementos de caracterização dos sistemas de comunicação. H2 – Recorrer aos conhecimentos sobre as linguagens dos sistemas de comunicação e informação para resolver problemas sociais. H3 – Relacionar informações geradas nos sistemas de comunicação e informação, considerando a função social desses sistemas. H4 – Reconhecer posições críticas aos usos sociais que são feitos das linguagens e dos sistemas de comunicação e informação.
Competência de área 2: Conhecer e usar língua(s) estrangeira(s) moderna(s) como instrumento de acesso a informações e a outras culturas e grupos sociais.	H5 – Associar vocábulos e expressões de um texto em LEM ao seu tema. H6 – Utilizar os conhecimentos da LEM e de seus mecanismos como meio de ampliar as possibilidades de acesso a informações, tecnologias e culturas. H7 – Relacionar um texto em LEM, as estruturas linguísticas, sua função e seu uso social. H8 – Reconhecer a importância da produção cultural em LEM como representação da diversidade cultural e linguística.
Competência de área 3: Compreender e usar a linguagem corporal como relevante para a própria vida, integradora social e formadora da identidade.	H9 – Reconhecer as manifestações corporais de movimento como originárias de necessidades cotidianas de um grupo social. H10 – Reconhecer a necessidade de transformação de hábitos corporais em função das necessidades cinestésicas. H11 – Reconhecer a linguagem corporal como meio de interação social, considerando os limites de desempenho e as alternativas de adaptação para diferentes indivíduos.
Competência de área 4: Compreender a arte como saber cultural e estético gerador de significação e integrador da organização do mundo e da própria identidade.	H12 – Reconhecer diferentes funções da arte, do trabalho da produção dos artistas em seus meios culturais. H13 – Analisar as diversas produções artísticas como meio de explicar diferentes culturas, padrões de beleza e preconceitos. H14 – Reconhecer o valor da diversidade artística e das inter-relações de elementos que se apresentam nas manifestações de vários grupos sociais e étnicos.
Competência de área 5: Analisar, interpretar e aplicar recursos expressivos das linguagens, relacionando textos com seus contextos, mediante a natureza, função, organização, estrutura das manifestações, de acordo com as condições de produção e recepção.	H15 – Estabelecer relações entre o texto literário e o momento de sua produção, situando aspectos do contexto histórico, social e político. H16 – Relacionar informações sobre concepções artísticas e procedimentos de construção do texto literário. H17 – Reconhecer a presença de valores sociais e humanos atualizáveis e permanentes no patrimônio literário nacional.
Competência de área 6: Compreender e usar os sistemas simbólicos das diferentes linguagens como meios de organização cognitiva da realidade pela constituição de signi-	H18 – Identificar os elementos que concorrem para a progressão temática e para a organização e estruturação de textos de diferentes gêneros e tipos. H19 – Analisar a função da linguagem predominante nos textos em situações específicas de interlocução. H20 – Reconhecer a importância do patrimônio linguístico para a

ficados, expressão, comunicação e informação.	preservação da memória e da identidade nacional.
Competência de área 7: Confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes línguas e suas manifestações específicas.	H21 – Reconhecer em textos de diferentes gêneros, recursos verbais e não verbais utilizados com a finalidade de criar e mudar comportamentos e hábitos. H22 – Relacionar, em diferentes textos, opiniões, temas, assuntos e recursos linguísticos. H23 – Inferir em um texto quais são os objetivos de seu produtor e quem é seu público alvo, pela análise dos procedimentos argumentativos utilizados. H24 – Reconhecer no texto estratégias argumentativas empregadas para o convencimento do público, tais como a intimidação, sedução, comoção, chantagem, entre outras.
Competência de área 8: Compreender e usar a língua portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria identidade.	H25 – Identificar, em textos de diferentes gêneros, as marcas linguísticas que singularizam as variedades linguísticas sociais, regionais e de registro. H26 – Relacionar as variedades linguísticas a situações específicas de uso social. H27 – Reconhecer os usos da norma padrão da língua portuguesa nas diferentes situações de comunicação.
Competência de área 9: Entender os princípios, a natureza, a função e o impacto das tecnologias da comunicação e da informação na sua vida pessoal e social, no desenvolvimento do conhecimento, associando-o aos conhecimentos científicos, às línguas que lhes dão suporte, às demais tecnologias, aos processos de produção e aos problemas que se propõem solucionar.	H28 – Reconhecer a função e o impacto social das diferentes tecnologias da comunicação e informação. H29 – Identificar pela análise de suas línguas, as tecnologias da comunicação e informação. H30 – Relacionar as tecnologias de comunicação e informação ao desenvolvimento das sociedades e ao conhecimento que elas produzem.

Fonte: Adaptado de Brasil (2009, p. 5-10).

Analisando-se o quadro 3, percebe-se que as competências referem-se às áreas de conhecimento da prova de Línguas, Códigos e suas Tecnologias, ou seja, as Competências 1 e 9 referem-se às Tecnologias da Comunicação e da Informação (TICs); a Competência 2 refere-se às Línguas Estrangeiras Modernas (o candidato pode optar entre inglês ou espanhol); a Competência 3, à Educação Física; a Competência 4, às Artes; a Competência 5 à Literatura; e as Competências 6, 7 e 8, à Gramática e Interpretação de textos. Em relação às habilidades, vê-se que elas articulam as questões sociais (como as H2, H3, H4, H11, H27 e H28) aos diferentes códigos da língua e à tecnologia, a fim de contribuir para a formação de um cidadão consciente, pensante, crítico e, sobretudo, capaz de intervir na realidade e de ser um agente de transformação de seu meio.

Esta dissertação preocupa-se com a questão de leitura, mas considera-se fundamental a relação leitura e escrita. Dessa forma, elaborou-se, no quadro 4, um comparativo entre as

competências requeridas para a realização da prova objetiva e da prova de redação, destacando-se o modo como essas competências são avaliadas.

Quadro 4 – Competências requeridas para as provas objetiva e de redação

Prova objetiva	Prova de redação	Avaliação
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.	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 linguístico, de acordo com a situação formal de produção exigida.
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.	Como o candidato analisa, interpreta e relaciona dados, informações e conceitos amplos, tendo-se em vista a construção de uma argumentação em defesa de um ponto de vista.
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.	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.
IV. Relacionar informações, representadas em diferentes formas, e conhecimentos disponíveis em situações concretas, para construir argumentação consistente.	IV. Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação.	Como o candidato utiliza os 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 linguísticos 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, sequência temporal, relações anafóricas, conectores intervocabulares, interseccionais, interparágrafos).
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.	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.

Fonte: Adaptado pela autora de Brasil (2012c).

Para que essas competências e habilidades possam ser implementadas na rotina escolar, é preciso que o corpo docente esteja preparado para desenvolver seu trabalho dessa forma. Portanto, o planejamento escolar, segundo a *Revista do Enem* (BRASIL, 2012c), deverá orientar-se por competências, e não só por conteúdos, uma vez que é preciso que também seus professores desenvolvam as seguintes competências:

- ter capacidade de coordenação de grupos;
- saber planejar, desenvolver e avaliar por competências;
- trabalhar em equipes multidisciplinares;
- incorporar inovações tecnológicas em seu campo de saber;
- demonstrar capacidade de comunicação oral e escrita;
- buscar autodesenvolvimento;
- ter ousadia de propor e questionar ações.

É somente partindo dessa quebra de paradigmas estabelecidos na educação formal que, efetivamente, os alunos terão, em seu cotidiano escolar, acesso a uma formação como a estabelecida pelos documentos educacionais oficiais, em que o planejamento se mostra flexível e indicativo; as áreas do conhecimento se inter-relacionam; consideram-se os conhecimentos como recursos a serem mobilizados; trabalha-se por resolução de problemas em situações contextualizadas; aprende-se por meio da criação e condução de projetos educacionais; pratica-se uma avaliação formadora diante de situações reais; relaciona-se com as novas tecnologias da informação e da comunicação.

É preciso que os profissionais da educação transformem as ações educacionais, para que elas sejam coerentes com os princípios pedagógicos de diversidade e de autonomia. A interdisciplinaridade e a contextualização devem ser adotadas como estruturadores do planejamento escolar, incluindo a base comum e a parte diversificada, a contextualização e o trabalho concreto passem a direcionar a formulação desse planejamento, adequando-o à proposta da base nacional comum, tendo sempre em vista a regionalização e o conhecimento do aluno. Dessa forma, um planejamento, com base na Matriz de Referência para o Enem (BRASIL, 2009) deve:

- ter em vista os eixos cognitivos comuns a todas as áreas;
- organizar as quatro áreas do conhecimento que assegurem a interdisciplinaridade;
- definir como objetivos gerais as 30 competências (mínimo);
- relacionar como objetivos específicos as 120 habilidades;
- utilizar os objetos do conhecimento (conteúdos) como instrumentos;
- criar estratégias como formas de tratamento desses objetos.

O planejamento de toda a Educação Básica passará a ser construído passo a passo pela escola, tendo em vista o seu Projeto Político Pedagógico e seu corpo docente agindo coletiva e democraticamente. Parece correto que isso ocorra partindo do ponto de vista reflexivo e conjunto dos professores, pois são eles quem realmente conhecem a realidade de seus alunos. O grande desafio é se convencer e convencer os profissionais docentes de que é preciso desorganizar o trabalho escolar baseado no paradigma disciplinar e transformá-lo em práticas que favoreçam a interdisciplinaridade e a contextualização. Para isso, o desenvolvimento profissional dos educadores é essencial para o sucesso dessa ou de qualquer outra nova prática educacional, pois está relacionado diretamente à formação continuada dos professores e às condições de trabalho adequadas e motivadoras que venham a ter.

A prova do Enem e, principalmente, sua utilização como prova de ingresso em importantes instituições de ensino superior, tanto públicas quanto privadas, despertou a atenção de diretores, pais, alunos e, principalmente, professores para um aspecto que pode até ser fácil de entender, mas é bastante complicado de compreender e implementar: a mudança de paradigma. É preciso desenvolver competências em vez de ensinar conteúdos.

Por que se trabalha com conteúdos? Por que se acredita que se está ensinando quando se enche o quadro de informações, ou de regras, ou de números?

O Enem trouxe, na sua grade de exigências, fundamentada nas competências e habilidades, uma reflexão que a escola, ou parte considerável das escolas, esqueceu ou nunca se dispôs a fazer: o que importa na escolarização não é o que o professor ensina, mas o que o aluno aprende! Ou seja, para que o professor exija determinadas habilidades cognitivas dos alunos, como as de comparar, analisar, justificar, conceituar etc., é preciso que ele os ensine a construir tais habilidades e a transformá-las em competências. Para isso, é preciso que a escola estimule a leitura e a intervenção no mundo e avalie se os alunos são competentes ou não para estas tarefas que são, em última análise, tarefas da cidadania. E se não, que construa modelos de aula que se aproximem desse objetivo.

O Relatório Pedagógico do Enem (BRASIL, 2007) conclui que a prova do Enem deve ser analisada como prática de leitura e escrita, uma vez que ao ler ou responder às questões é preciso considerar a relação entre o referido (as questões) e sua referência (a matriz). Dessa forma, a avaliação, então, é feita com base nos princípios que a fundamenta: pela leitura e pela escrita. Ou seja, para responder às questões, o participante deve ler os enunciados e escolher uma, dentre as cinco alternativas de respostas. Para a tarefa de escrita – redação – é preciso que ele disserte sobre o tema proposto. Para a realização de ambas as tarefas, os

candidatos precisam realizar as ações de observar, caracterizar, destacar, analisar, confrontar, dominar, argumentar, elaborar, prever etc.

O Enem apresenta-se como uma avaliação para certificação de competências pessoais. Competência, aqui, deve ser entendida como certificação profissional, fatores que competem entre si na realização de alguma tarefa (saber administrar recursos para ler e escolher uma das alternativas dentro de um tempo limitado) e fatores que favorecem ou promovem a realização de tarefas (coordenar as informações, a concentração, a atenção).

Dessa forma, para ter um bom desempenho na prova, o candidato deverá ser capaz de tomar decisões, mobilizar recursos, interpretar, relacionar e recorrer aos esquemas disponíveis às ações, operações e conceitos e também ser capaz de ter calma e concentração diante dos desafios apresentados, para que seja possível acessar as informações para responder às questões.

4.2 O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb)

As discussões iniciais sobre a importância de se implantar um sistema de avaliação em larga escala, no Brasil, aconteceram no período entre 1985 e 1986, para culminar no Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) em 1988. O Saeb foi criado pelo MEC com o objetivo de oferecer subsídios para a formulação, reformulação e monitoramento de políticas públicas, contribuindo, dessa maneira, para a melhoria da qualidade do ensino brasileiro. A primeira avaliação ocorreu em 1990. A partir de 1992, decidiu-se que a aplicação da avaliação ficaria por conta do Inep. O segundo ciclo da avaliação ocorreu em 1993 e, desde então, ininterruptamente, a cada dois anos, um novo ciclo acontece.

O Saeb é uma avaliação externa à escola, em larga escala, aplicada a cada dois anos, a fim de realizar um diagnóstico do sistema educacional brasileiro, fornecendo um indicativo sobre a qualidade do ensino ofertado. As informações produzidas visam subsidiar a formulação, reformulação e o monitoramento das políticas na área educacional nas esferas municipal, estadual e federal, contribuindo para a melhoria da qualidade, equidade e eficiência do ensino. Desde a sua criação, as provas aplicadas pelo Saeb sofreram alterações metodológicas e operacionais com o intuito de aperfeiçoar normas e procedimentos específicos e assegurar cientificidade, confiabilidade e comparabilidade a seus resultados e, atualmente, avaliam, por amostra, alunos da rede pública e privada, de escolas localizadas nas áreas urbana e rural, que estejam cursando as etapas finais dos ciclos de escolarização: 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental (que correspondem ao 5º e 9º ano atualmente) e 3º ano do

Ensino Médio, nas disciplinas de Língua Portuguesa (com foco em leitura) e de Matemática (com foco na resolução de problemas). Tal formato se manteve nas edições de 2003, 2005, 2007 e 2009. Em 2005 o Saeb foi reestruturado pela Portaria Ministerial nº 931, de 21 de março de 2005 (BRASIL, 2005b), passando a ser composto por duas avaliações: Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb) e Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), conhecida como Prova Brasil.

Salienta-se que, neste estudo, serão avaliadas questões-modelo da prova do Saeb, uma vez que não é disponibilizada ao público uma prova na íntegra, e sim exemplos de questões, conforme pode se verificar na resposta obtida do Ministério da Educação, quando da consulta via e-mail sobre o assunto:

Prezado(a) Sr(a) Maristela Bürger Rodrigues,
O protocolo de nº 8590072, foi finalizado em 11/6/2012, às 14:38 pela área responsável.

Solução:

Informamos que os cadernos de provas aplicados pelo Saeb/ Prova Brasil, bem como os itens que o compõem, não são divulgados. Este sigilo é necessário dada a metodologia utilizada da Teoria de Resposta ao Item - TRI, que possibilita a comparação de resultados de anos anteriores. (INEP, 2012).

A justificativa para a não disponibilização das provas é a utilização da metodologia da Teoria de Resposta ao Item (TRI). Este método possibilita a elaboração de provas diferentes para o mesmo exame, que poderão ser aplicadas ao longo do tempo, com o mesmo grau de dificuldade, permitindo, assim, a comparabilidade dos resultados. Outra vantagem é o fato de ser considerada a ferramenta mais adequada para avaliar habilidades reflexivas e analíticas, ao invés de memorização de conteúdos, o que é um avanço em relação a outros modelos de avaliação.

As provas aplicadas pelo Saeb são elaboradas com base em matrizes de referência, as quais descrevem as orientações de como são elaboradas as questões, reunindo os conteúdos que serão avaliados em cada disciplina e série. Dessa forma, como este estudo limita-se ao ensino médio, analisar-se-ão os pressupostos teóricos da Aneb, uma vez que é esse instrumento que avalia os alunos do 3º ano do Ensino Médio, mesmo que ela seja realizada em conjunto com a aplicação da Prova Brasil.

O ensino da Língua Portuguesa, segundo diretrizes do Conselho Nacional de Educação e dos Parâmetros Curriculares Nacionais, deve voltar-se para a função social da língua. Deve-se constituir como requisito básico para que o indivíduo ingresse no mundo letrado e possa construir seu processo de cidadania, integrando a sociedade como ser participante e atuante. Os testes de Língua Portuguesa do Saeb têm como foco a leitura. Seu objetivo é verificar se

os alunos são capazes de apreender o texto como construção de conhecimento em diferentes níveis de compreensão, análise e interpretação. A alternativa por esse foco parte da proposição de que ser competente no uso da língua significa saber interagir, por meio de textos, em qualquer situação de comunicação. O documento do Saeb reforça o pressuposto de que ler não é apenas decodificar, mas entender, pensamento corroborado por Solé (1998). É uma atividade complexa que exige do leitor demonstrar habilidades como reconhecer, identificar, agrupar, associar, relacionar, generalizar, abstrair, comparar, deduzir, inferir, hierarquizar. Os conhecimentos e competências linguísticas esperados para cada etapa estão indicados nos descritores da Matriz de Referência de Língua Portuguesa.

Como, para este estudo, importam os testes aplicados para o ensino médio, verificar-se-á como esse instrumento avalia a capacidade leitora desses estudantes e se o documento encaminhado para as escolas contém informações norteadoras para que os professores de Língua Portuguesa possam orientar-se, a fim de auxiliarem os alunos a desenvolverem as capacidades requeridas por esse instrumento diagnóstico.

Ao longo dos anos, a avaliação vem sendo aprimorada, sendo que importantes inovações aconteceram no período entre 1995 e 2001. Em 1995, foi incorporada uma nova metodologia estatística conhecida como Teoria de Resposta ao Item (TRI), que tem permitido, entre outras coisas, a comparabilidade dos diversos ciclos de avaliação. Nesse ano e nos subsequentes, foi avaliada uma amostra representativa dos alunos matriculados nas 4ª e 8ª séries do ensino fundamental e na 3ª série do ensino médio. Como os resultados referiam-se a uma amostra do total de alunos, estes, desde então, estão sendo divulgados por rede de ensino com agregação nacional, regional e estadual, não permitindo levantar resultados nem por escolas nem por municípios.

Em 1997, foram desenvolvidas as Matrizes de Referência com a descrição das competências e habilidades que os alunos deveriam dominar em cada série avaliada, permitindo uma maior precisão técnica tanto na construção dos itens do teste, como na análise dos resultados da avaliação. A construção dessas matrizes deu-se com base em uma consulta nacional sobre os conteúdos praticados nas escolas de ensino fundamental e médio, incorporando a análise de professores, pesquisadores e especialistas sobre a produção científica em cada área que seria objeto de avaliação escolar e utilizando como referência as secretarias de educação estaduais e das capitais que apresentaram ao Inep os currículos que estavam sendo praticados em suas escolas.

Em 2001, em seu sexto ciclo, as Matrizes de Referência foram atualizadas em razão da ampla disseminação, pelo MEC, dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Para essa

atualização, foi feita uma ampla consulta, repetindo-se o procedimento usado em 1997. Foram consultados cerca de 500 professores de 12 estados da Federação, com representação de todas as regiões do país, com o objetivo de comparar as Matrizes de Referência existentes e o currículo utilizado pelos sistemas estaduais com os PCNs. Em 2005, paralelamente à avaliação do Saeb, foi realizada outra avaliação, de natureza quase censitária, o que permitiu a divulgação dos resultados por municípios e por escolas, ampliando as possibilidades de análise dos resultados da avaliação. Nasceu, assim, a Prova Brasil, que utiliza os mesmos procedimentos utilizados pelo Saeb.

A Matriz de Referência do Saeb também foi construída com base em competências e habilidades esperadas dos alunos, no entanto, não engloba todo o currículo escolar. Para sua elaboração, fez-se um recorte com base no que é possível aferir por meio do tipo de instrumento de medida utilizado na Prova Brasil e que, ao mesmo tempo, fosse representativo do que está contemplado nos currículos vigentes nas escolas brasileiras.

Essas matrizes têm por referência os PCNs e servem como referência para a elaboração dos itens (questões) da Prova Brasil, que associam os conteúdos da aprendizagem com as competências utilizadas no processo de construção do conhecimento. Cada matriz de referência apresenta tópicos ou temas com descritores que indicam as habilidades de Língua Portuguesa e Matemática a serem avaliadas. O descritor é uma associação entre conteúdos curriculares e operações mentais desenvolvidas pelo aluno, que traduzem certas competências e habilidades.

Os descritores indicam habilidades gerais que se esperam dos alunos e constituem a referência para seleção dos itens que devem compor uma prova de avaliação.

O ensino da Língua Portuguesa, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), deve estar voltado para a função social da língua, que é requisito básico para que a pessoa ingresse no mundo letrado, para que possa construir seu processo de cidadania e, ainda, para que consiga se integrar à sociedade de forma ativa e mais autônoma possível.

Nesse aspecto, para ser considerado competente em Língua Portuguesa, o aluno precisa dominar habilidades que o capacitem a viver em sociedade, atuando, de maneira adequada e relevante, nas mais diversas situações sociais de comunicação. Para tanto, o aluno precisa saber interagir verbalmente, isto é, precisa ser capaz de compreender e participar de um diálogo ou de uma conversa, de produzir textos escritos, dos diversos gêneros que circulam socialmente.

Ler e escrever, por suas particularidades formais e funcionais, são também competências mais especificamente desenvolvidas no ambiente escolar. Tanto os textos escritos de uso mais familiar (como o bilhete, a carta) quanto os textos de domínio público

(como o artigo, a notícia, a reportagem, o aviso, o anúncio, o conto, a crônica etc.) são objetos do estudo sistemático na escola. Daí a importância de promover-se o desenvolvimento da capacidade do aluno para produzir e compreender textos dos mais diversos gêneros e em diferentes situações comunicativas, tanto na modalidade escrita quanto na modalidade oral.

Em relação ao teste de Língua Portuguesa, a Matriz de Referência traz descritores que têm como base algumas habilidades discursivas tidas como essenciais na situação de leitura. A Matriz de Referência de Língua Portuguesa da Prova Brasil e do Saeb é composta por seis tópicos: Procedimentos de Leitura; Implicações do Suporte, do Gênero e/ou do Enunciador na Compreensão do Texto; Relação entre Textos, Coerência e Coesão no Processamento do Texto; Relações entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido e Variação Linguística.

Estruturalmente, a Matriz de Língua Portuguesa divide-se em duas dimensões: uma denominada Objeto do Conhecimento, em que são listados os seis tópicos; e outra denominada Competência, com descritores que indicam habilidades a serem avaliadas em cada tópico. Para a 3ª série do Ensino Médio (EM) são 21 descritores, que aparecem, dentro de cada tópico, em ordem crescente de aprofundamento e/ou ampliação de conteúdos ou das habilidades exigidas.

O documento PDE/SAEB (BRASIL, 2008a, p. 21) salienta que os testes de Língua Portuguesa estruturam-se com o foco na leitura, uma vez que, para sua resolução, é necessária “a competência de apreender um texto como construção de conhecimento em diferentes níveis de compreensão, análise e interpretação”. Salienta também que o fato de os testes avaliarem apenas a leitura não reduz a importância desse instrumento, porque a leitura é o alicerce para o desenvolvimento de outras áreas do conhecimento e, em consequência, para o exercício da cidadania.

A análise desse documento permitiu que se construísse o quadro 5, que resume a matriz de Língua Portuguesa para a terceira série do ensino médio, com seis tópicos e suas respectivas competências, classificadas em 21 descritores, que orientam a escola e os professores sobre as condições necessárias para que o aluno compreenda o mundo, os outros, suas próprias experiências e para que possa inserir-se no mundo da escrita. Se os professores adotarem o uso dos descritores como estratégias de leitura, acredita-se que os alunos terão condições de tornarem-se leitores competentes. Percebe-se, também, que os descritores apresentados no tópico I inspiram-se nas teorias cognitivas de leitura, em razão das habilidades de inferir, identificar o termo e distinguir fato de opinião para a resolução das questões. Os tópicos II, III e V orientam para práticas de leitura inspiradas na perspectiva discursivo-enunciativa do texto, que opera com as condições de produção e circulação de

textos, com as marcas de posicionamento do autor e com os efeitos de sentido decorrentes das escolhas linguísticas. O tópico IV volta-se para a abordagem textual, com foco nos fatores de textualidade centrados no texto (a coerência e a coesão); enquanto o tópico VI marca o enfoque interacional, de inspiração sociolinguística, que leva o leitor a observar as marcas de variação dialetal e/ou de variação de registro no texto.

Quadro 5 – Matriz de Língua Portuguesa do Saeb para a 3ª série do Ensino Médio

Tópicos	Descritores
I – Procedimentos de leitura	D1 – Localizar informações explícitas em um texto
	D3 – Inferir o sentido de uma palavra ou expressão
	D4 – Inferir uma informação implícita em um texto
	D6 – Identificar o tema de um texto
	D14 – Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato
II – Implicações do suporte, do gênero e/ou enunciador na compreensão do texto	D5 – Interpretar texto com o auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, fotos, etc.)
	D12 – Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros
III – Relação entre textos	D20 – Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que eles foram produzidos e daquelas em que serão recebidos
	D21 – Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema
IV – Coerência e coesão no processamento do texto	D2 – Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto
	D7 – Identificar a tese de um texto
	D8 – Estabelecer relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la
	D9 – Diferenciar as partes principais das secundárias em um texto
	D10 – Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa
	D11 – Estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos do texto
	D15 – Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios, etc.
V – Relação entre recursos expressivos e efeitos de sentido	D16 – Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados.
	D17 – Identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.
	D18 – Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão.
	D19 – Reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e/ou morfosintáticos.
VI – Variação linguística	D13 – Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.

Fonte: Adaptado pela autora de Brasil (2008a).

Ou seja, como bem acentua Marcuschi (2006, p. 65), “a atividade de leitura proposta pelo Saeb requer do leitor a ativação de esquemas cognitivos básicos, de conhecimentos partilhados e de conhecimentos linguísticos que possibilitem uma análise adequada do texto

quanto aos sentidos e intenções produzidos”. A análise dos seis tópicos, apresentados no quadro 5, indicam que o texto é visto como um processo, e não como produto, isto é, o texto não é um depositário de informações prontas a serem decodificadas, mas um processo interativo entre as informações nele contidas e o conhecimento de mundo do leitor.

Como se pode depreender do quadro de descritores de leitura (quadro 5), a demanda nacional atual para o ensino da leitura na educação básica exige que os professores de Língua Portuguesa tenham o domínio dos saberes de referência científica que dão suporte às abordagens de texto presentes nos instrumentos de avaliação. Essa é a condição primeira para que os professores reorientem suas práticas de ensino da leitura, e por extensão, de Língua Portuguesa.

Os níveis de proficiência definidos pelo Saeb para a prova de Língua Portuguesa da 3ª série do Ensino Médio vão de 1 a 6 e estão apresentados no quadro 6.

Quadro 6 – Descrição dos níveis de Escala de Desempenho de Língua Portuguesa – Saeb 3ª série do Ensino Médio⁴

Nível de desempenho	O que os alunos conseguem fazer nesse nível e exemplos de competências
Nível 1- 150 a 175	– Localizam informações explícitas em fragmentos de textos narrativos simples.
Nível 2- 175 a 250	– Distinguem fato de opinião relativa à esse fato diante de um fragmento de texto; – Identificam a finalidade de texto informativo simples
Nível 3- 250 a 300	– Inferem o sentido de palavras de uso cotidiano em provérbios, notícias de jornal; – Inferem o sentido de expressões de maior complexidade, pelo grau de abstração; – Inferem o sentido em textos narrativos simples (relatos jornalísticos, histórias e poemas); – Inferem o sentido de texto recorrendo a estruturas gramaticais (apelo no uso imperativo); – Identificam informação implícita em textos narrativos simples; – Identificam o tema de textos narrativos, informativos e poéticos; – Interpretam texto publicitário com auxílio gráfico, correlacionando-o com enunciados verbais; – Interpretam texto de jornal, com informações em gráficos (boletins meteorológicos); – Estabelecem relações entre tese e argumentos em pequenos textos jornalísticos de baixa complexidade; – Identificam efeito da exploração de recursos ortográficos/morfossintáticos como a repetição de estrutura sintática e a composição de palavras.
Nível 4- 300 a 350	– Identificam informação implícita em textos poéticos mais complexos (poemas modernistas); – Identificam informação implícita em texto dissertativo-argumentativo de média complexidade (editoriais de jornais e revistas); – Identificam informação implícita em texto de divulgação científica;

⁴ Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/escala/2011/escala_desempenho_lingua_portuguesa_medio.pdf>. Acesso em: 20 out. 2012.

	<ul style="list-style-type: none"> – Interpretam texto jornalístico, diferenciando informação principal de secundária; – Identificam a finalidade de textos curtos de natureza diversificada (anúncio publicitário, classificado em jornal); – Reconhecem diferentes formas de tratar a informação em textos sobre o mesmo tema em textos jornalísticos; – Reconhecem diferentes formas de tratar a informação em textos ficcionais de mesmo tema, tendo por base a caracterização dos personagens; – Estabelecem relações de continuidade em textos narrativos com maior grau de complexidade (contos), identificando repetições ou retomadas anafóricas; – Identificam a tese de um texto narrativo e argumentativo de média complexidade.
Nível 5- 350 a 375	<ul style="list-style-type: none"> – Identificam partes principais das secundárias em textos jornalísticos; – Identificam conflito gerador do enredo e elementos que constroem a narrativa em textos narrativos mais longos e complexos (trechos de autores românticos e naturalistas); – Estabelecem relações lógico-discursivas pelo conhecimento referente a processos de formação de palavras e formação de conectores; – Identificam marcas linguísticas em diálogos simples diferenciando o nível formal e informal de linguagem; – Identificam marcas linguísticas próprias da faixa etária do locutor.– Identificam marcas linguísticas usadas intencionalmente como recurso do autor para aproximar o texto da linguagem popular.
Nível 6- 375 ou acima	<ul style="list-style-type: none"> – Reconhecem diferentes formas de tratar a informação em texto sobre o mesmo tema em função das condições de sua produção e daquelas em que será recebido; – Estabelecem relações entre tese e argumentos em textos mais longos e complexos; – Estabelecem relações entre causa /consequência entre partes e elementos do texto poético; – Identificam efeitos de ironia ou humor em textos variados como poemas e cartuns; – Identificam o sentido de efeito decorrente da escolha de uma palavra ou expressão; – Identificam o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação (travessão); – Identificam marcas linguísticas próprias do código linguístico de um grupo social; – Identificam marcas linguísticas próprias da linguagem profissional usada em diálogo informal em repartição pública.

As provas do Saeb são elaboradas com base na Matriz Curricular, apresentada no quadro 5, e os resultados das provas são apresentados na escala constante no quadro 6. Como pode ser verificado, há seis níveis de proficiência, que procuram expressar o saber esperado dos alunos. Salienta-se que os níveis da escala são cumulativos, ou seja, espera-se que os alunos classificados em determinado nível dominem as competências dos níveis inferiores.

A média geral da prova do Saeb aplicada em 2011 foi de 267,63 pontos para o ensino médio, conforme dados divulgados pelo Inep,⁵ portanto, os alunos situaram-se no nível 3. O Inep ainda não divulgou os resultados do percentual de alunos por nível de proficiência em Língua Portuguesa para o ensino médio, somente até o 9º ano. Dessa forma, não é possível,

⁵ Dados disponíveis em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/resultados/2012/Saeb_2011_primeiros_resultados_site_Inep.pdf>. Acesso em: 20 out. 2012.

ainda, que se faça uma análise mais detalhada. Também não foi informado o número de alunos participantes do certame. O resultado anterior divulgado refere-se até o ano de 2005.

4.3 O Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa)

Pisa é a sigla do *Programme for International Student Assessment*, traduzido em português como Programa Internacional de Avaliação de Alunos. É um projeto internacional comparativo de avaliação, desenvolvido pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), destinado à avaliação de estudantes de quinze anos de idade, fase em que, na maioria dos países, os jovens terminaram ou estão terminando a escolaridade mínima obrigatória. Essa faixa etária foi estabelecida em razão de que, independente da diversidade cultural dos países participantes, pressupõe-se que os estudantes já tenham alcançado um grau de escolaridade suficiente para enfrentar a vida adulta. No Brasil, são selecionados, para a realização da prova, estudantes que possuam entre 15 anos e três meses a 16 anos e dois meses, matriculados a partir da 7.^a série do ensino fundamental (em 2009, estudantes nascidos entre 01 de janeiro a 31 de dezembro de 1993). Isso diferencia o Pisa das avaliações nacionais, que se concentram ao final de cada ciclo de ensino (por exemplo, o Enem e a Prova do Saeb ao final do ensino médio), pois os participantes são selecionados pela idade, e não pela escolaridade.

A instituição responsável pela aplicação do Pisa, no Brasil, é o Inep, ao qual cabe o desenvolvimento e a execução do Programa. Para a realização da prova, o Inep seleciona uma amostra representativa de escolas de todos os estados brasileiros, construída com base no Censo Escolar, conforme definido pela Westat, instituição norte-americana que integra o Consórcio Internacional que administra o Pisa (INEP, 2012).

O objetivo principal do Pisa é, segundo o Mec,

Avaliar aptidões ou competências comparáveis internacionalmente e produzir, em todos os países envolvidos, indicadores de desempenho estudantil voltados para as políticas educacionais, fornecendo orientação, incentivo e instrumentos para melhorar a efetividade da educação, além de possibilitar a comparação internacional. (BRASIL, 2010).

Essas aptidões e competências avaliadas pelo Pisa abrangem três áreas do conhecimento – Leitura, Matemática e Ciências –, numa apreciação ampla dos conhecimentos, habilidades e competências inseridos em diversos contextos sociais. A prova é aplicada a cada três anos, havendo, a cada edição do programa, maior ênfase em

cada uma dessas áreas, sendo destinado 2/3 da prova a esse domínio especial. Em 2000, primeira realização do programa, o foco foi a Leitura; em 2003, Matemática; em 2006, Ciências. Em 2009, reiniciou-se o ciclo, contemplando novamente a Leitura; em 2012, o foco foi Matemática; em 2015, Ciências e assim sucessivamente a cada edição.

Além de avaliar as competências dos estudantes nas áreas acima elencadas, o Pisa, por meio da aplicação de questionários para alunos e para as escolas, também coleta informações básicas para a elaboração de indicadores contextuais, os quais possibilitam relacionar o desempenho dos alunos a variáveis demográficas, socioeconômicas e educacionais. Os resultados do Pisa possibilitam que se tenha uma extensa base para análise dos resultados das avaliações, tendo em vista orientar as políticas públicas, para um melhor desempenho de alunos e escolas.

Um traço característico do Pisa é sua vocação integradora, já que se baseia na colaboração dos países participantes (em 2009, 65 países participaram do Programa) e é dirigido de maneira conjunta a partir de interesses comuns, em razão disso, é possível fazer a comparação internacional dos resultados de cada país.

O marco referencial do Pisa é centrado no conceito de letramento, definido como a “capacidade de o aluno ir além dos conhecimentos escolares, analisar, raciocinar e refletir sobre seus conhecimentos e experiências, e enfoca competências que serão relevantes para a vida” (INEP, 2012, p. 19).

Tendo em vista essa opção e fundamentação escolhida como princípio, foram definidos diferentes conceitos para cada uma das áreas avaliadas pelo Programa. O quadro 7 apresenta os marcos referenciais do Pisa para a avaliação em Leitura, tema desta dissertação.

De acordo com o quadro 7, a metodologia aplicada para a elaboração das questões busca ultrapassar o conhecimento escolar, uma vez que examina também a capacidade de análise, raciocínio e reflexão, por meio do enfoque em competências relevantes para a operacionalização de esquemas cognitivos em termos de:

- conteúdos ou estruturas do conhecimento que os alunos precisam adquirir em cada área;
- competências para aplicação desses conhecimentos;
- contextos em que conhecimentos e competências são aplicados (IFF, 2012, p. 2).

Os marcos referenciais, apresentados no quadro 7, permitem que se forme um conceito de letramento em leitura para o Pisa, ou seja, ler é compreender, utilizar, refletir sobre e envolver-se com textos, a fim de alcançar objetivos pessoais, construir conhecimento, desenvolver o potencial individual e participar ativamente da sociedade. Dessa forma, a

leitura é vista como um processo ativo, pois implica não apenas a capacidade para compreender um texto, mas também a capacidade de refletir e de envolver-se com ele a partir de ideias e experiências próprias.

Quadro 7 – Marcos referenciais da área de Leitura avaliadas no Pisa 2009

Aspectos	Letramento em Leitura
Definição e características	Mais do que decodificação e compreensão literal, o letramento em leitura implica a interpretação e reflexão bem como a capacidade de utilizar a leitura para alcançar os próprios objetivos de vida. O enfoque do Pisa é “ler para aprender” mais do que “aprender a ler”. Portanto, os estudantes não são avaliados nos níveis mais básicos de leitura.
Domínio de conhecimento	Formato dos materiais de leitura: <ul style="list-style-type: none"> - Textos contínuos - Textos não contínuos - Textos combinados - Textos múltiplos
Competências envolvidas	Tipos de atividades ou processos de leitura: <ul style="list-style-type: none"> - Localizar e recuperar - Interagir e interpretar - Refletir e analisar - Complexas.
Situação e Contexto	Usos para o qual o texto é construído: <ul style="list-style-type: none"> - Pessoal - Público - Educacional - Ocupacional

Fonte: INEP (2012, p. 20).

O letramento em leitura, portanto, envolve diferentes competências, que vão desde a decodificação básica ao conhecimento de palavras, até estruturas e características linguísticas e textuais para o conhecimento sobre o mundo. Além disso, também prioriza competências metacognitivas, como a clareza e a habilidade para usar uma variedade de estratégias apropriadas na compreensão de textos.

De acordo com Inep (2012), a avaliação do letramento em leitura realiza-se mediante três principais características: textos, aspectos e situações, que são utilizados pelos elaboradores para construir as atividades que compõem a prova. Alguns elementos também são utilizados para a construção de escalas e subescalas, procurando garantir que a avaliação contenha todas as áreas do letramento em leitura.

Bonamino, Coscarelli e Franco (2002, p. 94) realizaram um estudo a fim de verificar a noção de letramento subjacente às propostas do Pisa e do Saeb, e definiram letramento como “a capacidade de um indivíduo de se apropriar da escrita, sendo capaz de utilizá-la em diversas situações exigidas no cotidiano”. Nesse mesmo estudo, os autores concluíram que o

conceito de letramento adotado pelas escolas é dissonante com aquilo que é importante para as pessoas em sua vida diária.

4.3.1 As provas

Todos os estudantes dos diferentes países participantes respondem a mesma prova, cuja tradução é de responsabilidade do Consórcio Internacional, a fim de garantir a comparação entre os desempenhos dos países.

As provas do Pisa constituem-se de conjuntos de unidades de itens. Cada unidade é formada por um título, um texto de estímulo e um ou mais itens, que apresentam um enunciado (uma pergunta ou orientação para o estudante responder) e, conforme o tipo, se “abertos” ou “fechados”, podem ser seguidos de campos de respostas, afirmações ou alternativas. Os alunos têm duas horas para resolver toda a prova (INEP, 2012).

Para avaliar o letramento em leitura, os alunos realizam uma ampla gama de tarefas, com diferentes tipos de textos, abrangendo desde a recuperação de informações específicas até a demonstração de compreensão geral, interpretação de texto e reflexão sobre seu conteúdo e suas características. Os textos utilizados incluem não somente passagens em prosa ou verso, mas também vários tipos de documentos, como listas, formulários, tabelas, gráficos e diagramas.

Para a correção das questões abertas, é disponibilizado aos corretores um guia com os códigos a serem atribuídos a cada tipo de resposta, em cada uma das provas, conforme pode ser verificado no exemplo ilustrado no quadro 8.

Dessa forma, o Pisa garante que serão utilizados os mesmos critérios de correção em todos os países. Como o Pisa utiliza a Teoria de Resposta ao Item na análise dos dados da avaliação, são divulgadas apenas algumas questões após cada aplicação. Da prova de leitura de 2009, foram disponibilizadas 17 questões, das quais, cinco integrarão o *corpus* de análise desta dissertação.

Quadro 8 – Códigos padronizados para correção de uma questão aberta da prova de Leitura do Pisa 2009

MACONDO

Deslumbrado com tantas e tão prodigiosas invenções, o povo de Macondo não sabia onde começava seu assombro. Ficavam acordados toda a noite com os olhos arregalados, fixos nas lâmpadas elétricas alimentadas pelo gerador que Aureliano Triste trouxera quando da segunda viagem do trem, e levou tempo e custou-lhes esforço para se acostumarem ao seu incessante tum-tum. Ficaram indignados com as imagens vivas que o próspero comerciante Dom Bruno Crespi projetava no teatro decorado com cabeças de leão sobre os guichês, pois um personagem que morria e era enterrado em um filme, por cujos infortúnios haviam sido derramadas lágrimas de aflição, tornava a aparecer vivo e transformado em árabe no outro. A plateia, que pagava dois centavos por cabeça para compartilhar das desventuras dos atores, não tolerou

esse tipo de fraude inconcebível e quebrou os assentos. O prefeito, cedendo às instâncias de Dom Bruno Crespi, explicou através de uma proclamação pública que o cinema era uma máquina de ilusões que não merecia tais arrebatamentos de emoção da plateia. Após essa explicação desanimadora, muitos acreditaram que tinham sido vítimas de um novo e espetacular negócio de ciganos e decidiram não mais voltar ao cinema, considerando que já tinham problemas suficientes para chorar pelos dramas representados por seres imaginários.

Fonte: "Cem anos de solidão" de Gabriel Garcia Marques

O texto na página anterior foi extraído de um romance. Nesta parte da história, a ferrovia e a eletricidade acabavam de ser introduzidas na cidade fictícia de Macondo e inaugurava-se o primeiro cinema.

Consulte o texto para responder às questões abaixo.

Questão 1: MACONDO

Que característica dos filmes causou indignação no povo de Macondo?

.....

MACONDO: CORREÇÃO 1

OBJETIVO DA QUESTÃO: Desenvolver uma interpretação: Inferir motivos para o comportamento das personagens

Crédito completo

Código 2 : • Refere-se à natureza de ficção dos filmes ou mais especificamente aos atores reaparecendo depois de terem “morrido”. Pode citar diretamente a quinta sentença (“Ficaram indignados ...”) ou a última frase (“pelos dramas representados por seres imaginários”).

- Pessoas que eles pensavam ter morrido voltam à vida.
- Eles esperavam que os filmes fossem verdade e não são.
- Eles acham que o homem no filme fingiu morrer e que eles foram feitos de tolos.
- Uma personagem que morreu e foi enterrada em um filme reaparece viva no seguinte.
- Eles não entenderam que os filmes são ficção.
- Porque os atores cujas personagens haviam morrido no filme anterior apareciam como novas personagens no próximo filme. A plateia se sentia lesada em suas emoções [A resposta contém elementos dos códigos 2 e 1a ao mesmo tempo].
- Eles pensam que já têm bastante problema para assistirem a atores fingindo tê-los. [Compreende bem a importância que a « ficção » reveste na indignação das pessoas, embora o apreenda em um estágio diferente].
- Porque um dos atores enterrados num filme voltava mais tarde vestido de árabe. [Marginal: muito específico.]

Crédito Parcial

Código 1 : • Refere-se a uma noção de fraude ou logro, ou expectativas frustradas. Pode citar diretamente “aquela fraude inconcebível” ou “as vítimas de um novo e espetacular negócio dos ciganos”.

- Eles acham que estão sendo lesados.
- Porque acham que desperdiçaram suas emoções.
- Sentiram-se vítimas de um novo e espetacular negócio dos ciganos.
- Não quiseram tolerar esse tipo de fraude inconcebível.
- Porque cada um pagou dois centavos por esse tipo de fraude inconcebível que eles não podem tolerar. [Citação parcial do texto, sem fazer uma referência específica à natureza da fraude]
- Porque eles não compreendem como isso funciona. [Considerar isso como um modo de designar a « fraude » (em geral)].

Nenhum crédito

Código 0: • Dá um resposta insuficiente ou vaga.

- Eles estavam zangados com Bruno Crespi.
- Eles não gostaram dos filmes.
- Eles querem receber seu dinheiro de volta.
- Eles acharam que foram vítimas.
- Eles foram violentos.
- Eles foram burros.
- Eles estão expressando seus sentimentos. Pagaram 2 centavos e não tiveram o que queriam. [«O que queriam » é muito vago].

OU: • Resposta que demonstra compreensão incorreta do documento, ou resposta pouco plausível ou ainda fora de propósito.

- Eles sentiram que não deviam se incomodar com os problemas dos outros. [Errado: [Erro: essas pessoas aceitavam se preocupar com os problemas dos outros, desde que fossem pessoas REAIS].
- É a única forma que têm de protestar contra o desperdício de seu dinheiro.
- Eles estavam zangados porque tinham de ver uma pessoa que estava morta e enterrada. [A parte citada dá o sentido de “eles não gostaram de ver pessoas mortas nos filmes” – interpretação incorreta.]

Código 9: Em branco.

4.3.2 Participação do Brasil no Pisa

Em 2009, o Brasil participou pela quarta vez do Pisa, e os resultados obtidos demonstram que o desempenho dos estudantes brasileiros tem melhorado em todas as áreas, tendo sido, conforme o relatório da OCDE, um dos países que mais cresceu desde 2000, ano da primeira aplicação e também participação do País, não só no aumento das médias como também no número de participantes, o que sugere que a adoção de “políticas federais baseadas em uma visão coerente que parece estar gerando progressos consistentes”. (OCDE, 2010).

Para ilustrar o que se está discutindo, organizou-se a tabela 1, que contempla os resultados médios da prova de leitura do Pisa para o Brasil e o número de estudantes que realizaram a prova.

Tabela 1 – Participação do Brasil no Pisa desde 2000 e médias obtidas nas provas de leitura

	Pisa 2000	Pisa 2003	Pisa 2006	Pisa 2009
Número de alunos participantes	4.893	4.452	9.295	20.127
Média em Leitura	396	403	393	412

Fonte: Adaptado do quadro 8.1 do relatório da OCDE (2010).

Embora esses resultados ainda estejam muito abaixo da média OCDE (500) e, obviamente, não coloquem o Brasil entre os países com melhores resultados, esse progresso (com exceção do ano 2006, no qual a média em leitura baixou) sugere que o País colocou em prática políticas federais baseadas em uma visão coerente que parece estar gerando consistentes melhorias na educação. A participação em uma avaliação internacional, a partir de 2000, possibilitou que fosse estabelecido um comparativo do desempenho dos estudantes. Mesmo que o Brasil revele o baixo nível de desempenho dos alunos, os resultados, as informações geradas nos relatórios, possibilitam a realização de estudos para subsidiar a formulação de políticas públicas educacionais, a fim de melhorar a qualidade da educação.

Esse baixo desempenho apresentado pelo Brasil é avaliado segundo os níveis de desempenho estabelecidos pelo Pisa para cada uma das áreas avaliadas. Esses níveis baseiam-se tanto na pontuação quanto nas habilidades que os estudantes devem possuir para alcançar a pontuação correspondente. Essa classificação foi estabelecida a fim de permitir catalogar o desempenho dos estudantes e descrever o que eles são capazes de fazer, e não para qualificar ou classificá-los. No entanto, produz pontuações agregadas dos estudantes que se convertem

na pontuação dos países, pois, dessa forma, é possível avaliar o sistema educacional de um país, e não os indivíduos em particular.

Os níveis de proficiência definidos pelo Pisa em relação à leitura vão de 1 a 5 e estão apresentados no quadro 9.

Quadro 9 – Níveis de proficiência em leitura – Pisa 2009

Nível	Limite inferior	O que os estudantes em geral podem fazer em cada nível
5	625,6	No Nível 5, os estudantes são capazes de completar itens de leitura sofisticados, tais como os relacionados com a utilização de informações difíceis de encontrar em textos com os que não estão familiarizados; mostrar uma compreensão detalhada destes textos e inferir qual informação do texto é relevante para o item; avaliar criticamente e estabelecer hipóteses, recorrer ao conhecimento especializado e incluir conceitos que podem ser contrários às expectativas.
4	552,9	No Nível 4, os estudantes são capazes de responder itens de leitura difíceis, tais como situar informações agregadas, interpretar significados a partir de sutilezas de linguagem e avaliar criticamente um texto.
3	480,2	No Nível 3, os estudantes são capazes de manipular itens de leitura de complexidade moderada, tais como situar fragmentos múltiplos de informação, vincular partes distintas de um texto e relacioná-lo com conhecimentos cotidianos familiares.
2	407,5	No Nível 2, os estudantes são capazes de responder itens básicos de leitura, tais como situar informações diretas, realizar inferências fáceis de vários tipos, determinar o que significa uma parte bem definida de um texto e empregar certo nível de conhecimentos externos para compreendê-lo.
1	334,8	No Nível 1, os estudantes são capazes apenas de responder os itens de leitura menos complexos desenvolvidos para o PISA, como situar um fragmento de informação, identificar o tema principal de um texto ou estabelecer uma conexão simples com o conhecimento cotidiano.

Fonte: IFF (2012, p. 5).

O relatório (IFF, 2012, p. 4) salienta que o Pisa é uma avaliação em larga escala, portanto, “é previsível que poucos alunos atinjam os níveis mais altos. O esperado é que a maioria dos alunos consiga alcançar os níveis 3 ou 2 da escala de proficiência”. A análise do relatório do Inep demonstra que o desempenho dos estudantes brasileiros é muito variável quando se verificam os resultados por dependência administrativa. Para melhor exemplificar essa situação, observem-se os dados apresentados na tabela 2.

Tabela 2 – Resultados segundo dependência administrativa

Dependência administrativa	Número de estudantes da amostra	Média em leitura
Federal	239	534,9
Privada	2.309	516,1
Estadual	16.250	402,9
Municipal	1.329	-

Fonte: Inep (2012, p. 44-45).

Dessa forma, cruzando-se os dados do quadro 8 com os dados apresentados na tabela 2, conclui-se que os alunos da rede pública federal e da rede privada atingiram o nível 3 do Pisa, enquanto os alunos da rede pública não federal obtiveram o nível 2 de proficiência em leitura.

Pela análise da tabela 2, percebe-se que a média da rede municipal não é informada. Mesmo que o relatório não apresente a média em leitura dos estudantes da rede municipal, por achar que a “média baixíssima atribua-se à grande distorção idade-série”, essa média foi o determinante de a média total dos estudantes brasileiros ter baixado. Assim, por meio da aplicação da fórmula: $\text{média federal} + \text{média privada} + \text{média estadual} \times 412$ (que foi a média brasileira em leitura) = n, chegou-se à média da rede municipal, que foi de 194,1. Foi essa média que baixou a pontuação total do Brasil. Os dados da tabela 2 permitem que se verifique que tanto a rede federal quanto a privada ficaram acima da média da OCDE, que foi de 500.

Considera-se esse dado fundamental para as políticas públicas a serem adotadas no Brasil, pois o ótimo resultado obtido pelos estudantes das escolas públicas federais (como as escolas militares, escolas de ensino técnico e as ligadas às universidades) poderão servir de subsídio para que se estudem as práticas pedagógicas e o contexto desses estabelecimentos para que sejam aplicadas em outras dependências administrativas, em especial, as escolas das redes municipais e estaduais. Os dados estão postos para serem discutidos, uma vez que ao se considerar a média da rede pública federal, o Brasil passaria para o 4º lugar em leitura (atrás apenas de Xangai, 556; Coreia do Sul, 539; e Finlândia, 536), conforme dados divulgados no sítio do Inep.⁶ No entanto, aproximadamente 90% dos estudantes brasileiros frequentam escolas públicas não federais, que, com sua pontuação, ficaria entre os últimos colocados.

Em razão do problema da repetência apontado pelo relatório, uma vez que os estudantes brasileiros de 15 anos poderiam estar em qualquer nível de ensino avaliado (da 7ª série do ensino fundamental até o 3º ano do ensino médio), o Inep analisou os resultados desses alunos na série adequada (1º ano do ensino médio) para ver se o desempenho deles era melhor. Descobriu que, ainda assim, “somente 25% dos estudantes brasileiros com 15 anos no final do 1º ano do ensino médio atingiam o Nível 3 ou acima na escala de proficiência em Leitura, comparados com 76% da Coreia, 59% da Espanha e 30% do México” (OCDE, 2010, p. 7).

⁶ Dados disponíveis em: <http://download.inep.gov.br/download/internacional/pisa/2010/resultados_gerais.pdf>. Acesso em: 20 maio 2012.

4.4 Convergências e divergências entre as propostas avaliativas

Uma vez expostos os critérios que norteiam as três avaliações (Enem, Saeb e Pisa), percebem-se características comuns e divergentes entre elas. Dessa forma, elaborou-se o quadro 10, que apresenta as principais semelhanças e divergências encontradas, resumindo os pressupostos teóricos apresentados neste capítulo.

Quadro 10 – Semelhanças e diferenças entre o Enem, o Saeb e o Pisa. Fonte: elaborado pela autora

Características	ENEM	SAEB	PISA
Criação	1998	1988*	2000
Caráter da prova	Voluntária, por inscrição; Avalia o aluno.	Aplicada pelo MEC aos alunos que se encontram presentes na escola no dia da avaliação, conforme amostragem pré-definida; Avalia o ensino.	Aplicada pelo MEC aos alunos que se encontram presentes na escola no dia da avaliação, conforme amostragem pré-definida; Avalia o ensino.
Tipo de questão	Objetivas e redação.	Objetivas.	Objetivas e dissertativas.
Abrangência/população	– Alunos cursando o 3º ano do ensino médio; – pessoas que já concluíram o ensino médio.	Alunos cursando o 3º ano do ensino médio, independente da idade que tenham.	Alunos que tenham entre 15 anos e três meses e 16 anos e dois meses e matriculados em qualquer série a partir da 7ª série.
Nome da avaliação em Língua Portuguesa	Prova de Linguagem, Código e suas Tecnologias, que avalia: Gramática e Interpretação de textos, Tecnologias da Comunicação e da Informação (TICs), Artes, Educação Física, Línguas Estrangeiras Modernas e Literatura.	Prova de Língua Portuguesa.	Prova de Letramento em Leitura.
Finalidade	– Medir a qualidade do ensino; – Critério de seleção para as bolsas do ProUni; – certificação de conclusão do ensino médio;** – pessoas que já concluíram o ensino médio e desejam concorrer a uma vaga pelo SisU; – candidatos ao Programa Ciência sem Fronteiras.	– Medir a qualidade do ensino e das escolas; – implementar políticas públicas para melhoria da Educação e distribuição de recursos por parte do governo federal; – formular políticas públicas.	Medir a qualidade do ensino.
Objetivo	Democratizar as oportunidades de acesso às vagas federais de ensino superior, possibilitar a mobilidade acadêmica e induzir	Oferecer subsídios para a formulação, reformulação e monitoramento de políticas públicas, contribuindo, dessa maneira,	Avaliar aptidões ou competências comparáveis internacionalmente e produzir indicadores de desempenho estudantil vol-

	a reestruturação dos currículos do ensino médio.	para a melhoria da qualidade do ensino brasileiro.	tados para as políticas educacionais, fornecendo orientação, incentivo e instrumentos para melhorar a efetividade da educação.
Periodicidade	Todos os anos	A cada dois anos	A cada três anos
Metodologia	Teoria de Resposta ao Item (TRI).	Teoria de Resposta ao Item (TRI); Blocos Incompletos Balanceados (BIB).	Teoria de Resposta ao Item (TRI).
Abordagem filosófica para construção dos itens	Usa itens construídos para medir a aplicação do conhecimento em situações de vida prática.	Opção teórica cognitivista para a construção dos descritores, avaliação de conteúdos na perspectiva das competências e habilidades.	Usa itens construídos para medir a aplicação do conhecimento em situações de vida prática.
Matriz de referência	Com base nos PCNs.	Com base nos PCNs.	Centrada no conceito de letramento.***

*primeira avaliação aplicada em 1990;

* maiores de 18 anos.

** definido como a “capacidade de o aluno ir além dos conhecimentos escolares, analisar, raciocinar e refletir sobre seus conhecimentos e experiências, e enfoca competências que serão relevantes para a vida.

A análise do quadro 10 permite que se conclua que as três avaliações são semelhantes quanto à metodologia: todas as avaliações aplicam a Teoria de Resposta ao Item (TRI). Permite também que se verifiquem as grandes divergências entre eles, especialmente, quanto:

– à população: podem realizar o Enem alunos concluintes do 3º ano ou qualquer cidadão que já tenha concluído o ensino médio, enquanto a prova do Saeb é realizada pelos alunos que estejam cursando o 3º ano do ensino médio, e a prova do Pisa, pelos alunos que tenham entre 15 anos e três meses a 16 anos e dois meses, independente da série que estejam cursando;

– à finalidade: o exame do Enem destina-se àqueles que desejam certificação de conclusão do ensino médio, como meio de acesso ao ensino superior⁷ e também como um dos critérios de seleção para o Programa Ciência sem Fronteira. O Saeb é um instrumento de avaliação da qualidade do ensino e das escolas, e o Pisa, da qualidade do ensino;

– à periodicidade: o Enem é anual, a prova do Saeb ocorre de dois em dois anos e a do Pisa, de três em três anos;

– ao caráter da prova: o Enem é voluntário; portanto, quem se inscrever, pode realizá-la, enquanto as provas do Saeb e do Pisa são feitas por amostragem e aplicadas àqueles alunos que se encontram presentes na escola no dia da avaliação;

⁷ Destaca-se que em algumas universidades, como a Universidade Federal de Pelotas, não é mais realizado concurso vestibular, pois todas as vagas estão disponibilizadas para o Sisu, portanto, a nota do Enem é a única forma de acesso aos cursos de graduação desta Universidade; enquanto em outras, a nota do Enem compõe a nota final, juntamente com a nota do vestibular. A Universidade Federal de Santa Maria não utiliza a nota do Enem.

– às áreas avaliadas: o Enem avalia seis subáreas, a prova do Saeb avalia Língua Portuguesa e a prova do Pisa, o letramento em leitura. O nome de cada avaliação já indica também a diferenciação do foco priorizado.

Assim, a análise dos documentos norteadores do Saeb e do Pisa também proporcionaram algumas reflexões, quando se observaram aspectos convergentes e divergentes entre o instrumento nacional e o internacional de avaliação, cuja finalidade de ambos é aferir a qualidade do ensino. Como aspecto convergente, destaca-se que tanto o Pisa quanto o Saeb medem as habilidades leitoras em relação à identificação e recuperação de informação e à interpretação. A Matriz de Referência de ambas as avaliações solicitam que sejam localizadas informações no texto e que se construam significados, incluindo a produção de inferências. Como aspecto divergente, comparando-se o quadro 6 ao quadro 9, que apresentam as escalas de desempenho das provas de Língua Portuguesa e de Leitura, do Saeb e do Pisa, respectivamente, observa-se que o Pisa solicita que o aluno tenha um trabalho mais reflexivo, o que não é explorado com a mesma profundidade e grau de detalhamento no Saeb. Acredita-se que isso se dê em razão de o Pisa apresentar também questões descritivas, em detrimento das somente objetivas das do Saeb.

Bonamino, Coscarelli e Franco (2002, p. 99) salientam que análise das escalas do Saeb e do Pisa revela que o Pisa preocupa-se com a dimensão social da leitura (uso de textos do cotidiano, julgamento quanto a estilo e eficiência, posicionamento), enquanto o Saeb preocupa-se com as habilidades individuais de leitura e afirmam que “isso não interfere na qualidade das avaliações, fazendo com que uma seja melhor que a outra, mas demonstra as diferentes concepções de letramento que subjazem a essas avaliações”.

Analisando-se os resultados divulgados das provas do Saeb e do Pisa, verifica-se que:

– a média do Saeb/2011 foi de 267,63 pontos, o que equivale ao nível 3 na escala de proficiência do Saeb;

– a média do Pisa/2009 foi de 412 pontos, o que equivale ao nível 2 na escala de proficiência do Pisa.

O nível 3 da escala do Saeb pressupõe que o aluno seja capaz de localizar informações explícitas e inferenciais em textos narrativos simples, estabelecendo relações entre tese e argumentos e também identificar a exploração de recursos ortográficos/morfossintáticos. O nível 2 da escala do Pisa pressupõe que os alunos sejam capazes de responderem itens básicos de leitura, tais como situar informações diretas, realizar inferências fáceis de vários tipos, determinar o que significa uma parte bem definida de um texto e empregar certo nível de conhecimentos externos para compreendê-lo. Portanto, depreende-se que os resultados das

duas avaliações se equivalem, uma vez que as habilidades e competências atingidas são muito próximas e indicativas de que os alunos não atingiram os conhecimentos previstos para a etapa final da Educação Básica (3º ano), que pressupõem que os alunos sejam capazes de realizar análises, comparar, avaliar e refletir, ficando apenas no nível do reconhecimento de informações, demonstrando a necessidade de reformulação do ensino da Língua Portuguesa no ensino médio.

O capítulo seguinte delineará os procedimentos metodológicos que, fundamentados pela análise teórica feita neste capítulo, terão concretude na análise de dados.

5 METODOLOGIA

Este capítulo tem como finalidade apresentar a metodologia empregada na pesquisa e expor como foi definido o instrumento de investigação, para que os objetivos fossem alcançados, ou seja, verificar quais conceitos de língua, texto, letramento e gênero textual subjazem às propostas do governo federal para a formação do leitor no ensino médio para, após, verificar se os exames avaliativos aplicados pelo Ministério da Educação se valem desses pressupostos teóricos para a elaboração de seus instrumentos de avaliação.

Para que os objetivos previamente estabelecidos neste estudo pudessem ser atingidos, empregou-se a metodologia da pesquisa qualitativa, com abordagem interpretativa, uma vez que, segundo Triviños (1987, p. 128-130), este tipo de pesquisa apresenta cinco características:

- 1º) a pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como fonte direta dos dados e o pesquisador como instrumento-chave;
- 2º) a pesquisa qualitativa é descritiva [...];
- 3º) os pesquisadores qualitativos estão preocupados com o processo e não simplesmente com os resultados e o produto [...];
- 4º) os pesquisadores qualitativos tendem a analisar seus dados indutivamente [...];
- 5º) o significado é a preocupação essencial na abordagem qualitativa [...].

Portanto, levando-se em consideração essa abordagem de Triviños (1987), esta dissertação caracteriza-se como pesquisa qualitativa, por ser descritiva e pela preocupação com todo o processo de elaboração e análise das questões para se chegar ao significado que se procura.

Para Glazier e Powell (1992), enquadra-se como pesquisa qualitativa aquela que apresenta trechos de documentos, registros, correspondências, sendo apropriada quando o fenômeno em estudo é complexo, de natureza social e não tende à quantificação, e sim a analisar interações reais entre pessoas, e entre pessoas e sistemas, caso deste estudo, que pretende interpretar a realidade por meio da análise das provas, a fim de verificar se os fundamentos teórico-metodológicos acerca da leitura que embasam as diretrizes nos documentos oficiais do ensino médio são utilizados como pressupostos teóricos para a elaboração dos exames avaliativos aplicados pelo Ministério da Educação.

Para a análise dos dados, foi preciso a imersão no contexto da pesquisa, a fim de interpretá-los. De acordo com a abordagem, esta pesquisa caracteriza-se como sendo interpretativa, não experimental e realizada por meio de estudos exploratórios. Os únicos dados quantitativos utilizados nesta pesquisa referem-se somente ao número de questões analisadas e ao percentual dos conteúdos exigidos por prova.

Assim, a pesquisa preocupar-se-á com a descrição e avaliação de cada uma das questões pertencentes ao *corpus*. Por exemplo, ao tomar uma questão basicamente de leitura, procurar-se-á detectar quais os procedimentos a serem adotados pelo participante para a resolução da questão; na parte de análise linguística, se a questão privilegia a compreensão textual ou a metalinguagem. Para isso, utilizaram-se, como aporte teórico, as contribuições advindas da Linguística Aplicada, em razão da possibilidade do enfoque interdisciplinar pautado na perspectiva sociointeracionista da linguagem, e também as concepções de leitura, compreensão e gêneros textuais (KOCH, 2002; MARCUSCHI, 2008), na teoria do letramento (SOARES, 2005) e nas estratégias de leitura (SOLÉ, 1998; KOCH; ELIAS, 2006).

Como documentação, foi analisado o *Documento emitido sobre o Brasil*, publicado pela OCDE (2010, 2011), referentes aos dados do Brasil colhidos quando da aplicação das provas do Pisa, e também os documentos oficiais emitidos pelo MEC, tais como:

- Orientações curriculares para o ensino médio – volume 1;
- Plano de Desenvolvimento da Educação;
- Prova Brasil: matrizes de referência, tópicos e descritores;
- Matriz de referência para o ENEM 2009.

5.1 Constituição do *corpus*

5.1.1 A seleção das provas

Este estudo tem como *corpus* três provas do Enem (2009, 2010 e 2011), o banco de questões-modelo disponibilizados pelo Inep tanto para a prova do Saeb quanto para a do Pisa (2009) –, a fim de fazer um comparativo entre as provas avaliativas aplicadas pelo governo federal para verificar a qualidade de ensino averiguada pelo desempenho do aluno egresso do Ensino Médio, ou seja, as provas do Saeb e do Enem, e os critérios internacionais, pela prova do Pisa.

Essas provas foram escolhidas em razão de serem os instrumentos oficiais utilizados pelo Ministério da Educação para verificar a qualidade do aluno egresso do Ensino Médio (Enem e prova do Saeb).

Para isso, foram selecionadas as três últimas provas do Enem da área de Linguagem, Códigos e suas Tecnologias, referentes aos anos de 2009, 2010⁸ e 2011. As provas foram acessadas do sítio eletrônico do Inep.⁹ As provas dos anos 2010 e 2011 seguem as prerrogativas do Novo Enem, compondo-se 45 questões, das quais cinco são de língua estrangeira (inglês e espanhol), o que não interessa para o estudo que ora se propõe, mas sim para que seja reduzido em cinco o total de questões da Área de Linguagens, sendo computado como tendo 40 questões, para os anos de 2010 e 2011; e 45, para o ano de 2009. Portanto, o banco de questões a ser analisado totaliza 125 questões.

Como já informado no item 4.2, o Inep não disponibiliza as provas integrais do Saeb, somente exemplos de questões pertencentes ao banco de questões, uma para cada descritor (D-1 a D-21), totalizando 21 questões de Língua Portuguesa para o 3º ano do Ensino Médio.

A prova do Pisa selecionada para a análise foi a do ano de 2009, em razão de esta prova ter priorizado a área de leitura. A opção em se analisar uma prova internacional deu-se no intuito de se fazer um comparativo entre as metodologias aplicadas nos instrumentos nacionais e um internacional para avaliação de leitura, possibilitando verificar a abordagem de leitura utilizada pela OCDE e como o conhecimento é aferido pelas questões da prova. Dessa forma, pretende-se averiguar se os critérios nacionais vão ao encontro do que os outros países pensam sobre a leitura, servindo como padrão comparativo entre as práticas pedagógicas adotadas nas políticas educacionais brasileira em relação aos outros 64 países participantes.

5.1.2 A seleção das questões

As questões da prova do Enem foram selecionadas aleatoriamente da prova da Área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, a qual engloba os conteúdos¹⁰ de Gramática e Interpretação de Texto, Língua Estrangeira Moderna, Literatura, Artes, Educação Física e Tecnologias da Informação. Dessa forma, como a seleção foi aleatória, foram selecionadas 10 questões desses conteúdos, com exceção de Língua Estrangeira Moderna, por motivos óbvios. Salienta-se que todas as provas analisadas são as do caderno de cor azul, em razão de ser este o considerado, pelo MEC, para a apresentação do gabarito oficial de correção.

⁸ Salienta-se que houve uma reaplicação da prova, no dia 15/12/2010, para aqueles candidatos que receberam a primeira prova com problemas de impressão. As questões analisadas da prova de 2010 foram selecionadas da primeira aplicação.

⁹ Todas as provas do Enem foram acessadas do sítio do Inep e encontram-se, na íntegra, no Anexo A desta dissertação. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/enem/edicoes-antiores>>. Acesso: 20 mar. 2012.

¹⁰ Conteúdo é a forma como o Inep nomeia cada uma das disciplinas pertencentes às áreas do conhecimento. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/enem/conteudo-das-provas>>. Acesso em: 30 out. 2012.

As questões da prova do Saeb a serem analisadas foram retiradas do documento PDE/SAEB – Plano de Desenvolvimento da Educação 2011 (BRASIL, 2008a), que apresenta exemplos de itens da prova do Saeb já aplicada para os alunos do 3º ano do ensino médio e também do sítio do Inep.¹¹ Os exemplos disponibilizados totalizam 21 questões, organizadas por Tópicos (I-VI), sendo analisada uma questão para cada descritor (D1-D21). Os tópicos e os descritores já foram apresentados no item 4.2, quadro 5, desta dissertação. O critério utilizado para a seleção das questões foi a seleção aleatória de uma questão por tópico, portanto, serão analisadas seis questões, a fim de se investigar as concepções de leitura, as habilidades e as competências leitoras exigidas do aluno.

As questões da prova do Pisa a serem analisadas foram retiradas do sítio do Inep,¹² que apresenta exemplos de questões da prova de leitura aplicada em 2009, conforme critérios já explicitados no item 4.3. Os exemplos disponibilizados totalizam 17 questões, das quais foram selecionadas aleatoriamente cinco.

Uma vez explicitado como se deu a seleção das questões, construiu-se o quadro 11, que ilustra quais questões serão analisadas de cada prova do Enem, do Saeb e do Pisa.

Quadro 11 – Questões selecionadas para análise

Prova	Questões selecionadas por prova
Enem	
2009	92, 96, 103, 113
2010	100, 111, 113
2011	96, 115, 129
Subtotal	10 questões
Saeb	
Tópico I	“Todo ponto de vista é a vista de um ponto”
Tópico II	“Tirinha da Cíça”
Tópico III	“Carta” e “Dicionário de Geografia”
Tópico IV	“Anedotinhas”
Tópico V	“13 de Dezembro”
Tópico VI	“Luz sob a porta”
Subtotal	6 questões
Pisa	
	“Balão de ar quente”
	“Opinião de estudantes”
	“A motocicleta”
	“O avarento e a sua barra de ouro”
	“Trekking na África”
Subtotal	5 questões
Total geral	21 questões

¹¹ Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/prova-brasil-e-saeb/downloads>>. Acesso em: 20 mar. 2012.

¹² Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/internacional-novo-pisa-itens>>. Acesso: 20 mar. 2012.

5.1.3 Critérios de análise das questões

A análise das questões selecionadas seguirá os critérios de exploração a seguir descritos.

Inicialmente, apresentar-se-á a questão, verificando seus elementos constitutivos, ou seja, as características dos textos-base (textos verbais, imagens, gráficos, tabelas, tirinhas, charges etc.); as exigências do enunciado, isto é, se a instrução da tarefa a ser executada pelo aluno está expressa de maneira clara e objetiva e as alternativas de respostas, tanto a gabarito (a única alternativa correta que responde ao problema proposto) quanto os distratores (as alternativas incorretas para a resolução do item).

Após esta etapa inicial, far-se-á a análise linguística da questão, ou seja, identificar-se-á se a questão trata da compreensão textual ou da metalinguagem, analisando as fortalezas e fragilidades do item. Para isso, é necessária a retomada do referencial teórico, a fim de verificar se os pressupostos linguísticos estudados e os presentes nos documentos oficiais do MEC, como PCNs, PCNEM, OCNEM, e nas matrizes de referência de cada prova (Enem e Saeb) estão presentes nas questões.

Em razão disso, para as questões do Enem, serão identificadas em que competência (entre as nove) e habilidade (entre as 30) a questão se enquadra. As questões da prova do Saeb já estão disponibilizadas por classificação em tópicos e descritores. E, para a prova do Pisa, este critério não é válido.

6 ANÁLISE DAS QUESTÕES

6.1 Questões das provas do Enem dos anos 2009, 2010 e 2011

Como já foi exposto, a prova do Enem aqui analisada é a da Área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, que engloba seis subáreas. Inicialmente, foram analisadas todas as questões das provas referentes aos anos de 2009, 2010 e 2011 dessa área, com exceção das de Língua Estrangeira Moderna, com o intuito de se verificar qual o conteúdo prevalente nessa prova. Dessa análise, elaborou-se a tabela 3, que ilustra a distribuição das questões por conteúdo.

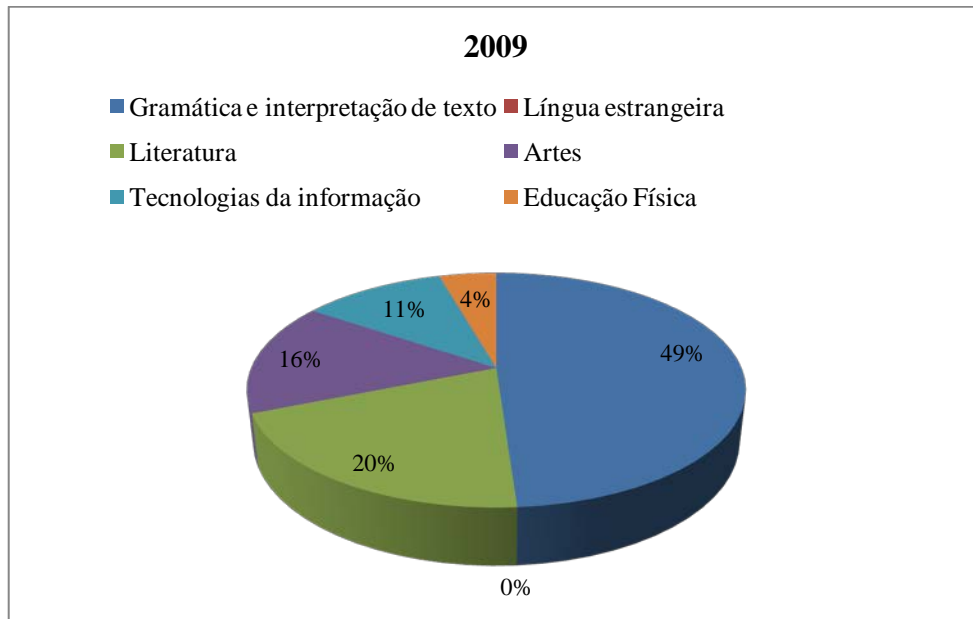
Tabela 3 – Questões de cada conteúdo por prova

Conteúdos	Questões de cada conteúdo por prova		
	Ano de 2009	Ano de 2010	Ano de 2011
Gramática e interpretação de texto	92, 96, 97, 98, 100, 101, 105, 107, 108, 109, 111, 114, 116, 117, 119, 121, 122, 125, 126, 127, 129, 131	96, 97, 98, 99, 101, 102, 103, 104, 107, 112, 113, 114, 115, 116, 121, 122, 124, 125, 126, 127, 129, 130, 132, 133, 134	100, 101, 103, 106, 109, 111, 115, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131
Subtotal	22	25	20
Língua estrangeira moderna	-	91, 92, 93, 94, 95	91, 92, 93, 94, 95
Subtotal	0	5	5
Literatura	99, 120, 123, 124, 128, 130, 132, 133, 135	117, 118, 128, 131	99, 102, 104, 113, 116, 117, 118
Subtotal	9	4	7
Artes	91, 94, 95, 102, 112, 115, 118	100, 105, 106, 123	105, 107, 110, 112, 114
Subtotal	7	4	5
Tecnologias da informação	93, 104, 106, 110, 113	108, 109, 111, 119, 135	97, 98, 132, 133, 134, 135
Subtotal	5	5	6
Educação Física	103, 134	110, 120	96, 108
Subtotal	2	2	2
TOTAL GERAL	45	45	45

Fonte: elaborada com base na análise das provas feita pela autora.

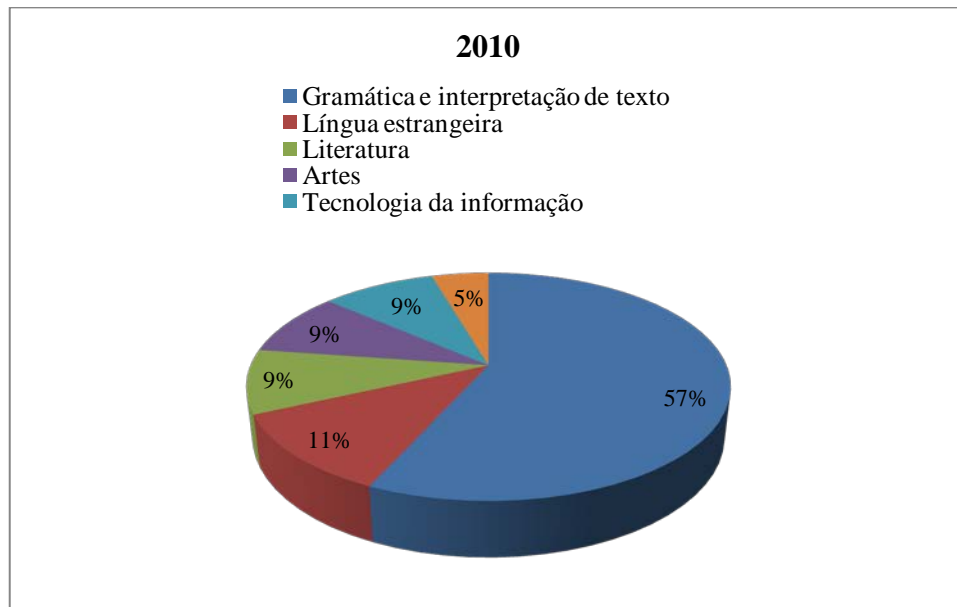
Com base nos subtotais constantes da tabela 3, foram elaboradas as figuras 2, 3 e 4, que demonstram os percentuais de cada conteúdo por ano de prova.

Figura 2 – Percentuais de cada conteúdo integrante da prova da área de Linguagem, Código e suas Tecnologias, referente ao ano de 2009



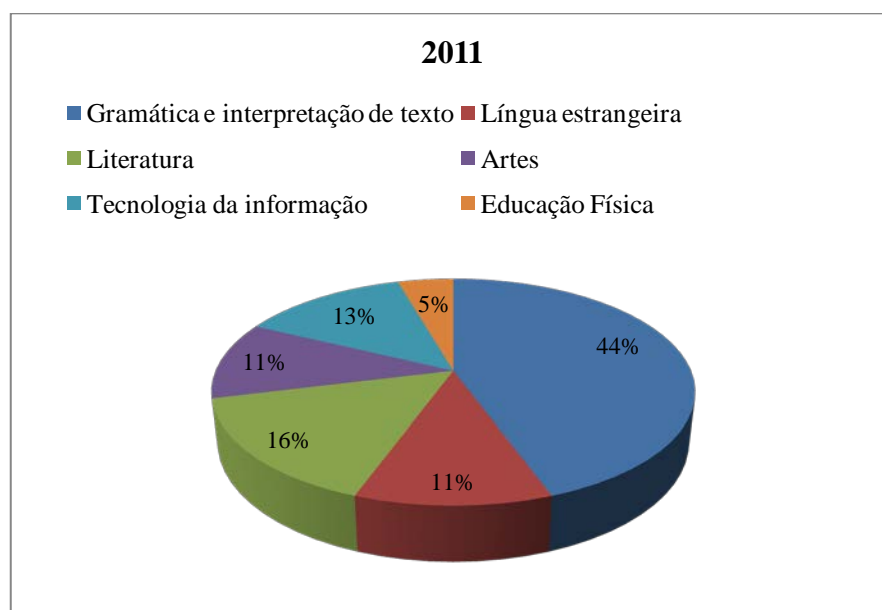
Fonte: Elaborada pela autora.

Figura 3 – Percentuais de cada conteúdo integrante da prova da área de Linguagem, Código e suas Tecnologias, referente ao ano de 2010



Fonte: Elaborada pela autora.

Figura 4 – Percentuais de cada conteúdo integrante da prova da área de Linguagem, Código e suas Tecnologias, referente ao ano de 2011



Fonte: Elaborada pela autora.

Pela análise das figuras 2, 3 e 4, percebe-se a predominância das questões do conteúdo de “gramática e interpretação de textos”, que ocupa em média 50% da prova de Linguagem, Código e suas Tecnologias. Pensou-se, inicialmente, em se classificar cada questão em um aspecto gramatical (como gênero textual, uso de pronomes, variação linguística), mas isso não foi possível em razão de o modelo de construção das questões mesclar vários aspectos. Por exemplo, a questão n. 96 da prova do ano de 2009, apresentada no item 6.1.2, trata-se, em uma análise preliminar, de uma questão de gênero textual (propaganda), uma vez que questiona sobre os “principais recursos utilizados para envolvimento e adesão do leitor à campanha”. No entanto, na análise das opções, percebe-se a necessidade de o candidato também ter domínio sobre a gramática, a fim de poder identificar a abordagem semântica e gramatical, especificamente sobre orações subordinadas condicionais e temporais, emprego de pronomes, uso dos modos verbais (imperativo), figuras de linguagem (metáfora e repetição). Isso aconteceu também em relação aos conteúdos, pois algumas questões prestam-se tanto à Gramática e Interpretação de texto, quanto à Literatura, às Artes, à Educação Física e às Tecnologias da Informação, uma vez que, quase a totalidade das questões dessas provas é resolvida pela compreensão textual, pouco exigindo dos conteúdos específicos das respectivas áreas. Como exemplos, podem ser citadas as questões: 115, 116 e 117 do ano de 2009; e 102 e 123 do ano de 2010. Isso demonstra o caráter interdisciplinar do Enem, que privilegia a inter-relação entre os saberes.

Como o conteúdo de Gramática e Interpretação de textos ocupa 50% da prova de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, decidiu-se verificar se neste conteúdo específico predominavam as questões de Gramática ou de Interpretação de textos. A análise dessas questões resultou na construção da tabela 4, que apresenta essa classificação.

Tabela 4 – Classificação das questões do Enem quanto à gramática e à interpretação de textos

Conteúdo	Prova de 2009	Prova de 2010	Prova de 2011
Gramática	92, 96, 98, 101, 105, 107, 109, 111, 116, 117, 121, 122, 125, 127	96, 97, 98, 99, 101, 102, 107, 112, 113, 116, 124, 127, 130	100, 106, 111, 120, 121, 122, 123, 124, 128, 129, 130
Subtotal	14	12	11
Interpretação de textos	97, 100, 108, 114, 119, 126, 129, 131	103, 104, 114, 115, 121, 122, 125, 126, 129, 132, 133, 134	101, 103, 109, 115, 119, 125, 126, 127, 131
Subtotal	8	11	9
TOTAL	22	25	20

Fonte: Elaborada pela autora, com base em análise própria.

A análise da tabela 4 permite que se conclua que nas questões classificadas como sendo do conteúdo de Gramática e Interpretação de textos das provas do Enem analisadas, referentes aos anos de 2009, 2010 e 2011, predominam as questões que verificam os aspectos gramaticais, em detrimento às de interpretação textual, mesmo que essa diferença seja pequena. Esse aspecto será retomado na discussão apresentada ao final deste capítulo.

A seguir, apresentar-se-ão as questões selecionadas para a análise pormenorizada, conforme explicitado no item 5.1.3.

6.1.1 Questão 92, ano de 2009

Gerente – Boa tarde. Em que eu posso ajudá-lo?
 Cliente – Estou interessado em financiamento para compra de veículo.
 Gerente – Nós dispomos de várias modalidades de crédito. O senhor é nosso cliente?
 Cliente – Sou Júlio César Fontoura, também sou funcionário do banco.
 Gerente – Julinho, é você, cara? Aqui é a Helena! Cê tá em Brasília? Pensei que você inda tivesse na agência de Uberlândia! Passa aqui pra gente conversar com calma.

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

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

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

Os PCNs enfatizam a importância de se trabalhar com os diferentes níveis de linguagem, uma vez que "a abordagem da norma padrão deve considerar a sua representatividade, como variante linguística de determinado grupo social, e o valor atribuído a ela, no contexto das legitimações sociais" (BRASIL, 2000, p. 7). Observa-se que a questão 92 trabalha com essa competência, uma vez que o nível de linguagem utilizado pela gerente do banco mantinha-se formal, como exige o atendimento ao cliente, até o momento em que ela identifica o interlocutor como colega. A partir desse momento, a gerente passa a utilizar o registro informal, conforme se percebe na fala: “– Julinho, é você, cara?” e também na troca do pronome de tratamento de *senhor* por *você, cara*; e a forma simplificada de *você* por *cê*, *ainda* por *inda*, *estivesse* por *tivesse* e *para* por *pra*. Dessa forma, a alternativa correta é a “a”. Esta questão também vai ao encontro do que Marcuschi (2008, p. 51) acredita, pois o trabalho com a língua é feito por meio do texto, permitindo que sejam exploradas “a língua em seu funcionamento autêntico e não simulado, as relações entre as diversas variantes linguísticas e a as relações entre fala e escrita no uso real da língua”. Quanto à Matriz Curricular do Enem, a alternativa privilegia a competência 8 (Compreender e usar a língua portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria identidade) e a habilidade 26 (relacionar as variedades linguísticas a situações específicas de uso social). Portanto, para responder a essa questão, é preciso que o aluno consiga identificar a variação do registro formal para o informal e que essa variação deve se adequar às práticas sociodiscursivas de acordo com a situação de comunicação. Na questão em análise, a troca de registro deu-se em razão do grau de intimidade entre os falantes, que eram colegas de trabalho.

6.1.2 Questão 96, ano de 2009

<p>Influenza A (Gripe Suína):</p> <p>Se você esteve ou manteve contato com pessoas da área de risco e apresenta os seguintes sintomas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Febre alta repentina e superior a 38 graus. • Tosse. • Dor de cabeça. • Dores musculares e nas articulações. • Dificuldade respiratória. <p>Entre em contato imediatamente com o Disque Epidemiologia: 0800-283-2255.</p> <p>Evite a contaminação:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Quando tossir ou espirrar, cubra sua boca e nariz com lenço descartável. Caso não o tenha utilize o antebraço. • Se utilizar as mãos lave-as rapidamente com água e sabão. • O uso de máscaras é indicado para prevenir contaminações. 	<p>Questão 96</p> <p>Os principais recursos utilizados para envolvimento e adesão do leitor à campanha institucional incluem:</p> <p>A) o emprego de enumeração de itens e apresentação de títulos expressivos.</p> <p>B) o uso de orações subordinadas condicionais e temporais.</p> <p>C) o emprego de pronomes como “você” e “sua” e o uso do imperativo.</p> <p>D) a construção de figuras metafóricas e o uso de repetição.</p> <p>E) o fornecimento de número de telefone gratuito para contato.</p>
---	---

A situação-problema questiona sobre “os recursos utilizados para envolvimento e adesão do leitor à campanha institucional”. Para responder à questão, é preciso que o candidato fique atento às funções da linguagem, no caso, a função conotativa ou apelativa para perceber que os recursos mais especificamente “utilizados para envolvimento e adesão do leitor à campanha” são os que o indiciam diretamente (os pronomes *você* e *sua*) e procuram afetar o comportamento do leitor (os imperativos *entre, cubra, utilize* e *lave*), utilizados aqui terceira pessoa. Percebe-se a preocupação em não trabalhar a gramática com o que seria inadequado quanto ao emprego das regras, de um ponto de vista gramatical normativo ou prescritivo, e sim em articular a abordagem gramatical e semântica com as práticas de leitura. A análise das opções de resposta demonstra que a situação-problema não é centrada na classificação gramatical, mas evidencia a necessidade de o aluno saber identificar a nomenclatura gramatical, ou seja, o que é um pronome, qual o seu emprego, o que são orações subordinadas condicionais e temporais, o que é metáfora, reconhecer os modos verbais, evidenciando uso do conhecimento gramatical e da metalinguagem como uma estratégia para a construção do significado por meio da análise dos recursos da linguagem verbal, conforme preconizado nos PCNs (BRASIL, 2000), que veem o ensino da língua materna como instrumento de desenvolvimento cognitivo e de comunicação; e a gramática deve estar a serviço disso. Observa-se que os recursos descritos em todas as alternativas, com exceção da *d*, encontram-se presentes no texto, o que dificulta a resolução, uma vez que não se trata de comparar alternativas erradas com a certa, mas alternativas corretas com a mais correta. Esta questão traz como resposta correta a alternativa contemplada pela letra “c” e trabalha com as competências 6 (Compreender e usar os sistemas simbólicos das diferentes linguagens como meios de organização cognitiva da realidade pela constituição de significados, expressão, comunicação e informação) e 7 (Confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes linguagens e suas manifestações específicas) e habilidades 19 (Analisar a função da linguagem predominante nos textos em situações específicas de interlocução) e 21 (Reconhecer em textos de diferentes gêneros, recursos verbais e não verbais utilizados com a finalidade de criar e mudar comportamentos e hábitos), respectivamente.

6.1.3 Questão 103, ano de 2009

Saúde, no modelo atual de qualidade de vida, é o resultado das condições de alimentação, habitação, educação, renda, trabalho, transporte, lazer, serviços médicos e acesso à atividade física regular. Quanto ao acesso à atividade física, um dos elementos essenciais é a aptidão física, entendida como a capacidade de a pessoa utilizar seu corpo – incluindo músculos, esqueleto, coração, enfim, todas as partes –, de forma eficiente em suas atividades cotidianas; logo, quando se avalia a saúde de uma pessoa, a aptidão física deve ser levada em conta. A partir desse contexto, considera-se que uma pessoa tem boa aptidão física quando

- A) apresenta uma postura regular.
- B) pode se exercitar por períodos curtos de tempo.
- C) pode desenvolver as atividades físicas do dia-a-dia, independentemente de sua idade.
- D) pode executar suas atividades do dia a dia com vigor, atenção e uma fadiga de moderada a intensa.
- E) pode exercer atividades físicas no final do dia, mas suas reservas de energia são insuficientes para atividades intelectuais.

Na leitura do texto, eminentemente de caráter informativo, percebe-se que as informações se atêm a aspectos relacionados à saúde e, por conseguinte, à qualidade de vida, não fazendo nenhuma referência à faixa etária, enfatizando atos cotidianos das pessoas. A aptidão física é entendida “como a capacidade de a pessoa utilizar seu corpo – incluindo músculos, esqueleto, coração, enfim, todas as partes, de forma eficiente em suas atividades cotidianas”. Mesmo o texto não fazendo referência à idade, é possível ao candidato inferir, com base em seu conhecimento de mundo, que a atividade física é salutar para todos, “independentemente de sua idade”. Na análise das alternativas, a opção “a” pode ser eliminada por contemplar apenas a postura; a “b”, por relacionar a tempo determinado; a “d” e a “e”, por acrescentarem informações não disponíveis nas inferências possíveis. A alternativa considerada correta pelo MEC foi a letra “c”. Quanto à Matriz de Referência do Enem, a alternativa privilegia a competência 3 (Compreender e usar a linguagem corporal como relevante para a própria vida, integradora social e formadora da identidade) e as habilidades 10 (Reconhecer a necessidade de transformação de hábitos corporais em função das necessidades cinestésicas) e 11 (Reconhecer a linguagem corporal como meio de interação social, considerando os limites de desempenho e as alternativas de adaptação para diferentes indivíduos) e também a competência 7 (Confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes linguagens e suas manifestações específicas) e a habilidade 23 (Inferir em um texto quais são os objetivos de seu produtor e quem é seu público-alvo, pela análise dos procedimentos argumentativos utilizados), salientando a interdisciplinaridade preconizada pelos PCNs. Esta questão privilegia, segundo Marcuschi (2008, p. 51), “o funcionamento dos processos semânticos da língua [...] a organização das intenções e os processos pragmáticos”

e também as estratégias cognitivas preconizados por Marquez (2000), elencadas no item 2.3 desta dissertação.

6.1.4 Questão 113, ano de 2009

As tecnologias de informação e comunicação (TIC) vieram aprimorar ou substituir meios tradicionais de comunicação e armazenamento de informações, tais como o rádio e a TV analógicos, os livros, os telégrafos, o fax etc. As novas bases tecnológicas são mais poderosas e versáteis, introduziram fortemente a possibilidade de comunicação interativa e estão presentes em todos os meios produtivos da atualidade. As novas TIC vieram acompanhadas da chamada *Digital Divide*, *Digital Gap* ou *Digital Exclusion*, traduzidas para o português como *Divisão Digital* ou Exclusão Digital, sendo, às vezes, também usados os termos Brecha Digital ou Abismo Digital. Nesse contexto, a expressão Divisão Digital refere-se a

- A) uma classificação que caracteriza cada uma das áreas nas quais as novas TIC podem ser aplicadas, relacionando os padrões de utilização e exemplificando o uso dessas TIC no mundo moderno.
- B) uma relação das áreas ou subáreas de conhecimento que ainda não foram contempladas com o uso das novas tecnologias digitais, o que caracteriza uma brecha tecnológica que precisa ser minimizada.
- C) uma enorme diferença de desempenho entre os empreendimentos que utilizam as tecnologias digitais e aqueles que permaneceram usando métodos e técnicas analógicas.
- D) um aprofundamento das diferenças sociais já existentes, uma vez que se torna difícil a aquisição de conhecimentos e habilidades fundamentais pelas populações menos favorecidas nos novos meios produtivos.
- E) uma proposta de educação para o uso de novas pedagogias com a finalidade de acompanhar a evolução das mídias e orientar a produção de material pedagógico com apoio de computadores e outras técnicas digitais.

Trata-se de um texto informativo, que fala das novas tecnologias de informação e comunicação (TIC). A situação-problema questiona a que se refere a expressão “Divisão Digital” no contexto apresentado. A resposta considerada correta é a alternativa “d”, no entanto, o texto não traz explícito o problema da diferença ou da exclusão social, aliás, não faz referência alguma a “diferenças sociais”, exigindo do leitor conhecimento prévio sobre a temática, já que a exclusão digital decorrente da exclusão social é um tema recorrente na sociedade, mas não explicitado textualmente no fragmento utilizado na questão. Dessa forma, acredita-se que seja muito difícil para um aluno do Ensino Médio conseguir inferir que o termo divisão refira-se à exclusão, mesmo o texto dizendo que as expressões são traduzidas para o português como “divisão digital ou exclusão digital”. A conjunção alternativa “ou” indica que pode haver uma alternância de sentido entre os termos. No campo semântico, podem ser destacadas as palavras “divisão”, “exclusão”, “brecha” e “abismo”. *Divisão* pode remeter à classificação, à separação segundo algum critério; *brecha*, a abertura, a lacuna; *abismo*, a grande distância, a separação. A única palavra que poderia facilitar a inferência do sentido seria “Exclusão”, mas não foi a selecionada para a pergunta. O último Relatório do Enem disponibilizado no site do MEC é referente ao ano de 2008, dessa forma, não se tem acesso às informações, porque seria fundamental saber os percentuais de acerto desta questão,

e qual das alternativas recebeu o maior número de respostas, uma vez que é preciso extrapolar em muito o que está no texto, integrando conhecimento prévio e conhecimento textual. Outro ponto que pode ter dificultado a interpretação é o modo de questionar o aluno, pois diz: “Nesse contexto, a expressão Divisão Digital refere-se a”, uma vez que não está “referido” no texto a problemática social, a referência está no conhecimento de mundo do aluno. Talvez se tivessem trocado a expressão “refere-se a” por “pode remeter a”, diminuísse um pouco a distância, mas, ainda assim, causaria dificuldade de compreensão. Evidencia-se, assim, que há uma extrapolação dos limites estabelecidos pelo texto para o que seja ou não uma inferência, acarretando uma problemática de compreensão leitora, pois os não ditos pelo texto devem ser perceptíveis na leitura das entrelinhas, as inferências devem acontecer no decorrer da leitura do texto e, nesse texto, não há nada sobre a exclusão social, o que gera problemas de leitura advindos dessa incompletude do texto, de um lado, e, de outro, a necessidade de o leitor estar familiarizado com o tema. O leitor pode ativar determinadas informações que podem levá-lo a uma compreensão indevida do texto. Dessa forma, pode-se classificar esta inferência, segundo Marcuschi (2008, p. 255), como uma operação inferencial de acréscimo, uma vez que há a necessidade de “introdução de elementos que não estão implícitos nem são de base textual, sendo que muitas vezes podem levar até a contradições e falseamentos”. Salienta-se que a questão utilizou um fragmento de texto, estando o texto completo disponível no endereço eletrônico: <http://tecnoufpi.blogspot.com.br/2009_12_01_archive.html>, acompanhado da charge ilustrativa, a seguir reproduzida, que poderia, se inserida na prova, contribuir para a compreensão pretendida do texto.



Quanto à Matriz de Referência do Enem, esta situação-problema contempla a competência 9 (Entender os princípios, a natureza, a função e o impacto das tecnologias da comunicação e da informação na sua vida pessoal e social, no desenvolvimento do conhecimento, associando-o aos conhecimentos científicos, às linguagens que lhes dão suporte, às demais tecnologias, aos processos de produção e aos problemas que se propõem solucionar) e a habilidade 28 (Reconhecer a função e o impacto social das diferentes tecnologias da comunicação e informação). Ao incluir uma questão como essa no Enem, o

MEC busca induzir a escola e seus membros a uma nova atitude em relação aos conhecimentos esperados de um aluno de ensino médio. Não basta saber o que vai “cair na prova”, é necessário estar conectado às discussões em pauta na sociedade e, para isso, é necessário ser um leitor ávido de jornais, revistas, blogs etc. A construção de inferências adequadas exige conhecimento prévio do assunto, e o acúmulo desse conhecimento em áreas diversas é tarefa de longo prazo, de anos de leitura.


6.1.5 Questão 100, ano de 2010

Na busca constante pela sua evolução, o ser humano vem alternando a sua maneira de pensar, de sentir e de criar. Nas últimas décadas do século XVIII e no início do século XIX, os artistas criaram obras em que predominam o equilíbrio e a simetria de formas e cores, imprimindo um estilo caracterizado pela imagem da respeitabilidade, da sobriedade, do concreto e do civismo. Esses artistas misturaram o passado ao presente, retratando os personagens da nobreza e da burguesia, além de cenas míticas e histórias cheias de vigor.

RAZOUK, J. J. (Org.). *Histórias reais e belas nas telas*. Posigraf: 2003.


Atualmente, os artistas apropriam-se de desenhos, charges, grafismo e até de ilustrações de livros para compor obras em que se misturam personagens de diferentes épocas, como na seguinte imagem:

A




Romero Brito. "Gisele e Tom".

B




Andy Warhol. "Michael Jackson".

C




Funny Filez. "Monabean".

D



Andy Warhol. "Marlyn Monroe".

E



Pablo Picasso. "Retrato de Jaqueline Roque com as Mãos Cruzadas".

Para responder a esta situação-problema, é preciso que o candidato utilize seu conhecimento enciclopédico, pois são apresentadas, nas alternativas, pessoas públicas que os elaboradores da questão acreditam que devem ser reconhecidas pelos candidatos, como nos itens *a*, *b*, *c* e *d*, e também que reconheçam a obra *La Gioconda*, de Leonardo da Vinci, para conseguirem identificar a alteração, na qual o rosto da *Gioconda* é trocado pelo do Mr. Bean, personagem de uma comédia inglesa, para poder perceber a montagem feita, além do ursinho e outras alterações que aparecem na imagem da alternativa *c*, que é a correta. O texto aqui é

visto na sua “relação intertextual, levando em conta o diálogo com outros textos e a própria contextualização”, de acordo com o prescrito pelo PCNmais (BRASIL, 2007, p. 57). Conforme a Matriz de Referência do Enem, apresentada no quadro 3, esta questão contempla a competência 4 (Compreender a arte como saber cultural e estético gerador de significação e integrador da organização do mundo e da própria identidade) e a habilidade 14 (Reconhecer o valor da diversidade artística e das inter-relações de elementos que se apresentam nas manifestações de vários grupos sociais e étnicos). Percebe-se que a alternativa correta quebra o padrão das imagens apresentadas nas outras, o que, talvez, induza o candidato a escolhê-la. Mr. Bean pode não ser conhecido do público em geral, mas a obra de Leonardo da Vinci deve fazer parte do conhecimento de mundo do candidato.

6.1.6 Questão 111, ano de 2010

Texto I

Sob o olhar do Twitter

Vivemos a era da exposição e do compartilhamento. Público e privado começam a se confundir. A ideia de privacidade vai mudar ou desaparecer.

O trecho acima tem 140 caracteres exatos. É uma mensagem curta que tenta encapsular uma ideia complexa. Não é fácil esse tipo de síntese, mas dezenas de milhões de pessoas o praticam diariamente. No mundo todo, são disparados 2,4 trilhões de SMS por mês, e nelas cabem 140 toques, ou pouco mais. Também é comum enviar e-mails, deixar recados no Orkut, falar com as pessoas pelo MSN, tagarelar no celular, receber chamados em qualquer parte, a qualquer hora. Estamos conectados. Superconectados, na verdade, de várias formas.

[...] O mais recente exemplo de demanda por total conexão e de uma nova sintaxe social é o *Twitter*, o novo serviço de troca de mensagens pela internet. O *Twitter* pode ser entendido como uma mistura de *blog* e celular. As mensagens são de 140 toques, como os torpedos dos celulares, mas circulam pela internet, como os textos de blogs. Em vez de seguir para apenas uma pessoa, como no celular ou no MSN, a mensagem do *Twitter* vai para todos os “seguidores” – gente que acompanha o emissor. Podem ser 30, 300 ou 409 mil seguidores.

MARTINS, L.; LEAL, R. Época, 16 mar. 2009 (fragmento adaptado).

Texto II

DICAS Para usar melhor o Twitter

Coloque-se no lugar de seu leitor: você gostaria de saber que alguém está comendo um lanche?

Cuidado com o que você vai publicar: você quer mesmo que todo mundo saiba detalhes de sua vida afetiva ou sexual?

Encontre uma velocidade ideal de mensagens: se forem poucas, ninguém vai segui-lo; se forem muitas, as pessoas vão deixar você de lado.

Use a busca para encontrar pessoas e assuntos que lhe interessam. Se quiser seguir os resultados da busca, cadastre-a em seu leitor de RSS.

Aprecie com moderação: o *Twitter* pode dispersá-lo. Se estiver concentrado, deixe-o fechado. Dose o tempo que você gasta com ele.

Se a conversa começar a ficar longa, ligue para a pessoa ou use o MSN

Não tente ler tudo. É impossível! De tempos em tempos, avalie se você quer realmente seguir todas aquelas pessoas

Recent(7) Replies Messages

MARTINS, L.; LEAL, R. Época, 16 mar. 2009.

Da comparação entre os textos, depreende-se que o texto II constitui um passo a passo para interferir no comportamento dos usuários, dirigindo-se diretamente aos leitores, e o texto I

- adverte os leitores de que a internet pode transformar-se em um problema porque expõe a vida dos usuários e, por isso, precisa ser investigada.
- ensina aos leitores os procedimentos necessários para que as pessoas conheçam, em profundidade, os principais meios de comunicação da atualidade.
- exemplifica e explica o novo serviço global de mensagens rápidas que desafia os hábitos de comunicação e reinventa o conceito de privacidade.
- procura esclarecer os leitores a respeito dos perigos que o uso do *Twitter* pode representar nas relações de trabalho e também no plano pessoal.
- apresenta uma enquete sobre as redes sociais mais usadas na atualidade e mostra que o *Twitter* é preferido entre a maioria dos internautas.

Esta questão exemplifica a forma como o tema da informática foi introduzido na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Percebe-se que, mesmo os textos tratando do assunto informática, o que é exigido do candidato é, ainda, a compreensão de texto. O texto em questão aborda o uso do Twitter, que é um serviço global de mensagens, sem aprofundar a discussão ou relacioná-la às problemáticas trazidas pelo uso da internet. A partir da exemplificação presente na introdução do texto, o autor relaciona uma série de meios de comunicação que são caracterizados por mensagens rápidas, como o SMS e o Twitter. Nesse novo universo de relações, “público e privado começam a se confundir”, o que resulta, nos termos da alternativa c, numa “reinvenção” do conceito de privacidade. O texto utiliza várias expressões de uso do campo semântico “informática”, tais como: SMS, toques, e-mails, Orkut, MSN, conectados, Twitter, blog, seguidores”. Mesmo que o candidato não esteja familiarizado com esses termos, pois muitos alunos ainda não têm acesso a essa tecnologia, é possível que ele consiga responder corretamente à questão, uma vez que ela não exige esse conhecimento, e sim que o candidato compreenda o texto. Quanto à Matriz de Referência do Enem, a questão contempla as competências 1 (Aplicar as tecnologias da comunicação e da informação na escola, no trabalho e em outros contextos relevantes para sua vida) e 7 (Confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes linguagens e suas manifestações específicas) e as habilidades 4 (Reconhecer posições críticas aos usos sociais que são feitos das linguagens e dos sistemas de comunicação e informação) e 23 (Inferir em um texto quais são os objetivos de seu produtor e quem é seu público-alvo, pela análise dos procedimentos argumentativos utilizados), respectivamente.

6.1.7 Questão 113, ano de 2010

Os filhos de Ana eram bons, uma coisa verdadeira e sumarenta. Cresciam, tomavam banho, exigiam para si, malcriados, instantes cada vez mais completos. A cozinha era enfim espaçosa, o fogão enguiçado dava estouros. O calor era forte no apartamento que estavam aos poucos pagando. **Mas** o vento batendo nas cortinas que ela mesma cortara lembrava-lhe que se quisesse podia parar e enxugar a testa, olhando o calmo horizonte. Como um lavrador. Ela plantara as sementes que tinha na mão, não outras, **mas** essas apenas.

LISPECTOR, C. *Laços de família*. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

A autora emprega por duas vezes o conectivo **mas** no fragmento apresentado. Observando aspectos da organização, estruturação e funcionalidade dos elementos que articulam o texto, o conectivo **mas**

- expressa o mesmo conteúdo nas duas situações em que aparece no texto.
- quebra a fluidez do texto e prejudica a compreensão, se usado no início da frase.
- ocupa posição fixa, sendo inadequado seu uso na abertura da frase.
- contém uma ideia de sequência temporal que direciona a conclusão do leitor.
- assume funções discursivas distintas nos dois contextos de uso.

Esta questão traz um fragmento do conto *Amor*, de Clarice Lispector, no qual foram salientadas as conjunções “mas”, elemento de coesão textual, que estabelece implicações semânticas. Também se verifica a preocupação em não cobrar a nomenclatura, a classificação dos termos, e sim o seu uso para a construção do sentido, conforme sugerem os PCNs. Pela análise, percebe-se que a questão solicita do candidato que ele saiba aplicar a gramática em situações concretas de uso, uma vez que não é cobrada classificação morfológica e a palavra não é analisada isoladamente, mas a partir do texto em que ela está inserida, e também a capacidade de o candidato ler e entender o que é pedido, demonstrando capacidade analítica, percebendo a relação existente entre as frases. Na primeira ocorrência, o conectivo “mas” expressa conteúdo de oposição, uma vez que “o vento batendo nas cortinas” contrasta com o calor forte do apartamento e também opõe o espaço limitado do apartamento ao espaço ilimitado do mundo fora do apartamento que o vento percorre. Ou seja, a direção dos argumentos tem rumos diferentes, pois havia o forte calor, que era desagradável, o fogão enguiçado, mas havia também o vento, que pode ser visto como um elemento compensador dessa situação. Na segunda ocorrência, o *mas* se articula a “não outras” para confirmar, reforçar, enfatizar (e não contradizer) uma referência anterior (às sementes), equivalendo a “e sim”, reiterando, portanto, a informação de que Ana plantara “as sementes que tinha na mão, não outras”; logo, o trecho “mas essas apenas” enfatiza a informação dada. Sendo assim, a alternativa correta é a letra *e*. Esta questão vai ao encontro do que Marcuschi (2008, p. 51-52) considera a maneira adequada de trabalhar a língua por meio do texto em “seu funcionamento autêntico e não simulado, o funcionamento das categorias gramaticais, os padrões e a organização das estruturas sintáticas”. A questão chama a atenção para a polissemia inerente à linguagem: o sentido de um termo, de uma palavra se atualiza no contexto, não é dado *a priori*. Assim, a leitura competente pressupõe um leitor atento às diversas possibilidades de significado. A questão trata de uma sutileza da língua, digna de uma escritora do quilate de Clarice Lispector. Mais uma vez, a prova do MEC pressupõe um professor e uma sala de aula em que as sutilezas da língua sejam alvo de atenção e discussão. Dificilmente um aluno que não foi preparado para refletir sobre essas sutilezas será capaz de identificá-las. Quanto à Matriz de Referência do Enem, a situação-problema contempla as competências 6 (Compreender e usar os sistemas simbólicos das diferentes linguagens como meios de organização cognitiva da realidade pela constituição de significados, expressão, comunicação e informação) e 8 (Compreender e usar a língua portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria identidade) e as habilidades 18 (Identificar os elementos que concorrem para a progressão temática e para a organização e

estruturação de textos de diferentes gêneros e tipos) e 27 (Reconhecer os usos da norma padrão da língua portuguesa nas diferentes situações de comunicação).

6.1.8 Questão 96, ano de 2011

Na modernidade, o corpo foi descoberto, despido e modelado pelos exercícios físicos da moda. Novos espaços e práticas esportivas e de ginástica passaram a convocar as pessoas a modelarem seus corpos. Multiplicaram-se as academias de ginástica, as salas de musculação e o número de pessoas correndo pelas ruas.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO. Caderno do professor: educação física. São Paulo, 2008.

Diante do exposto, é possível perceber que houve um aumento da procura por

- A) exercícios físicos aquáticos (natação/hidroginástica), que são exercícios de baixo impacto, evitando o atrito (não prejudicando as articulações), e que previnem o envelhecimento precoce e melhoram a qualidade de vida.
- B) mecanismos que permitem combinar alimentação e exercício físico, que permitem a aquisição e manutenção de níveis adequados de saúde, sem a preocupação com padrões de beleza instituídos socialmente.
- C) programas saudáveis de emagrecimento, que evitam os prejuízos causados na regulação metabólica, função imunológica, integridade óssea e manutenção da capacidade funcional ao longo do envelhecimento.
- D) exercícios de relaxamento, reeducação postural e alongamentos, que permitem um melhor funcionamento do organismo como um todo, bem como uma dieta alimentar e hábitos saudáveis com base em produtos naturais.
- E) dietas que preconizam a ingestão excessiva ou restrita de um ou mais macronutrientes (carboidratos, gorduras ou proteínas), bem como exercícios que permitem um aumento de massa muscular e/ou modelar o corpo.

Não é possível chegar à resposta da questão por eliminação das alternativas que contêm dados que extrapolam o texto, uma vez que a alternativa de resposta (letra e) correta também o extrapola, pois dietas não são mencionadas no texto, apesar de ajustarem-se à atitude que ele descreve. Desse ponto de vista, as alternativas não são incongruentes, uma vez que é possível inferir também que dietas que “preconizam a ingestão excessiva ou restrita de um ou mais macronutrientes (carboidratos, gorduras ou proteínas), bem como exercícios que permitem um aumento de massa muscular e/ou modelar o corpo” não sejam compatíveis com a promoção da saúde, incentivando, ao contrário, uma série de condutas prejudiciais, tais como a adoção de dietas não balanceadas, a ingestão de suplementos nutricionais, de drogas e de hormônios. Exercícios exclusivamente focados no aumento da massa muscular e na modelagem do corpo também estariam incluídos nesse contexto. Dessa forma, a resolução do exercício exige que o candidato recorra a diversas informações e pressupostos que não estão claramente indicados pelo texto-base, mas podem induzi-lo a encontrá-la, uma vez que o enunciado diz: “Diante do exposto, é possível perceber que”, o que indica que a resolução deve basear-se nos dados constantes do texto e, no texto, curtíssimo, aparecem as palavras “modelado” (na primeira

linha) e “modelarem” (na segunda linha), o que pode ser considerado uma pista. A única alternativa que se utiliza desse campo semântico é a “e”. Quanto à Matriz de Referência do Enem, a situação-problema contempla a competência 3 (Compreender e usar a linguagem corporal como relevante para a própria vida, integradora social e formadora da identidade) e a habilidade 9 (Reconhecer as manifestações corporais de movimento como originárias de necessidades cotidianas de um grupo social).

6.1.9 Questão 115, ano de 2011

No Brasil, a condição cidadã, embora dependa da leitura e da escrita, não se basta pela enunciação do direito, nem pelo domínio desses instrumentos, o que, sem dúvida, viabiliza melhor participação social. A condição cidadã depende, seguramente, da ruptura com o ciclo da pobreza, que penaliza um largo contingente populacional.

Formação de leitores e construção da cidadania, memória e presença do PROLER. Rio de Janeiro: FBN, 2008.

Ao argumentar que a aquisição das habilidades de leitura e escrita não são suficientes para garantir a o exercício da cidadania, o autor

- A) critica os processos de aquisição da leitura e da escrita.
- B) fala sobre o domínio da leitura e da escrita no Brasil.
- C) incentiva a participação efetiva na vida da comunidade.
- D) faz uma avaliação crítica a respeito da condição cidadã do brasileiro.
- E) define instrumentos eficazes para elevar a condição social da população do Brasil.

Esta questão é uma das poucas, de toda a prova de Linguagem, que questiona a intenção do autor ao escrever o texto. No texto, o autor considera que a “condição cidadã” depende primeiramente de transformações sociais, com o rompimento do ciclo da pobreza, para que, a partir de então, as habilidades de leitura e escrita possam servir como instrumentos de melhor participação social. Portanto, há uma avaliação crítica a respeito do direito à cidadania no Brasil. O texto-base nega uma visão ingênua de que as habilidades de ler e de escrever sejam suficientes para a condição cidadã e chama a atenção para as diferenças sociais que restringem a cidadania de muitos. Novamente, a escola é chamada a ser um espaço de reflexão sobre a sociedade e sobre as regras não escritas que desmentem as regras escritas, tais como o art. 5º da Constituição Federal que diz que “Todos são iguais perante a lei [...]”.

Quanto à Matriz de Referência do Enem, esta situação-problema contempla a competência 7 (Confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes linguagens e suas manifestações específicas) e a habilidade 22 (Relacionar, em diferentes textos, opiniões, temas, assuntos e recursos linguísticos).

6.1.10 Questão 129, ano de 2011



VERÍSSIMO, L. F. **As cobras em**: Se Deus existe que eu seja atingido por um raio. Porto Alegre: L&PM, 1997.

O humor da tira decorre da reação de uma das cobras com relação ao uso de pronome pessoal reto, em vez de pronome oblíquo. De acordo com a norma padrão da língua, esse uso é inadequado, pois

- A) contraria o uso previsto para o registro oral da língua.
- B) contraria a marcação das funções sintáticas de sujeito e objeto.
- C) gera inadequação na concordância com o verbo.
- D) gera ambiguidade na leitura do texto.
- E) apresenta dupla marcação de sujeito.

Mais uma questão que explora a norma culta da língua. O texto da tira possibilita que o candidato identifique a diferença entre o uso da linguagem oral da escrita, uma vez que a linguagem oral tende a ser informal, enquanto a linguagem escrita tende a ser formal, uma vez que, de acordo com a norma padrão da Língua Portuguesa, os pronomes pessoais do caso reto (eu, tu, ele, nós, vós, eles) não devem assumir a posição de objeto, apenas a de sujeito. Serão objetos tradicionalmente os pronomes oblíquos (o, a, lhe, se, te, me...). A questão leva a refletir sobre construções como a da tira “vamos arrasar eles”, comuns na oralidade, mas que apresentam desvios em relação à norma padrão – razão pela qual uma cobra chama atenção da outra. “Acertar o pronome” seria no contexto em questão utilizar “vamos arrasá-los”. Quanto à Matriz de Referência do Enem, esta situação-problema contempla a Competência 8 (Compreender e usar a língua portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria identidade) e a habilidade 27 (Reconhecer os usos da norma padrão da língua portuguesa nas diferentes situações de comunicação). Novamente, o papel da escola e a experiência em leitura são fundamentais para que o candidato apreenda o humor contido na tira e para que tenha condições de responder adequadamente à questão. Considerando-se apenas a linguagem oral, independente de extrato social, é provável que a ocorrência de “arrasar eles” seja muito superior à ocorrência de “arrasá-los”. Como o estudante de ensino médio poderá saber que o pronome precisa ser “acertado”? Se se tratar de um leitor recorrente, a familiaridade com a modalidade escrita da língua terá contribuído para internalizar a forma padrão, ainda que esse conhecimento não

seja consciente, mas implícito. Uma alternativa, e esse parece ser o papel da escola, é que o aluno tenha tido a oportunidade de confrontar os diversos usos dos pronomes e os contextos em que determinados usos são mais adequados.

6.2 Questões da Prova do Saeb

As questões aqui analisadas foram retiradas do documento PDE/SAEB – Plano de Desenvolvimento da Educação 2011 (BRASIL, 2008a), que apresenta exemplos de itens da Prova do Saeb já aplicada para os alunos do 3º ano do ensino médio e também do sítio do Inep.¹³ Os exemplos disponibilizados totalizam 21 questões, organizadas por Tópicos (I-VI), sendo analisada uma questão para cada descritor (D1-D21). Os tópicos e os descritores já foram apresentados no item 4.2, quadro 5, desta dissertação. O critério utilizado para a seleção das questões foi a seleção aleatória de uma questão por tópico, portanto, serão analisadas seis questões.

6.2.1 Questão relativa ao tópico I

Ler significa reler e compreender, interpretar. Cada um lê com os olhos que tem. E interpreta a partir de onde os pés pisam.

Todo ponto de vista é um ponto. Para entender como alguém lê, é necessário saber como são seus olhos e qual é sua visão de mundo. Isso faz da leitura sempre uma releitura.

A cabeça pensa a partir de onde os pés pisam. Para compreender, é essencial conhecer o lugar social de quem olha. Vale dizer: como alguém vive, com quem convive, que experiências tem, em que trabalha, que desejos alimenta, como assume os dramas da vida e da morte e que esperanças o animam. Isso faz da compreensão sempre uma interpretação.

BOFF, Leonardo. **A águia e a galinha**. 4ª ed. RJ: Sextante, 1999.

A expressão “com os olhos que tem” (l.1), no texto, tem o sentido de

- (A) enfatizar a leitura. (B) incentivar a leitura.
 (C) individualizar a leitura. (D) priorizar a leitura.
 (E) valorizar a leitura.

No extrato do texto em questão, o autor utiliza-se de uma metáfora espacial (“interpreta a partir de onde os pés pisam”) para conceituar a noção de leitura como interpretação, entendendo que a compreensão leitora é individual, em que cada leitor é um ser particular, vivendo em um momento particular, ancorado em um determinado momento sócio-histórico. Dessa forma, a leitura é interpretada com os próprios olhos, a partir de sua perspectiva e experiência pessoal. Esta situação-problema consta como exemplo de questão relativa ao Tópico I (Procedimentos de Leitura) e ao Descritor 3 (Inferir o sentido de uma palavra ou expressão), uma vez que é necessário que o aluno faça uma inferência para chegar

¹³ Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/prova-brasil-e-saeb/downloads>>. Acesso em: 20 mar. 2012.

ao novo sentido dado à expressão “com os olhos que tem”, pois o sentido pretendido extrapola o literal, portanto, é preciso que o aluno busque seu conhecimento de mundo sobre o tema. O documento PDE/SAEB (BRASIL, 2008a) informa que somente 20% dos alunos acertaram esta questão (alternativa “c”), mesmo índice obtido pela alternativa “e”. A alternativa mais marcada foi a “b”, com 30% das respostas. Portanto, os alunos tiveram dificuldade em responder corretamente a esta questão. Analisando-se as alternativas, percebe-se que a resposta da opção “b” (incentivar a leitura) é bastante comentada tanto no meio escolar quanto nos meios de comunicação, talvez em razão disso tenha sido a mais escolhida, ou seja, os alunos que assinalaram esta opção parece terem sido guiados mais pelo conhecimento prévio (senso comum) do que pela leitura do texto-base. Todas as alternativas contêm expressões que também são senso comum, o que pode ter-se constituído em uma pista falsa, uma vez que não bastava escolher aleatoriamente uma delas; era necessário identificar a opção que fosse coerente com o novo sentido que a expressão “com os olhos que tem” adquiriu no contexto. A habilidade aqui requisitada confirma a necessidade de que o texto seja trabalhado em sala de aula levando em consideração a experiência de mundo do aluno, uma vez que o sentido das palavras não está no dicionário, mas nos diferentes contextos nos quais elas são enunciadas, indo ao encontro das teorias utilizadas como base tanto para os referenciais teóricos do Saeb quanto do Enem.

6.2.2 Questão relativa ao tópico II



Ciza, In: *Folha de São Paulo*, 7 jul. 1985, Suplemento Mulher.

O comportamento da personagem Pina no terceiro quadrinho sugere

- (A) caridade. (B) entusiasmo.
 (C) gratidão. (D) **interesse.**
 (E) satisfação.

Fonte: Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/prova-brasil-e-saeb/exemplos-de-questoes2>>

Nesta situação-problema, é requisitado do aluno a articulação entre o texto verbal e não verbal, a fim de se chegar à compreensão total do texto, e também conhecimento cultural. O item em análise foi construído a partir de um texto que tem como tema o modo como os jovens veem a sua independência. Pina diz à sua mãe que “vai sair por aí... pé na estrada e mochila nas costas”, que vai curtir sua independência. No entanto, precisa que a mãe patrocine esta independência. Ou seja, quer ser livre para fazer o que tem vontade, mas, como não é independente financeiramente, não tem como fazê-lo se alguém não custear seus planos. A leitura das imagens, principalmente as expressões faciais das personagens, é importantíssima para a interpretação. A abertura de braços de Pina e o sorriso largo ao responder para a mãe mostram que ela está aberta para encarar o mundo. No quadrinho seguinte, por meio da expressão facial de “pidona” e também pela posição corporal – ancorada nos ombros da mãe, ou seja, dependente – demonstra que ela precisa de um suporte financeiro. Já a expressão facial da mãe, mostra a sua surpresa com o pedido, uma vez que, se a filha fosse realmente independente, não precisaria de seu apoio financeiro. Dessa forma, a combinação do texto verbal com o não verbal (expressões) contribuiu para a compreensão global do texto, para a formação de novos sentidos, uma vez que a questão solicita que o aluno compreenda o comportamento da personagem Pina e infira a intenção da personagem, ou seja, o interesse no apoio financeiro para sustentar os sonhos de liberdade. Como a prova é construída para ser respondida por adolescentes, que, muitas vezes, reproduzem o comportamento de Pina em suas relações familiares, pressupõe-se o conhecimento de mundo para a resolução da questão. Ao mesmo tempo, pode-se pensar que esse comportamento seria mais típico de um jovem de classe média e alta do que de um jovem pobre, que trabalha e se sustenta, ainda que aluno do ensino médio. Esta questão é apresentada como exemplo do tópico II (Implicações do suporte, do gênero e/ ou enunciador na compreensão do texto) e do descritor 5 (Interpretar texto com o auxílio de material gráfico diverso – propagandas, quadrinhos, fotos etc.).

6.2.3 Questão relativa ao tópico III

Texto I

Tio Pádua

Tio Pádua e tia Marina moravam em Brasília. Foram um dos primeiros. Mudaram-se para lá no final dos anos 50. Quando Dirani, a filha mais velha, fez dezoito anos, ele saiu pelo Brasil afora atrás de um primo pra casar com ela. Encontrou Jairo, que morava em Marília. Estão juntos e felizes até hoje. Jairo e Dirani casaram-se em 1961. Fico pensando se os casamentos arranjados não têm mais chances de dar certo do que os desarranjados.

Ivana Arruda Leite. Tio Pádua. Internet: <http://www.doidivana.zip.net>. Acesso em 07/01/2007.

Texto II

O casamento e o amor na Idade Média

(fragmento)

Nos séculos IX e X, as uniões matrimoniais eram constantemente combinadas sem o consentimento da mulher, que, na maioria das vezes, era muito jovem. Sua pouca idade era um dos motivos da falta de importância que os pais davam a sua opinião. Diziam que estavam conseguindo o melhor para ela. Essa total falta de importância dada à opinião da mulher resultava muitas vezes em raptos. Como o consentimento da mulher não era exigido, o raptor garantia o casamento e ela deveria permanecer ligada a ele, o que era bastante difícil, pois os homens não davam importância à fidelidade. Isso acontecia talvez principalmente pelo fato de a mulher não poder exigir nada do homem e de não haver uma conduta moral que proibisse tal ato.

Ingo Muniz Sabage. O casamento e o amor na Idade Média. Internet: <http://www.milenio.com.br/ingo/ideias/hist/casament.htm>. Acesso em 07/01/2007 (com adaptações).

Sobre o “casamento arranjado”, o texto I e o texto II apresentam opiniões

- | | |
|---------------------|----------------------|
| (A) complementares. | (B) duvidosas. |
| (C) opostas. | (D) preconceituosas. |
| (E) semelhantes. | |

Fonte: Brasil (2008a, p. 45).

Esta questão foi apresentada como exemplo do Tópico III (Relação entre textos) e do descritor 21 (Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema). Os dois textos apresentados na questão tratam do mesmo tema: o casamento arranjado. No entanto, percebe-se que eles divergem em relação ao modo de apresentar o tema, razão pela qual a opção considerada correta é “c”. O primeiro texto (*Tio Pádua*) fala da preocupação paterna em casar as filhas, e que o pai saiu “Brasil afora atrás de um primo pra casar” a filha; enfatiza o fato de o casamento ter dado certo, uma vez que “estão juntos e felizes até hoje”; e nada diz sobre a filha ter concordado ou não. Já na primeira frase do segundo texto (*O casamento e o amor na Idade Média*) está dito que os casamentos eram arranjados “sem o consentimento da mulher”, o que lhes causava sofrimento em razão das atitudes masculinas, como a infidelidade, o que tornava “difícil” a relação. Dessa forma, percebe-se a oposição das ideias, pois, mesmo os casamentos sendo arranjados, no primeiro texto é evidenciada a felicidade matrimonial, enquanto no segundo, o fracasso e a infelicidade. Esta questão possibilita que os alunos desenvolvam a habilidade para perceber pontos divergentes de um mesmo tema, opiniões diferentes, o que é de grande relevância na

sua vida social, uma vez que, constantemente, são submetidos a informações e opiniões distintas acerca de um fato ou de um tema e isso é fundamental para capacitá-los a analisar criticamente um fato, que é um dos principais objetivos do ensino da Língua Portuguesa, segundo os PCNEM. O PDE (BRASIL, 2008a, p. 45) informa que 46% dos alunos acertaram esta questão, classificando-a como de média complexidade “em virtude de ter havido uma dispersão quase homogênea pelas alternativas incorretas”.

6.2.4 Questão relativa ao Tópico IV

Anedotinhas

De manhã, o pai bate na porta do quarto do filho:

– Acorda, meu filho. Acorda, que está na hora de você ir para o colégio.

Lá de dentro, estremunhando, o filho respondeu:

– Ai, eu hoje não vou ao colégio. E não vou por três razões: primeiro, porque eu estou morto de sono; segundo, porque eu detesto aquele colégio; terceiro, porque eu não aguento mais aqueles meninos.

E o pai responde lá de fora:

– Você tem que ir. E tem que ir, exatamente, por três razões: primeiro, porque você tem um dever a cumprir; segundo, porque você já tem 45 anos; terceiro, porque você é o diretor do colégio.

Anedotinhas do Pasquim. Rio de Janeiro: Codecri, 1981. p. 8.

No trecho “Acorda, que está na hora de você ir para o colégio” (l. 2), a palavra sublinhada estabelece relação de

- (A) adição.
- (B) alternância.
- (C) conclusão.
- (D) explicação.
- (E) oposição.

Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/prova-brasil-e-saeb/exemplos-de-questoes2>>

Esta questão é apresentada como exemplo do Tópico IV (Coerência e coesão no processamento do texto) e do descritor 15 (Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios etc.). O texto fala do esforço de um pai, tentando fazer com que seu filho se levante da cama e vá para a escola. O modo como o autor apresenta seu texto conduz o leitor a imaginar um esquema cognitivo, com base em conhecimentos armazenados na memória, no qual se pense tratar-se de uma criança ou adolescente. No entanto, esse esquema não se confirma, uma vez que o filho é o diretor da escola e tem 45 anos. Eis o elemento que dá o humor ao texto, pois há uma mudança, uma quebra da expectativa inicialmente formulada. Assim, conforme Koch e Elias (2006, p. 37), “o modo como o autor constrói a história pressupõe do leitor a consideração a esse esquema, que guiará a compreensão” até a última linha do texto, quando “a hipótese inicial, reforçada pelo desenvolvimento do texto, deve ser alterada e reconstruída pelo leitor”: o filho era adulto e diretor da escola. Dessa forma, esta questão vai ao encontro do preconizado nos PCNs e por Soares (1998), quando afirmam que a leitura é uma atividade de construção de sentido que

pressupõe a interação autor-texto-leitor. O texto oportuniza que o aluno chegue à resposta correta somente pela compreensão do texto, mesmo se tratando de uma questão que explora as conjunções. Percebe-se que a gramática é trabalhada em seu uso, pois em nenhum momento é evidenciada a metalinguagem, uma vez que o enunciado questiona a relação de sentido que “a palavra sublinhada” imprime ao texto, em vez de conjunção, e também não solicita a classificação da oração coordenada, e sim a relação de sentido que ela estabelece. Ou seja, o uso dos conectivos adequados para que o texto seja coeso, coerente e que articule as ideias do texto, e não na análise isolada das palavras, uma vez que a compreensão e a atribuição de sentidos dependem da adequada interpretação de seus componentes ou da coerência pela qual o texto é marcado.

6.2.5 Questão relativa ao tópico V

Leite

Vocês que têm mais de 15 anos, se lembram quando a gente comprava leite em garrafa, na leiteria da esquina? (...)

Mas vocês não se lembram de nada, pô! Vai ver nem sabem o que é vaca. Nem o que é leite. Estou falando isso porque agora mesmo peguei um pacote de leite – leite em pacote, imagina, Tereza! – na porta dos fundos e estava escrito que é pasterizado ou pasteurizado, sei lá, tem vitamina, é garantido pela embromatologia, foi enriquecido e o escambau.

Será que isso é mesmo leite? No dicionário diz que leite é outra coisa: “líquido branco, contendo água, proteína, açúcar e sais minerais”. Um alimento pra ninguém botar defeito. O ser humano o usa há mais de 5.000 mil anos. É o único alimento só alimento. A carne serve pro animal andar, a fruta serve para fazer outra fruta, o ovo serve pra fazer outra galinha (...) O leite é só leite. Ou toma ou botar fora.

Esse aqui examinando bem, é só pra botar fora. Tem chumbo, tem benzina, tem mais água do que leite, tem serragem, sou capaz de jurar que nem vaca tem por trás desse negócio.

Depois o pessoal ainda acha estranho que os meninos não gostem de leite. Mas, como não gostam? Não gostam como? Nunca tomaram! Múúúúúú!

Millôr Fernandes. O Estado de São Paulo. 22/08/1999.

Ao criar a palavra “embromatologia” (l. 6), o autor pretendeu ser

- | | |
|--------------|--------------|
| (A) conciso. | (B) sério. |
| (C) formal. | (D) cordial. |
| (E) irônico. | |

Fonte: BRASIL (2008a, p. 68).

Esta questão é apresentada como exemplo do Tópico V (Relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido) e do descritor 18 (Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão). No texto, Millôr Fernandes faz uma crítica, usando o exemplo do leite, à abusiva artificialização dos alimentos tradicionais no processo de industrialização, uma vez que os ingredientes adicionados aos produtos, para conservá-los, alteram demais sua qualidade e sabor. A alteração é tamanha que ele até desconfia de que no produto final que chega à sua mesa talvez nem tenha mais nada do produto original, quando afirma que os meninos nunca tomaram leite de verdade. A questão pergunta ao aluno qual a intenção do autor "ao criar a palavra embromatologia". Assim, o

próprio enunciado já indica que o termo não existe, foi criado pelo autor, o que é antecipado aos alunos pelos elaboradores da questão, pois, talvez, se isso não fosse dito, os alunos poderiam imaginar que esse também pudesse ser um termo técnico, o que seria resolvido com a leitura atenta do texto. Essa escolha do autor em criar um novo termo além de ser um recurso expressivo teve também a intenção de criar um efeito de sentido novo, e é nesse ponto que os alunos são questionados: para identificar esse novo sentido do termo, o que os faz ultrapassar a simples identificação do que o outro diz para perceber por que ele diz com essa ou aquela palavra. A palavra "embromatologia" até soa como um termo técnico e, talvez, em razão disso 22% dos alunos tenham escolhido a opção "c" como a alternativa correta (sério), o que demonstra que estes alunos não perceberam o processo de formação da palavra unindo o termo de gíria "embromar" com a palavra "bromatologia", que é a ciência que estuda os alimentos. Se, no enunciado, não estivesse explícito que o termo fora criado, talvez o índice de acertos da questão (43%) fosse ainda mais baixo. É importante que o aluno perceba que ao focalizar uma determinada palavra para o questionamento, é sinal que ela deve ser importante para o entendimento da intenção do autor do texto. Novamente, a questão aponta a necessidade de preparar o aluno para a leitura estratégica, que aproveita as pistas deixadas pelos autores, já que, nesse caso, além do enunciado da questão, o fato de tratar-se de um texto de humor deveria ter levado os leitores a “duvidarem” da seriedade do termo, a anteciparem uma “pegadinha”.

6.2.6 Questão relativa ao tópico VI

13 de Dezembro

Passei de carro pela Esplanada e vi a multidão. Estranhei aquilo. O motorista me lembrou: “Hoje é 13 de dezembro, dia de Santa Luzia. A igreja dela está cheia, ela protege os olhos da gente”.

Agradei a informação, mas fiquei inquieto. Bolas, o 13 de dezembro tinha alguma coisa a ver comigo e nada com Santa Luzia e sua eficácia nas doenças que ainda não tenho. O que seria?

Aniversário de um amigo? Uma data inconfessável, que tivesse marcado um relacionamento para o bom ou para o pior?

Não lembrava de nada de importante naquele dia, mas ele piscava dentro de mim. E as horas se passaram iluminadas pelo intermitente piscar da luzinha vermelha dentro de mim. 13 de dezembro! Preciso tomar um desses tonificantes da memória, vivo em parte dela e não posso ter brancos assim, um dia importante e não me lembro por quê.

Somente à noite, quando não era mais 13 de dezembro, ao fechar o livro que estava lendo, de repente a luz parou de piscar e iluminou com nitidez a cena noturna: eu chegando no prédio em que morava, no Leme, a Kombi que saiu dos fundos da garagem, o homem que se aproximou e me avisou que o comandante do 1º Exército queria falar comigo.

Eram 11 horas da noite, estranhei aquele convite, nada tinha a falar com o general Sarmento e não acreditava que ele tivesse alguma coisa a falar comigo.

Mas o homem insistiu. E outro homem que saía da Kombi já entrava dentro do meu carro, com uma pequena metralhadora. Naquela mesma hora, a mesma cena se repetia pelo Brasil afora, o governo baixara o AI-5, eu nem ouvira o decreto lido no rádio. Num motel da Barra, eu estivera à toa na vida, e meu amor me chamara e eu não vira a banda passar.

Tantos anos depois, ninguém me chama nem me convida para falar com o comandante do 1º Exército. O país talvez tenha melhorado, mas eu certamente piorei. (CONY, Carlos Heitor. *Folha de São Paulo*. 16/12/2001.)

A fala do motorista (l. 2) é exemplo de linguagem

- (A) culta. (B) coloquial.
 (C) vulgar. (D) técnica.
 (E) regional.

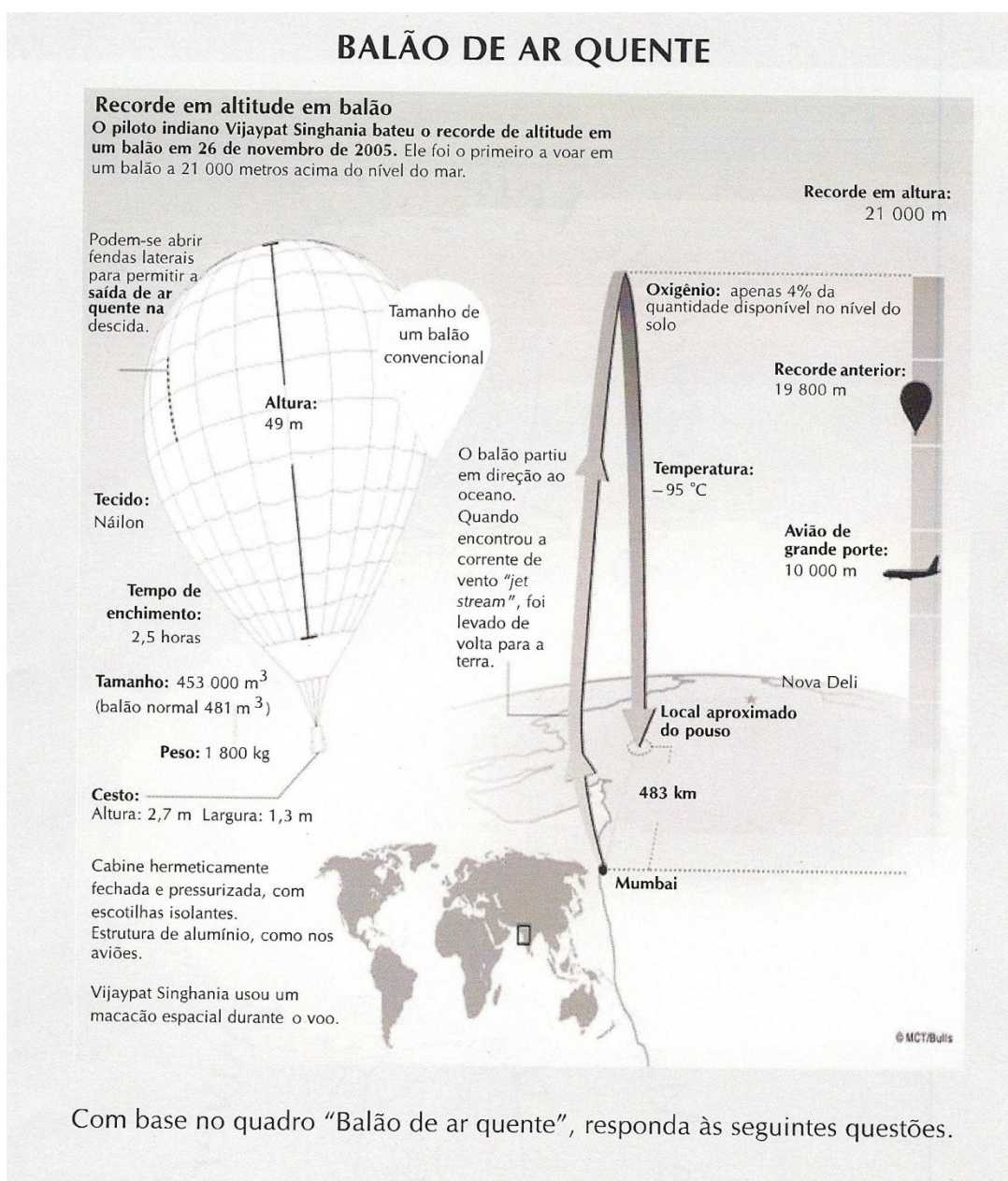
Fonte: BRASIL (2008a, p. 73).

Esta questão é apresentada como exemplo do Tópico VI (variação linguística) e do descritor 13 (Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto). A crônica de Carlos Heitor Cony fala de um cidadão que ao passar em frente à Esplanada, local onde funcionam os órgãos do governo federal e também o Congresso Nacional e a Praça dos Três Poderes, vê uma multidão e tenta lembrar-se do porquê da manifestação. O dia é 13 de Dezembro, ele sabe que algo muito importante relacionado a ele aconteceu nesse dia, mas não se lembra do motivo. O motorista dá uma dica de que seria o dia de Santa Luzia, mas não é esse o motivo, ele ainda não sabe qual é, mas sabe que tem a ver com a sua história de vida. Somente à noite ele se lembrou do que acontecera. Às 11 horas da noite de um 13 de dezembro, ele fora preso em razão do Ato Institucional n. 5, tendo seus direitos cassados, sendo privado da sua liberdade, pois "não vira a banda passar", fazendo, por meio da intertextualidade, uma referência direta à música "A banda", de Chico Buarque de Holanda ("Estava à toa na vida//O meu amor me chamou//Pra ver a banda passar"). A questão foi elaborada para avaliar a capacidade de o aluno identificar as variações linguísticas do texto, solicitando-lhe que identifique a variedade, as marcas linguísticas expressas pelo vocabulário e nível de linguagem empregado pelo motorista nas frases: "Hoje é 13 de dezembro, dia de Santa Luzia. A igreja dela está cheia, ela protege os olhos da gente". Esse descritor solicita, portanto, que o aluno identifique a partir do exemplo de discurso direto escolhido, identificar o tipo de linguagem dos interlocutores do texto. Acertaram a resposta (letra "B") 41% dos estudantes, 23% escolheram a opção "A" (culto) e 22%, a opção "E" (regional), o que evidencia a dificuldade em distinguir a linguagem coloquial (informal, utilizada no dia a dia) da regional (características próprias da língua capaz de identificar a região do falante a partir de seu discurso) e da culta (de acordo com as normas gramaticais). Analisando-se as frases, percebe-se o porquê da dificuldade dos alunos, uma vez que as palavras estão escritas corretamente. O que a identifica como coloquial é a última oração: "ela protege os olhos da gente", em vez de "nossos olhos", que seria o adequado, levando-se em consideração a norma culta da língua. Ressalta-se que o trabalho com variação linguística é essencial para o desenvolvimento de uma postura não preconceituosa dos alunos em relação a usos linguísticos distintos dos seus e é recomendado tanto pelos referenciais teóricos do PCNEM, como do Enem e da Prova do Saeb.

6.3 Questões do Pisa

Foram disponibilizadas 17 questões modelos, das quais foram selecionadas, aleatoriamente, cinco para serem analisadas. As questões mesclam perguntas objetivas e dissertativas, testando as várias competências e habilidades a serem desenvolvidas pelos alunos. Como cada questão apresenta mais de uma tarefa a ser realizada pelos alunos, usar-se-á o termo “questão” quando se referir à questão em si, e o termo “tarefa” a cada um dos itens a serem respondidos.

6.3.1 Balão de ar quente



Com base no quadro “Balão de ar quente”, responda às seguintes questões.

Com base no quadro “Balão de ar quente” da página precedente, responda às seguintes questões.

Questão 3: BALÃO DE AR QUENTE

Vijaypat Singhanía utilizou tecnologias encontradas em dois outros meios de transporte. Quais são esses meios de transporte?

1.
2.

Questão 4: BALÃO DE AR QUENTE

Qual a finalidade de incluir a imagem de um avião de grande porte no texto?

.....

.....

Questão 5: BALÃO DE AR QUENTE

Na parte inferior do texto, há um mapa-múndi. Por que há um retângulo no mapa?

.....

.....

Questão 6: BALÃO DE AR QUENTE



Por que foram representados dois balões?

- A. Para comparar o tamanho do balão de Singhanía antes e depois de ser cheio.
- B. Para comparar o tamanho do balão de Singhanía com o tamanho dos outros balões.
- C. Para mostrar que o balão de Singhanía parece pequeno visto do solo.
- D. Para mostrar que o balão de Singhanía quase se chocou com outro balão.

Questão 7: BALÃO DE AR QUENTE

A que distância do ponto de partida Singhanía se encontrava no final do voo?

.....

Questão 8: BALÃO DE AR QUENTE

Qual a ideia principal do texto?

- A. Singhanía correu perigo durante a sua viagem de balão de ar quente.
- B. Singhanía estabeleceu um novo recorde mundial.
- C. Singhanía sobrevoou tanto o mar como a terra.
- D. O balão de ar quente de Singhanía era gigantesco.

De acordo com os Marcos Referenciais da área de Leitura do Pisa, apresentados no item 4.3, quadro 6, trata-se de uma questão de texto combinado, uma vez que apresenta um quadro que mescla texto verbal e não verbal, classificando-se como um texto descritivo esquemático, com o objetivo de que o aluno localize informações, conforme se verifica pela tarefa 3, na qual é preciso identificar o balão e o avião. Nesta tarefa, foi dado crédito integral às respostas que listaram os dois tipos de transporte e crédito parcial às respostas que listaram apenas um tipo. A dificuldade da tarefa é particularmente influenciada por um número de características do texto. O leiaute, com vários tipos de gráficos e legendas múltiplas não é um tipo muito comum de apresentação de textos vistos em livros didáticos, mas sim em revistas, como a *Superinteressante*, que se utiliza de infográficos. As informações não estão concentradas, mas dispersas pelo texto todo. Uma vez localizada a informação, no canto inferior esquerdo, é

preciso que o aluno gere sua própria categorização, pois deve reconhecer que a "construção de alumínio, como aviões" e do "traje espacial" estão associados com as categorias de transporte. Ao questionar a finalidade da inclusão da imagem de um avião no texto, na tarefa 4, os organizadores pretendem que o aluno reflita sobre o conteúdo do texto para poder analisá-lo, pois é preciso que ele consiga estabelecer um padrão de comparação entre a altitude alcançada pelo avião de grande porte e a altitude que o balão pretende alcançar. Ou seja, é preciso que ele consiga estabelecer um padrão de comparação entre a altitude alcançada por Singhaniania no balão com a altitude alcançada pelo avião, pois é isso que determina o quão impressionante foi a altura alcançada por Singhaniania. O avião foi inserido na ilustração justamente para isso, para proporcionar essa reflexão. Na tarefa 5, o aluno deve ser capaz de avaliar o significado de uma convenção gráfica nesse tipo de texto, uma vez que ele deve identificar que se refere à localização, no mapa-múndi, do local de pouso do balão. A tarefa 6 mostra dois balões e pergunta o porquê disso, com as opções. Para responder a esta tarefa é importante que os alunos tenham em mente que tudo o que compõe o texto está lá com um propósito, e que parte do significado de um texto é encontrado nesses elementos que os autores optam por incluir. Assim, para responder a esta tarefa, o aluno, comparando o tamanho dos dois balões (o de Singhaniania e um balão convencional), consegue visualizar como era grande o balão de Singhaniania, o que já exclui as alternativas A e C. A opção D não encontra apoio no texto. Já a tarefa 7 exige que se olhe atentamente o quadro para localizar a informação. A última tarefa disponibilizada, a 8, questiona sobre a ideia principal do texto, quando o aluno deve localizar que é a de estabelecer um novo recorde mundial. Localizar porque está dito no título: "Recorde em altitude de balão", ou seja, está declarado explicitamente e de forma proeminente várias vezes, inclusive no título. Analisando-se as alternativas desta tarefa 8, observa-se que a primeira opção ("Singhaniania correu perigo durante a sua viagem de balão de ar quente") é uma especulação plausível, mas não é suportada por qualquer coisa no texto, e assim não pode ser considerada uma ideia principal. A terceira opção ("Singhaniania sobrevoou tanto o mar como a terra") parafraseia com precisão as informações do texto, mas é um detalhe, e não a ideia principal. A quarta opção ("O balão de ar quente de Singhaniania era gigantesco") refere-se a um elemento gráfico do texto, que é subordinado à ideia principal.

6.3.2 Opinião de estudantes

OPINIÕES DE ESTUDANTES

Há tantas pessoas no mundo morrendo de fome e doenças e, no entanto, estamos mais preocupados com os progressos futuros. Estamos deixando essas pessoas abandonadas à própria sorte à medida que tentamos esquecer o assunto e seguir em frente. A cada ano, bilhões de dólares são despejados em pesquisas espaciais por grandes companhias. Se o dinheiro gasto com a exploração espacial fosse usado para beneficiar os necessitados, e não os ambiciosos, o sofrimento de milhões de pessoas poderia ser aliviado.

Ana

O desafio da exploração espacial é uma fonte de inspiração para muitas pessoas. Durante milhares de anos, temos sonhado com os céus, desejando estender as mãos e tocar as estrelas, desejando nos comunicar com algo que apenas imaginamos poder existir, desejando saber... Estamos sós?

A exploração espacial é uma metáfora da vontade de saber, e a vontade de saber é o que move o nosso mundo. Enquanto pessoas realistas continuam a nos lembrar dos nossos problemas presentes, os sonhadores dão asas à nossa imaginação. São as visões, esperanças e desejos dos sonhadores que nos levarão ao futuro.

Beatriz

Destruímos as florestas tropicais por causa do petróleo no seu subsolo, abrimos minas em terrenos sagrados por causa do urânio. Será que também destruiríamos outro planeta em busca de uma resposta aos problemas que nós mesmos criamos? Claro!

A exploração espacial reforça a crença perigosa de que a humanidade pode resolver seus problemas aumentando cada vez mais o domínio que temos sobre o meio ambiente. Os seres humanos continuarão a se sentir livres para causar danos aos recursos naturais como rios e florestas tropicais, se soubermos que há sempre um outro planeta na próxima esquina esperando para ser explorado.

Já causamos danos suficientes à Terra. Deveríamos deixar o espaço sideral em paz.

Diogo

Os recursos naturais estão se esgotando rapidamente. A população terrestre está crescendo em ritmo assustador. A vida não poderá ser mantida se continuarmos a viver desse modo. A poluição causou um buraco na camada de ozônio. As terras férteis estão se esgotando, e logo nossas fontes de alimentos vão diminuir. Já existem casos de fome e doenças causados pela superpopulação.

O espaço é uma vasta região desabitada que podemos utilizar em nosso benefício. Por meio do apoio à exploração do espaço, algum dia talvez possamos encontrar um planeta no qual possamos viver. No momento isso parece impensável, mas a própria ideia de viajar ao espaço já foi considerada impossível no passado. Interromper a exploração espacial em favor da solução dos problemas imediatos constitui uma visão estreita e de curto prazo. Precisamos aprender a pensar não apenas nesta geração, mas também nas gerações que estão por vir.

Félix

Ignorar o que a exploração do espaço tem a oferecer representaria uma grande perda para toda a humanidade. As possibilidades de alcançar maior compreensão do universo e seus princípios são valiosas demais para serem desperdiçadas. O estudo de outros corpos celestes já aumentou a compreensão sobre os nossos problemas ambientais e a possível direção que a Terra pode tomar caso não aprendamos a administrar as nossas atividades.

Existem também benefícios indiretos da pesquisa em viagens espaciais. A criação da tecnologia de laser e de outros tratamentos médicos pode ser atribuída à pesquisa espacial. Substâncias como o teflon originaram-se da conquista do espaço pela humanidade. Assim, novas tecnologias criadas para a pesquisa espacial podem trazer benefícios imediatos para todos.

Kátia

Os textos das duas páginas anteriores foram escritos por estudantes cursando o último ano escolar. Com base nesses textos, responda às questões que se seguem.

Questão 1: OPINIÕES DE ESTUDANTES

A qual das questões a seguir os estudantes parecem estar respondendo?

- A. Qual é o principal problema que o mundo enfrenta hoje?
- B. Você é a favor da exploração espacial?
- C. Você acredita que existe vida em outros planetas?
- D. Que avanços recentes têm ocorrido nas pesquisas espaciais?

Questão 3: OPINIÕES DE ESTUDANTES

Qual dos autores desses textos contradiz **mais diretamente** a argumentação de Félix?

- A. Diogo
 A. Ana [sic – salienta-se que a prova está com este erro de duas alternativas “A” e nenhuma “D”]
 B. Kátia
 C. Beatriz

Questão 6: OPINIÕES DE ESTUDANTES

Pense nas principais ideias apresentadas pelos cinco estudantes. Com qual estudante você concorda mais?

Nome do estudante:

Usando suas próprias palavras, explique sua escolha referindo à sua própria opinião e às principais ideias apresentadas pelos estudantes.

.....

Citação da redação dos estudantes	Questão de opinião ou questão de fato?
"A poluição causou um buraco na camada de ozônio." (Félix)	Questão de opinião / <u>questão de fato</u>
"A cada ano, bilhões de dólares são despejados em pesquisas espaciais por grandes companhias." (Ana)	Questão de opinião / questão de fato
"A exploração espacial reforça a crença perigosa de que a humanidade pode resolver seus problemas aumentando cada vez mais o domínio que temos sobre o meio ambiente." (Diogo)	Questão de opinião / questão de fato
"Interromper a exploração espacial em favor da solução dos problemas imediatos constitui uma visão estreita e de curto prazo." (Félix)	Questão de opinião / questão de fato

A questão em pauta, Opiniões de estudantes, apresenta cinco textos criados por alunos do último ano escolar. Para responder à primeira tarefa, é preciso que os alunos leiam atentamente todos os textos e identifiquem o tema comum, uma vez que lhes é solicitado que identifiquem qual questão eles estão respondendo, ou seja, que os estudantes estão manifestando a sua opinião se são a favor da exploração espacial. Esta tarefa exige a aplicação das estratégias cognitivas preconizadas por Marquez (2000), apresentadas no item 2.3. A tarefa 3 seleciona um texto (o do aluno Felix) e solicita que os alunos identifiquem qual dos outros textos o contradiz. É preciso que eles entendam as opiniões de Diogo como contra-argumentos às opiniões de Felix (Felix defende que “algum dia talvez possamos encontrar um planeta no qual possamos viver”, enquanto Diogo opina que “Já causamos danos suficientes à Terra. Deveríamos deixar o espaço sideral em paz”). Na tarefa 6, é solicitado que o aluno exponha com qual opinião ele mais concorda e que dê a sua própria

opinião. Esta tarefa avalia a capacidade de argumentação do aluno, além de conseguir identificar o principal argumento utilizado pelo criador do texto escolhido. A tarefa 7 solicita que o aluno diferencie um fato de uma opinião, critério fundamental para a argumentação de uma tese. Excelente tarefa.

6.3.3 A motocicleta

A MOTOCICLETA

Você já acordou algum dia com a impressão de que alguma coisa não ia bem?
 Este era um dia assim para mim.
 Sentei na minha cama.
 Pouco depois, abri as cortinas.
 O tempo estava horrível – chovia muito.
 Então, olhei o pátio.
 É isso! Lá estava ela – a motocicleta.
 Tão danificada quanto na noite anterior.
 E a minha perna estava começando a doer.

Com base no texto "A motocicleta", responda às seguintes questões.

Questão 1: A MOTOCICLETA

Alguma coisa aconteceu com a personagem na noite anterior. O que houve?

- A. O tempo ruim danificou a moto.
- B. O tempo ruim impediu a pessoa de sair.
- C. A pessoa comprou uma motocicleta nova.
- D. A pessoa sofreu um acidente de moto.

Questão 2: A MOTOCICLETA

“Este era um dia assim para mim.” Afinal, como foi o dia?

- A. Um dia bom.
- B. Um dia ruim.
- C. Um dia excitante.
- D. Um dia monótono.

Questão 5: A MOTOCICLETA

Na linha 8 está escrito: “É isso!” Por que o personagem diz tal coisa?

- A. Porque ele conseguiu fazer algo difícil.
- B. Porque ele percebeu que o dia não será tão ruim.
- C. Porque ele se lembra a razão pela qual algo parecia errado.
- D. Porque ele está contente em ver a motocicleta de novo.

Questão 6: A MOTOCICLETA

Por que o autor começa seu relato com uma questão?

- A. Porque ele quer saber a resposta.
- B. Para levar o leitor a se interessar pela história.
- C. Porque é difícil responder a essa questão.
- D. Para lembrar ao leitor que esse tipo de experiência é raro.

A primeira questão solicita que os alunos digam o que aconteceu na noite anterior, por meio das informações do texto. Em nenhum momento no texto é dito que a pessoa sofreu um acidente, mas as informações explícitas permitem que se infira o evento ocorrido: a motocicleta danificada e a perna doendo. Para responder à tarefa 2, o aluno precisa

estabelecer uma ligação entre a primeira (pergunta retórica) e a segunda frase. A tarefa 5 solicita do aluno que ele interprete o significado da frase exclamativa “É isso!”, ou seja, ao enxergar a moto danificada ele se lembrou do que havia acontecido (expressão que sumariza tudo o que foi dito anteriormente). A tarefa 6 pergunta sobre o motivo de o autor iniciar seu texto com uma pergunta. Mais do que a pergunta, ele inicia com o pronome “você”, chamando o leitor ao referir-se diretamente a ele.

6.3.4 O avarento e a sua barra de ouro

O AVARENTO E SUA BARRA DE OURO

Fábula de Esopo

Um avarento vendeu tudo o que tinha e comprou uma barra de ouro, que enterrou em um buraco, perto de um velho muro. Diariamente, ele ia olhar o seu tesouro. Um dos seus empregados, observando o que ele fazia, decidiu espionar aquele vai-e-vem. Ele logo descobriu o segredo do tesouro escondido, desenterrou a barra de ouro e levou-a consigo. Quando o avarento foi fazer a sua inspeção, viu o buraco vazio e começou a se lamentar e a arrancar os cabelos. Um vizinho, vendo-o nesse estado de tanta dor e compreendendo o que afligia o avarento, disse-lhe: “Por que ficar assim tão desolado? Basta pôr uma pedra no buraco onde estava a barra de ouro e imaginar que ela ainda está lá. Pois, mesmo quando o ouro estava lá, você não fazia uso dele.”

Com base na fábula “O Avarento e sua barra de ouro” da página anterior, responda às seguintes questões:

Questão 1: O AVARENTO

R433Q01 - 0 1

Leia as frases abaixo e numere-as em função da sucessão dos acontecimentos no texto.

- O avarento resolveu converter todo o seu dinheiro em uma barra de ouro.
- Um homem roubou o ouro do avarento.
- O avarento cavou um buraco e escondeu nele o seu tesouro.
- O vizinho do avarento disse-lhe para substituir o ouro por uma pedra.


Questão 2: O AVARENTO

Qual é a principal mensagem desta história?


- A. Não acumule riquezas que possam ser roubadas.
- B. Confiar nos outros é um erro.
- C. Não utilizar o que se possui equivale a não possuir nada.
- D. Não se queixe de coisas que não podem ser modificadas.

QUESTÃO 5: O AVARENTO R433Q05 - 019

Abaixo, um trecho de uma conversa entre duas pessoas que leram “O avarento e sua barra de ouro”.



Interlocutor 1



Interlocutor 2

O que o interlocutor 2 poderia acrescentar para justificar o seu ponto de vista?

Questão 6: O AVARENTO

Por que o avarento enterrou o seu ouro?

.....

.....

Questão 7: O AVARENTO

Como o avarento obteve uma barra de ouro?

.....

Essa questão apresenta uma fábula, tipo de texto comum em avaliações por ser curta, autossuficiente e moralmente instrutiva. Em um único parágrafo, a fábula “O avarento e sua barra de ouro” captura e satiriza a fraqueza humana da avareza, declarada no seu título. A tarefa 1 solicita do aluno que ele organize cronologicamente os acontecimentos da fábula (1, 3, 2, 4). Com um texto curto e com as declarações alinhadas com os termos da história, esta é uma tarefa fácil.

A tarefa 2 é de compreensão textual, uma vez que solicita que o aluno identifique a ideia principal do texto (letra C).

A tarefa 5 apresenta dois leitores imaginários da fábula, a fim de representar duas interpretações conflitantes da história. Dessa forma, é preciso que o aluno desenvolva uma interpretação que estabeleça uma ligação entre um detalhe da fábula e a ideia principal, pois é preciso que ele identifique que o fato de substituir o ouro por algo inútil ou sem valor é essencial para a mensagem da história, mesmo que o segundo interlocutor não diga o porquê da importância para orientar o leitor na interpretação da tarefa: essa é a atribuição do aluno, identificar que a ideia fundamental de que riqueza não tem valor a não ser que ela seja usada. A tarefa 6 solicita que o aluno reflita sobre o conteúdo do texto lido, avalie-o e emita uma hipótese sobre a razão das ações de um personagem, associando conhecimentos prévios com informações do texto, uma vez que é preciso que ele identifique o fato de que o avarento queria guardar o ouro em lugar seguro por estar com medo de ser roubado. Na tarefa 7, é exigido que o aluno localize a informação, pois a resposta está explícita no texto (menciona que o avarento vendeu tudo o que tinha). Embora esta seja uma tarefa classificada como extremamente fácil no quadro de referência do Pisa, ela exige um pequeno grau de inferência, além do absolutamente literal, pois é preciso que o leitor infira que existe uma relação causal entre a primeira proposição (que o avarento vendeu tudo o que tinha) e a segunda (que ele comprou ouro), pois as orações são ligadas pela conjunção aditiva *e*, e não pela preposição *para*.

6.3.5 Trekking na África

TREKKING NA ÁFRICA

**Trekking (trilha) no norte de Drakensberg:
África do Sul / Lesoto**

Ficha de informações

DESCRIÇÃO



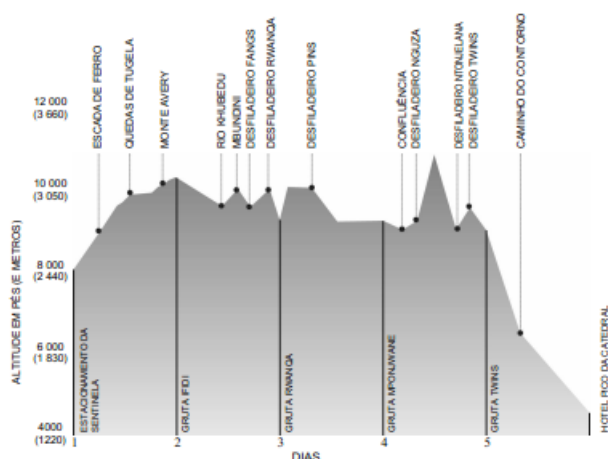
- O *trekking* no norte de Drakensberg consiste em transpor as montanhas escarpadas do norte de Drakensberg, em grandes altitudes. O percurso, de aproximadamente 40 milhas (65 Km), acompanha a fronteira entre a África do Sul e o Lesoto e leva cinco estafantes dias para ser completado. O *trekking* possui vários pontos fortes, entre eles uma vista espetacular do Anfiteatro até o Dente do Diabo, no caminho para a Escada de Ferro; e o nascer do sol visto de Mponjwane. Isso faz com que valha realmente a pena levantar-se tão cedo.
- Ponto de partida: estacionamento da Sentinela, no Parque Nacional Royal Natal.
- Ponto de chegada: Hotel Pico da Catedral.
- Dificuldade e Altitude: trata-se de uma caminhada de alta montanha, numa das regiões mais remotas da Cordilheira de Drakensberg. A caminhada pode ser muito difícil e os dias longos. Um bom senso de orientação é essencial para fazer a travessia em segurança.

PERÍODOS PROPÍCIOS E VARIAÇÕES SAZONAIS

- Meses recomendados para a visita: abril, maio, junho ou setembro, outubro, novembro.
- Clima: Na Cordilheira de Drakensberg, os verões podem ser muito quentes e muito úmidos. Os invernos são muito secos, havendo, porém, sempre risco de chuvas, provavelmente sob a forma de neve nas altitudes elevadas. Na primavera e no outono, as temperaturas são ideais (entre 60°F/15°C e 70°F/20°C) durante o dia, mas à noite elas freqüentemente vão abaixo do ponto de congelamento.

TEMPERATURAS E ÍNDICES PLUVIOMÉTRICOS											
Média de temperatura máxima durante o dia											
(°F)	72	70	70	66	63	60	60	63	66	68	70
(°C)	22	21	21	19	17	15	15	17	19	20	21
Média de temperatura mínima durante o dia											
(°F)	55	55	54	48	46	41	41	43	46	48	52
(°C)	13	13	12	9	8	5	5	6	8	9	11
Média dos índices pluviométricos mensais											
(Polegadas)	9,3	8,5	7,7	3,1	1,1	0,6	0,5	1,3	2,4	4,0	6,5
(Milímetros)	237	216	196	78	29	14	12	33	62	101	165
	JAN	FEV	MAR	ABR	MAI	JUN	JUL	AGO	SET	OUT	NOV
											DEZ

PERFIL DA CAMINHADA



O texto "Trekking na África" acima e na página anterior é um trecho do livro "Trekking Clássicos".

Questão 1: TREKKING NA ÁFRICA

De maneira geral, qual é a impressão que o texto dá sobre esse *trekking*?

- Dificuldade média, a ser feita de preferência no verão.
- Dificuldade média, alternância entre montanhas e terrenos planos.
- Difícil, requer uma boa preparação.

D. Extremamente difícil, requer uma boa habilidade para escaladas.

Questão 2: TREKKING NA ÁFRICA

Em que altitude está o estacionamento da Sentinela? Dê a sua resposta em pés e em metros.

..... pés.

..... metros.

Questão 4: TREKKING NA ÁFRICA Imagine que você fosse fazer o *trekking* descrito no texto.

Qual dos seguintes meses você escolheria para fazer o *trekking*?

Faça um círculo em “Abril”, “Junho” ou “Setembro” e utilize as informações **da tabela** para justificar a sua resposta.

Abril Junho Setembro

.....
.....

Questão 7: TREKKING NA ÁFRICA

De acordo com as informações fornecidas, onde você passaria a noite depois do segundo dia de caminhada?

A. No estacionamento da Sentinela.

B. Na Gruta Ifidi.

C. Na Gruta Rwanqa.

D. Na Gruta Mponjwane.

E. Na Gruta Twins.

F. No Hotel Pico da Catedral.

Questão 8: TREKKING NA ÁFRICA

Na sua opinião, qual será o dia mais difícil do *trekking*? Utilize as informações fornecidas para justificar sua resposta.

.....
.....

Questão 9: TREKKING NA ÁFRICA

Na manhã de que dia do *trekking* você poderá ver o nascer do Sol mencionado no texto?

A. Dia 1.

B. Dia 2.

C. Dia 3.

D. Dia 4.

E. Dia 5.

Esta questão se utiliza de textos múltiplos, de acordo com as Matrizes Referenciais para Leitura, apresentadas no quadro 6, uma vez que se vale de texto verbal, tabela, imagem e gráfico. Para responder à tarefa 1, basta que o aluno leia atentamente o texto “ficha de informações”, pois lá está dito que “são cinco dias estafantes de uma caminhada muito difícil, portanto, esta primeira tarefa é de fácil resolução. Para responder à tarefa 2, é preciso que o aluno leia e analise os dados fornecidos no gráfico para localizar a resposta certa (8.000 pés e 2.440 m). Na tarefa 4, o aluno tem que fazer uma leitura conjunta do texto verbal e da tabela, comparar e avaliar os dados fornecidos para poder indicar a sua preferência, argumentando com base nesses dados. A tarefa 7 pede que o aluno escolha um local para passar a noite depois da segunda noite de caminhada, mas não é uma escolha pessoal, e sim baseada nos dados fornecidos pelo texto, ou seja, o aluno deve ser capaz de avaliar as informações fornecidas tanto no texto, quanto no gráfico para escolher o melhor local, que é a Gruta Rwanqa, e também avaliar o enunciado, uma vez que depois do segundo dia, é o terceiro dia;

e o enunciado pode confundir o aluno. A tarefa 8, assim como a 7, solicita uma escolha do aluno e que ele redija a resposta, argumentando o porquê da escolha. Para isso, ele deve ser capaz de avaliar as informações fornecidas pelo gráfico. A comissão organizadora da prova, considerou qualquer dia correto, desde que a justificativa seja plausível e coerente com o texto, referenciando-o explícita ou implicitamente. A tarefa 9 é objetiva de múltipla escolha e solicita que o aluno localize uma informação no texto (onde está dito que um dos pontos fortes do *trekking* é o nascer do sol do monte Mponjwane), ligando-a às informações presentes no gráfico (localizar em que dia se chega ao monte Mponjwane), para encontrar a resposta correta (dia 4).

6.4 Discussão dos resultados

Esta dissertação pretende responder à pergunta apresentada no item 1.1, ou seja, se a abordagem para o desenvolvimento da leitura, sugerida pelos PCNEM e OCNEM é aplicada nas avaliações oficiais do MEC (Enem e Saeb) e se dá conta das habilidades fundamentais exigidas para a formação de um leitor proficiente. Para isso, os pressupostos para a formação do leitor proficiente foram analisados no capítulo 2, e os documentos, nos capítulos 3 e 4. Essa teoria serviu de base para a análise das questões discutidas neste capítulo, cujos resultados serão aqui apresentados.

Da análise das questões das provas do Enem, referentes aos anos de 2009, 2010 e 2011, conclui-se que cada questão é formada por um texto de apoio e cinco alternativas, das quais o candidato deve assinalar uma única correta a partir do enunciado. A prova contém textos verbais e não verbais, de diferentes gêneros, o que evidencia a necessidade de a escola trabalhar com os mais variados tipos de textos, a fim de familiarizar os alunos, preparando-os não só para a prova, mas também para as situações de convívio social e trabalho com que se depararão ao longo da vida.

Os itens examinam a capacidade de raciocínio e reflexão, e não apenas a exposição de informações memorizadas, uma vez que o exame não se prende a conteúdos específicos, mas ao desenvolvimento de várias habilidades e competências.

Percebe-se que predomina a concepção cognitivo-processual de leitura, conforme classificação feita por Zappone (2001), orientada para os princípios da intertextualidade, da contextualização e os conceitos de habilidades e competências. Verifica-se a frequente utilização de elementos com recursos visuais para a compreensão leitora, parâmetro formalizado na Matriz de Referência, constante no item 4.1, quadro 3, desta dissertação, que

evidencia a preocupação em adotar a leitura e a interdisciplinaridade como conceitos basilares para a elaboração da prova, o que foi seguido. Dessa forma, é importante que as escolas repensem o modo como seus currículos estão construídos, uma vez que a influência do exame na elaboração das propostas de escolas de todo o país é um fato, pela importância e proporção que o Enem alcançou, e a prova serve como exemplo de como trabalhar a interdisciplinaridade.

A análise das questões do conteúdo Gramática e interpretação de texto, resumida na tabela 4, evidencia que as questões de interpretação de texto e de gramática (conforme nomenclatura utilizada nos pressupostos teóricos do Enem) quase se equivalem, sendo que predominam as de gramática. Essa análise foi surpreendente, porque a compreensão textual era tida como o elemento mais importante da prova, o que não se comprovou na análise desse critério. Destaca-se que os itens classificados como gramaticais não se utilizam da metalinguagem, e sim solicitam que o candidato analise o uso desses aspectos, como, por exemplo, variação linguística, gênero textual, elementos de coesão, função da linguagem e recursos argumentativos, segundo a orientação da Linguística Textual. No entanto, a análise integral das provas selecionadas evidencia que prevalecem as questões de compreensão textual, uma vez que as questões dos outros conteúdos (Artes, Literatura, Tecnologias da Informação e Educação Física) são quase todas de compreensão, solicitando do aluno seu conhecimento de mundo para estabelecer as inferências, algumas bem complexas, como foi mostrado nas questões analisadas nesta dissertação. Disto se conclui que a prova de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias privilegia, sim, a compreensão textual como requisito básico para a realização de toda a prova.

A análise das questões da prova do Saeb permite que se conclua que as questões disponibilizadas para consulta seguem as diretrizes propostas na Matriz de Referência, apresentada no item 4.2, quadro 5, desta dissertação, estando, inclusive, já classificadas de acordo com esse critério.

O documento *PDE/SAEB: Plano de Desenvolvimento da Educação 2011* (BRASIL, 2008, p. 21) diz que:

os testes de Língua Portuguesa da prova do Saeb estão estruturados com o foco em leitura, que requer a competência de apreender um texto como construção de conhecimento em diferentes níveis de compreensão, análise e interpretação. O fato de se avaliar *apenas a leitura* não reduz a importância dessas avaliações, tendo em vista que a leitura é fundamental para o desenvolvimento de outras áreas do conhecimento e para o conseqüente exercício da cidadania. (Grifos meus).

No entanto, a análise demonstrou que duas das seis questões analisadas exigem o domínio da metalinguagem.

O enunciado do item 6.2.4, referente ao tópico IV, questiona sobre o sentido da palavra sublinhada “que”. A análise das opções traz a classificação das orações coordenadas sindéticas, uma para cada alternativa. Mesmo que o aluno chegue à resposta correta pela compreensão textual, a questão trata da relação de sentido da conjunção “que” como elemento de coesão, que se constrói por meio de mecanismos gramaticais, como pronomes anafóricos, artigos, elipse, concordância, correlação entre os tempos verbais e conjunções, e lexicais. É verdade que, em nenhum momento, há referência explícita às conjunções, nem à classificação, já que o enunciado refere-se à “palavra sublinhada”, demonstrando que o item analisa a capacidade de o aluno refletir sobre a língua, conforme preconizado pelos pressupostos da Linguística Textual, e não a exploração da metalinguagem (classificação de termos e de funções).

A outra questão é a referente ao tópico VI, item 6.2.6, cujo enunciado questiona as variações linguísticas. Esta questão não é de compreensão textual, mas sim de conhecimento pragmático e sociolinguístico. É preciso que o aluno identifique as marcas linguísticas utilizadas na fala do motorista, que a difere da do passageiro, conforme explicado na análise da questão, classificando a fala, ou seja, esta questão prevê o domínio da metalinguagem.

Quanto às características das questões, a análise demonstra que há variação no tipo textual, com inserção de texto verbal e não verbal, solicitando uma articulação entre os textos, numa perspectiva discursivo-interacionista da língua, contrastando com a concepção tradicional, atividade que solicita que o aluno utilize seu conhecimento de mundo para fazer inferências, a fim de chegar à compreensão global do texto. Há também uma atividade de busca de sentidos de um mesmo texto, remetendo à Sociolinguística Interacional. Dessa forma, a prova coloca em prática os pressupostos teóricos das teorias linguísticas vistas na fundamentação teórica, e as questões, exceto a última, não são conteudistas, e sim de compreensão textual. As questões são todas objetivas, de múltipla escolha.

A análise das questões da prova do Pisa permitiu que se conclua que esta avaliação vai ao encontro do preconizado em estudo realizado por Kleiman (2004, p. 22) com a finalidade de determinar o perfil de leitor pressuposto nos livros didáticos, que conclui que faltam:

concepções das práticas socioculturais contemporâneas que visem ao desenvolvimento de outros letramentos, os que envolvem a leitura de textos multimodais que, ao reconhecer o papel da imagem na construção de sentidos, deselitizam a relação com o texto escrito, que envolve os códigos mais inacessíveis aos grupos que a escola deve atender.

Os textos das questões do Pisa são multimodais, utilizam-se de imagens necessárias à construção de sentidos pelos leitores, e as situações-problema 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).

Os itens da prova têm tanto questões objetivas quanto subjetivas, nas quais é preciso que o aluno produza seu texto, proporcionando-lhe, dessa forma, a oportunidade de encontrar respostas adequadas diversas (dos demais candidatos) e única (no sentido de que o texto é seu) para a leitura de um mesmo texto, artifício nem sempre possível nas questões de única escolha, e também lhe é solicitado que justifique o ponto de vista adotado na sua resposta.

A análise permitiu identificar que os conceitos de língua, texto e compreensão subjacentes às provas do Enem e do Saeb seguem as orientações governamentais contidas nos documentos oficiais, como os PCNs, os PCNEM, as OCNEM e as orientações para o Enem e prova do Saeb. Não se encontrou uma postura estruturalista nas questões analisadas, e sim questões que exigem do candidato atitudes frente ao texto e que demandam esforços cognitivos complexos, deixando claro que o conceito de língua, texto e compreensão são, respectivamente, de evento comunicativo, proposta de sentido e atividade de coautoria. Essas atividades cognitivas também são exigidas na prova do Pisa, mas o Pisa vai além disso ao dar lugar para a escrita e produção do aluno, desmitificando a concepção de que as respostas na vida já estão dadas e ao bom aluno cabe a tarefa de identificar a resposta certa. Ao incluir questões dissertativas, o Pisa mostra que há espaço para a reflexão e para a criação na atividade de leitura.

Acredita-se que a diferenciação entre o Enem e as provas do Saeb e do Pisa pode ser explicada em razão da sua finalidade seletiva, uma vez que o Enem é um exame voluntário para seleção (classificação) de candidatos a uma vaga no ensino superior. O Enem avalia o estudante, enquanto as outras avaliações são aplicadas para aferir a qualidade do ensino ofertado, não avaliam o estudante, e sim o sistema. Dessa forma, a prova do Saeb e do Pisa aproximam-se nas suas finalidades, mas diferenciam-se na sua concepção, uma vez que a prova do Pisa, além de avaliar a compreensão, faz com que o estudante reflita sobre os textos

escritos ao justificar a construção de suas respostas, desenvolvendo a capacidade de análise crítica. O Pisa avalia não só o conhecimento de leitura e habilidades, mas também as atitudes dos alunos e as suas estratégias de aprendizagem em leitura, por meio do questionário aplicado paralelo à prova. Já a prova do Saeb, como as questões são objetivas simples, buscam apenas uma resposta correta, não havendo um espaço para a reflexão sobre o enunciado. A prova do Saeb também aplica questionário, mas ele é apenas socioeconômico, isto é, não avalia o conhecimento nem habilidades de leitura.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao refletir sobre este trabalho, convém retomar os objetivos e hipóteses da pesquisa para confrontá-los com os resultados encontrados.

Delineou-se, como eixo norteador da pesquisa, investigar como os documentos oficiais que estabelecem as diretrizes curriculares para o ensino médio, emitidos pelo Ministério da Educação, tratam a questão da leitura, a fim de verificar se a Matriz de Referência estabelecida nesses documentos é aplicada nas avaliações oficiais do MEC e se dão conta das habilidades e competências fundamentais exigidas tanto para o desempenho acadêmico, quanto para a formação humana.

Para isso, analisaram-se os instrumentos avaliativos utilizados pelo governo federal, a fim de medir o desempenho dos alunos egressos do ensino médio, que são o Enem e a prova do Saeb. A análise das questões dessas avaliações permitiu verificar que os conceitos preconizados pelos documentos oficiais estão presentes nas questões das provas do Enem e do Saeb. Decidiu-se analisar também a prova do Pisa, a fim de se estabelecer um comparativo entre as avaliações nacionais e uma avaliação internacional e para verificar como a questão de leitura está sendo tratada mundialmente.

Dessa forma, selecionaram-se, aleatoriamente dez questões das provas do Enem (anos de 2009, 2010 e 2011), seis questões-modelo da prova do Saeb e cinco questões da prova do Pisa (2009), e, com base no aporte teórico desenvolvido, analisaram-se as atividades propostas, a fim de verificar se elas eram de compreensão ou de metalinguagem. Portanto, em relação às concepções de leitura subjacentes aos materiais e provas dos sistemas avaliativos nacionais, constatou-se que:

a) a prova do Saeb segue uma perspectiva cognitiva de leitura, com questões inspiradas em noções da Psicologia Cognitiva, como é o caso da noção do termo inferência, presente nos descritores 3 e 4 (tópico I), a Linguística Textual, com as noções de coesão e coerência (tópico IV), a perspectiva discursivo-enunciativa (tópicos II, III e V) e a Sociolinguística Interacional, presente no descritor 13 (tópico VI);

b) em relação ao Enem, a análise demonstra que predomina a concepção cognitivo-processual de leitura (ZAPPONE, 2001), orientada para os princípios da intertextualidade e da contextualização e os conceitos de habilidades e competências. Verificou-se que há a exploração de textos multimodais, conforme preconizado na Matriz de Referência. As questões de compreensão textual são significativas, em detrimento das questões gramaticais.

Antes da pesquisa, pensava-se que a concepção gramatical prevalecia nas provas do Enem, como predominam nas provas de vestibulares e no imaginário de muitos professores de ensino médio. As questões são, em sua maioria, inferenciais e globais, de acordo com o aporte teórico adotado nesta dissertação. No entanto, destaca-se que, em algumas questões, as inferências extrapolam em muito o texto, dificultando a sua compreensão e medindo mais o conhecimento de mundo do que propriamente a habilidade de leitura. As questões são objetivas, contrariando o princípio de que há várias leituras possíveis para um mesmo texto;

c) a prova internacional do Pisa não utiliza apenas questões objetivas, pois há uma mescla entre as questões objetivas e dissertativas, nas quais é preciso que o aluno produza seu texto, proporcionando, dessa forma, que o aluno tenha a oportunidade de encontrar respostas adequadas diversas (dos demais candidatos) e única (no sentido de que o texto é seu) para a leitura de um mesmo texto, artifício nem sempre possível nas questões de única escolha e também lhe é solicitado que justifique o ponto de vista adotado na sua resposta.

A análise da Matriz de Competências evidencia a preocupação em adotar a leitura e a interdisciplinaridade como conceitos basilares para a elaboração das provas nacionais. Na prova de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, do Enem, havia questões em que não se podia classificar se eram de Gramática e interpretação de textos, de Artes ou de Literatura, evidenciando esse caráter interdisciplinar. Observa-se que a prática docente demonstra que isso não acontece na escola.¹⁴ Quem sabe o exame não impulse a escola a modificar seu currículo e suas práticas? Dessa forma, conclui-se que o Enem, se ainda não exerce um efeito *washback*, conforme definido por Retorta (2008), nas escolas, em breve deverá exercer, uma vez que a procura pela prova tem aumentado astronomicamente, pois enquanto a primeira edição, em 1998, teve 116 mil inscritos, a edição de 2012 teve 5,8 milhões de inscritos, segundo informações de disponibilizadas no sítio do Inep. Isso demonstra a magnitude do exame, e a sociedade, com certeza, cobrará do sistema escolar uma resposta: os pais querem os filhos preparados para alcançarem o sucesso na prova. Ademais, um dos objetivos do Novo Enem é induzir a reestruturação dos currículos do ensino médio.

Verificou-se que a Secretaria de Educação Básica (SEB) preocupou-se em elaborar documentos (PCNEM e OCNEM) norteadores do modo de proceder da escola e dos professores frente ao ensino da Língua Portuguesa, enfatizando o importante papel da leitura como transformadora do sujeito, uma vez os resultados das pesquisas da Linguística Aplicada mais recentes chegam às escolas por meio desses documentos, que são, além de normativos,

¹⁴ A autora é professora da rede estadual (RS) de ensino.

também formadores, segundo Kleiman (2004). Resta, agora, que se criem mecanismos que oportunizem aos professores a sua formação continuada, para que consigam compreender em profundidade os pressupostos teóricos e transformá-los em atividades práticas em sala de aula. Portanto, conclui-se que os documentos oficiais do ensino médio analisados contribuem para a formação de um leitor crítico, tratando a leitura como processo de interação autor-texto-leitor, destacando que é preciso que o professor trabalhe a língua em vários aspectos, “nas abordagens linguística, cognitiva, discursiva, interativa, pragmática, sociológica e filosófica” (BRASIL, 2006, p. 44).

No entanto, é preciso mais do que o registrado nos documentos oficiais, é preciso uma política governamental que oportunize condições para a formação continuada dos professores e que as escolas atualizem seus projetos político-pedagógicos para que estejam em sintonia com as novas teorias linguísticas e de aprendizagem. É preciso uma política de formação de leitores que vá além da distribuição de livros. É preciso uma formação científica e pedagógica continuada de professores, para que compreendam e discutam as diferentes concepções de linguagem, de leitura e de escrita. E é preciso dizer, ainda, mesmo que esse não seja o escopo deste trabalho, que os professores das escolas sejam valorizados enquanto profissionais e cidadãos, tendo direito a salário e condições dignas de trabalho e vida.

Por fim, esta investigação pretende ter contribuído, mostrando, sem ambições de alcançar resultados definitivos, como se dá a atividade de interpretação textual nas provas oficiais de aferição da qualidade do ensino médio, como o Enem e o Saeb, e também em uma prova de abrangência internacional, como a do Pisa. Ressalta-se o fato de que as mudanças educacionais demandam tempo, mas espera-se que este estudo incite outras pesquisas e que sirva de fomento para discussões fundamentais que devem acontecer no âmbito educacional tanto para o aprimoramento curricular da língua portuguesa nas escolas, quanto para que os professores reflitam sobre suas concepções teóricas e metodológicas utilizadas em sala de aula para o trabalho de desenvolvimento da leitura.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Irandé. Avaliação da produção textual no ensino médio. In: In: PEREIRA, Nilton Mullet et al. **Ler e escrever: compromisso no Ensino Médio**. Porto Alegre: Ed. da UFGRS, 2008. p. 163-180.

_____. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009a.

_____. Ensino de Língua Portuguesa: repercussões educacionais, políticas e socioeconômicas. **Conjectura**, Caxias do Sul, v. 14, n. 2, p. 231-240, maio/ago. 2009b. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/view/46/43>>. Acesso em: 20 mar. 2012.

BAKHTIN, Mikhail-Voloshinov. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 1986.

BENTO, Joaquim R. O processo da leitura. **Millenium on.line**, n. 4, p. 171-178, out. 1996. Disponível em: <http://www.ipv.pt/millenium/arq4_bnt1.htm>. Acesso em: 20 mar. 2012.

BERENBLUM, Andréa; PAIVA, Jane. **Por uma política de formação de leitores**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. 35 p.

BLIKSTEIN, Izidoro. **Técnicas de comunicação escrita**. São Paulo : Ática, 1991.

BONAMINO, Alicia; COSCARELLI, Carla; FRANCO, Creso. Avaliação e letramento: concepções de aluno letrado subjacentes ao Saeb e ao Pisa. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 23, n. 81, p. 91-113, dez. 2002. Disponível em: Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 14 nov. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: MEC, 2000. 71 p. parte II.

_____. **Exame Nacional do Ensino Médio (Enem): fundamentação teórico metodológica**. Brasília: MEC/INEP, 2005a.

_____. Portaria Ministerial nº 931, de 21 de março de 2005. 2005b. Disponível em: <<https://www.educacao.mg.gov.br/.../1183-portaria-ministerial-93105>>. Acesso em: 12 fev. 2012.

_____. **Orientações curriculares para o ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: MEC, 2006. 239 p. v. 1. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2012.

_____. **Relatório pedagógico do Enem**. 2007. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/relatorios_pedagogicos/relatorio_pedagogico_enem_2007.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2012.

_____. **PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação: SAEB: ensino médio: matrizes de referência, tópicos e descritores**. Brasília: MEC, SEB; Inep, 2008a. 127 p.

_____. **Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE): leitura e bibliotecas nas escolas públicas brasileiras**. Brasília: Ministério da Educação, 2008b. 130 p.

_____. **Novo Enem: matriz de referência para o Enem 2009**. 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13318&Itemid=921>. Acesso em: 12 jan. 2012a.

_____. **Programa Internacional de Avaliação de Alunos – Pisa**. 2010. Disponível em: <http://gestao2010.mec.gov.br/o_que_foifeito/program_79.php>. Acesso em: 20 ago. 2012.

_____. Ministério da Educação. **Proposta à Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13318&Itemid=310>. Acesso em: 12 fev. 2012b.

_____. **Revista Enem**. Disponível em: <<http://www.revistaenem.com.br/postagens/?id=271>>. Acesso em: 12 fev. 2012c.

BUNZEN, Clecio; MENDONÇA, Márcia (Org.). **Português no Ensino Médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

CORACINI, Maria José (Org.). **O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira**. Campinas: Pontes, 1995.

DUARTE, Sônia Maria Xavier. **Que leitor se pretende formar no ensino médio?** 2010. 110f. Dissertação (Mestrado em Letras)–Universidade Federal de Pernambuco, Recife. 2010.

FERNANDES, Reynaldo; GREMAUD, Amaury. **Qualidade da educação básica: avaliação, indicadores e metas**. 25 abr. 2009. Disponível em: <http://www.cps.fgv.br/ibrecps/rede/seminario/reynaldo_paper.pdf>. Acesso em: 24 mar. 2012.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler em três artigos que se completam**. São Paulo: Autores Associados; Cortez, 1987.

GABRIEL, Rosângela. Compreensão em leitura: como avaliá-la? In: OLMÍ, Alba; PERKOSKI, Norberto. **Leitura e cognição: uma abordagem transdisciplinar**. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2005. p. 165-210.

GLAZIER, Jack D.; POWELL, Ronald R. **Qualitative research in information management**. Englewood, CO: Libraries Unlimited, 1992. 238 p.

GONZATTO, Marcelo. As 1.001 utilidades do Enem. **Zero Hora**, 02 nov. 2012, p. 4-5.

IFF. Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia Fluminense. **PISA: Programme for International Student Assessment – Programa Internacional de Avaliação de Alunos**. 2012. Disponível em: <<http://portal.iff.edu.br/cooperacao-internacional/PISA-programa%20Internacional%20de%20avaliacao.pdf>>. Acesso em: 10 maio 2012.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Documento básico do Enem 2000**. 1999. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/publicacoes>>. Acesso em: 12 fev. 2012.

_____. **Sinopses estatísticas da educação básica**. 2011. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 12 fev. 2012.

_____. Consulta prova Saeb [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por maristelaburger@gmail.com em 11 jun. 2012.

_____. **PISA: resultados nacionais – Pisa 2009**. Brasília: Inep, 2012. 126p.

KATO, Mary Aizawa. **O aprendizado da leitura**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

KLEIMAN, Ângela. **Oficina de leitura: teoria e prática**. Campinas/São Paulo: Pontes; Ed. da Unicamp, 1993.

_____. **Leitura: ensino e pesquisa**. Campinas : Pontes, 1996.

_____. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. Campinas :Pontes, 1997.

_____. Abordagens da leitura. **Scripta**, Belo Horizonte, v. 7, n. 14, p. 13-22, 2004. Disponível em: <http://www.ich.pucminas.br/cespuc/Revistas_Scripta/Scripta14/Conteudo/N14_Parte01_art01.pdf>. Acesso em: 04 maio 2012.

KOCH, Ingedore Villaça. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez. 2002.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2006.

KOCH, Ingedore Villaça; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Texto e coerência**. São Paulo: Cortez, 1995.

LAUTÉRIO, Ana Queli Mafalda Reis; NEHRING, Cátia Maria. Reestruturação do currículo escolar: a trajetória do ensino médio e o conceito de contextualização. In: ANPED SUL, 9., 2012. Caxias do Sul. **Anais...** On-line. Disponível em: <<http://www.uces.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/561/117>>. Acesso em: 09 out. 2012.

MACENO, Nicole Glock. **Compreensões e significados sobre o novo Enem entre profissionais, autoridades e escolas**. 2012. 321 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e em Matemática) –Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2012. Disponível em: <dspace.c3sl.ufpr.br/dspace/handle/1884/26943>. Acesso em: 20 maio 2012.

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

MARCUSCHI, Elizabeth. O que nos dizem o Saeb e o Enem sobre o currículo de língua portuguesa para o ensino médio. In: BUNZEN, Clecio; MENDONÇA, Márcia. **Português no Ensino Médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 57-82.

MARQUEZ, Damáris Naim. Leitura: buscando novos caminhos. **Ensino em Re-vista**, v. 8, n. 1, p. 141-163, jul. 1999/jun. 2000.

MEDEIROS, Nilcéia Lage de. **Fórum de normalização, padronização, estilo e revisão do texto científico**: perguntas, respostas, discussões e questionamentos sobre ABNT, teses, dissertações, monografias, livros, artigos científicos. Belo Horizonte: Fórum, 2007. Disponível em: <http://www.editoraforum.com.br/sist/diabiblioteca/ebook_bibliotecario1.pdf>. Acesso em: 14 abr. 2012.

MORAIS, José. **A arte de ler**. São Paulo: Ed. da Unesp, 1996.

OCDE. Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico. **Relatório ações internacionais**. 2011. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/estatisticaseducacionais/ocde/relatorio/2011/cap_8_relatorio_ocde_sobre_educacao_brasil.pdf>. Acesso em: 14 maio 2012.

OCDE. **Brazil**: encouraging lessons from a large federal system. In: _____. Strong performers and successful reformers in education: lessons from PISA for the United States. 2010. p. 177-200. Disponível em: <<http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/46581300.pdf>>. Acesso em: 14 maio 2012.

ORLANDI, Eni P. A leitura: de quem, para quem?. In: _____. **A linguagem e seu funcionamento**. Campinas: Pontes, 1987.

ORLANDI, Eni P. **Discurso e leitura**. São Paulo/Campinas: Cortez; Ed. da Unicamp, 1996.

PENTEADO, José Whitaker. Técnica da comunicação humana. São Paulo: Pioneira, 1977.

RETORTA, Miriam Sester. Efeito retroativo do vestibular da Universidade Federal do Paraná no ensino de língua inglesa em nível médio no Paraná: uma investigação em escolas públicas, particulares e cursos pré-vestibulares. *Revista Síntese*, Campinas, v. 13, p. 276-298, 2008. Disponível em: <<http://www.iel.unicamp.br/revista/index.php/sinteses/article/view/835/586>>. Acesso em: 20 maio 2012.

SILVA, Ezequiel T. **O ato de ler**: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura. São Paulo: Autores Associados, 1987.

_____. **Elementos de pedagogia da leitura**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

_____. **Leitura na escola e na biblioteca**. Campinas: Papirus, 1995.

SILVA, Ezequiel T.; ZILBERMAN, Regina. Pedagogia da leitura: movimento e história. In: ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel T. **Leitura**: perspectivas interdisciplinares. 5. ed. São Paulo: Ática, 2005. p. 111-115.

SOARES, Magda. Concepções de linguagem e o ensino da Língua Portuguesa. In: BARBOSA, N. B. (Org.). **Língua Portuguesa**: história, perspectivas, ensino. São Paulo: Educ, 1998. p. 53-60.

SOARES, Magda. As condições sociais da leitura: uma reflexão em contraponto. In: ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel T. (Org.). **Leitura: perspectivas disciplinares**. São Paulo: Ática, 2005. p. 18-29.

SOARES, Inaldo Firmino. **O professor e o texto – desencontros e esperanças**: um olhar sobre o fazer pedagógico de professores de Português do ensino médio e suas concepções de linguagem. 2006. 175 f. Dissertação (Mestrado em Letras)-Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2006.

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

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987. 175p.

UFSM. Universidade Federal de Santa Maria. **Edital n. 009/12. Coperves**. Disponível em: <http://www.coperves.ufsm.br/concursos/vagas_remanescentes_sisu_2012/arquivos/Edital_009-2012_-_Vagas_Remanescentes_-_SiSU_2012.pdf>. Acesso em: 09 out. 2012.

XAVIER, Maria Luísa M. Educação básica: resgatando espaços de humanização, civilização, aquisição e produção de cultura na escola contemporânea. In: PEREIRA, Nilton Mullet et al. **Ler e escrever**: compromisso no Ensino Médio. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2008. p. 17-32.

ZAPPONE, Mirian Hisae Yaegashi. **Práticas de leitura na escola**. 2001. 245f. Tese (Doutorado em Letras)-Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas. 2001.

ANEXO A

PROVAS DO ENEM – EDIÇÕES 2009, 2010 e 2011

EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO 2009

2º dia
Caderno
7
AZUL



Prova de Redação e de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias Prova de Matemática e suas Tecnologias

LEIA ATENTAMENTE AS INSTRUÇÕES SEGUINTE

- 1 Este CADERNO DE QUESTÕES contém a Proposta de Redação e 90 questões numeradas de 91 a 180, dispostas da seguinte maneira:
 - a. as questões de número 91 a 135 são relativas à área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias;
 - b. as questões de número 136 a 180 são relativas à área de Matemática e suas Tecnologias.
- 2 Marque no CARTÃO-RESPOSTA, no espaço apropriado, a opção correspondente à cor desta capa: 5-Amarelo; 6-Cinza; 7-Azul ou 8-Rosa. **ATENÇÃO:** se você assinalar mais de uma opção de cor ou deixar todos os campos em branco, sua prova não será corrigida.
- 3 Verifique no CARTÃO-RESPOSTA e na FOLHA DE REDAÇÃO, que se encontra no verso do CARTÃO-RESPOSTA, se os seus dados estão registrados corretamente. Caso haja alguma divergência, comunique-a imediatamente ao aplicador.
- 4 Após a conferência, escreva e assine seu nome nos espaços próprios do CARTÃO-RESPOSTA e da FOLHA DE REDAÇÃO com caneta esferográfica de tinta azul ou preta.
- 5 Não dobre, não amasse, nem rasure o CARTÃO-RESPOSTA. Ele não poderá ser substituído.
- 6 Para cada uma das questões objetivas, são apresentadas 5 opções, identificadas com as letras **A**, **B**, **C**, **D** e **E**. Apenas uma responde corretamente à questão. Você deve, portanto, assinalar apenas uma opção em cada questão. A marcação em mais de uma opção anula a questão, mesmo que uma das respostas esteja correta.
- 7 No CARTÃO-RESPOSTA, marque, para cada questão, a letra correspondente à opção escolhida para a resposta, preenchendo todo o espaço compreendido no círculo, com caneta esferográfica de tinta azul ou preta.
- 8 O tempo disponível para estas provas é de cinco horas e trinta minutos. O participante com necessidades educacionais especiais que, por esse motivo, precise de maior tempo para a realização das provas disporá de uma hora a mais para realizá-las, desde que tenha comunicado previamente a sua necessidade ao INEP.
- 9 Reserve os 30 minutos finais para marcar seu CARTÃO-RESPOSTA. Os rascunhos e as marcações assinaladas no CADERNO DE QUESTÕES não serão considerados na avaliação.
- 10 Quando terminar as provas, entregue ao aplicador este CADERNO DE QUESTÕES e o CARTÃO-RESPOSTA / FOLHA DE REDAÇÃO.
- 11 Você somente poderá deixar o local de prova após decorridas duas horas do início da sua aplicação. Caso permaneça na sala por, no mínimo, quatro horas após o início da prova, você poderá levar este CADERNO DE QUESTÕES.
- 12 Você será excluído do exame caso:
 - a. utilize, durante a realização da prova, máquinas e(ou) relógios de calcular, bem como rádios, gravadores, *headphones*, telefones celulares ou fontes de consulta de qualquer espécie;
 - b. se ausente da sala em que se realiza a prova levando consigo o CADERNO DE QUESTÕES e(ou) o CARTÃO-RESPOSTA antes do prazo estabelecido;
 - c. aja com incorreção ou descortesia para com qualquer participante do processo de aplicação das provas;
 - d. se comunique com outro participante, verbalmente, por escrito ou por qualquer outra forma;
 - e. apresente dado(s) falso(s) na sua identificação pessoal.

LINGUAGENS, CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGIAS

Questões de 91 a 135



Questão 91

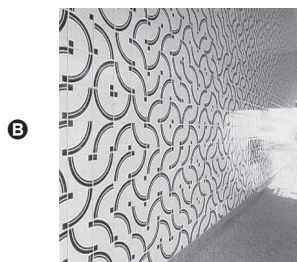
Os melhores críticos da cultura brasileira trataram-na sempre no plural, isto é, enfatizando a coexistência no Brasil de diversas culturas. Arthur Ramos distingue as culturas não europeias (indígenas, negras) das europeias (portuguesa, italiana, alemã etc.), e Darcy Ribeiro fala de diversos Brasis: crioulo,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

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

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



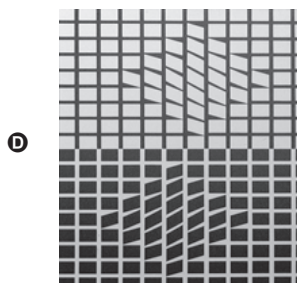
Rubem Valentim. Disponível em: <http://www.ocaixote.com.br>. Acesso: em 9 jul. 2009.



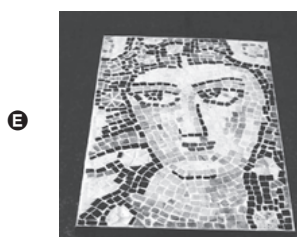
Athos Bulcão. Disponível em: <http://www.irbr.mre.gov.br>. Acesso: em 9 jul. 2009.



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



Victor Vassarely. Disponível em: <http://www.masterworksfineart.com>. Acesso em: 5 jul. 2009.



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

Questão 92

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

Cliente – Estou interessado em financiamento para compra de veículo.

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

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

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

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

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

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

Questão 93

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

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

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

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

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

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



figura 1



figura 2



figura 3



figura 4

Figura 1 - http://images.quebarato.com.br/photos/big/2/D/15A12D_2.jpg.

Figura 2 - <http://ourinhos.prefeituramunicipal.net/dados/fotos/2009/07/07/normal>.

Figura 3 - <http://www.edmontonculturalcapital.com/gallery/edjazzfestival/JazzQuartet.jpg>.

Figura 4 - <http://www.filmica.com/jacintaescudos/archivos/Led-Zeppelin.jpg>.

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

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

No programa do balé **Parade**, apresentado em 18 de maio de 1917, foi empregada publicamente, pela primeira vez, a palavra *sur-realisme*. Pablo Picasso desenhou o cenário e a indumentária, cujo efeito foi tão surpreendente que se sobrepôs à coreografia. A música de Erik Satie era uma mistura de *jazz*, música popular e sons reais tais como tiros de pistola, combinados com as imagens do balé de Charlie Chaplin, caubóis e vilões, mágica chinesa e *Ragtime*. Os tempos não eram propícios para receber a nova mensagem cênica demasiado provocativa devido ao repicar da máquina de escrever, aos zumbidos de sirene e dínamo e aos rumores de aeroplano previstos por Cocteau para a partitura de Satie. Já a ação coreográfica confirmava a tendência marcadamente teatral da gestualidade cênica, dada pela justaposição, colagem de ações isoladas seguindo um estímulo musical.

SILVA, S. M. O surrealismo e a dança. GUINSBURG, J.; LEIRNER (Org.). **O surrealismo**.

São Paulo: Perspectiva, 2008 (adaptado).

As manifestações corporais na história das artes da cena muitas vezes demonstram as condições cotidianas de um determinado grupo social, como se pode observar na descrição acima do balé **Parade**, o qual reflete

- A a falta de diversidade cultural na sua proposta estética.
- B a alienação dos artistas em relação às tensões da Segunda Guerra Mundial.
- C uma disputa cênica entre as linguagens das artes visuais, do figurino e da música.
- D as inovações tecnológicas nas partes cênicas, musicais, coreográficas e de figurino.
- E uma narrativa com encadeamentos claramente lógicos e lineares.

Texto para as questões 96 e 97

Influenza A (Gripe Suína):

Se você esteve ou manteve contato com pessoas da área de risco e apresenta os seguintes sintomas:

- Febre alta repentina e superior a 38 graus.
- Tosse.
- Dor de cabeça.
- Dores musculares e nas articulações.
- Dificuldade respiratória.

Entre em contato imediatamente com o Disque Epidemiologia: **0800-283-2255**.

Evite a contaminação:

- Quando tossir ou espirrar, cubra sua boca e nariz com lenço descartável. Caso não o tenha utilize o antebraço.
- Se utilizar as mãos lave-as rapidamente com água e sabão.
- O uso de máscaras é indicado para prevenir contaminações.

BRASIL. Ministério da Saúde, 2009 (adaptado).

Questão 96

Os principais recursos utilizados para envolvimento e adesão do leitor à campanha institucional incluem

- Ⓐ o emprego de enumeração de itens e apresentação de títulos expressivos.
- Ⓑ o uso de orações subordinadas condicionais e temporais.
- Ⓒ o emprego de pronomes como “você” e “sua” e o uso do imperativo.
- Ⓓ a construção de figuras metafóricas e o uso de repetição.
- Ⓔ o fornecimento de número de telefone gratuito para contato.

Questão 97

O texto tem o objetivo de solucionar um problema social,

- Ⓐ descrevendo a situação do país em relação à gripe suína.
- Ⓑ alertando a população para o risco de morte pela Influenza A.
- Ⓒ informando a população sobre a iminência de uma pandemia de Influenza A.
- Ⓓ orientando a população sobre os sintomas da gripe suína e procedimentos para evitar a contaminação.
- Ⓔ convocando toda a população para se submeter a exames de detecção da gripe suína.

Questão 98

Para o Mano Caetano

- 1 O que fazer do ouro de tolo
Quando um doce bardo brada a toda brida,
Em velas pandas, suas esquisitas rimas?
- 4 Geografia de verdades, Guanabaras postíças
Saudades banguelas, tropicais preguiças?

A boca cheia de dentes

- 7 De um implacável sorriso
Morre a cada instante
Que devora a voz do morto, e com isso,
- 10 Ressuscita vampira, sem o menor aviso

[...]

E eu soy lobo-bolo? lobo-bolo

Tipo pra rimar com ouro de tolo?

- 13 Oh, Narciso Peixe Ornamental!

Tease me, tease me outra vez ¹

Ou em banto baiano

- 16 Ou em português de Portugal

Se quiser, até mesmo em americano

De Natal

[...]

¹ *Tease me* (caçoe de mim, importune-me).

LOBÃO. Disponível em: <http://vagalume.uol.com.br>.

Acesso em: 14 ago. 2009 (adaptado).

Na letra da canção apresentada, o compositor Lobão explora vários recursos da língua portuguesa, a fim de conseguir efeitos estéticos ou de sentido. Nessa letra, o autor explora o extrato sonoro do idioma e o uso de termos coloquiais na seguinte passagem:

- Ⓐ “Quando um doce bardo brada a toda brida” (v. 2)
- Ⓑ “Em velas pandas, suas esquisitas rimas?” (v. 3)
- Ⓒ “Que devora a voz do morto” (v. 9)
- Ⓓ “lobo-bolo//Tipo pra rimar com ouro de tolo? (v. 11-12)
- Ⓔ “*Tease me, tease me* outra vez” (v. 14)

Cárcere das almas

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

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

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

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

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

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

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

Texto para as questões 100 e 101



XAVIER, C. *Quadrinho quadrado*. Disponível em: <http://www.releituras.com>. Acesso em: 5 jul. 2009.

Questão 100

Tendo em vista a segunda fala do personagem entrevistado, constata-se que

- A o entrevistado deseja convencer o jornalista a não publicar um livro.
- B o principal objetivo do entrevistado é explicar o significado da palavra motivação.
- C são utilizados diversos recursos da linguagem literária, tais como a metáfora e a metonímia.
- D o entrevistado deseja informar de modo objetivo o jornalista sobre as etapas de produção de um livro.
- E o principal objetivo do entrevistado é evidenciar seu sentimento com relação ao processo de produção de um livro.

Questão 101

Quanto às variantes linguísticas presentes no texto, a norma padrão da língua portuguesa é rigorosamente obedecida por meio

- A do emprego do pronome demonstrativo “esse” em “Por que o senhor publicou esse livro?”.
- B do emprego do pronome pessoal oblíquo em “Meu filho, um escritor publica um livro para parar de escrevê-lo!”.
- C do emprego do pronome possessivo “sua” em “Qual foi sua maior motivação?”.
- D do emprego do vocativo “Meu filho”, que confere à fala distanciamento do interlocutor.
- E da necessária repetição do conectivo no último quadrinho.

Questão 102

Gênero dramático é aquele em que o artista usa como intermediária entre si e o público a representação. A palavra vem do grego *drao* (fazer) e quer dizer ação. A peça teatral é, pois, uma composição literária destinada à apresentação por atores em um palco, atuando e dialogando entre si. O texto dramático é complementado pela atuação dos atores no espetáculo teatral e possui uma estrutura específica, caracterizada: 1) pela presença de personagens que devem estar ligados com lógica uns aos outros e à ação; 2) pela ação dramática (trama, enredo), que é o conjunto de atos dramáticos, maneiras de ser e de agir das personagens encadeadas à unidade do efeito e segundo uma ordem composta de exposição, conflito, complicação, clímax e desfecho; 3) pela situação ou ambiente, que é o conjunto de circunstâncias físicas, sociais, espirituais em que se situa a ação; 4) pelo tema, ou seja, a ideia que o autor (dramaturgo) deseja expor, ou sua interpretação real por meio da representação.

COUTINHO, A. *Notas de teoria literária*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1973 (adaptado).

Considerando o texto e analisando os elementos que constituem um espetáculo teatral, conclui-se que

- Ⓐ a criação do espetáculo teatral apresenta-se como um fenômeno de ordem individual, pois não é possível sua concepção de forma coletiva.
- Ⓑ o cenário onde se desenrola a ação cênica é concebido e construído pelo cenógrafo de modo autônomo e independente do tema da peça e do trabalho interpretativo dos atores.
- Ⓒ o texto cênico pode originar-se dos mais variados gêneros textuais, como contos, lendas, romances, poesias, crônicas, notícias, imagens e fragmentos textuais, entre outros.
- Ⓓ o corpo do ator na cena tem pouca importância na comunicação teatral, visto que o mais importante é a expressão verbal, base da comunicação cênica em toda a trajetória do teatro até os dias atuais.
- Ⓔ a iluminação e o som de um espetáculo cênico independem do processo de produção/recepção do espetáculo teatral, já que se trata de linguagens artísticas diferentes, agregadas posteriormente à cena teatral.

Questão 103

Saúde, no modelo atual de qualidade de vida, é o resultado das condições de alimentação, habitação, educação, renda, trabalho, transporte, lazer, serviços médicos e acesso à atividade física regular. Quanto ao acesso à atividade física, um dos elementos essenciais é a aptidão física, entendida como a capacidade de a pessoa utilizar seu corpo — incluindo músculos, esqueleto, coração, enfim, todas as partes —, de forma eficiente em suas atividades cotidianas; logo, quando se avalia a saúde de uma pessoa, a aptidão física deve ser levada em conta. A partir desse contexto, considera-se que uma pessoa tem boa aptidão física quando

- Ⓐ apresenta uma postura regular.
- Ⓑ pode se exercitar por períodos curtos de tempo.
- Ⓒ pode desenvolver as atividades físicas do dia-a-dia, independentemente de sua idade.
- Ⓓ pode executar suas atividades do dia a dia com vigor, atenção e uma fadiga de moderada a intensa.
- Ⓔ pode exercer atividades físicas no final do dia, mas suas reservas de energia são insuficientes para atividades intelectuais.

Questão 104

Diferentemente do texto escrito, que em geral compele os leitores a lerem numa onda linear — da esquerda para a direita e de cima para baixo, na página impressa — hipertextos encorajam os leitores a moverem-se de um bloco de texto a outro, rapidamente e não sequencialmente. Considerando que o hipertexto oferece uma multiplicidade de caminhos a seguir, podendo ainda o leitor incorporar seus caminhos e suas decisões como novos caminhos, inserindo informações novas, o leitor-navegador passa a ter um papel mais ativo e uma oportunidade diferente da de um leitor de texto impresso. Dificilmente dois leitores de hipertextos farão os mesmos caminhos e tomarão as mesmas decisões.

MARCUSCHI, L. A. *Cognição, linguagem e práticas interacionais*. Rio: Lucerna, 2007.

No que diz respeito à relação entre o hipertexto e o conhecimento por ele produzido, o texto apresentado deixa claro que o hipertexto muda a noção tradicional de autoria, porque

- Ⓐ é o leitor que constrói a versão final do texto.
- Ⓑ o autor detém o controle absoluto do que escreve.
- Ⓒ aclara os limites entre o leitor e o autor.
- Ⓓ propicia um evento textual-interativo em que apenas o autor é ativo.
- Ⓔ só o autor conhece o que eletronicamente se dispõe para o leitor.

La Vie en Rose



ITURRUSGARAI, A. La Vie en Rose. Folha de S.Paulo, 11 ago. 2007.

Os quadrinhos exemplificam que as *Histórias em Quadrinhos* constituem um gênero textual

- A em que a imagem pouco contribui para facilitar a interpretação da mensagem contida no texto, como pode ser constatado no primeiro quadrinho.
- B cuja linguagem se caracteriza por ser rápida e clara, que facilita a compreensão, como se percebe na fala do segundo quadrinho: "</DIV> <BR CLEAR = ALL> < BR>
 <SCRIPT>".
- C em que o uso de letras com espessuras diversas está ligado a sentimentos expressos pelos personagens, como pode ser percebido no último quadrinho.
- D que possui em seu texto escrito características próximas a uma conversação face a face, como pode ser percebido no segundo quadrinho.
- E que a localização casual dos balões nos quadrinhos expressa com clareza a sucessão cronológica da história, como pode ser percebido no segundo quadrinho.

A partir da metade do século XX, ocorreu um conjunto de transformações econômicas e sociais cuja dimensão é difícil de ser mensurada: a chamada explosão da informação. Embora essa expressão tenha surgido no contexto da informação científica e tecnológica, seu significado, hoje, em um contexto mais geral, atinge proporções gigantescas.

Por estabelecerem novas formas de pensamento e mesmo de lógica, a informática e a Internet vêm gerando impactos sociais e culturais importantes. A disseminação do microcomputador e a expansão da Internet vêm acelerando o processo de globalização tanto no sentido do mercado quanto no sentido das trocas simbólicas possíveis entre sociedades e culturas diferentes, o que tem provocado e acelerado o fenômeno de hibridização amplamente caracterizado como próprio da pós-modernidade.

FERNANDES, M. F.; PARÁ, T. *A contribuição das novas tecnologias da informação na geração de conhecimento*. Disponível em: <http://www.coep.ufjf.br>. Acesso em: 11 ago. 2009 (adaptado).

Considerando-se o novo contexto social e econômico aludido no texto apresentado, as novas tecnologias de informação e comunicação

- A desempenham importante papel, porque sem elas não seria possível registrar os acontecimentos históricos.
- B facilitam os processos educacionais para ensino de tecnologia, mas não exercem influência nas ciências humanas.
- C limitam-se a dar suporte aos meios de comunicação, facilitando sobretudo os trabalhos jornalísticos.
- D contribuem para o desenvolvimento social, pois permitem o registro e a disseminação do conhecimento de forma mais democrática e interativa.
- E estão em estágio experimental, particularmente na educação, área em que ainda não demonstraram potencial produtivo.

Textos para as questões 107 e 108

Texto I

É praticamente impossível imaginarmos nossas vidas sem o plástico. Ele está presente em embalagens de alimentos, bebidas e remédios, além de eletrodomésticos, automóveis etc. Esse uso ocorre devido à sua atoxicidade e à inércia, isto é: quando em contato com outras substâncias, o plástico não as contamina; ao contrário, protege o produto embalado. Outras duas grandes vantagens garantem o uso dos plásticos em larga escala: são leves, quase não alteram o peso do material embalado, e são 100% recicláveis, fato que, infelizmente, não é aproveitado, visto que, em todo o mundo, a porcentagem de plástico reciclado, quando comparado ao total produzido, ainda é irrelevante.

Revista Mãe Terra. Minuano, ano I, n. 6 (adaptado).

Texto II

Sacolas plásticas são leves e voam ao vento. Por isso, elas entopem esgotos e bueiros, causando enchentes. São encontradas até no estômago de tartarugas marinhas, baleias, focas e golfinhos, mortos por sufocamento.

Sacolas plásticas descartáveis são gratuitas para os consumidores, mas têm um custo incalculável para o meio ambiente.

Veja, 8 jul. 2009. Fragmentos de texto publicitário do Instituto Akatu pelo Consumo Consciente.

Questão 107

Em contraste com o texto I, no texto II são empregadas, predominantemente, estratégias argumentativas que

- A atraem o leitor por meio de previsões para o futuro.
- B apelam à emoção do leitor, mencionando a morte de animais.
- C orientam o leitor a respeito dos modos de usar conscientemente as sacolas plásticas.
- D intimidam o leitor com as nocivas consequências do uso indiscriminado de sacolas plásticas.
- E recorrem à informação, por meio de constatações, para convencer o leitor a evitar o uso de sacolas plásticas.

Questão 108

Na comparação dos textos, observa-se que

- A o texto I apresenta um alerta a respeito do efeito da reciclagem de materiais plásticos; o texto II justifica o uso desse material reciclado.
- B o texto I tem como objetivo precípuo apresentar a versatilidade e as vantagens do uso do plástico na contemporaneidade; o texto II objetiva alertar os consumidores sobre os problemas ambientais decorrentes de embalagens plásticas não recicladas.
- C o texto I expõe vantagens, sem qualquer ressalva, do uso do plástico; o texto II busca convencer o leitor a evitar o uso de embalagens plásticas.
- D o texto I ilustra o posicionamento de fabricantes de embalagens plásticas, mostrando por que elas devem ser usadas; o texto II ilustra o posicionamento de consumidores comuns, que buscam praticidade e conforto.
- E o texto I apresenta um alerta a respeito da possibilidade de contaminação de produtos orgânicos e industrializados decorrente do uso de plástico em suas embalagens; o texto II apresenta vantagens do consumo de sacolas plásticas: leves, descartáveis e gratuitas.

Questão 109



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

A linguagem da tirinha revela

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

Questão 110

O "Portal Domínio Público", lançado em novembro de 2004, propõe o compartilhamento de conhecimentos de forma equânime e gratuita, colocando à disposição de todos os usuários da Internet, uma biblioteca virtual que deverá constituir referência para professores, alunos, pesquisadores e para a população em geral.

Esse portal constitui um ambiente virtual que permite a coleta, a integração, a preservação e o compartilhamento de conhecimentos, sendo seu principal objetivo o de promover o amplo acesso às obras literárias, artísticas e científicas (na forma de textos, sons, imagens e vídeos), já em domínio público ou que tenham a sua divulgação devidamente autorizada.

BRASIL. Ministério da Educação. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br>. Acesso em: 29 jul. 2009 (adaptado).

Considerando a função social das informações geradas nos sistemas de comunicação e informação, o ambiente virtual descrito no texto exemplifica

- A a dependência das escolas públicas quanto ao uso de sistemas de informação.
- B a ampliação do grau de interação entre as pessoas, a partir de tecnologia convencional.
- C a democratização da informação, por meio da disponibilização de conteúdo cultural e científico à sociedade.
- D a comercialização do acesso a diversas produções culturais nacionais e estrangeiras via tecnologia da informação e da comunicação.
- E a produção de repertório cultural direcionado a acadêmicos e educadores.

Cuitelinho

Cheguei na bera do porto
 Onde as onda se espaia.
 As garça dá meia volta,
 Senta na bera da praia.
 E o cuitelinho não gosta
 Que o botão da rosa caia.

Quando eu vim da minha terra,
 Despedi da parentaia.
 Eu entrei em Mato Grosso,
 Dei em terras paraguaia.
 Lá tinha revolução,
 Enfrentei fortes bataia.

A tua saudade corta
 Como o aço de navaia.
 O coração fica aflito,
 Bate uma e outra faia.
 E os oio se enche d'água
 Que até a vista se atrapaia.

Folclore recolhido por Paulo Vanzolini e Antônio Xandó.

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

Transmitida por gerações, a canção **Cuitelinho** manifesta aspectos culturais de um povo, nos quais se inclui sua forma de falar, além de registrar um momento histórico. Depreende-se disso que a importância em preservar a produção cultural de uma nação consiste no fato de que produções como a canção **Cuitelinho** evidenciam a

- Ⓐ recriação da realidade brasileira de forma ficcional.
- Ⓑ criação neológica na língua portuguesa.
- Ⓒ formação da identidade nacional por meio da tradição oral.
- Ⓓ incorreção da língua portuguesa que é falada por pessoas do interior do Brasil.
- Ⓔ padronização de palavras que variam regionalmente, mas possuem mesmo significado.



ECKHOUT, A. "Índio Tapuia" (1610-1666). Disponível em: <http://www.diaadia.pr.gov.br>. Acesso em: 9 jul. 2009.

A feição deles é serem pardos, maneira d'avermelhados, de bons rostos e bons narizes, bem feitos. Andam nus, sem nenhuma cobertura, nem estimam nenhuma cousa cobrir, nem mostrar suas vergonhas. E estão acerca disso com tanta inocência como têm em mostrar o rosto.

CAMINHA, P. V. *A carta*. Disponível em: www.dominiopublico.gov.br.

Acesso em: 12 ago. 2009.

Ao se estabelecer uma relação entre a obra de Eckhout e o trecho do texto de Caminha, conclui-se que

- Ⓐ ambos se identificam pelas características estéticas marcantes, como tristeza e melancolia, do movimento romântico das artes plásticas.
- Ⓑ o artista, na pintura, foi fiel ao seu objeto, representando-o de maneira realista, ao passo que o texto é apenas fantasioso.
- Ⓒ a pintura e o texto têm uma característica em comum, que é representar o habitante das terras que sofreriam processo colonizador.
- Ⓓ o texto e a pintura são baseados no contraste entre a cultura europeia e a cultura indígena.
- Ⓔ há forte direcionamento religioso no texto e na pintura, uma vez que o índio representado é objeto da catequização jesuítica.

Questão 113

As tecnologias de informação e comunicação (TIC) vieram aprimorar ou substituir meios tradicionais de comunicação e armazenamento de informações, tais como o rádio e a TV analógicos, os livros, os telégrafos, o fax etc. As novas bases tecnológicas são mais poderosas e versáteis, introduziram fortemente a possibilidade de comunicação interativa e estão presentes em todos os meios produtivos da atualidade. As novas TIC vieram acompanhadas da chamada *Digital Divide*, *Digital Gap* ou *Digital Exclusion*, traduzidas para o português como *Divisão Digital* ou Exclusão Digital, sendo, às vezes, também usados os termos Brecha Digital ou Abismo Digital. Nesse contexto, a expressão Divisão Digital refere-se a

- A uma classificação que caracteriza cada uma das áreas nas quais as novas TIC podem ser aplicadas, relacionando os padrões de utilização e exemplificando o uso dessas TIC no mundo moderno.
- B uma relação das áreas ou subáreas de conhecimento que ainda não foram contempladas com o uso das novas tecnologias digitais, o que caracteriza uma brecha tecnológica que precisa ser minimizada.
- C uma enorme diferença de desempenho entre os empreendimentos que utilizam as tecnologias digitais e aqueles que permaneceram usando métodos e técnicas analógicas.
- D um aprofundamento das diferenças sociais já existentes, uma vez que se torna difícil a aquisição de conhecimentos e habilidades fundamentais pelas populações menos favorecidas nos novos meios produtivos.
- E uma proposta de educação para o uso de novas pedagogias com a finalidade de acompanhar a evolução das mídias e orientar a produção de material pedagógico com apoio de computadores e outras técnicas digitais.

Questão 114

Você sabia que as metrópoles são as grandes consumidoras dos produtos feitos com recursos naturais da Amazônia? Você pode diminuir os impactos à floresta adquirindo produtos com selos de certificação. Eles são encontrados em itens que vão desde lápis e embalagens de papelão até móveis, cosméticos e materiais de construção. Para receber os selos esses produtos devem ser fabricados sob 10 princípios éticos, entre eles o respeito à legislação ambiental e aos direitos de povos indígenas e populações que vivem em nossas matas nativas.

Vida simples. Ed. 74, dez. 2008.

O texto e a imagem têm por finalidade induzir o leitor a uma mudança de comportamento a partir do(a)

- A consumo de produtos naturais provindos da Amazônia.
- B cuidado na hora de comprar produtos alimentícios.
- C verificação da existência do selo de padronização de produtos industriais.
- D certificação de que o produto foi fabricado de acordo com os princípios éticos.
- E verificação da garantia de tratamento dos recursos naturais utilizados em cada produto.

A dança é importante para o índio preparar o corpo e a garganta e significa energia para o corpo, que fica robusto. Na aldeia, para preparo físico, dançamos desde cinco horas da manhã até seis horas da tarde, passa-se o dia inteiro dançando quando os padrinhos planejam a dança dos adolescentes. O padrinho é como um professor, um preparador físico dos adolescentes. Por exemplo, o padrinho sonha com um determinado canto e planeja para todos entoarem. Todos os tipos de dança vêm dos primeiros xavantes: Wamarĩdzadadzeiwawẽ, Butséwawẽ, Tseretomodzatsewawẽ, que foram descobrindo através da sabedoria como iria ser a cultura Xavante. Até hoje existe essa cultura, essa celebração. Quando o adolescente fura a orelha é obrigatório ele dançar toda a noite, tem de acordar meia-noite para dançar e cantar, é obrigatório, eles vão chamando um ao outro com um grito especial.

WÉRÉ' É TSI'RÓBÓ, E. A dança e o canto-celebração da existência xavante. *VIS-Revista do Programa de Pós-Graduação em Arte da UnB*. V. 5, n. 2, dez. 2006.

A partir das informações sobre a dança Xavante, conclui-se que o valor da diversidade artística e da tradição cultural apresentados originam-se da

- A iniciativa individual do indígena para a prática da dança e do canto.
- B excelente forma física apresentada pelo povo Xavante.
- C multiculturalidade presente na sua manifestação cênica.
- D inexistência de um planejamento da estética da dança, caracterizada pelo ineditismo.
- E preservação de uma identidade entre a gestualidade ancestral e a novidade dos cantos a serem entoados.

Texto para as questões 116 e 117

Canção do vento e da minha vida

O vento varria as folhas,
 O vento varria os frutos,
 O vento varria as flores...
 E a minha vida ficava
 Cada vez mais cheia
 De frutos, de flores, de folhas.

[...]

O vento varria os sonhos
 E varria as amizades...
 O vento varria as mulheres...
 E a minha vida ficava
 Cada vez mais cheia
 De afetos e de mulheres.

O vento varria os meses
 E varria os teus sorrisos...
 O vento varria tudo!
 E a minha vida ficava
 Cada vez mais cheia
 De tudo.

BANDEIRA, M. *Poesia completa e prosa*. Rio de Janeiro: José Aguilar, 1967.

Predomina no texto a função da linguagem

- A fática, porque o autor procura testar o canal de comunicação.
- B metalinguística, porque há explicação do significado das expressões.
- C conativa, uma vez que o leitor é provocado a participar de uma ação.
- D referencial, já que são apresentadas informações sobre acontecimentos e fatos reais.
- E poética, pois chama-se a atenção para a elaboração especial e artística da estrutura do texto.

Na estruturação do texto, destaca-se

- A a construção de oposições semânticas.
- B a apresentação de ideias de forma objetiva.
- C o emprego recorrente de figuras de linguagem, como o eufemismo.
- D a repetição de sons e de construções sintáticas semelhantes.
- E a inversão da ordem sintática das palavras.

Teatro do Oprimido é um método teatral que sistematiza exercícios, jogos e técnicas teatrais elaboradas pelo teatrólogo brasileiro Augusto Boal, recentemente falecido, que visa à desmecanização física e intelectual de seus praticantes. Partindo do princípio de que a linguagem teatral não deve ser diferenciada da que é usada cotidianamente pelo cidadão comum (oprimido), ele propõe condições práticas para que o oprimido se aproprie dos meios do fazer teatral e, assim, amplie suas possibilidades de expressão. Nesse sentido, todos podem desenvolver essa linguagem e, conseqüentemente, fazer teatro. Trata-se de um teatro em que o espectador é convidado a substituir o protagonista e mudar a condução ou mesmo o fim da história, conforme o olhar interpretativo e contextualizado do receptor.

Companhia Teatro do Oprimido. Disponível em: www.ctorio.org.br. Acesso em: 1 jul. 2009 (adaptado).

Considerando-se as características do Teatro do Oprimido apresentadas, conclui-se que

- A esse modelo teatral é um método tradicional de fazer teatro que usa, nas suas ações cênicas, a linguagem rebuscada e hermética falada normalmente pelo cidadão comum.
- B a forma de recepção desse modelo teatral se destaca pela separação entre atores e público, na qual os atores representam seus personagens e a plateia assiste passivamente ao espetáculo.
- C sua linguagem teatral pode ser democratizada e apropriada pelo cidadão comum, no sentido de proporcionar-lhe autonomia crítica para compreensão e interpretação do mundo em que vive.
- D o convite ao espectador para substituir o protagonista e mudar o fim da história evidencia que a proposta de Boal se aproxima das regras do teatro tradicional para a preparação de atores.
- E a metodologia teatral do Teatro do Oprimido segue a concepção do teatro clássico aristotélico, que visa à desautomação física e intelectual de seus praticantes.

Texto I

O professor deve ser um guia seguro, muito senhor de sua língua; se outra for a orientação, vamos cair na “língua brasileira”, refúgio nefasto e confissão nojenta de ignorância do idioma pátrio, recurso vergonhoso de homens de cultura falsa e de falso patriotismo. Como havemos de querer que respeitem a nossa nacionalidade se somos os primeiros a descuidar daquilo que exprime e representa o idioma pátrio?

ALMEIDA, N. M. *Gramática metódica da língua portuguesa*. Prefácio. São Paulo: Saraiva, 1999 (adaptado).

Texto II

Alguns leitores poderão achar que a linguagem desta Gramática se afasta do padrão estrito usual neste tipo de livro. Assim, o autor escreve *tenho que reformular*, e não *tenho de reformular*; *pode-se colocar dois constituintes*, e não *podem-se colocar dois constituintes*; e assim por diante. Isso foi feito de caso pensado, com a preocupação de aproximar a linguagem da gramática do padrão atual brasileiro presente nos textos técnicos e jornalísticos de nossa época.

REIS, N. Nota do editor. PERINI, M. A. *Gramática descritiva do português*. São Paulo: Ática, 1996.

Confrontando-se as opiniões defendidas nos dois textos, conclui-se que

- A ambos os textos tratam da questão do uso da língua com o objetivo de criticar a linguagem do brasileiro.
- B os dois textos defendem a ideia de que o estudo da gramática deve ter o objetivo de ensinar as regras prescritivas da língua.
- C a questão do português falado no Brasil é abordada nos dois textos, que procuram justificar como é correto e aceitável o uso coloquial do idioma.
- D o primeiro texto enaltece o padrão estrito da língua, ao passo que o segundo defende que a linguagem jornalística deve criar suas próprias regras gramaticais.
- E o primeiro texto prega a rigidez gramatical no uso da língua, enquanto o segundo defende uma adequação da língua escrita ao padrão atual brasileiro.

Questão 120

No decênio de 1870, Franklin Távora defendeu a tese de que no Brasil havia duas literaturas independentes dentro da mesma língua: uma do Norte e outra do Sul, regiões segundo ele muito diferentes por formação histórica, composição étnica, costumes, modismos linguísticos etc. Por isso, deu aos romances regionais que publicou o título geral de **Literatura do Norte**. Em nossos dias, um escritor gaúcho, Viana Moog, procurou mostrar com bastante engenho que no Brasil há, em verdade, literaturas setoriais diversas, refletindo as características locais.

CANDIDO, A. A nova narrativa. **A educação pela noite e outros ensaios**. São Paulo: Ática, 2003.

Com relação à valorização, no romance regionalista brasileiro, do homem e da paisagem de determinadas regiões nacionais, sabe-se que

- A o romance do Sul do Brasil se caracteriza pela temática essencialmente urbana, colocando em relevo a formação do homem por meio da mescla de características locais e dos aspectos culturais trazidos de fora pela imigração europeia.
- B José de Alencar, representante, sobretudo, do romance urbano, retrata a temática da urbanização das cidades brasileiras e das relações conflituosas entre as raças.
- C o romance do Nordeste caracteriza-se pelo acentuado realismo no uso do vocabulário, pelo temário local, expressando a vida do homem em face da natureza agreste, e assume frequentemente o ponto de vista dos menos favorecidos.
- D a literatura urbana brasileira, da qual um dos expoentes é Machado de Assis, põe em relevo a formação do homem brasileiro, o sincretismo religioso, as raízes africanas e indígenas que caracterizam o nosso povo.
- E Érico Veríssimo, Rachel de Queiroz, Simões Lopes Neto e Jorge Amado são romancistas das décadas de 30 e 40 do século XX, cuja obra retrata a problemática do homem urbano em confronto com a modernização do país promovida pelo Estado Novo.

Texto para as questões 121 e 122

Quando eu falo com vocês, procuro usar o código de vocês. A figura do índio no Brasil de hoje não pode ser aquela de 500 anos atrás, do passado, que representa aquele primeiro contato. Da mesma forma que o Brasil de hoje não é o Brasil de ontem, tem 160 milhões de pessoas com diferentes sobrenomes. Vieram para cá asiáticos, europeus, africanos, e todo mundo quer ser brasileiro. A importante pergunta que nós fazemos é: qual é o pedaço de índio que vocês têm? O seu cabelo? São seus olhos? Ou é o nome da sua rua? O nome da sua praça? Enfim, vocês devem ter um pedaço de índio dentro de vocês. Para nós, o importante é que vocês olhem para a gente como seres humanos, como pessoas que nem precisam de paternalismos, nem precisam ser tratadas com privilégios. Nós não queremos tomar o Brasil de vocês, nós queremos compartilhar esse Brasil com vocês.

TERENA, M. Debate. MORIN, E. **Saberes globais e saberes locais**. Rio de Janeiro: Garamond, 2000 (adaptado).

Questão 121

Os procedimentos argumentativos utilizados no texto permitem inferir que o ouvinte/leitor, no qual o emissor foca o seu discurso, pertence

- A ao mesmo grupo social do falante/autor.
- B a um grupo de brasileiros considerados como não índios.
- C a um grupo étnico que representa a maioria europeia que vive no país.
- D a um grupo formado por estrangeiros que falam português.
- E a um grupo sociocultural formado por brasileiros naturalizados e imigrantes.

Questão 122

Na situação de comunicação da qual o texto foi retirado, a norma padrão da língua portuguesa é empregada com a finalidade de

- A demonstrar a clareza e a complexidade da nossa língua materna.
- B situar os dois lados da interlocução em posições simétricas.
- C comprovar a importância da correção gramatical nos diálogos cotidianos.
- D mostrar como as línguas indígenas foram incorporadas à língua portuguesa.
- E ressaltar a importância do código linguístico que adotamos como língua nacional.

Se os tubarões fossem homens

Se os tubarões fossem homens, eles seriam mais gentis com os peixes pequenos?

Certamente, se os tubarões fossem homens, fariam construir resistentes gaiolas no mar para os peixes pequenos, com todo o tipo de alimento, tanto animal como vegetal. Cuidariam para que as gaiolas tivessem sempre água fresca e adotariam todas as providências sanitárias.

Naturalmente haveria também escolas nas gaiolas. Nas aulas, os peixinhos aprenderiam como nadar para a goela dos tubarões. Eles aprenderiam, por exemplo, a usar a geografia para localizar os grandes tubarões deitados preguiçosamente por aí. A aula principal seria, naturalmente, a formação moral dos peixinhos. A eles seria ensinado que o ato mais grandioso e mais sublime é o sacrifício alegre de um peixinho e que todos deveriam acreditar nos tubarões, sobretudo quando estes dissessem que cuidavam de sua felicidade futura. Os peixinhos saberiam que este futuro só estaria garantido se aprendessem a obediência.

Cada peixinho que na guerra matasse alguns peixinhos inimigos seria condecorado com uma pequena Ordem das Algas e receberia o título de herói.

BRECHT, B. *Histórias do Sr. Keuner*. São Paulo: Ed. 34, 2006 (adaptado).

Como produção humana, a literatura veicula valores que nem sempre estão representados diretamente no texto, mas são transfigurados pela linguagem literária e podem até entrar em contradição com as convenções sociais e revelar o quanto a sociedade perverteu os valores humanos que ela própria criou. É o que ocorre na narrativa do dramaturgo alemão Bertolt Brecht mostrada. Por meio da hipótese apresentada, o autor

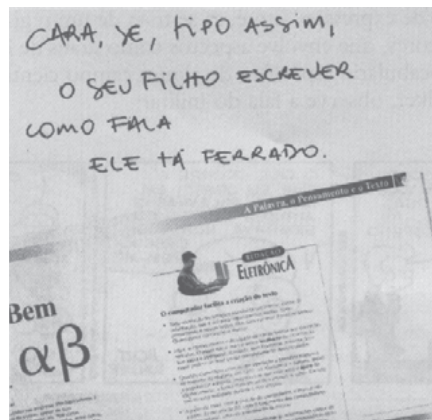
- A demonstra o quanto a literatura pode ser alienadora ao retratar, de modo positivo, as relações de opressão existentes na sociedade.
- B revela a ação predatória do homem no mar, questionando a utilização dos recursos naturais pelo homem ocidental.
- C defende que a força colonizadora e civilizatória do homem ocidental valorizou a organização das sociedades africanas e asiáticas, elevando-as ao modo de organização cultural e social da sociedade moderna.
- D questiona o modo de organização das sociedades ocidentais capitalistas, que se desenvolveram fundamentadas nas relações de opressão em que os mais fortes exploram os mais fracos.
- E evidencia a dinâmica social do trabalho coletivo em que os mais fortes colaboram com os mais fracos, de modo a guiá-los na realização de tarefas.

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

Dicionário Eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa.

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

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



Veja, 7 maio 1997.

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

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

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

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



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

Questão 126

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

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

Questão 127

Diante dos recursos argumentativos utilizados, depreende-se que o texto apresentado

- A se dirige aos líderes comunitários para tomarem a iniciativa de combater a dengue.
- B conclama toda a população a participar das estratégias de combate ao mosquito da dengue.
- C se dirige aos prefeitos, conclamando-os a organizarem iniciativas de combate à dengue.
- D tem como objetivo ensinar os procedimentos técnicos necessários para o combate ao mosquito da dengue.
- E apela ao governo federal, para que dê apoio aos governos estaduais e municipais no combate ao mosquito da dengue.

Questão 128

A partida

- 1 Acordei pela madrugada. A princípio com
tranquilidade, e logo com obstinação, quis novamente
dormir. Inútil, o sono esgotara-se. Com precaução,
4 acendi um fósforo: passava das três. Restava-me,
portanto, menos de duas horas, pois o trem chegaria
às cinco. Veio-me então o desejo de não passar mais
7 nem uma hora naquela casa. Partir, sem dizer nada,
deixar quanto antes minhas cadeias de disciplina e de
amor.
10 Com receio de fazer barulho, dirigi-me à
cozinha, lavei o rosto, os dentes, penteei-me e,
voltando ao meu quarto, vesti-me. Calcei os sapatos,
13 sentei-me um instante à beira da cama. Minha avó
continuava dormindo. Deveria fugir ou falar com ela?
Ora, algumas palavras... Que me custava acordá-la,
16 dizer-lhe adeus?

LINS, O. A partida. *Melhores contos*. Seleção e prefácio de Sandra Nitrini. São Paulo: Global, 2003.

No texto, o personagem narrador, na iminência da partida, descreve a sua hesitação em separar-se da avó. Esse sentimento contraditório fica claramente expresso no trecho:

- A “A princípio com tranquilidade, e logo com obstinação, quis novamente dormir” (l. 1-3).
- B “Restava-me, portanto, menos de duas horas, pois o trem chegaria às cinco” (l. 4-6).
- C “Calcei os sapatos, sentei-me um instante à beira da cama” (l. 12-13).
- D “Partir, sem dizer nada, deixar quanto antes minhas cadeias de disciplina e amor” (l. 7-9).
- E “Deveria fugir ou falar com ela? Ora, algumas palavras...” (l. 14-15).

Serafim da Silva Neto defendia a tese da unidade da língua portuguesa no Brasil, entrevendo que no Brasil as delimitações dialetais espaciais não eram tão marcadas como as isoglossas¹ da România Antiga. Mas Paul Teyssier, na sua **História da Língua Portuguesa**, reconhece que na diversidade socioletal essa pretensa unidade se desfaz. Diz Teyssier:

“A realidade, porém, é que as divisões ‘dialetais’ no Brasil são menos geográficas que socioculturais. As diferenças na maneira de falar são maiores, num determinado lugar, entre um homem culto e o vizinho analfabeto que entre dois brasileiros do mesmo nível cultural originários de duas regiões distantes uma da outra.”

SILVA, R. V. M. *O português brasileiro e o português europeu contemporâneo: alguns aspectos da diferença*. Disponível em: www.uniroma.it. Acesso em: 23 jun. 2008.

¹ isoglossa – linha imaginária que, em um mapa, une os pontos de ocorrência de traços e fenômenos linguísticos idênticos.

FERREIRA, A. B. H. *Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

De acordo com as informações presentes no texto, os pontos de vista de Serafim da Silva Neto e de Paul Teyssier convergem em relação

- A à influência dos aspectos socioculturais nas diferenças dos falares entre indivíduos, pois ambos consideram que pessoas de mesmo nível sociocultural falam de forma semelhante.
- B à delimitação dialetal no Brasil assemelhar-se ao que ocorria na România Antiga, pois ambos consideram a variação linguística no Brasil como decorrente de aspectos geográficos.
- C à variação sociocultural entre brasileiros de diferentes regiões, pois ambos consideram o fator sociocultural de bastante peso na constituição das variedades linguísticas no Brasil.
- D à diversidade da língua portuguesa na România Antiga, que até hoje continua a existir, manifestando-se nas variantes linguísticas do português atual no Brasil.
- E à existência de delimitações dialetais geográficas pouco marcadas no Brasil, embora cada um enfatize aspectos diferentes da questão.

Nestes últimos anos, a situação mudou bastante e o Brasil, normalizado, já não nos parece tão mítico, no bem e no mal. Houve um mútuo reconhecimento entre os dois países de expressão portuguesa de um lado e do outro do Atlântico: o Brasil descobriu Portugal e Portugal, em um retorno das caravelas, voltou a descobrir o Brasil e a ser, por seu lado, colonizado por expressões linguísticas, as telenovelas, os romances, a poesia, a comida e as formas de tratamento brasileiros. O mesmo, embora em nível superficial, dele excluído o plano da língua, aconteceu com a Europa, que, depois da diáspora dos anos 70, depois da inserção na cultura da bossa-nova e da música popular brasileira, da problemática ecológica centrada na Amazônia, ou da problemática social emergente do fenômeno dos meninos de rua, e até do álibi ocultista dos romances de Paulo Coelho, continua todos os dias a descobrir, no bem e no mal, o novo Brasil. Se, no fim do século XIX, Sílvia Romero definia a literatura brasileira como manifestação de um país mestiço, será fácil para nós defini-la como expressão de um país polifônico: em que já não é determinante o eixo Rio-São Paulo, mas que, em cada região, desenvolve originalmente a sua unitária e particular tradição cultural. É esse, para nós, no início do século XXI, o novo estilo brasileiro.

STEGAGNO-PICCHIO, L. *História da literatura brasileira*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2004 (adaptado).

No texto, a autora mostra como o Brasil, ao longo de sua história, foi, aos poucos, construindo uma identidade cultural e literária relativamente autônoma frente à identidade europeia, em geral, e à portuguesa em particular. Sua análise pressupõe, de modo especial, o papel do patrimônio literário e linguístico, que favoreceu o surgimento daquilo que ela chama de “estilo brasileiro”. Diante desse pressuposto, e levando em consideração o texto e as diferentes etapas de consolidação da cultura brasileira, constata-se que

- A o Brasil redescobriu a cultura portuguesa no século XIX, o que o fez assimilar novos gêneros artísticos e culturais, assim como usos originais do idioma, conforme ilustra o caso do escritor Machado de Assis.
- B a Europa reconheceu a importância da língua portuguesa no mundo, a partir da projeção que poetas brasileiros ganharam naqueles países, a partir do século XX.
- C ocorre, no início do século XXI, promovido pela solidificação da cultura nacional, maior reconhecimento do Brasil por ele mesmo, tanto nos aspectos positivos quanto nos negativos.
- D o Brasil continua sendo, como no século XIX, uma nação culturalmente mestiça, embora a expressão dominante seja aquela produzida no eixo Rio-São Paulo, em especial aquela ligada às telenovelas.
- E o novo estilo cultural brasileiro se caracteriza por uma união bastante significativa entre as diversas matrizes culturais advindas das várias regiões do país, como se pode comprovar na obra de Paulo Coelho.

Compare os textos I e II a seguir, que tratam de aspectos ligados a variedades da língua portuguesa no mundo e no Brasil.

Texto I

Acompanhando os navegadores, colonizadores e comerciantes portugueses em todas as suas incríveis viagens, a partir do século XV, o português se transformou na língua de um império. Nesse processo, entrou em contato — forçado, o mais das vezes; amigável, em alguns casos — com as mais diversas línguas, passando por processos de variação e de mudança linguística. Assim, contar a história do português do Brasil é mergulhar na sua história colonial e de país independente, já que as línguas não são mecanismos desgarrados dos povos que as utilizam. Nesse cenário, são muitos os aspectos da estrutura linguística que não só expressam a diferença entre Portugal e Brasil como também definem, no Brasil, diferenças regionais e sociais.

PAGOTTO, E. P. *Línguas do Brasil*. Disponível em: <http://cienciaecultura.bvs.br>. Acesso em: 5 jul. 2009 (adaptado).

Texto II

Barbarismo é vício que se comete na escritura de cada uma das partes da construção ou na pronúncia. E em nenhuma parte da Terra se comete mais essa figura da pronúncia que nestes reinos, por causa das muitas nações que trouxemos ao jugo do nosso serviço. Porque bem como os Gregos e Romanos haviam por *bárbaras* todas as outras nações estranhas a eles, por não poderem formar sua linguagem, assim nós podemos dizer que as nações de África, Guiné, Ásia, Brasil barbarizam quando querem imitar a nossa.

BARROS, J. *Gramática da língua portuguesa*. Porto: Porto Editora, 1957 (adaptado).

Os textos abordam o contato da língua portuguesa com outras línguas e processos de variação e de mudança decorridos desse contato. Da comparação entre os textos, conclui-se que a posição de João de Barros (Texto II), em relação aos usos sociais da linguagem, revela

- A) atitude crítica do autor quanto à gramática que as nações a serviço de Portugal possuíam e, ao mesmo tempo, de benevolência quanto ao conhecimento que os povos tinham de suas línguas.
- B) atitude preconceituosa relativa a vícios culturais das nações sob domínio português, dado o interesse dos falantes dessa línguas em copiar a língua do império, o que implicou a falência do idioma falado em Portugal.
- C) o desejo de conservar, em Portugal, as estruturas da variante padrão da língua grega — em oposição às consideradas bárbaras —, em vista da necessidade de preservação do padrão de correção dessa língua à época.
- D) adesão à concepção de língua como entidade homogênea e invariável, e negação da ideia de que a língua portuguesa pertence a outros povos.
- E) atitude crítica, que se estende à própria língua portuguesa, por se tratar de sistema que não disporia de elementos necessários para a plena inserção sociocultural de falantes não nativos do português.

Textos para as questões 132 e 133

Texto I

[...] já foi o tempo em que via a convivência como viável, só exigindo deste bem comum, piedosamente, o meu quinhão, já foi o tempo em que consentia num contrato, deixando muitas coisas de fora sem ceder contudo no que me era vital, já foi o tempo em que reconhecia a existência escandalosa de imaginados valores, coluna vertebral de toda ‘ordem’; mas não tive sequer o sopro necessário, e, negado o respiro, me foi imposto o sufoco; é esta consciência que me libera, é ela hoje que me empurra, são outras agora minhas preocupações, é hoje outro o meu universo de problemas; num mundo estapafúrdio — definitivamente fora de foco — cedo ou tarde tudo acaba se reduzindo a um ponto de vista, e você que vive paparicando as ciências humanas, nem suspeita que paparica uma piada: impossível ordenar o mundo dos valores, ninguém arruma a casa do capeta; me recuso pois a pensar naquilo em que não mais acredito, seja o amor, a amizade, a família, a igreja, a humanidade; me lixo com tudo isso! me apavora ainda a existência, mas não tenho medo de ficar sozinho, foi conscientemente que escolhi o exílio, me bastando hoje o cinismo dos grandes indiferentes [...].

NASSAR, R. *Um copo de cólera*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

Texto II

Raduan Nassar lançou a novela *Um Copo de Cólera* em 1978, fervilhante narrativa de um confronto verbal entre amantes, em que a fúria das palavras cortantes se estilhaçava no ar. O embate conjugal ecoava o autoritário discurso do poder e da submissão de um Brasil que vivia sob o jugo da ditadura militar.

COMODO, R. *Um silêncio inquietante. IstoÉ*. Disponível em: <http://www.terra.com.br>. Acesso em: 15 jul. 2009.

Questão 132

Na novela *Um Copo de Cólera*, o autor lança mão de recursos estilísticos e expressivos típicos da literatura produzida na década de 70 do século passado no Brasil, que, nas palavras do crítico Antonio Candido, aliam “vanguarda estética e amargura política”. Com relação à temática abordada e à concepção narrativa da novela, o texto I

- A) é escrito em terceira pessoa, com narrador onisciente, apresentando a disputa entre um homem e uma mulher em linguagem sóbria, condizente com a seriedade da temática político-social do período da ditadura militar.
- B) articula o discurso dos interlocutores em torno de uma luta verbal, veiculada por meio de linguagem simples e objetiva, que busca traduzir a situação de exclusão social do narrador.
- C) representa a literatura dos anos 70 do século XX e aborda, por meio de expressão clara e objetiva e de ponto de vista distanciado, os problemas da urbanização das grandes metrópoles brasileiras.
- D) evidencia uma crítica à sociedade em que vivem os personagens, por meio de fluxo verbal contínuo de tom agressivo.
- E) traduz, em linguagem subjetiva e intimista, a partir do ponto de vista interno, os dramas psicológicos da mulher moderna, às voltas com a questão da priorização do trabalho em detrimento da vida familiar e amorosa.

Questão 133

Considerando-se os textos apresentados e o contexto político e social no qual foi produzida a obra **Um Copo de Cólera**, verifica-se que o narrador, ao dirigir-se à sua parceira, nessa novela, tece um discurso

- A conformista, que procura defender as instituições nas quais repousava a autoridade do regime militar no Brasil, a saber: a Igreja, a família e o Estado.
- B pacifista, que procura defender os ideais libertários representativos da intelectualidade brasileira opositora à ditadura militar na década de 70 do século passado.
- C desmistificador, escrito em um discurso ágil e contundente, que critica os grandes princípios humanitários supostamente defendidos por sua interlocutora.
- D politizado, pois apela para o engajamento nas causas sociais e para a defesa dos direitos humanos como uma única forma de salvamento para a humanidade.
- E contraditório, ao acusar a sua interlocutora de compactuar com o regime repressor da ditadura militar, por meio da defesa de instituições como a família e a Igreja.

Questão 134

Nunca se falou e se preocupou tanto com o corpo como nos dias atuais. É comum ouvirmos anúncios de uma nova academia de ginástica, de uma nova forma de dieta, de uma nova técnica de autoconhecimento e outras práticas de saúde alternativa, em síntese, vivemos nos últimos anos a redescoberta do prazer, voltando nossas atenções ao nosso próprio corpo. Essa valorização do prazer individualizante se estrutura em um verdadeiro culto ao corpo, em analogia a uma religião, assistimos hoje ao surgimento de novo universo: a corpolatria.

CODO, W.; SENNE, W. **O que é corpo(latria)**. Coleção Primeiros Passos. Brasiliense, 1985 (adaptado).

Sobre esse fenômeno do homem contemporâneo presente nas classes sociais brasileiras, principalmente, na classe média, a corpolatria

- A é uma religião pelo avesso, por isso outra religião; inverteram-se os sinais, a busca da felicidade eterna antes carregava em si a destruição do prazer, hoje implica o seu culto.
- B criou outro ópio do povo, levando as pessoas a buscarem cada vez mais grupos igualitários de integração social.
- C é uma tradução dos valores das sociedades subdesenvolvidas, mas em países considerados do primeiro mundo ela não consegue se manifestar porque a população tem melhor educação e senso crítico.
- D tem como um de seus dogmas o narcisismo, significando o “amar o próximo como se ama a si mesmo”.
- E existe desde a Idade Média, entretanto esse acontecimento se intensificou a partir da Revolução Industrial no século XIX e se estendeu até os nossos dias.

Questão 135**Confidência do Itabirano**

Alguns anos vivi em Itabira.
Principalmente nasci em Itabira.
Por isso sou triste, orgulhoso: de ferro.
Noventa por cento de ferro nas calçadas.
Oitenta por cento de ferro nas almas.
E esse alheamento do que na vida é porosidade e
[comunicação].

A vontade de amar, que me paralisa o trabalho,
vem de Itabira, de suas noites brancas, sem mulheres e
[sem horizontes].

E o hábito de sofrer, que tanto me diverte,
é doce herança itabirana.

De Itabira trouxe prendas diversas que ora te ofereço:
esta pedra de ferro, futuro aço do Brasil,
este São Benedito do velho santeiro Alfredo Duval;
este couro de anta, estendido no sofá da sala de visitas;
este orgulho, esta cabeça baixa...

Tive ouro, tive gado, tive fazendas.
Hoje sou funcionário público.
Itabira é apenas uma fotografia na parede.
Mas como dói!

ANDRADE, C. D. **Poesia completa**.
Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2003.

Carlos Drummond de Andrade é um dos expoentes do movimento modernista brasileiro. Com seus poemas, penetrou fundo na alma do Brasil e trabalhou poeticamente as inquietudes e os dilemas humanos. Sua poesia é feita de uma relação tensa entre o universal e o particular, como se percebe claramente na construção do poema **Confidência do Itabirano**. Tendo em vista os procedimentos de construção do texto literário e as concepções artísticas modernistas, conclui-se que o poema acima

- A representa a fase heroica do modernismo, devido ao tom contestatório e à utilização de expressões e usos linguísticos típicos da oralidade.
- B apresenta uma característica importante do gênero lírico, que é a apresentação objetiva de fatos e dados históricos.
- C evidencia uma tensão histórica entre o “eu” e a sua comunidade, por intermédio de imagens que representam a forma como a sociedade e o mundo colaboram para a constituição do indivíduo.
- D critica, por meio de um discurso irônico, a posição de inutilidade do poeta e da poesia em comparação com as prendas resgatadas de Itabira.
- E apresenta influências românticas, uma vez que trata da individualidade, da saudade da infância e do amor pela terra natal, por meio de recursos retóricos pomposos.

EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO

ESSA É A COR DO SEU CADERNO DE PROVAS!
MARQUE-A EM SEU CARTÃO-RESPOSTA

2º DIA
CADERNO
7
AZUL



enem
EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO
UM ENSAIO PARA A VIDA

2010

PROVA DE REDAÇÃO E DE LINGUAGENS, CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGIAS PROVA DE MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS

LEIA ATENTAMENTE AS INSTRUÇÕES SEGUINTE

- Este CADERNO DE QUESTÕES contém a Proposta de Redação e 90 questões numeradas de 91 a 180, dispostas da seguinte maneira:
 - as questões de número 91 a 135 são relativas à área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias;
 - as questões de número 136 a 180 são relativas à área de Matemática e suas Tecnologias.

ATENÇÃO: as questões de 91 a 95 são relativas à língua estrangeira. Você deverá responder apenas às questões relativas ao idioma de língua estrangeira (inglês ou espanhol) escolhido no ato de sua inscrição e assinalar em seu caderno de provas.
- Marque no CARTÃO-RESPOSTA, no espaço apropriado, a opção correspondente à cor desta capa: **5-Amarela; 6-Cinza; 7-Azul ou 8-Rosa.**
ATENÇÃO: se você assinalar mais de uma opção de cor ou deixar todos os campos em branco, sua prova não será corrigida.
- Verifique, no CARTÃO-RESPOSTA e na FOLHA DE REDAÇÃO, que se encontra no verso do CARTÃO-RESPOSTA, se os seus dados estão registrados corretamente. Caso haja alguma divergência, comunique-a imediatamente ao aplicador da sala.
- Após a conferência, escreva e assine seu nome nos espaços próprios do CARTÃO-RESPOSTA e da FOLHA DE REDAÇÃO com caneta esferográfica de tinta preta.
- Não dobre, não amasse, nem rasure o CARTÃO-RESPOSTA. Ele não poderá ser substituído.
- Para cada uma das questões objetivas, são apresentadas 5 opções, identificadas com as letras **A, B, C, D** e **E**. Apenas uma responde corretamente à questão.
- No CARTÃO-RESPOSTA, marque, para cada questão, a letra correspondente à opção escolhida para a resposta, preenchendo todo o espaço compreendido no círculo, com caneta esferográfica de tinta preta. Você deve, portanto, assinalar apenas uma opção em cada questão. A marcação em mais de uma opção anula a questão, mesmo que uma das respostas esteja correta.
- O tempo disponível para estas provas é de **cinco horas e trinta minutos**.
- Reserve os 30 minutos finais para marcar seu CARTÃO-RESPOSTA. Os rascunhos e as marcações assinaladas no CADERNO DE QUESTÕES não serão considerados na avaliação.
- Quando terminar as provas, entregue ao aplicador este CADERNO DE QUESTÕES e o CARTÃO-RESPOSTA/FOLHA DE REDAÇÃO.
- Você somente poderá deixar o local de prova após decorridas duas horas do início da sua aplicação. Caso permaneça na sala por, no mínimo, cinco horas após o início da prova, você poderá levar este CADERNO DE QUESTÕES.
- Você será excluído do exame caso:
 - utilize, durante a realização da prova, máquinas e/ou relógios de calcular, bem como rádios, gravadores, *headphones*, telefones celulares ou fontes de consulta de qualquer espécie;
 - se ausente da sala de provas levando consigo o CADERNO DE QUESTÕES e/ou o CARTÃO-RESPOSTA antes do prazo estabelecido;
 - aja com incorreção ou descortesia para com qualquer participante do processo de aplicação das provas;
 - se comunique com outro participante, verbalmente, por escrito ou por qualquer outra forma;
 - apresente dado(s) falso(s) na sua identificação pessoal.

Questão 96



BESSINHA. Disponível em: http://pattindica.files.wordpress.com/2009/06/bessinha458904-jpg-image_1245119001858.jpeg (adaptado).

As diferentes esferas sociais de uso da língua obrigam o falante a adaptá-la às variadas situações de comunicação. Uma das marcas linguísticas que configuram a linguagem oral informal usada entre avô e neto neste texto é

- A a opção pelo emprego da forma verbal “era” em lugar de “foi”.
- B a ausência de artigo antes da palavra “árvore”.
- C o emprego da redução “tá” em lugar da forma verbal “está”.
- D o uso da contração “desse” em lugar da expressão “de esse”.
- E a utilização do pronome “que” em início de frase exclamativa.

Questão 97

A biosfera, que reúne todos os ambientes onde se desenvolvem os seres vivos, se divide em unidades menores chamadas ecossistemas, que podem ser uma floresta, um deserto e até um lago. Um ecossistema tem múltiplos mecanismos que regulam o número de organismos dentro dele, controlando sua reprodução, crescimento e migrações.

DUARTE, M. *O guia dos curiosos*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

Predomina no texto a função da linguagem

- A emotiva, porque o autor expressa seu sentimento em relação à ecologia.
- B fática, porque o texto testa o funcionamento do canal de comunicação.
- C poética, porque o texto chama a atenção para os recursos de linguagem.
- D conativa, porque o texto procura orientar comportamentos do leitor.
- E referencial, porque o texto trata de noções e informações conceituais.

Questão 98

Câncer 21/06 a 21/07

O eclipse em seu signo vai desencadear mudanças na sua autoestima e no seu modo de agir. O corpo indicará onde você falha – se anda engolindo sapos, a área gástrica se ressentirá. O que ficou guardado virá à tona para ser transformado, pois este novo ciclo exige uma “desintoxicação”. Seja comedida em suas ações, já que precisará de energia para se recompor. Há preocupação com a família, e a comunicação entre os irmãos trava. Lembre-se: palavra preciosa é palavra dita na hora certa. Isso ajuda também na vida amorosa, que será testada. Melhor conter as expectativas e ter calma, avaliando as próprias carências de modo maduro. Sentirá vontade de olhar além das questões materiais – sua confiança virá da intimidade com os assuntos da alma.

Revista Cláudia. Nº 7, ano 48, jul. 2009.

O reconhecimento dos diferentes gêneros textuais, seu contexto de uso, sua função social específica, seu objetivo comunicativo e seu formato mais comum relacionam-se aos conhecimentos construídos socioculturalmente. A análise dos elementos constitutivos desse texto demonstra que sua função é

- A vender um produto anunciado.
- B informar sobre astronomia.
- C ensinar os cuidados com a saúde.
- D expor a opinião de leitores em um jornal.
- E aconselhar sobre amor, família, saúde, trabalho.

Questão 99

S.O.S Português

Por que pronunciamos muitas palavras de um jeito diferente da escrita? Pode-se refletir sobre esse aspecto da língua com base em duas perspectivas. Na primeira delas, fala e escrita são dicotômicas, o que restringe o ensino da língua ao código. Daí vem o entendimento de que a escrita é mais complexa que a fala, e seu ensino restringe-se ao conhecimento das regras gramaticais, sem a preocupação com situações de uso. Outra abordagem permite encarar as diferenças como um produto distinto de duas modalidades da língua: a oral e a escrita. A questão é que nem sempre nos damos conta disso.

S.O.S Português. *Nova Escola*. São Paulo: Abril, Ano XXV, nº 231, abr. 2010 (fragmento adaptado).

O assunto tratado no fragmento é relativo à língua portuguesa e foi publicado em uma revista destinada a professores. Entre as características próprias desse tipo de texto, identificam-se as marcas linguísticas próprias do uso

- A regional, pela presença de léxico de determinada região do Brasil.
- B literário, pela conformidade com as normas da gramática.
- C técnico, por meio de expressões próprias de textos científicos.
- D coloquial, por meio do registro de informalidade.
- E oral, por meio do uso de expressões típicas da oralidade.

Questão 100

Na busca constante pela sua evolução, o ser humano vem alternando a sua maneira de pensar, de sentir e de criar. Nas últimas décadas do século XVIII e no início do século XIX, os artistas criaram obras em que predominam o equilíbrio e a simetria de formas e cores, imprimindo um estilo caracterizado pela imagem da respeitabilidade, da sobriedade, do concreto e do civismo. Esses artistas misturaram o passado ao presente, retratando os personagens da nobreza e da burguesia, além de cenas míticas e histórias cheias de vigor.

RAZOUK, J. J. (Org.). *Histórias reais e belas nas telas*. Posigraf: 2003.

Atualmente, os artistas apropriam-se de desenhos, charges, grafismo e até de ilustrações de livros para compor obras em que se misturam personagens de diferentes épocas, como na seguinte imagem:



Romero Brito. "Gisele e Tom".



Andy Warhol. "Michael Jackson".



Funny Filez. "Monabean".



Andy Warhol. "Marlyn Monroe".



Pablo Picasso. "Retrato de Jaqueline Roque com as Mãos Cruzadas".

Questão 101

MOSTRE QUE SUA MEMÓRIA É MELHOR DO QUE A DE COMPUTADOR E GUARDE ESTA CONDIÇÃO: 12X SEM JUROS.

Campanha publicitária de loja de eletroeletrônicos. *Revista Época*. N° 424, 03 jul. 2006.

Ao circularem socialmente, os textos realizam-se como práticas de linguagem, assumindo configurações específicas, formais e de conteúdo. Considerando o contexto em que circula o texto publicitário, seu objetivo básico é

- A** influenciar o comportamento do leitor, por meio de apelos que visam à adesão ao consumo.
- B** definir regras de comportamento social pautadas no combate ao consumismo exagerado.
- C** defender a importância do conhecimento de informática pela população de baixo poder aquisitivo.
- D** facilitar o uso de equipamentos de informática pelas classes sociais economicamente desfavorecidas.
- E** questionar o fato de o homem ser mais inteligente que a máquina, mesmo a mais moderna.

Questão 102

Testes

Dia desses resolvi fazer um teste proposto por um *site* da internet. O nome do teste era tentador: "O que Freud diria de você". Uau. Respondi a todas as perguntas e o resultado foi o seguinte: "Os acontecimentos da sua infância a marcaram até os doze anos, depois disso você buscou conhecimento intelectual para seu amadurecimento". Perfeito! Foi exatamente o que aconteceu comigo. Fiquei radiante: eu havia realizado uma consulta paranormal com o pai da psicanálise, e ele acertou na mosca. Estava com tempo sobrando, e curiosidade é algo que não me falta, então resolvi voltar ao teste e responder tudo diferente do que havia respondido antes. Marquei umas alternativas esdrúxulas, que nada tinham a ver com minha personalidade. E fui conferir o resultado, que dizia o seguinte: "Os acontecimentos da sua infância a marcaram até os 12 anos, depois disso você buscou conhecimento intelectual para seu amadurecimento".

MEDEIROS, M. *Doidas e santas*. Porto Alegre, 2008 (adaptado).

Quanto às influências que a internet pode exercer sobre os usuários, a autora expressa uma reação irônica no trecho:

- A** "Marquei umas alternativas esdrúxulas, que nada tinham a ver".
- B** "Os acontecimentos da sua infância a marcaram até os doze anos".
- C** "Dia desses resolvi fazer um teste proposto por um *site* da internet".
- D** "Respondi a todas as perguntas e o resultado foi o seguinte".
- E** "Fiquei radiante: eu havia realizado uma consulta paranormal com o pai da psicanálise".

Questão 103

Transtorno do comer compulsivo

O transtorno do comer compulsivo vem sendo reconhecido, nos últimos anos, como uma síndrome caracterizada por episódios de ingestão exagerada e compulsiva de alimentos, porém, diferentemente da bulimia nervosa, essas pessoas não tentam evitar ganho de peso com os métodos compensatórios. Os episódios vêm acompanhados de uma sensação de falta de controle sobre o ato de comer, sentimentos de culpa e de vergonha.

Muitas pessoas com essa síndrome são obesas, apresentando uma história de variação de peso, pois a comida é usada para lidar com problemas psicológicos. O transtorno do comer compulsivo é encontrado em cerca de 2% da população em geral, mais frequentemente acometendo mulheres entre 20 e 30 anos de idade. Pesquisas demonstram que 30% das pessoas que procuram tratamento para obesidade ou para perda de peso são portadoras de transtorno do comer compulsivo.

Disponível em: <http://www.abcdasaude.com.br>. Acesso em: 1 maio 2009 (adaptado).

Considerando as ideias desenvolvidas pelo autor, conclui-se que o texto tem a finalidade de

- A descrever e fornecer orientações sobre a síndrome da compulsão alimentícia.
- B narrar a vida das pessoas que têm o transtorno do comer compulsivo.
- C aconselhar as pessoas obesas a perder peso com métodos simples.
- D expor de forma geral o transtorno compulsivo por alimentação.
- E encaminhar as pessoas para a mudança de hábitos alimentícios.

Questão 104

A gentileza é algo difícil de ser ensinado e vai muito além da palavra educação. Ela é difícil de ser encontrada, mas fácil de ser identificada, e acompanha pessoas generosas e desprendidas, que se interessam em contribuir para o bem do outro e da sociedade. É uma atitude desobrigada, que se manifesta nas situações cotidianas e das maneiras mais prosaicas.

SIMURRO, S. A. B. *Ser gentil é ser saudável*. Disponível em: <http://www.abqv.org.br>. Acesso em: 22 jun. 2006 (adaptado).

No texto, menciona-se que a gentileza extrapola as regras de boa educação. A argumentação construída

- A apresenta fatos que estabelecem entre si relações de causa e de consequência.
- B descreve condições para a ocorrência de atitudes educadas.
- C indica a finalidade pela qual a gentileza pode ser praticada.
- D enumera fatos sucessivos em uma relação temporal.
- E mostra oposição e acrescenta ideias.

Questão 105



MONET, C. *Mulher com sombrinha*, 1875, 100x81cm. In: BECKETT, W. *História da Pintura*. São Paulo: Ática, 1997.

Em busca de maior naturalismo em suas obras e fundamentando-se em novo conceito estético, Monet, Degas, Renoir e outros artistas passaram a explorar novas formas de composição artística, que resultaram no estilo denominado Impressionismo. Observadores atentos da natureza, esses artistas passaram a

- A retratar, em suas obras, as cores que idealizavam de acordo com o reflexo da luz solar nos objetos.
- B usar mais a cor preta, fazendo contornos nítidos, que melhor definiam as imagens e as cores do objeto representado.
- C retratar paisagens em diferentes horas do dia, recriando, em suas telas, as imagens por eles idealizadas.
- D usar pinceladas rápidas de cores puras e dissociadas diretamente na tela, sem misturá-las antes na paleta.
- E usar as sombras em tons de cinza e preto e com efeitos esfumados, tal como eram realizadas no Renascimento.

Questão 106

O folclore é o retrato da cultura de um povo. A dança popular e folclórica é uma forma de representar a cultura regional, pois retrata seus valores, crenças, trabalho e significados. Dançar a cultura de outras regiões é conhecê-la, é de alguma forma se apropriar dela, é enriquecer a própria cultura.

BREGOLATO, R. A. *Cultura Corporal da Dança*. São Paulo: Icone, 2007.

As manifestações folclóricas perpetuam uma tradição cultural, é obra de um povo que a cria, recria e a perpetua. Sob essa abordagem deixa-se de identificar como dança folclórica brasileira

- A o Bumba-meu-boi, que é uma dança teatral onde personagens contam uma história envolvendo crítica social, morte e ressurreição.
- B a Quadrilha das festas juninas, que associam festejos religiosos a celebrações de origens pagãs envolvendo as colheitas e a fogueira.
- C o Congado, que é uma representação de um reinado africano onde se homenageia santos através de música, cantos e dança.
- D** o Balé, em que se utilizam músicos, bailarinos e vários outros profissionais para contar uma história em forma de espetáculo.
- E o Carnaval, em que o samba derivado do batuque africano é utilizado com o objetivo de contar ou recriar uma história nos desfiles.

Questão 107

Carnavália

Repique tocou
 O surdo escudou
 E o meu corasamborim
 Cuíca gemeu, será que era meu, quando ela passou por mim?
 [...]

ANTUNES, A.; BROWN, C.; MONTE, M. *Tribalistas*, 2002 (fragmento).

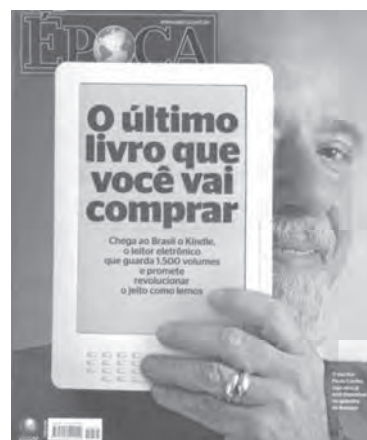
No terceiro verso, o vocábulo “*corasamborim*”, que é a junção coração + samba + tamborim, refere-se, ao mesmo tempo, a elementos que compõem uma escola de samba e à situação emocional em que se encontra o autor da mensagem, com o coração no ritmo da percussão.

Essa palavra corresponde a um(a)

- A estrangeirismo, uso de elementos linguísticos originados em outras línguas e representativos de outras culturas.
- B** neologismo, criação de novos itens linguísticos, pelos mecanismos que o sistema da língua disponibiliza.
- C gíria, que compõe uma linguagem originada em determinado grupo social e que pode vir a se disseminar em uma comunidade mais ampla.
- D regionalismo, por ser palavra característica de determinada área geográfica.
- E termo técnico, dado que designa elemento de área específica de atividade.

Questão 108

Texto I



Época. 12 out. 2009 (adaptado).

Texto II

CONEXÃO SEM FIO NO BRASIL

Onde haverá cobertura de telefonia celular para baixar publicações para o Kindle



Época. 12 out. 2009.

A capa da revista *Época* de 12 de outubro de 2009 traz um anúncio sobre o lançamento do livro digital no Brasil. Já o texto II traz informações referentes à abrangência de acessibilidade das tecnologias de comunicação e informação nas diferentes regiões do país. A partir da leitura dos dois textos, infere-se que o advento do livro digital no Brasil

- A possibilitará o acesso das diferentes regiões do país às informações antes restritas, uma vez que eliminará as distâncias, por meio da distribuição virtual.
- B** criará a expectativa de viabilizar a democratização da leitura, porém, esbarra na insuficiência do acesso à internet por meio da telefonia celular, ainda deficiente no país.
- C fará com que os livros impressos tornem-se obsoletos, em razão da diminuição dos gastos com os produtos digitais gratuitamente distribuídos pela internet.
- D garantirá a democratização dos usos da tecnologia no país, levando em consideração as características de cada região no que se refere aos hábitos de leitura e acesso à informação.
- E impulsionará o crescimento da qualidade da leitura dos brasileiros, uma vez que as características do produto permitem que a leitura aconteça a despeito das adversidades geopolíticas.

Questão 109

O Chat e sua linguagem virtual

O significado da palavra *chat* vem do inglês e quer dizer “conversa”. Essa conversa acontece em tempo real, e, para isso, é necessário que duas ou mais pessoas estejam conectadas ao mesmo tempo, o que chamamos de comunicação síncrona. São muitos os *sites* que oferecem a opção de bate-papo na internet, basta escolher a sala que deseja “entrar”, identificar-se e iniciar a conversa. Geralmente, as salas são divididas por assuntos, como educação, cinema, esporte, música, sexo, entre outros. Para entrar, é necessário escolher um *nick*, uma espécie de apelido que identificará o participante durante a conversa. Algumas salas restringem a idade, mas não existe nenhum controle para verificar se a idade informada é realmente a idade de quem está acessando, facilitando que crianças e adolescentes acessem salas com conteúdos inadequados para sua faixa etária.

AMARAL, S. F. Internet: novos valores e novos comportamentos. In: SILVA, E. T. (Coord.). *A leitura nos oceanos da internet*. São Paulo: Cortez, 2003. (adaptado).

Segundo o texto, o *chat* proporciona a ocorrência de diálogos instantâneos com linguagem específica, uma vez que nesses ambientes interativos faz-se uso de protocolos diferenciados de interação. O *chat*, nessa perspectiva, cria uma nova forma de comunicação porque

- A possibilita que ocorra diálogo sem a exposição da identidade real dos indivíduos, que podem recorrer a apelidos fictícios sem comprometer o fluxo da comunicação em tempo real.
- B disponibiliza salas de bate-papo sobre diferentes assuntos com pessoas pré-selecionadas por meio de um sistema de busca monitorado e atualizado por autoridades no assunto.
- C seleciona previamente conteúdos adequados à faixa etária dos usuários que serão distribuídos nas faixas de idade organizadas pelo *site* que disponibiliza a ferramenta.
- D garante a gravação das conversas, o que possibilita que um diálogo permaneça aberto, independente da disposição de cada participante.
- E limita a quantidade de participantes conectados nas salas de bate-papo, a fim de garantir a qualidade e eficiência dos diálogos, evitando mal-entendidos.

Questão 110



Disponível em: <http://algarveturistico.com/wp-content/uploads/2009/04/ptm-ginastica-ritmica-01.jpg>. Acesso em: 01 set. 2010.

O desenvolvimento das capacidades físicas (qualidades motoras passíveis de treinamento) ajuda na tomada de decisões em relação à melhor execução do movimento. A capacidade física predominante no movimento representado na imagem é

- A a velocidade, que permite ao músculo executar uma sucessão rápida de gestos em movimentação de intensidade máxima.
- B a resistência, que admite a realização de movimentos durante considerável período de tempo, sem perda da qualidade da execução.
- C a flexibilidade, que permite a amplitude máxima de um movimento, em uma ou mais articulações, sem causar lesões.
- D a agilidade, que possibilita a execução de movimentos rápidos e ligeiros com mudanças de direção.
- E o equilíbrio, que permite a realização dos mais variados movimentos, com o objetivo de sustentar o corpo sobre uma base.

Questão 111

Texto I

Sob o olhar do *Twitter*

Vivemos a era da exposição e do compartilhamento. Público e privado começam a se confundir. A ideia de privacidade vai mudar ou desaparecer.

O trecho acima tem 140 caracteres exatos. É uma mensagem curta que tenta encapsular uma ideia complexa. Não é fácil esse tipo de síntese, mas dezenas de milhões de pessoas o praticam diariamente. No mundo todo, são disparados 2,4 trilhões de SMS por mês, e neles cabem 140 toques, ou pouco mais. Também é comum enviar *e-mails*, deixar recados no Orkut, falar com as pessoas pelo MSN, tagarelar no celular, receber chamados em qualquer parte, a qualquer hora. Estamos conectados. Superconectados, na verdade, de várias formas.

[...] O mais recente exemplo de demanda por total conexão e de uma nova sintaxe social é o *Twitter*, o novo serviço de troca de mensagens pela internet. O *Twitter* pode ser entendido como uma mistura de *blog* e celular. As mensagens são de 140 toques, como os torpedos dos celulares, mas circulam pela internet, como os textos de blogs. Em vez de seguir para apenas uma pessoa, como no celular ou no MSN, a mensagem do *Twitter* vai para todos os “seguidores” – gente que acompanha o emissor. Podem ser 30, 300 ou 409 mil seguidores.

MARTINS, I.; LEAL, R. *Época*. 16 mar.2009 (fragmento adaptado).

Texto II

DICAS Para usar melhor o *Twitter*

Coloque-se no lugar de seu leitor: você gostaria de saber que alguém está comendo um lanche?

Cuidado com o que você vai publicar: você quer mesmo que todo mundo saiba detalhes de sua vida afetiva ou sexual?

Encontre uma velocidade ideal de mensagens: se forem poucas, ninguém vai segui-lo; se forem muitas, as pessoas vão deixar você de lado

Use a busca para encontrar pessoas e assuntos que lhe interessam. Se quiser seguir os resultados da busca, cadastre-a em seu leitor de RSS

Aprecie com moderação: o *Twitter* pode dispersá-lo. Se estiver concentrado, deixe-o fechado. Dose o tempo que você gasta com ele

Se a conversa começar a ficar longa, **ligue para a pessoa ou use o MSN**

Não tente ler tudo. É impossível! De tempos em tempos, avalie se você quer realmente seguir todas aquelas pessoas

Recent(7) Replies Messages

MARTINS, I.; LEAL, R. *Época*. 16 mar. 2009.

Da comparação entre os textos, depreende-se que o texto II constitui um passo a passo para interferir no comportamento dos usuários, dirigindo-se diretamente aos leitores, e o texto I

- A adverte os leitores de que a internet pode transformar-se em um problema porque expõe a vida dos usuários e, por isso, precisa ser investigada.
- B ensina aos leitores os procedimentos necessários para que as pessoas conheçam, em profundidade, os principais meios de comunicação da atualidade.
- C exemplifica e explica o novo serviço global de mensagens rápidas que desafia os hábitos de comunicação e reinventa o conceito de privacidade.
- D procura esclarecer os leitores a respeito dos perigos que o uso do *Twitter* pode representar nas relações de trabalho e também no plano pessoal.
- E apresenta uma enquete sobre as redes sociais mais usadas na atualidade e mostra que o *Twitter* é preferido entre a maioria dos internautas.

Questão 112

O dia em que o peixe saiu de graça

Uma operação do Ibama para combater a pesca ilegal na divisa entre os Estados do Pará, Maranhão e Tocantins incinerou 110 quilômetros de redes usadas por pescadores durante o período em que os peixes se reproduzem. Embora tenha um impacto temporário na atividade econômica da região, a medida visa preservá-la ao longo prazo, evitando o risco de extinção dos animais. Cerca de 15 toneladas de peixes foram apreendidas e doadas para instituições de caridade.

Época. 23 mar. 2009 (adaptado).

A notícia, do ponto de vista de seus elementos constitutivos,

- A apresenta argumentos contrários à pesca ilegal.
- B tem um título que resume o conteúdo do texto.
- C informa sobre uma ação, a finalidade que a motivou e o resultado dessa ação.
- D dirige-se aos órgãos governamentais dos estados envolvidos na referida operação do Ibama.
- E introduz um fato com a finalidade de incentivar movimentos sociais em defesa do meio ambiente.

Questão 113

Os filhos de Ana eram bons, uma coisa verdadeira e sumarenta. Cresciam, tomavam banho, exigiam para si, malcriados, instantes cada vez mais completos. A cozinha era enfim espaçosa, o fogão enguiçado dava estouros. O calor era forte no apartamento que estavam aos poucos pagando. **Mas** o vento batendo nas cortinas que ela mesma cortara lembrava-lhe que se quisesse podia parar e enxugar a testa, olhando o calmo horizonte. Como um lavrador. Ela plantara as sementes que tinha na mão, não outras, **mas** essas apenas.

LISPECTOR, C. *Laços de família*. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

A autora emprega por duas vezes o conectivo **mas** no fragmento apresentado. Observando aspectos da organização, estruturação e funcionalidade dos elementos que articulam o texto, o conectivo **mas**

- A expressa o mesmo conteúdo nas duas situações em que aparece no texto.
- B quebra a fluidez do texto e prejudica a compreensão, se usado no início da frase.
- C ocupa posição fixa, sendo inadequado seu uso na abertura da frase.
- D contém uma ideia de sequência temporal que direciona a conclusão do leitor.
- E assume funções discursivas distintas nos dois contextos de uso.

Questão 114

A Herança Cultural da Inquisição

A Inquisição gerou uma série de comportamentos humanos defensivos na população da época, especialmente por ter perdurado na Espanha e em Portugal durante quase 300 anos, ou no mínimo quinze gerações.

Embora a Inquisição tenha terminado há mais de um século, a pergunta que fiz a vários sociólogos, historiadores e psicólogos era se alguns desses comportamentos culturais não poderiam ter-se perpetuado entre nós.

Na maioria, as respostas foram negativas, ou seja, embora alterasse sem dúvida o comportamento da época, nenhum comportamento permanece tanto tempo depois, sem reforço ou estímulo continuado.

Não sou psicólogo nem sociólogo para discordar, mas tenho a impressão de que existem alguns comportamentos estranhos na sociedade brasileira, e que fazem sentido se você os considerar resquícios da era da Inquisição. [...]

KANITZ, S. A Herança Cultural da Inquisição. In: *Revista Veja*. Ano 38, nº 5, 2 fev. 2005 (fragmento).

Considerando-se o posicionamento do autor do fragmento a respeito de comportamentos humanos, o texto

- A enfatiza a herança da Inquisição em comportamentos culturais observados em Portugal e na Espanha.
- B contesta sociólogos, psicólogos e historiadores sobre a manutenção de comportamentos gerados pela Inquisição.
- C contrapõe argumentos de historiadores e sociólogos a respeito de comportamentos culturais inquisidores.
- D relativiza comportamentos originados na Inquisição e observados na sociedade brasileira.
- E questiona a existência de comportamentos culturais brasileiros marcados pela herança da Inquisição.

Questão 115

Resta saber o que ficou das línguas indígenas no português do Brasil. Serafim da Silva Neto afirma: "No português brasileiro não há, positivamente, influência das línguas africanas ou ameríndias". Todavia, é difícil de aceitar que um longo período de bilinguismo de dois séculos não deixasse marcas no português do Brasil.

ELIA, S. *Fundamentos Histórico-Linguísticos do Português do Brasil*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003 (adaptado).

No final do século XVIII, no norte do Egito, foi descoberta a Pedra de Roseta, que continha um texto escrito em egípcio antigo, uma versão desse texto chamada "demótico", e o mesmo texto escrito em grego. Até então, a antiga escrita egípcia não estava decifrada. O inglês Thomas Young estudou o objeto e fez algumas descobertas como, por exemplo, a direção em que a leitura deveria ser feita. Mais tarde, o francês Jean-François Champollion voltou a estudá-la e conseguiu decifrar a antiga escrita egípcia a partir do grego, provando que, na verdade, o grego era a língua original do texto e que o egípcio era uma tradução.

Com base na leitura dos textos conclui-se, sobre as línguas, que

- A cada língua é única e intraduzível.
- B elementos de uma língua são preservados, ainda que não haja mais falantes dessa língua.
- C a língua escrita de determinado grupo desaparece quando a sociedade que a produzia é extinta.
- D o egípcio antigo e o grego apresentam a mesma estrutura gramatical, assim como as línguas indígenas brasileiras e o português do Brasil.
- E o egípcio e o grego apresentavam letras e palavras similares, o que possibilitou a comparação linguística, o mesmo que aconteceu com as línguas indígenas brasileiras e o português do Brasil.

Questão 116

Machado de Assis

Joaquim Maria **Machado de Assis**, cronista, contista, dramaturgo, jornalista, poeta, novelista, romancista, crítico e ensaísta, nasceu na cidade do Rio de Janeiro em 21 de junho de 1839. Filho de um operário mestiço de negro e português, Francisco José de Assis, e de D. Maria Leopoldina Machado de Assis, aquele que viria a tornar-se o maior escritor do país e um mestre da língua, perde a mãe muito cedo e é criado pela madrasta, Maria Inês, também mulata, que se dedica ao menino e o matricula na escola pública, única que frequentou o autodidata Machado de Assis.

Disponível em: <http://www.passeiweb.com>. Acesso em: 1 maio 2009.

Considerando os seus conhecimentos sobre os gêneros textuais, o texto citado constitui-se de

- A fatos ficcionais, relacionados a outros de caráter realista, relativos à vida de um renomado escritor.
- B representações generalizadas acerca da vida de membros da sociedade por seus trabalhos e vida cotidiana.
- C explicações da vida de um renomado escritor, com estrutura argumentativa, destacando como tema seus principais feitos.
- D questões controversas e fatos diversos da vida de personalidade histórica, ressaltando sua intimidade familiar em detrimento de seus feitos públicos.
- E apresentação da vida de uma personalidade, organizada sobretudo pela ordem tipológica da narração, com um estilo marcado por linguagem objetiva.

Questão 117

Soneto

Já da morte o palor me cobre o rosto,
Nos lábios meus o alento desfalece,
Surda agonia o coração fenece,
E devora meu ser mortal desgosto!

Do leito embalde no macio encosto
Tento o sono reter!... já esmorece
O corpo exausto que o repouso esquece...
Eis o estado em que a mágoa me tem posto!

O adeus, o teu adeus, minha saudade,
Fazem que insano do viver me prive
E tenha os olhos meus na escuridade.

Dá-me a esperança com que o ser mantive!
Volve ao amante os olhos por piedade,
Olhos por quem viveu quem já não vive!

AZEVEDO, A. *Obra completa*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2000.

O núcleo temático do soneto citado é típico da segunda geração romântica, porém configura um lirismo que o projeta para além desse momento específico. O fundamento desse lirismo é

- A a angústia alimentada pela constatação da irreversibilidade da morte.
- B a melancolia que frustra a possibilidade de reação diante da perda.
- C o descontrole das emoções provocado pela autopiedade.
- D o desejo de morrer como alívio para a desilusão amorosa.
- E o gosto pela escuridão como solução para o sofrimento.

Questão 118

Texto I

Logo depois transferiram para o trapiche o depósito dos objetos que o trabalho do dia lhes proporcionava. Estranhas coisas entraram então para o trapiche. Não mais estranhas, porém, que aqueles meninos, moleques de todas as cores e de idades as mais variadas, desde os nove aos dezesseis anos, que à noite se estendiam pelo assoalho e por debaixo da ponte e dormiam, indiferentes ao vento que circundava o casarão uivando, indiferentes à chuva que muitas vezes os lavava, mas com os olhos puxados para as luzes dos navios, com os ouvidos presos às canções que vinham das embarcações...

AMADO, J. *Capitães da Areia*. São Paulo: Companhia das Letras, 2008 (fragmento).

Texto II

À margem esquerda do rio Belém, nos fundos do mercado de peixe, ergue-se o velho ingazeiro – ali os bêbados são felizes. Curitiba os considera animais sagrados, provê as suas necessidades de cachaça e pirão. No trivial contentavam-se com as sobras do mercado.

TREVISAN, D. *35 noites de paixão: contos escolhidos*. Rio de Janeiro: BestBolso, 2009 (fragmento).

Sob diferentes perspectivas, os fragmentos citados são exemplos de uma abordagem literária recorrente na literatura brasileira do século XX. Em ambos os textos,

- A a linguagem afetiva aproxima os narradores dos personagens marginalizados.
- B a ironia marca o distanciamento dos narradores em relação aos personagens.
- C o detalhamento do cotidiano dos personagens revela a sua origem social.
- D o espaço onde vivem os personagens é uma das marcas de sua exclusão.
- E a crítica à indiferença da sociedade pelos marginalizados é direta.

Questão 119

A Internet que você faz

Uma pequena invenção, a *Wikipédia*, mudou o jeito de lidarmos com informações na rede. Trata-se de uma enciclopédia virtual colaborativa, que é feita e atualizada por qualquer internauta que tenha algo a contribuir. Em resumo: é como se você imprimisse uma nova página para a publicação desatualizada que encontrou na biblioteca.

Antigamente, quando precisávamos de alguma informação confiável, tínhamos a enciclopédia como fonte segura de pesquisa para trabalhos, estudos e pesquisa em geral. Contudo, a novidade trazida pela *Wikipédia* nos coloca em uma nova circunstância, em que não podemos confiar integralmente no que lemos.

Por ter como lema principal a escritura coletiva, seus textos trazem informações que podem ser editadas e reeditadas por pessoas do mundo inteiro. Ou seja, a relevância da informação não é determinada pela tradição cultural, como nas antigas enciclopédias, mas pela dinâmica da mídia.

Assim, questiona-se a possibilidade de serem encontradas informações corretas entre sabotagens deliberadas e contribuições erradas.

NÉO, A. et al. A Internet que você faz. In: *Revista PENSE!* Secretaria de Educação do Estado do Ceará. Ano 2, n.º 3, mar.-abr. 2010 (adaptado).

As novas Tecnologias de Informação e Comunicação, como a *Wikipédia*, têm trazido inovações que impactaram significativamente a sociedade. A respeito desse assunto, o texto apresentado mostra que a falta de confiança na veracidade dos conteúdos registrados na *Wikipédia*

- A acontece pelo fato de sua construção coletiva possibilitar a edição e reedição das informações por qualquer pessoa no mundo inteiro.
- B limita a disseminação do saber, apesar do crescente número de acessos ao *site* que a abriga, por falta de legitimidade
- C ocorre pela facilidade de acesso à página, o que torna a informação vulnerável, ou seja, pela dinâmica da mídia.
- D ressalta a crescente busca das enciclopédias impressas para as pesquisas escolares.
- E revela o desconhecimento do usuário, impedindo-o de formar um juízo de valor sobre as informações.

Questão 120

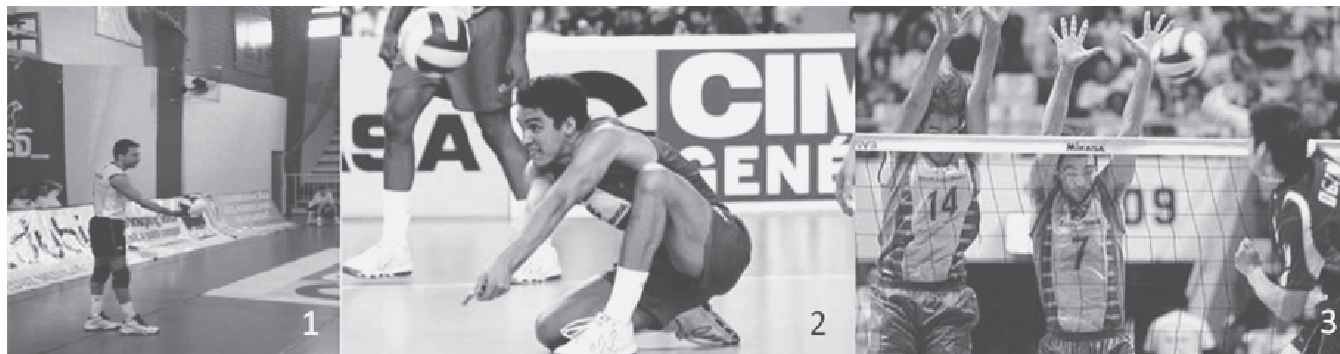


Figura 1: Disponível em: http://www.cicrbs.com.br/blog/fotos/235151post_foto.jpg.

Figura 2: Disponível em: <http://esporte.hsw.uol.com.br/volei-jogos-olimpicos.htm>.

Figura 3: Disponível em: <http://www.arel.com.br/eurocup/volei/>

Acesso em: 27 abr. 2010.

O voleibol é um dos esportes mais praticados na atualidade. Está presente nas competições esportivas, nos jogos escolares e na recreação. Nesse esporte, os praticantes utilizam alguns movimentos específicos como: saque, manchete, bloqueio, levantamento, toque, entre outros. Na sequência de imagens, identificam-se os movimentos de

- A sacar e colocar a bola em jogo, defender a bola e realizar a cortada como forma de ataque.
- B arremessar a bola, tocar para passar a bola ao levantador e bloquear como forma de ataque.
- C tocar e colocar a bola em jogo, cortar para defender e levantar a bola para atacar.
- D passar a bola e iniciar a partida, lançar a bola ao levantador e realizar a manchete para defender.
- E cortar como forma de ataque, passar a bola para defender e bloquear como forma de ataque.

Questão 121

O presidente Lula assinou, em 29 de setembro de 2008, decreto sobre o Novo Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa. As novas regras afetam principalmente o uso dos acentos agudo e circunflexo, do trema e do hífen. Longe de um consenso, muita polêmica tem-se levantado em Macau e nos oito países de língua portuguesa: Brasil, Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, Portugal, São Tomé e Príncipe e Timor Leste.

Comparando as diferentes opiniões sobre a validade de se estabelecer o acordo para fins de unificação, o argumento que, em grande parte, foge a essa discussão é

- A “A Academia (Brasileira de Letras) encara essa aprovação como um marco histórico. Inscreve-se, finalmente, a Língua Portuguesa no rol daquelas que conseguiram beneficiar-se há mais tempo da unificação de seu sistema de grafar, numa demonstração de consciência da política do idioma e de maturidade na defesa, difusão e ilustração da língua da Lusofonia.”

SANDRONI, C. Presidente da ABL. Disponível em: <http://www.academia.org.br>. Acesso em: 10 nov. 2008.

- B “Acordo ortográfico? Não, obrigado. Sou contra. Visceralmente contra. Filosoficamente contra. Linguisticamente contra. Eu gosto do “c” do “actor” e o “p” de “cepticismo”. Representam um património, uma pegada etimológica que faz parte de uma identidade cultural. A pluralidade é um valor que deve ser estudado e respeitado. Aceitar essa aberração significa apenas que a irmandade entre Portugal e o Brasil continua a ser a irmandade do atraso.”

COUTINHO, J. P. Folha de São Paulo. Ilustrada. 28 set. 2008, E1 (adaptado).

- C “Há um conjunto de necessidades políticas e econômicas com vista à internacionalização do português como identidade e marca econômica.” “É possível que o (Fernando) Pessoa, como produto de exportação, valha mais do que a PT (Portugal Telecom). Tem um valor econômico único.”

RIBEIRO, J. A. P. Ministro da Cultura de Portugal. Disponível em: <http://ultimahora.publico.clix.pt>. Acesso em: 10 nov. 2008.

- D “É um acto cívico batermo-nos contra o Acordo Ortográfico.” “O acordo não leva a unidade nenhuma.” “Não se pode aplicar na ordem interna um instrumento que não está aceito internacionalmente” e nem assegura “a defesa da língua como património, como prevê a Constituição nos artigos 9º e 68º.”

MOURA, V. G. Escritor e eurodeputado. Disponível em: www.mundoportugues.org. Acesso em: 10 nov. 2008.

- E “Se é para ter uma lusofonia, o conceito [unificação da língua] deve ser mais abrangente e temos de estar em paridade. Unidade não significa que temos que andar todos ao mesmo passo. Não é necessário que nos tornemos homogêneos. Até porque o que enriquece a língua portuguesa são as diversas literaturas e formas de utilização.”

RODRIGUES, M. H. Presidente do Instituto Português do Oriente, sediado em Macau. Disponível em: <http://taichungpou.blogspot.com>. Acesso em: 10 nov. 2008 (adaptado).

Questão 122

Texto I

O chamado “fumante passivo” é aquele indivíduo que não fuma, mas acaba respirando a fumaça dos cigarros fumados ao seu redor. Até hoje, discutem-se muito os efeitos do fumo passivo, mas uma coisa é certa: quem não fuma não é obrigado a respirar a fumaça dos outros.

O fumo passivo é um problema de saúde pública em todos os países do mundo. Na Europa, estima-se que 79% das pessoas estão expostas à fumaça “de segunda mão”, enquanto, nos Estados Unidos, 88% dos não fumantes acabam fumando passivamente. A Sociedade do Câncer da Nova Zelândia informa que o fumo passivo é a terceira entre as principais causas de morte no país, depois do fumo ativo e do uso de álcool.

Disponível em: www.terra.com.br. Acesso em: 27 abr. 2010 (fragmento).

Texto II



Disponível em: <http://rickjaimecomics.blogspot.com>. Acesso em: 27 abr. 2010.

Ao abordar a questão do tabagismo, os textos I e II procuram demonstrar que

- A a quantidade de cigarros consumidos por pessoa, diariamente, excede o máximo de nicotina recomendado para os indivíduos, inclusive para os não fumantes.
- B para garantir o prazer que o indivíduo tem ao fumar, será necessário aumentar as estatísticas de fumo passivo.
- C a conscientização dos fumantes passivos é uma maneira de manter a privacidade de cada indivíduo e garantir a saúde de todos.
- D os não fumantes precisam ser respeitados e poupados, pois estes também estão sujeitos às doenças causadas pelo tabagismo.
- E o fumante passivo não é obrigado a inalar as mesmas toxinas que um fumante, portanto depende dele evitar ou não a contaminação proveniente da exposição ao fumo.

Questão 123

“Todas as manhãs quando acordo, experimento um prazer supremo: o de ser Salvador Dalí.”

NÉRET, G. *Salvador Dalí*. Taschen, 1996.

Assim escreveu o pintor dos “relógios moles” e das “girafas em chamas” em 1931. Esse artista excêntrico deu apoio ao general Franco durante a Guerra Civil Espanhola e, por esse motivo, foi afastado do movimento surrealista por seu líder, André Breton. Dessa forma, Dalí criou seu próprio estilo, baseado na interpretação dos sonhos e nos estudos de Sigmund Freud, denominado “método de interpretação paranoico”. Esse método era constituído por textos visuais que demonstram imagens

- A do fantástico, impregnado de civismo pelo governo espanhol, em que a busca pela emoção e pela dramaticidade desenvolveram um estilo incomparável.
- B do onírico, que misturava sonho com realidade e interagira refletindo a unidade entre o consciente e o inconsciente como um universo único ou pessoal.
- C da linha inflexível da razão, dando vazão a uma forma de produção despojada no traço, na temática e nas formas vinculadas ao real.
- D do reflexo que, apesar do termo “paranoico”, possui sobriedade e elegância advindas de uma técnica de cores discretas e desenhos precisos.
- E da expressão e intensidade entre o consciente e a liberdade, declarando o amor pela forma de conduzir o enredo histórico dos personagens retratados.

Questão 124

Choque a 36 000 km/h

A faixa que vai de 160 quilômetros de altitude em volta da terra assemelha-se a uma avenida congestionada onde orbitam 3 000 satélites ativos. Eles disputam espaço com 17 000 fragmentos de artefatos lançados pela Terra e que se desmancharam – foguetes, satélites desativados e até ferramentas perdidas por astronautas. Com um tráfego celeste tão intenso, era questão de tempo para que acontecesse um acidente de grandes proporções, como o da semana passada. Na terça-feira, dois satélites em órbita desde os anos 90 colidiram em um ponto 790 quilômetros acima da Sibéria. A trombada dos satélites chama a atenção para os riscos que oferece a montanha de lixo espacial em órbita. Como os objetos viajam a grande velocidade, mesmo um pequeno fragmento de 10 centímetros poderia causar estragos consideráveis no telescópio Hubble ou na estação espacial Internacional — nesse caso pondo em risco a vida dos astronautas que lá trabalham.

Revista Veja. 18 set. 2009 (adaptado).

Levando-se em consideração os elementos constitutivos de um texto jornalístico, infere-se que o autor teve como objetivo

- A exaltar o emprego da linguagem figurada.
- B criar suspense e despertar temor no leitor.
- C influenciar a opinião dos leitores sobre o tema, com as marcas argumentativas de seu posicionamento.
- D induzir o leitor a pensar que os satélites artificiais representam um grande perigo para toda a humanidade.
- E exercitar a ironia ao empregar “avenida congestionada”; “tráfego celeste tão intenso”; “montanha de lixo”.

Texto para as questões 125 e 126

A carreira do crime

Estudo feito por pesquisadores da Fundação Oswaldo Cruz sobre adolescentes recrutados pelo tráfico de drogas nas favelas cariocas expõe as bases sociais dessas quadrilhas, contribuindo para explicar as dificuldades que o Estado enfrenta no combate ao crime organizado.

O tráfico oferece aos jovens de escolaridade precária (nenhum dos entrevistados havia completado o ensino fundamental) um plano de carreira bem estruturado, com salários que variam de R\$ 400,00 a R\$ 12.000 mensais. Para uma base de comparação, convém notar que, segundo dados do IBGE de 2001, 59% da população brasileira com mais de dez anos que declara ter uma atividade remunerada ganha no máximo o 'piso salarial' oferecido pelo crime. Dos traficantes ouvidos pela pesquisa, 25% recebiam mais de R\$ 2.000 mensais; já na população brasileira essa taxa não ultrapassa 6%.

Tais rendimentos mostram que as políticas sociais compensatórias, como o Bolsa-Escola (que paga R\$ 15 mensais por aluno matriculado), são por si só incapazes de impedir que o narcotráfico continue aliciando crianças provenientes de estratos de baixa renda: tais políticas aliviam um pouco o orçamento familiar e incentivam os pais a manterem os filhos estudando, o que de modo algum impossibilita a opção pela delinquência. No mesmo sentido, os programas voltados aos jovens vulneráveis ao crime organizado (circo-escolas, oficinas de cultura, escolinhas de futebol) são importantes, mas não resolvem o problema.

A única maneira de reduzir a atração exercida pelo tráfico é a repressão, que aumenta os riscos para os que escolhem esse caminho. Os rendimentos pagos aos adolescentes provam isso: eles são elevados precisamente porque a possibilidade de ser preso não é desprezível. É preciso que o Executivo federal e os estaduais desmontem as organizações paralelas erguidas pelas quadrilhas, para que a certeza de punição elimine o fascínio dos salários do crime.

Editorial. Folha de São Paulo. 15 jan. 2003.

Questão 125

Com base nos argumentos do autor, o texto aponta para

- A uma denúncia de quadrilhas que se organizam em torno do narcotráfico.
- B a constatação de que o narcotráfico restringe-se aos centros urbanos.
- C a informação de que as políticas sociais compensatórias eliminarão a atividade criminosa a longo prazo.
- D o convencimento do leitor de que para haver a superação do problema do narcotráfico é preciso aumentar a ação policial.
- E uma exposição numérica realizada com o fim de mostrar que o negócio do narcotráfico é vantajoso e sem riscos.

Questão 126

No Editorial, o autor defende a tese de que "as políticas sociais que procuram evitar a entrada dos jovens no tráfico não terão chance de sucesso enquanto a remuneração oferecida pelos traficantes for tão mais compensatória que aquela oferecida pelos programas do governo". Para comprovar sua tese, o autor apresenta

- A instituições que divulgam o crescimento de jovens no crime organizado.
- B sugestões que ajudam a reduzir a atração exercida pelo crime organizado.
- C políticas sociais que impedem o aliciamento de crianças no crime organizado.
- D pesquisadores que se preocupam com os jovens envolvidos no crime organizado.
- E números que comparam os valores pagos entre os programas de governo e o crime organizado.

Questão 127

Venho solicitar a clarividente atenção de Vossa Excelência para que seja conjurada uma calamidade que está prestes a desabar em cima da juventude feminina do Brasil. Refiro-me, senhor presidente, ao movimento entusiasta que está empolgando centenas de moças, atraindo-as para se transformarem em jogadoras de futebol, sem se levar em conta que a mulher não poderá praticar este esporte violento sem afetar, seriamente, o equilíbrio fisiológico das suas funções orgânicas, devido à natureza que dispôs a ser mãe. Ao que dizem os jornais, no Rio de Janeiro, já estão formados nada menos de dez quadros femininos. Em São Paulo e Belo Horizonte também já estão se constituindo outros. E, neste crescendo, dentro de um ano, é provável que em todo o Brasil estejam organizados uns 200 clubes femininos de futebol: ou seja: 200 núcleos destroçados da saúde de 2,2 mil futuras mães, que, além do mais, ficarão presas a uma mentalidade depressiva e propensa aos exibicionismos rudes e extravagantes.

Coluna Pênalti. Carta Capital. 28 abr. 2010.

O trecho é parte de uma carta de um cidadão brasileiro, José Fuzeira, encaminhada, em abril de 1940, ao então presidente da República Getúlio Vargas. As opções linguísticas de Fuzeira mostram que seu texto foi elaborado em linguagem

- A regional, adequada à troca de informações na situação apresentada.
- B jurídica, exigida pelo tema relacionado ao domínio do futebol.
- C coloquial, considerando-se que ele era um cidadão brasileiro comum.
- D culta, adequando-se ao seu interlocutor e à situação de comunicação.
- E informal, pressupondo o grau de escolaridade de seu interlocutor.

Questão 128

Capítulo III

Um criado trouxe o café. Rubião pegou na xícara e, enquanto lhe deitava açúcar, ia disfarçadamente mirando a bandeja, que era de prata lavrada. Prata, ouro, eram os metais que amava de coração; não gostava de bronze, mas o amigo Palha disse-lhe que era matéria de preço, e assim se explica este par de figuras que aqui está na sala: um *Mefistófeles* e um *Fausto*. Tivesse, porém, de escolher, escolheria a bandeja, – primor de argenteria, execução fina e acabada. O criado esperava teso e sério. Era espanhol; e não foi sem resistência que Rubião o aceitou das mãos de Cristiano; por mais que lhe dissesse que estava acostumado aos seus crioulos de Minas, e não queria línguas estrangeiras em casa, o amigo Palha insistiu, demonstrando-lhe a necessidade de ter criados brancos. Rubião cedeu com pena. O seu bom pajem, que ele queria pôr na sala, como um pedaço da província, nem o pôde deixar na cozinha, onde reinava um francês, Jean; foi degradado a outros serviços.

ASSIS, M. Quincas Borba. In: *Obra completa*. V.1. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1993 (fragmento).

Quincas Borba situa-se entre as obras-primas do autor e da literatura brasileira. No fragmento apresentado, a peculiaridade do texto que garante a universalização de sua abordagem reside

- A no conflito entre o passado pobre e o presente rico, que simboliza o triunfo da aparência sobre a essência.
- B no sentimento de nostalgia do passado devido à substituição da mão de obra escrava pela dos imigrantes.
- C na referência a Fausto e Mefistófeles, que representam o desejo de eternização de Rubião.
- D na admiração dos metais por parte de Rubião, que metaforicamente representam a durabilidade dos bens produzidos pelo trabalho.
- E na resistência de Rubião aos criados estrangeiros, que reproduz o sentimento de xenofobia.

Questão 129

Negrinha

Negrinha era uma pobre órfã de sete anos. Preta? Não; fusca, mulatinha escura, de cabelos ruços e olhos assustados. Nascera na senzala, de mãe escrava, e seus primeiros anos vivera-os pelos cantos escuros da cozinha, sobre velha esteira e trapos imundos. Sempre escondida, que a patroa não gostava de crianças.

Excelente senhora, a patroa. Gorda, rica, dona do mundo, amimada dos padres, com lugar certo na igreja e camarote de luxo reservado no céu. Entaladas as banhas no trono (uma cadeira de balanço na sala de jantar), ali bordava, recebia as amigas e o vigário, dando audiências, discutindo o tempo. Uma virtuosa senhora em suma – “dama de grandes virtudes apostólicas, esteio da religião e da moral”, dizia o reverendo.

Ótima, a dona Inácia. Mas não admitia choro de criança. Ai! Punha-lhe os nervos em carne viva.

[...]

A excelente dona Inácia era mestra na arte de judiar de crianças. Vinha da escravidão, fora senhora de escravos – e daquelas ferozes, amigas de ouvir cantar o bolo e estalar o bacalhau. Nunca se afizera ao regime novo – essa indecência de negro igual.

LOBATO, M. Negrinha. In: MORICONE, I. *Os cem melhores contos brasileiros do século*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2000 (fragmento).

A narrativa focaliza um momento histórico-social de valores contraditórios. Essa contradição infere-se, no contexto, pela

- A falta de aproximação entre a menina e a senhora, preocupada com as amigas.
- B receptividade da senhora para com os padres, mas deselegante para com as beatas.
- C ironia do padre a respeito da senhora, que era perversa com as crianças.
- D resistência da senhora em aceitar a liberdade dos negros, evidenciada no final do texto.
- E rejeição aos criados por parte da senhora, que preferia tratá-los com castigos.

Questão 130

O Flamengo começou a partida no ataque, **enquanto** o Botafogo procurava fazer uma forte marcação no meio campo e tentar lançamentos para Victor Simões, isolado entre os zagueiros rubro-negros. **Mesmo** com mais posse de bola, o time dirigido por Cuca tinha grande dificuldade de chegar à área alvinegra **por causa do** bloqueio montado pelo Botafogo na frente da sua área.

No entanto, na primeira chance rubro-negra, saiu o gol. **Após** cruzamento da direita de Ibson, a zaga alvinegra rebateu a bola de cabeça para o meio da área. Kléberson apareceu na jogada e cabeceou por cima do goleiro Renan. Ronaldo Angelim apareceu nas costas da defesa e empurrou para o fundo da rede quase que em cima da linha: Flamengo 1 a 0.

Disponível em: <http://momentodofutebol.blogspot.com> (adaptado).

O texto, que narra uma parte do jogo final do Campeonato Carioca de futebol, realizado em 2009, contém vários conectivos, sendo que

- A **após** é conectivo de causa, já que apresenta o motivo de a zaga alvinegra ter rebatido a bola de cabeça.
- B **enquanto** tem um significado alternativo, porque conecta duas opções possíveis para serem aplicadas no jogo.
- C **no entanto** tem significado de tempo, porque ordena os fatos observados no jogo em ordem cronológica de ocorrência.
- D **mesmo** traz ideia de concessão, já que “com mais posse de bola”, ter dificuldade não é algo naturalmente esperado.
- E **por causa de** indica consequência, porque as tentativas de ataque do Flamengo motivaram o Botafogo a fazer um bloqueio.

Questão 131

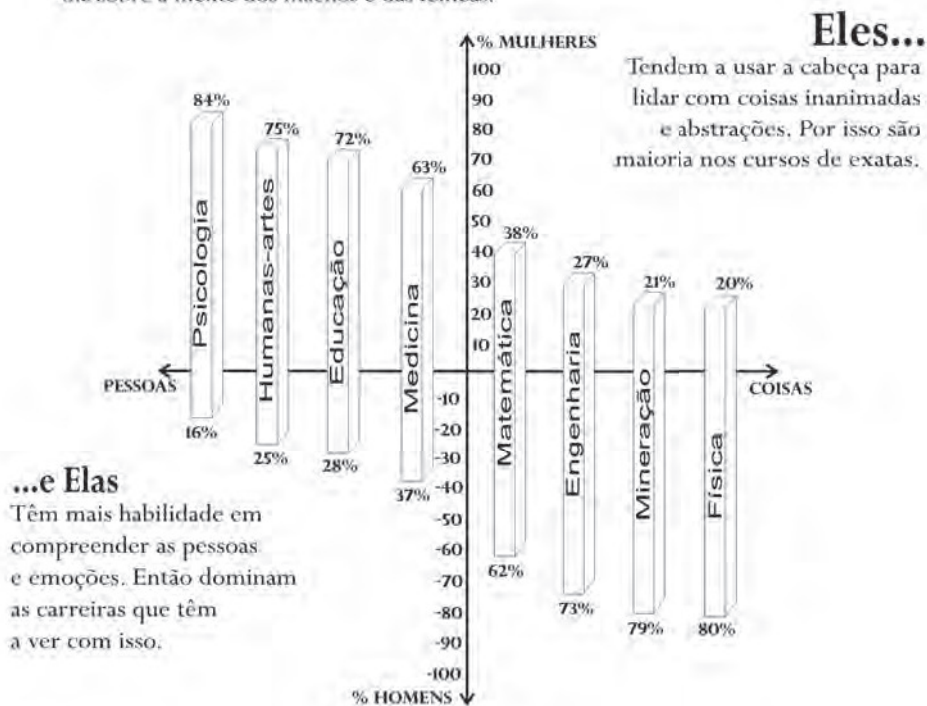
Após estudar na Europa, Anita Malfatti retornou ao Brasil com uma mostra que abalou a cultura nacional do início do século XX. Elogiada por seus mestres na Europa, Anita se considerava pronta para mostrar seu trabalho no Brasil, mas enfrentou as duras críticas de Monteiro Lobato. Com a intenção de criar uma arte que valorizasse a cultura brasileira, Anita Malfatti e outros artistas modernistas

- A buscaram libertar a arte brasileira das normas acadêmicas europeias, valorizando as cores, a originalidade e os temas nacionais.
- B defenderam a liberdade limitada de uso da cor, até então utilizada de forma irrestrita, afetando a criação artística nacional.
- C representaram a ideia de que a arte deveria copiar fielmente a natureza, tendo como finalidade a prática educativa.
- D mantiveram de forma fiel a realidade nas figuras retratadas, defendendo uma liberdade artística ligada à tradição acadêmica.
- E buscaram a liberdade na composição de suas figuras, respeitando limites de temas abordados.

Questão 132

CADA UM NA SUA

O que o sexo dos matriculados nas universidades brasileiras diz sobre a mente dos machos e das fêmeas.



Superinteressante. Ed. 256, set. 2008.

Segundo pesquisas recentes, é irrelevante a diferença entre sexos para se avaliar a inteligência. Com relação às tendências para áreas do conhecimento, por sexo, levando em conta a matrícula em cursos universitários brasileiros, as informações do gráfico asseguram que

- A os homens estão matriculados em menor proporção em cursos de Matemática que em Medicina por lidarem melhor com pessoas.
- B as mulheres estão matriculadas em maior percentual em cursos que exigem capacidade de compreensão dos seres humanos.
- C as mulheres estão matriculadas em percentual maior em Física que em Mineração por tenderem a trabalhar melhor com abstrações.
- D as homens e as mulheres estão matriculados na mesma proporção em cursos que exigem habilidades semelhantes na mesma área.
- E as mulheres estão matriculadas em menor número em Psicologia por sua habilidade de lidarem melhor com coisas que com sujeitos.

Questão 133

É muito raro que um novo modo de comunicação ou de expressão suplante completamente os anteriores. Fala-se menos desde que a escrita foi inventada? Claro que não. Contudo, a função da palavra viva mudou, uma parte de suas missões nas culturas puramente orais tendo sido preenchida pela escrita: transmissão dos conhecimentos e das narrativas, estabelecimento de contratos, realização dos principais atos rituais ou sociais etc. Novos estilos de conhecimento (o conhecimento “teórico”, por exemplo) e novos gêneros (o código de leis, o romance etc.) surgiram. A escrita não fez com que a palavra desaparecesse, ela complexificou e reorganizou o sistema da comunicação e da memória social.

A fotografia substituiu a pintura? Não, ainda há pintores ativos. As pessoas continuam, mais do que nunca, a visitar museus, exposições e galerias, compram as obras dos artistas para pendurá-las em casa. Em contrapartida, é verdade que os pintores, os desenhistas, os gravadores, os escultores não são mais – como foram até o século XIX – os únicos produtores de imagens.

LÉVY, P. *Cibercultura*. São Paulo: Ed. 34, 1999 (fragmento).

A substituição pura e simples do antigo pelo novo ou do natural pelo técnico tem sido motivo de preocupação de muita gente. O texto encaminha uma discussão em torno desse temor ao

- A considerar as relações entre o conhecimento teórico e o conhecimento empírico e acrescenta que novos gêneros textuais surgiram com o progresso.
- B observar que a língua escrita não é uma transcrição fiel da língua oral e explica que as palavras antigas devem ser utilizadas para preservar a tradição.
- C perguntar sobre a razão das pessoas visitarem museus, exposições etc., e reafirma que os fotógrafos são os únicos responsáveis pela produção de obras de arte.
- D reconhecer que as pessoas temem que o avanço dos meios de comunicação, inclusive *on-line*, substitua o homem e leve alguns profissionais ao esquecimento.
- E revelar o receio das pessoas em experimentar novos meios de comunicação, com medo de sentirem retrógradadas.

Questão 134

Texto I

Eu amo a rua. Esse sentimento de natureza toda íntima não vos seria revelado por mim se não julgasse, e razões não tivesse para julgar, que este amor assim absoluto e assim exagerado é partilhado por todos vós. Nós somos irmãos, nós nos sentimos parecidos e iguais; nas cidades, nas aldeias, nos povoados, não porque soframos, com a dor e os desprazeres, a lei e a polícia, mas porque nos une, nivela e agrêmia o amor da rua. É este mesmo o sentimento imperturbável e indissolúvel, o único que, como a própria vida, resiste às idades e às épocas.

RIO, J. A rua. In: *A alma encantadora das ruas*. São Paulo: Companhia das Letras, 2008 (fragmento).

Texto II

A rua dava-lhe uma força de fisionomia, mais consciência dela. Como se sentia estar no seu reino, na região em que era rainha e imperatriz. O olhar cobiçoso dos homens e o de inveja das mulheres acabavam o sentimento de sua personalidade, exaltavam-no até. Dirigiu-se para a rua do Catete com o seu passo miúdo e sólido. [...] No caminho trocou cumprimento com as raparigas pobres de uma casa de cômodos da vizinhança. [...] E debaixo dos olhares maravilhados das pobres raparigas, ela continuou o seu caminho, arrepanhando a saia, satisfeita que nem uma duquesa atravessando os seus domínios.

BARRETO, L. Um e outro. In: *Clara dos anjos*. Rio de Janeiro: Editora Mérito (fragmento).

A experiência urbana é um tema recorrente em crônicas, contos e romances do final do século XIX e início do XX, muitos dos quais elegem a rua para explorar essa experiência. Nos fragmentos I e II, a rua é vista, respectivamente, como lugar que

- A desperta sensações contraditórias e desejo de reconhecimento.
- B favorece o cultivo da intimidade e a exposição dos dotes físicos.
- C possibilita vínculos pessoais duradouros e encontros casuais.
- D propicia o sentido de comunidade e a exibição pessoal.
- E promove o anonimato e a segregação social.

Questão 135

Fora da ordem

Em 1588, o engenheiro militar italiano Agostinho Romelli publicou *Le Diverse et Artificiose Machine*, no qual descrevia uma máquina de ler livros. Montada para girar verticalmente, como uma roda de hamster, a invenção permitia que o leitor fosse de um texto ao outro sem se levantar de sua cadeira.

Hoje podemos alternar entre documentos com muito mais facilidade – um clique no mouse é suficiente para acessarmos imagens, textos, vídeos e sons instantaneamente. Para isso, usamos o computador, e principalmente a internet – tecnologias que não estavam disponíveis no Renascimento, época em que Romelli viveu.

BERCITTO, D. *Revista Língua Portuguesa*. Ano II. Nº 14.

O inventor italiano antecipou, no século XVI, um dos princípios definidores do hipertexto: a quebra de linearidade na leitura e a possibilidade de acesso ao texto conforme o interesse do leitor. Além de ser característica essencial da internet, do ponto de vista da produção do texto, a hipertextualidade se manifesta também em textos impressos, como

- A dicionários, pois a forma do texto dá liberdade de acesso à informação.
- B documentários, pois o autor faz uma seleção dos fatos e das imagens.
- C relatos pessoais, pois o narrador apresenta sua percepção dos fatos.
- D editoriais, pois o editorialista faz uma abordagem detalhada dos fatos.
- E romances românticos, pois os eventos ocorrem em diversos cenários.

EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO

A COR DO SEU CADERNO DE QUESTÕES É AZUL.
MARQUE-A EM SEU CARTÃO-RESPOSTA



2011

2º DIA
CADERNO
7 AZUL

PROVA DE REDAÇÃO E DE LINGUAGENS, CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGIAS PROVA DE MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS

LEIA ATENTAMENTE AS INSTRUÇÕES SEGUINTE

- Este CADERNO DE QUESTÕES contém a Proposta de Redação e 90 questões numeradas de 91 a 180, dispostas da seguinte maneira:
 - as questões de número 91 a 135 são relativas à área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias;
 - as questões de número 136 a 180 são relativas à área de Matemática e suas Tecnologias.

ATENÇÃO: as questões de 91 a 95 são relativas à língua estrangeira. Você deverá responder apenas às questões relativas à língua estrangeira (inglês ou espanhol) escolhida no ato de sua inscrição.
- Confira se o seu CADERNO DE QUESTÕES contém a quantidade de questões e se essas questões estão na ordem mencionada na instrução anterior. Caso o caderno esteja incompleto, tenha qualquer defeito ou apresente divergência, comunique ao aplicador da sala para que ele tome as providências cabíveis.
- Verifique, no CARTÃO-RESPOSTA e na FOLHA DE REDAÇÃO, que se encontra no verso do CARTÃO-RESPOSTA, se os seus dados estão registrados corretamente. Caso haja alguma divergência, comunique-a imediatamente ao aplicador da sala.
- ATENÇÃO:** após a conferência, escreva e assine seu nome nos espaços próprios do CARTÃO-RESPOSTA e da FOLHA DE REDAÇÃO com caneta esferográfica de tinta preta.
- ATENÇÃO:** transcreva no espaço apropriado do seu CARTÃO-RESPOSTA, com sua caligrafia usual, considerando as letras maiúsculas e minúsculas, a seguinte frase:

Lenta, descansa a onda que a maré deixa.
- Marque no CARTÃO-RESPOSTA, no espaço apropriado, a opção correspondente à cor desta capa. **ATENÇÃO:** se você assinalar mais de uma opção de cor ou deixar todos os campos em branco, sua prova não será corrigida.
- Não dobre, não amasse nem rasure o CARTÃO-RESPOSTA, pois ele não poderá ser substituído.
- Para cada uma das questões objetivas, são apresentadas 5 opções identificadas com as letras **A**, **B**, **C**, **D** e **E**. Apenas uma responde corretamente à questão.
- No CARTÃO-RESPOSTA, preencha todo o espaço compreendido no círculo correspondente à opção escolhida para a resposta. A marcação em mais de uma opção anula a questão, mesmo que uma das respostas esteja correta.
- O tempo disponível para estas provas é de **cinco horas e trinta minutos**.
- Reserve os 30 minutos finais para marcar seu CARTÃO-RESPOSTA. Os rascunhos e as marcações assinaladas no CADERNO DE QUESTÕES não serão considerados na avaliação.
- Somente serão corrigidas as redações transcritas na FOLHA DE REDAÇÃO.
- Quando terminar as provas, acene para chamar o aplicador e entregue este CADERNO DE QUESTÕES e o CARTÃO-RESPOSTA/FOLHA DE REDAÇÃO.
- Você poderá deixar o local de prova somente após decorridas duas horas do início da aplicação e poderá levar seu CADERNO DE QUESTÕES ao deixar em definitivo a sala de provas nos últimos 30 minutos que antecedem o término da prova.
- Você será excluído do exame no caso de:
 - prestar, em qualquer documento, declaração falsa ou inexata;
 - agir com incorreção ou descortesia para com qualquer participante ou pessoa envolvida no processo de aplicação das provas;
 - perturbar, de qualquer modo, a ordem no local de aplicação das provas, incorrendo em comportamento indevido durante a realização do Exame;
 - se comunicar, durante as provas, com outro participante verbalmente, por escrito ou por qualquer outra forma;
 - utilizar qualquer tipo de equipamento eletrônico e de comunicação durante a realização do Exame;
 - utilizar ou tentar utilizar meio fraudulento, em benefício próprio ou de terceiros, em qualquer etapa do Exame;
 - utilizar livros, notas ou impressos durante a realização do Exame;
 - se ausentar da sala de provas levando consigo o CADERNO DE QUESTÕES antes do prazo estabelecido e/ou o CARTÃO-RESPOSTA a qualquer tempo.

LINGUAGENS, CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGIAS

Questões de 91 a 135

Questões de 91 a 95 (opção espanhol)

QUESTÃO 91

‘Desmachupizar’ el turismo

Es ya un lugar común escuchar aquello de que hay que *desmachupizar* el turismo en Perú y buscar visitantes en las demás atracciones (y son muchas) que tiene el país, naturales y arqueológicas, pero la ciudadela inca tiene un imán innegable. La Cámara Nacional de Turismo considera que Machu Picchu significa el 70% de los ingresos por turismo en Perú, ya que cada turista que tiene como primer destino la ciudadela inca visita entre tres y cinco lugares más (la ciudad de Cuzco, la de Arequipa, las líneas de Nazca, el Lago Titicaca y la selva) y deja en el país un promedio de 2 200 dólares (unos 1 538 euros).

Carlos Canales, presidente de Canatur, señaló que la ciudadela tiene capacidad para recibir más visitantes que en la actualidad (un máximo de 3 000) con un sistema planificado de horarios y rutas, pero no quiso avanzar una cifra. Sin embargo, la Unesco ha advertido en varias ocasiones que el monumento se encuentra cercano al punto de saturación y el Gobierno no debe emprender ninguna política de captación de nuevos visitantes, algo con lo que coincide el viceministro Roca Rey.

Disponível em: <http://www.elpais.com>. Acesso em: 21 jun. 2011.

A reportagem do jornal espanhol mostra a preocupação diante de um problema no Peru, que pode ser resumido pelo vocábulo “desmachupizar”, referindo-se

- A à escassez de turistas no país.
- B ao difícil acesso ao lago Titicaca.
- C à destruição da arqueologia no país.
- D ao excesso de turistas na terra dos incas.
- E à falta de atrativos turísticos em Arequipa.

QUESTÃO 92

Los fallos de *software* en aparatos médicos, como marcapasos, van a ser una creciente amenaza para la salud pública, según el informe de *Software Freedom Law Center* (SFLC) que ha sido presentado hoy en Portland (EEUU), en la *Open Source Convention* (OSCON).

La ponencia “Muerto por el código: transparencia de *software* en los dispositivos médicos implantables” aborda el riesgo potencialmente mortal de los defectos informáticos en los aparatos médicos implantados en las personas.

Según SFLC, millones de personas con condiciones crónicas del corazón, epilepsia, diabetes, obesidad e, incluso, la depresión dependen de implantes, pero el *software* permanece oculto a los pacientes y sus médicos.

La SFLC recuerda graves fallos informáticos ocurridos en otros campos, como en elecciones, en la fabricación de coches, en las líneas aéreas comerciales o en los mercados financieros.

Disponível em: <http://www.elpais.com>. Acesso em: 24 jul. 2010 (adaptado).

O título da palestra, citado no texto, antecipa o tema que será tratado e mostra que o autor tem a intenção de

- A relatar novas experiências em tratamento de saúde.
- B alertar sobre os riscos mortais de determinados *softwares* de uso médico para o ser humano.
- C denunciar falhas médicas na implantação de *softwares* em seres humanos.
- D divulgar novos *softwares* presentes em aparelhos médicos lançados no mercado.
- E apresentar os defeitos mais comuns de *softwares* em aparelhos médicos.

QUESTÃO 93

Bienvenido a Brasília

El Gobierno de Brasil, por medio del Ministerio de la Cultura y del Instituto del Patrimonio Histórico y Artístico Nacional (IPHAN), da la bienvenida a los participantes de la 34ª Sesión del Comité del Patrimonio Mundial, encuentro realizado por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO).

Respaldado por la Convención del Patrimonio Mundial, de 1972, el Comité reúne en su 34ª sesión más de 180 delegaciones nacionales para deliberar sobre las nuevas candidaturas y el estado de conservación y de riesgo de los bienes ya declarados Patrimonio Mundial, con base en los análisis del Consejo Internacional de Monumentos y Sitios (Icomos), del Centro Internacional para el Estudio de la Preservación y la Restauración del Patrimonio Cultural (ICCROM) y de la Unión Internacional para la Conservación de la Naturaleza (IUCN).

Disponível em: <http://www.34whc.brasilia2010.org.br>. Acesso em: 28 jul. 2010.

O Comitê do Patrimônio Mundial reúne-se regularmente para deliberar sobre ações que visem à conservação e à preservação do patrimônio mundial. Entre as tarefas atribuídas às delegações nacionais que participaram da 34ª Sessão do Comitê do Patrimônio Mundial, destaca-se a

- A participação em reuniões do Conselho Internacional de Monumentos e Sítios.
- B realização da cerimônia de recepção da Convenção do Patrimônio Mundial.
- C organização das análises feitas pelo Ministério da Cultura brasileiro.
- D discussão sobre o estado de conservação dos bens já declarados patrimônios mundiais.
- E estruturação da próxima reunião do Comitê do Patrimônio Mundial.

QUESTÃO 94

El tango

Ya sea como danza, música, poesía o cabal expresión de una filosofía de vida, el tango posee una larga y valiosa trayectoria, jalonada de encuentros y desencuentros, amores y odios, nacida desde lo más hondo de la historia argentina.

El nuevo ambiente es el cabaret, su nuevo cultor la clase media porteña, que ameniza sus momentos de diversión con nuevas composiciones, sustituyendo el carácter malevo del tango primitivo por una nueva poesía más acorde con las concepciones estéticas provenientes de Londres y París.

Ya en la década del '20 el tango se anima incluso a traspasar las fronteras del país, recalando en lujosos salones parisinos donde es aclamado por públicos selectos que adhieren entusiastas a la sensualidad del nuevo baile. Ya no es privativo de los bajos fondos porteños; ahora se escucha y se baila en salones elegantes, clubs y casas particulares.

El tango revive con juveniles fuerzas en ajironadas versiones de grupos rockeros, presentaciones en elegantes reductos de San Telmo, Barracas y La Boca y películas foráneas que lo divulgan por el mundo entero.

Disponível em: <http://www.elpolvorin.over-blog.es>. Acesso em: 22 jun. 2011 (adaptado).

Sabendo-se que a produção cultural de um país pode influenciar, retratar ou, inclusive, ser reflexo de acontecimentos de sua história, o tango, dentro do contexto histórico argentino, é reconhecido por

- A manter-se inalterado ao longo de sua história no país.
- B influenciar os subúrbios, sem chegar a outras regiões.
- C sobreviver e se difundir, ultrapassando as fronteiras do país.
- D manifestar seu valor primitivo nas diferentes camadas sociais.
- E ignorar a influência de países europeus, como Inglaterra e França.

QUESTÃO 95

Es posible reducir la basura

En México se producen más de 10 millones de m³ de basura mensualmente, depositados en más de 50 mil tiraderos de basura legales y clandestinos, que afectan de manera directa nuestra calidad de vida, pues nuestros recursos naturales son utilizados desproporcionalmente, como materias primas que luego desechamos y tiramos convirtiéndolos en materiales inútiles y focos de infección.

Todo aquello que compramos y consumimos tiene una relación directa con lo que tiramos. Consumiendo racionalmente, evitando el derroche y usando sólo lo indispensable, directamente colaboramos con el cuidado del ambiente.

Si la basura se compone de varios desperdicios y si como desperdicios no fueron basura, si los separamos adecuadamente, podremos controlarlos y evitar posteriores problemas. Reciclar se traduce en importantes ahorros de energía, ahorro de agua potable, ahorro de materias primas, menor impacto en los ecosistemas y sus recursos naturales y ahorro de tiempo, dinero y esfuerzo.

Es necesario saber para empezar a actuar...

Disponível em: <http://www.tododecarton.com>. Acesso em: 27 abr. 2010 (adaptado).

A partir do que se afirma no último parágrafo: "Es necesario saber para empezar a actuar...", pode-se constatar que o texto foi escrito com a intenção de

- A informar o leitor a respeito da importância da reciclagem para a conservação do meio ambiente.
- B indicar os cuidados que se deve ter para não consumir alimentos que podem ser focos de infecção.
- C denunciar o quanto o consumismo é nocivo, pois é o gerador dos dejetos produzidos no México.
- D ensinar como economizar tempo, dinheiro e esforço a partir dos 50 mil depósitos de lixo legalizados.
- E alertar a população mexicana para os perigos causados pelos consumidores de matéria-prima reciclável.

QUESTÃO 96

Na modernidade, o corpo foi descoberto, despido e modelado pelos exercícios físicos da moda. Novos espaços e práticas esportivas e de ginástica passaram a convocar as pessoas a modelarem seus corpos. Multiplicaram-se as academias de ginástica, as salas de musculação e o número de pessoas correndo pelas ruas.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO. Caderno do professor: educação física. São Paulo, 2008.

Diante do exposto, é possível perceber que houve um aumento da procura por

- A exercícios físicos aquáticos (natação/hidroginástica), que são exercícios de baixo impacto, evitando o atrito (não prejudicando as articulações), e que previnem o envelhecimento precoce e melhoram a qualidade de vida.
- B mecanismos que permitem combinar alimentação e exercício físico, que permitem a aquisição e manutenção de níveis adequados de saúde, sem a preocupação com padrões de beleza instituídos socialmente.
- C programas saudáveis de emagrecimento, que evitam os prejuízos causados na regulação metabólica, função imunológica, integridade óssea e manutenção da capacidade funcional ao longo do envelhecimento.
- D exercícios de relaxamento, reeducação postural e alongamentos, que permitem um melhor funcionamento do organismo como um todo, bem como uma dieta alimentar e hábitos saudáveis com base em produtos naturais.
- E dietas que preconizam a ingestão excessiva ou restrita de um ou mais macronutrientes (carboidratos, gorduras ou proteínas), bem como exercícios que permitem um aumento de massa muscular e/ou modelar o corpo.

QUESTÃO 97



COSTA, C. Superinteressante. Fev. 2011 (adaptado).

Os amigos são um dos principais indicadores de bem-estar na vida social das pessoas. Da mesma forma que em outras áreas, a internet também inovou as maneiras de vivenciar a amizade. Da leitura do infográfico, depreendem-se dois tipos de amizade virtual, a simétrica e a assimétrica, ambas com seus prós e contras. Enquanto a primeira se baseia na relação de reciprocidade, a segunda

- A reduz o número de amigos virtuais, ao limitar o acesso à rede.
- B parte do anonimato obrigatório para se difundir.
- C reforça a configuração de laços mais profundos de amizade.
- D facilita a interação entre pessoas em virtude de interesses comuns.
- E tem a responsabilidade de promover a proximidade física.



QUESTÃO 98

O hipertexto refere-se à escritura eletrônica não sequencial e não linear, que se bifurca e permite ao leitor o acesso a um número praticamente ilimitado de outros textos a partir de escolhas locais e sucessivas, em tempo real. Assim, o leitor tem condições de definir interativamente o fluxo de sua leitura a partir de assuntos tratados no texto sem se prender a uma sequência fixa ou a tópicos estabelecidos por um autor. Trata-se de uma forma de estruturação textual que faz do leitor simultaneamente coautor do texto final. O hipertexto se caracteriza, pois, como um processo de escritura/leitura eletrônica multilinearizado, multisequencial e indeterminado, realizado em um novo espaço de escrita. Assim, ao permitir vários níveis de tratamento de um tema, o hipertexto oferece a possibilidade de múltiplos graus de profundidade simultaneamente, já que não tem sequência definida, mas liga textos não necessariamente correlacionados.

MARCUSCHI, L. A. Disponível em: <http://www.pucsp.br>. Acesso em: 29 jun. 2011.

O computador mudou nossa maneira de ler e escrever, e o hipertexto pode ser considerado como um novo espaço de escrita e leitura. Definido como um conjunto de blocos autônomos de texto, apresentado em meio eletrônico computadorizado e no qual há remissões associando entre si diversos elementos, o hipertexto

- A é uma estratégia que, ao possibilitar caminhos totalmente abertos, desfavorece o leitor, ao confundir os conceitos cristalizados tradicionalmente.
- B é uma forma artificial de produção da escrita, que, ao desviar o foco da leitura, pode ter como consequência o menosprezo pela escrita tradicional.
- C exige do leitor um maior grau de conhecimentos prévios, por isso deve ser evitado pelos estudantes nas suas pesquisas escolares.
- D facilita a pesquisa, pois proporciona uma informação específica, segura e verdadeira, em qualquer *site* de busca ou *blog* oferecidos na internet.
- E possibilita ao leitor escolher seu próprio percurso de leitura, sem seguir sequência predeterminada, constituindo-se em atividade mais coletiva e colaborativa.

QUESTÃO 99

TEXTO I

O meu nome é Severino,
não tenho outro de pia.
Como há muitos Severinos,
que é santo de romaria,
deram então de me chamar
Severino de Maria;
como há muitos Severinos
com mães chamadas Maria,
fiquei sendo o da Maria
do finado Zacarias,
mas isso ainda diz pouco:
há muitos na freguesia,
por causa de um coronel
que se chamou Zacarias
e que foi o mais antigo
senhor desta sesmaria.
Como então dizer quem fala
ora a Vossas Senhorias?

MELO NETO, J. C. *Obra completa*. Rio de Janeiro: Aguilar, 1994 (fragmento).

TEXTO II

João Cabral, que já emprestara sua voz ao rio, transfere-a, aqui, ao retirante Severino, que, como o Capibaribe, também segue no caminho do Recife. A autoapresentação do personagem, na fala inicial do texto, nos mostra um Severino que, quanto mais se define, menos se individualiza, pois seus traços biográficos são sempre partilhados por outros homens.

SECCHIN, A. C. *João Cabral: a poesia do menos*. Rio de Janeiro: Topbooks, 1999 (fragmento).

Com base no trecho de *Morte e Vida Severina* (Texto I) e na análise crítica (Texto II), observa-se que a relação entre o texto poético e o contexto social a que ele faz referência aponta para um problema social expresso literariamente pela pergunta “Como então dizer quem fala / ora a Vossas Senhorias?”. A resposta à pergunta expressa no poema é dada por meio da

- A descrição minuciosa dos traços biográficos do personagem-narrador.
- B construção da figura do retirante nordestino como um homem resignado com a sua situação.
- C representação, na figura do personagem-narrador, de outros Severinos que compartilham sua condição.
- D apresentação do personagem-narrador como uma projeção do próprio poeta, em sua crise existencial.
- E descrição de Severino, que, apesar de humilde, orgulha-se de ser descendente do coronel Zacarias.

QUESTÃO 100



Disponível em: www.ccsp.com.br. Acesso em: 26 jul. 2010 (adaptado).

O anúncio publicitário está intimamente ligado ao ideário de consumo quando sua função é vender um produto. No texto apresentado, utilizam-se elementos linguísticos e extralinguísticos para divulgar a atração “Noites do Terror”, de um parque de diversões. O entendimento da propaganda requer do leitor

- A a identificação com o público-alvo a que se destina o anúncio.
- B a avaliação da imagem como uma sátira às atrações de terror.
- C a atenção para a imagem da parte do corpo humano selecionada aleatoriamente.
- D o reconhecimento do intertexto entre a publicidade e um dito popular.
- E a percepção do sentido literal da expressão “noites do terror”, equivalente à expressão “noites de terror”.

QUESTÃO 101

TEXTO I

Onde está a honestidade?

Você tem palacete reluzente
Tem joias e criados à vontade
Sem ter nenhuma herança ou parente
Só anda de automóvel na cidade...

E o povo pergunta com maldade:
Onde está a honestidade?
Onde está a honestidade?

O seu dinheiro nasce de repente
E embora não se saiba se é verdade
Você acha nas ruas diariamente
Anéis, dinheiro e felicidade...

Vassoura dos salões da sociedade
Que varre o que encontrar em sua frente
Promove festivais de caridade
Em nome de qualquer defunto ausente...

ROSA, N. Disponível em: <http://www.mpbnet.com.br>. Acesso em: abr. 2010.

TEXTO II

Um vulto da história da música popular brasileira, reconhecido nacionalmente, é Noel Rosa. Ele nasceu em 1910, no Rio de Janeiro; portanto, se estivesse vivo, estaria completando 100 anos. Mas faleceu aos 26 anos de idade, vítima de tuberculose, deixando um acervo de

grande valor para o patrimônio cultural brasileiro. Muitas de suas letras representam a sociedade contemporânea, como se tivessem sido escritas no século XXI.

Disponível em: <http://www.mpbnet.com.br>. Acesso em: abr. 2010.

Um texto pertencente ao patrimônio literário-cultural brasileiro é atualizável, na medida em que ele se refere a valores e situações de um povo. A atualidade da canção *Onde está a honestidade?*, de Noel Rosa, evidencia-se por meio

- A da ironia, ao se referir ao enriquecimento de origem duvidosa de alguns.
- B da crítica aos ricos que possuem joias, mas não têm herança.
- C da maldade do povo a perguntar sobre a honestidade.
- D do privilégio de alguns em clamar pela honestidade.
- E da insistência em promover eventos beneficentes.

QUESTÃO 102

Quem é pobre, pouco se apega, é um giro-o-giro no vago dos gerais, que nem os pássaros de rios e lagoas. O senhor vê: o Zé-Zim, o melhor meeiro meu aqui, risonho e habilidoso. Pergunto: — Zé-Zim, por que é que você não cria galinhas-d’angola, como todo o mundo faz? — Quero criar nada não... — me deu resposta: — Eu gosto muito de mudar... [...] Belo um dia, ele tora. Ninguém discrepa. Eu, tantas, mesmo digo. Eu dou proteção. [...] Essa não faltou também à minha mãe, quando eu era menino, no sertãozinho de minha terra. [...] Gente melhor do lugar eram todos dessa família Guedes, Jidião Guedes; quando saíram de lá, nos trouxeram junto, minha mãe e eu. Ficamos existindo em território baixio da Sirga, da outra banda, ali onde o de-Janeiro vai no São Francisco, o senhor sabe.

ROSA, J. G. *Grande Sertão*: Veredas. Rio de Janeiro: José Olympio (fragmento).

Na passagem citada, Riobaldo expõe uma situação decorrente de uma desigualdade social típica das áreas rurais brasileiras marcadas pela concentração de terras e pela relação de dependência entre agregados e fazendeiros. No texto, destaca-se essa relação porque o personagem-narrador

- A relata a seu interlocutor a história de Zé-Zim, demonstrando sua pouca disposição em ajudar seus agregados, uma vez que superou essa condição graças à sua força de trabalho.
- B descreve o processo de transformação de um meeiro — espécie de agregado — em proprietário de terra.
- C denuncia a falta de compromisso e a desocupação dos moradores, que pouco se envolvem no trabalho da terra.
- D mostra como a condição material da vida do sertanejo é dificultada pela sua dupla condição de homem livre e, ao mesmo tempo, dependente.
- E mantém o distanciamento narrativo condizente com sua posição social, de proprietário de terras.



QUESTÃO 103

A discussão sobre “o fim do livro de papel” com a chegada da mídia eletrônica me lembra a discussão idêntica sobre a obsolescência do folheto de cordel. Os folhetos talvez não existam mais daqui a 100 ou 200 anos, mas, mesmo que isso aconteça, os poemas de Leandro Gomes de Barros ou Manuel Camilo dos Santos continuarão sendo publicados e lidos — em CD-ROM, em livro eletrônico, em “chips quânticos”, sei lá o quê. O texto é uma espécie de alma imortal, capaz de reencarnar em corpos variados: página impressa, livro em Braille, folheto, “*coffee-table book*”, cópia manuscrita, arquivo PDF... Qualquer texto pode se reencarnar nesses (e em outros) formatos, não importa se é *Moby Dick* ou *Viagem a São Saruê*, se é *Macbeth* ou *O livro de piadas de Casseta & Planeta*.

TAVARES, B. Disponível em: <http://jornaldaparaiba.globo.com>.

Ao refletir sobre a possível extinção do livro impresso e o surgimento de outros suportes em via eletrônica, o cronista manifesta seu ponto de vista, defendendo que

- A o cordel é um dos gêneros textuais, por exemplo, que será extinto com o avanço da tecnologia.
- B o livro impresso permanecerá como objeto cultural veiculador de impressões e de valores culturais.
- C o surgimento da mídia eletrônica decretou o fim do prazer de se ler textos em livros e suportes impressos.
- D os textos continuarão vivos e passíveis de reprodução em novas tecnologias, mesmo que os livros desapareçam.**
- E os livros impressos desaparecerão e, com eles, a possibilidade de se ler obras literárias dos mais diversos gêneros.

QUESTÃO 104

Não tem tradução

[...]

Lá no morro, se eu fizer uma falseta

A Risoleta desiste logo do francês e do inglês

A gíria que o nosso morro criou

Bem cedo a cidade aceitou e usou

[...]

Essa gente hoje em dia que tem mania de exibição

Não entende que o samba não tem tradução no idioma francês

Tudo aquilo que o malandro pronuncia

Com voz macia é brasileiro, já passou de português

Amor lá no morro é amor pra chuchu

As rimas do samba não são *I love you*

E esse negócio de *alô, alô boy e alô Johnny*

Só pode ser conversa de telefone

ROSA, N. In: SOBRAL, João J. V. A tradução dos bambas. *Revista Língua Portuguesa*.

Ano 4, nº 54. São Paulo: Segmento, abr. 2010 (fragmento).

As canções de Noel Rosa, compositor brasileiro de Vila Isabel, apesar de revelarem uma aguçada preocupação do artista com seu tempo e com as mudanças político-culturais no Brasil, no início dos anos 1920, ainda são modernas. Nesse fragmento do samba *Não tem tradução*, por meio do recurso da metalinguagem, o poeta propõe

- A incorporar novos costumes de origem francesa e americana, juntamente com vocábulos estrangeiros.
- B respeitar e preservar o português padrão como forma de fortalecimento do idioma do Brasil.
- C valorizar a fala popular brasileira como patrimônio linguístico e forma legítima de identidade nacional.**
- D mudar os valores sociais vigentes à época, com o advento do novo e quente ritmo da música popular brasileira.
- E ironizar a malandragem carioca, aculturada pela invasão de valores étnicos de sociedades mais desenvolvidas.

QUESTÃO 105

A dança é um importante componente cultural da humanidade. O folclore brasileiro é rico em danças que representam as tradições e a cultura de várias regiões do país. Estão ligadas aos aspectos religiosos, festas, lendas, fatos históricos, acontecimentos do cotidiano e brincadeiras e caracterizam-se pelas músicas animadas (com letras simples e populares), figurinos e cenários representativos.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO. *Proposta Curricular do Estado de São Paulo: Educação Física*. São Paulo: 2009 (adaptado).

A dança, como manifestação e representação da cultura rítmica, envolve a expressão corporal própria de um povo. Considerando-a como elemento folclórico, a dança revela

- A manifestações afetivas, históricas, ideológicas, intelectuais e espirituais de um povo, refletindo seu modo de expressar-se no mundo.**
- B aspectos eminentemente afetivos, espirituais e de entretenimento de um povo, desconsiderando fatos históricos.
- C acontecimentos do cotidiano, sob influência mitológica e religiosa de cada região, sobrepondo aspectos políticos.
- D tradições culturais de cada região, cujas manifestações rítmicas são classificadas em um *ranking* das mais originais.
- E lendas, que se sustentam em inverdades históricas, uma vez que são inventadas, e servem apenas para a vivência lúdica de um povo.

QUESTÃO 106

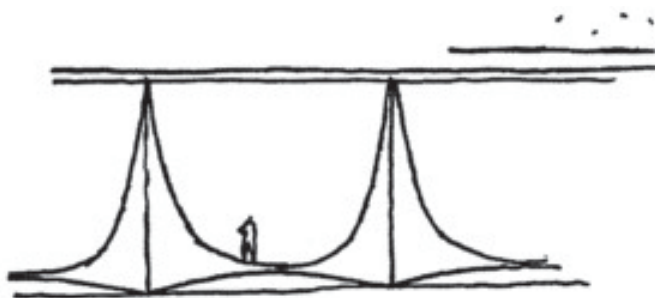
Cultivar um estilo de vida saudável é extremamente importante para diminuir o risco de infarto, mas também de problemas como morte súbita e derrame. Significa que manter uma alimentação saudável e praticar atividade física regularmente já reduz, por si só, as chances de desenvolver vários problemas. Além disso, é importante para o controle da pressão arterial, dos níveis de colesterol e de glicose no sangue. Também ajuda a diminuir o estresse e aumentar a capacidade física, fatores que, somados, reduzem as chances de infarto. Exercitar-se, nesses casos, com acompanhamento médico e moderação, é altamente recomendável.

ATALIA, M. Nossa vida. *Época*. 23 mar. 2009.

As ideias veiculadas no texto se organizam estabelecendo relações que atuam na construção do sentido. A esse respeito, identifica-se, no fragmento, que

- A a expressão “Além disso” marca uma sequenciação de ideias.
- B o conectivo “mas também” inicia oração que exprime ideia de contraste.
- C o termo “como”, em “como morte súbita e derrame”, introduz uma generalização.
- D o termo “Também” exprime uma justificativa.
- E o termo “fatores” retoma coesivamente “níveis de colesterol e de glicose no sangue”.

QUESTÃO 107



IMODESTO "As colunas do Alvorada podiam ser mais fáceis de construir, sem aquelas curvas. Mas foram elas que o mundo inteiro copiou"

Brasília 50 anos. *Veja*. Nº 2 138, nov. 2009.

Utilizadas desde a Antiguidade, as colunas, elementos verticais de sustentação, foram sofrendo modificações e incorporando novos materiais com ampliação de possibilidades. Ainda que as clássicas colunas gregas sejam retomadas, notáveis inovações são percebidas, por exemplo, nas obras de Oscar Niemeyer, arquiteto brasileiro nascido no Rio de Janeiro em 1907. No desenho de Niemeyer, das colunas do Palácio da Alvorada, observa-se

- A a presença de um capitel muito simples, reforçando a sustentação.
- B o traçado simples de amplas linhas curvas opostas, resultando em formas marcantes.
- C a disposição simétrica das curvas, conferindo saliência e distorção à base.
- D a oposição de curvas em concreto, configurando certo peso e rebuscamento.
- E o excesso de linhas curvas, levando a um exagero na ornamentação.

QUESTÃO 108

Conceitos e importância das lutas

Antes de se tornarem esporte, as lutas ou as artes marciais tiveram duas conotações principais: eram praticadas com o objetivo guerreiro ou tinham um apelo filosófico como concepção de vida bastante significativo.

Atualmente, nos deparamos com a grande expansão das artes marciais em nível mundial. As raízes orientais foram se disseminando, ora pela necessidade de luta pela sobrevivência ou para a “defesa pessoal”, ora pela possibilidade de ter as artes marciais como própria filosofia de vida.

CARREIRO, E. A. *Educação Física na escola: Implicações para a prática pedagógica*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2008 (fragmento).

Um dos problemas da violência que está presente principalmente nos grandes centros urbanos são as brigas e os enfrentamentos de torcidas organizadas, além da formação de gangues, que se apropriam de gestos das lutas, resultando, muitas vezes, em fatalidades. Portanto, o verdadeiro objetivo da aprendizagem desses movimentos foi mal compreendido, afinal as lutas

- A se tornaram um esporte, mas eram praticadas com o objetivo guerreiro a fim de garantir a sobrevivência.
- B apresentam a possibilidade de desenvolver o autocontrole, o respeito ao outro e a formação do caráter.
- C possuem como objetivo principal a “defesa pessoal” por meio de golpes agressivos sobre o adversário.
- D sofreram transformações em seus princípios filosóficos em razão de sua disseminação pelo mundo.
- E se disseminaram pela necessidade de luta pela sobrevivência ou como filosofia pessoal de vida.



QUESTÃO 109

O tema da velhice foi objeto de estudo de brilhantes filósofos ao longo dos tempos. Um dos melhores livros sobre o assunto foi escrito pelo pensador e orador romano Cícero: *A Arte do Envelhecimento*. Cícero nota, primeiramente, que todas as idades têm seus encantos e suas dificuldades. E depois aponta para um paradoxo da humanidade. Todos sonhamos ter uma vida longa, o que significa viver muitos anos. Quando realizamos a meta, em vez de celebrar o feito, nos atiramos a um estado de melancolia e amargura. Ler as palavras de Cícero sobre envelhecimento pode ajudar a aceitar melhor a passagem do tempo.

NOGUEIRA, P. Saúde & Bem-Estar Antienvelhecimento. *Época*. 28 abr. 2008.

O autor discute problemas relacionados ao envelhecimento, apresentando argumentos que levam a inferir que seu objetivo é

- A esclarecer que a velhice é inevitável.
- B contar fatos sobre a arte de envelhecer.
- C defender a ideia de que a velhice é desagradável.
- D influenciar o leitor para que lute contra o envelhecimento.
- E mostrar às pessoas que é possível aceitar, sem angústia, o envelhecimento.

QUESTÃO 110



LEIRNER, N. Tronco com cadeira (detalhe), 1964.

Disponível em: <http://www.itaucultural.org.br>. Acesso em: 27 jul. 2010.

Nessa estranha dignidade e nesse abandono, o objeto foi exaltado de maneira ilimitada e ganhou um significado que se pode considerar mágico. Daí sua “vida inquietante e absurda”. Tornou-se ídolo e, ao mesmo tempo, objeto de zombaria. Sua realidade intrínseca foi anulada.

JAFFÉ, A. O simbolismo nas artes plásticas. In: JUNG, C.G. (org.). *O homem e os seus símbolos*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

A relação observada entre a imagem e o texto apresentados permite o entendimento da intenção de um artista contemporâneo. Neste caso, a obra apresenta características

- A funcionais e de sofisticação decorativa.
- B futuristas e do abstrato geométrico.
- C construtivistas e de estruturas modulares.
- D abstracionistas e de releitura do objeto.
- E figurativas e de representação do cotidiano.

QUESTÃO 111

No capricho

O Adãozinho, meu cumpade, enquanto esperava pelo delegado, olhava para um quadro, a pintura de uma senhora. Ao entrar a autoridade e percebendo que o cabôco admirava tal figura, perguntou: “Que tal? Gosta desse quadro?”

E o Adãozinho, com toda a sinceridade que Deus dá ao cabôco da roça: “Mas pelo amor de Deus, hein, dotô! Que muié feia! Parece fiote de cruís-credo, parente do deus-me-livre, mais horríver que briga de cego no escuro.”

Ao que o delegado não teve como deixar de confessar, um pouco secamente: “É a minha mãe.” E o cabôco, em cima da bucha, não perde a linha: “Mais dotô, inté que é uma feiura caprichada.”

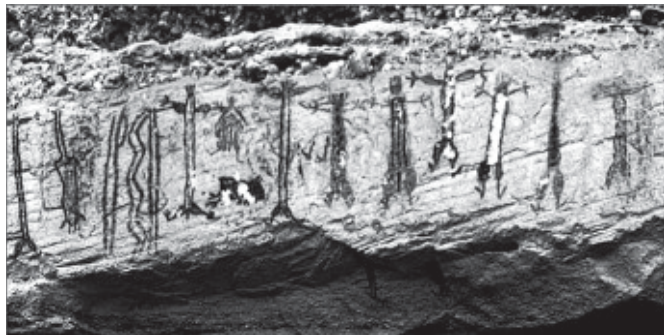
BOLDRIN, R. *Almanaque Brasil de Cultura Popular*. São Paulo: Andreato Comunicação e Cultura, nº 62, 2004 (adaptado).

Por suas características formais, por sua função e uso, o texto pertence ao gênero

- A anedota, pelo enredo e humor característicos.
- B crônica, pela abordagem literária de fatos do cotidiano.
- C depoimento, pela apresentação de experiências pessoais.
- D relato, pela descrição minuciosa de fatos verídicos.
- E reportagem, pelo registro impessoal de situações reais.

QUESTÃO 112

TEXTO I



Toca do Salitre - Piauí
Disponível em: <http://www.fumdham.org.br>. Acesso em: 27 jul. 2010.

TEXTO II



Arte Urbana. Foto: Diego Singh
Disponível em: <http://www.diaadia.pr.gov.br>. Acesso em: 27 jul. 2010.

O grafite contemporâneo, considerado em alguns momentos como uma arte marginal, tem sido comparado às pinturas murais de várias épocas e às escritas pré-históricas. Observando as imagens apresentadas, é possível reconhecer elementos comuns entre os tipos de pinturas murais, tais como

- A a preferência por tintas naturais, em razão de seu efeito estético.
- B a inovação na técnica de pintura, rompendo com modelos estabelecidos.
- C o registro do pensamento e das crenças das sociedades em várias épocas.
- D a repetição dos temas e a restrição de uso pelas classes dominantes.
- E o uso exclusivista da arte para atender aos interesses da elite.

QUESTÃO 113

Estrada

Esta estrada onde moro, entre duas voltas do caminho,
Interessa mais que uma avenida urbana.

Nas cidades todas as pessoas se parecem.

Todo mundo é igual. Todo mundo é toda a gente.

Aqui, não: sente-se bem que cada um traz a sua alma.

Cada criatura é única.

Até os cães.

Estes cães da roça parecem homens de negócios:

Andam sempre preocupados.

E quanta gente vem e vai!

E tudo tem aquele caráter impressionante que faz meditar:

Enterro a pé ou a carrocinha de leite puxada por um
bodezinho manhoso.

Nem falta o murmúrio da água, para sugerir, pela voz
dos símbolos,

Que a vida passa! que a vida passa!

E que a mocidade vai acabar.

BANDEIRA, M. *O ritmo dissoluto*. Rio de Janeiro: Aguilar, 1967.

A lírica de Manuel Bandeira é pautada na apreensão de significados profundos a partir de elementos do cotidiano. No poema *Estrada*, o lirismo presente no contraste entre campo e cidade aponta para

- A o desejo do eu lírico de resgatar a movimentação dos centros urbanos, o que revela sua nostalgia com relação à cidade.
- B a percepção do caráter efêmero da vida, possibilitada pela observação da aparente inércia da vida rural.
- C a opção do eu lírico pelo espaço bucólico como possibilidade de meditação sobre a sua juventude.
- D a visão negativa da passagem do tempo, visto que esta gera insegurança.
- E a profunda sensação de medo gerada pela reflexão acerca da morte.

QUESTÃO 114



PICASSO, P. *Guernica*. Óleo sobre tela. 349 X 777 cm. Museu Reina Sofia, Espanha, 1937. Disponível em: <http://www.fddreis.files.wordpress.com>. Acesso em: 26 jul. 2010.

O pintor espanhol Pablo Picasso (1881-1973), um dos mais valorizados no mundo artístico, tanto em termos financeiros quanto históricos, criou a obra *Guernica* em protesto ao ataque aéreo à pequena cidade basca de mesmo nome. A obra, feita para integrar o Salão Internacional de Artes Plásticas de Paris, percorreu toda a Europa, chegando aos EUA e instalando-se no MoMA, de onde sairia apenas em 1981. Essa obra cubista apresenta elementos plásticos identificados pelo

- A painel ideográfico, monocromático, que enfoca várias dimensões de um evento, renunciando à realidade, colocando-se em plano frontal ao espectador.
- B horror da guerra de forma fotográfica, com o uso da perspectiva clássica, envolvendo o espectador nesse exemplo brutal de crueldade do ser humano.
- C uso das formas geométricas no mesmo plano, sem emoção e expressão, despreocupado com o volume, a perspectiva e a sensação escultórica.
- D esfacelamento dos objetos abordados na mesma narrativa, minimizando a dor humana a serviço da objetividade, observada pelo uso do claro-escuro.
- E uso de vários ícones que representam personagens fragmentados bidimensionalmente, de forma fotográfica livre de sentimentalismo.

QUESTÃO 115

No Brasil, a condição cidadã, embora dependa da leitura e da escrita, não se basta pela enunciação do direito, nem pelo domínio desses instrumentos, o que, sem dúvida, viabiliza melhor participação social. A condição cidadã depende, seguramente, da ruptura com o ciclo da pobreza, que penaliza um largo contingente populacional.

Formação de leitores e construção da cidadania, memória e presença do PROLER. Rio de Janeiro: FBN, 2008.

Ao argumentar que a aquisição das habilidades de leitura e escrita não são suficientes para garantir o exercício da cidadania, o autor

- A critica os processos de aquisição da leitura e da escrita.
- B fala sobre o domínio da leitura e da escrita no Brasil.
- C incentiva a participação efetiva na vida da comunidade.
- D faz uma avaliação crítica a respeito da condição cidadã do brasileiro.
- E define instrumentos eficazes para elevar a condição social da população do Brasil.

QUESTÃO 116

Lépida e leve

Língua do meu Amor velosa e doce,
que me convences de que sou frase,
que me contornas, que me vestes quase,
como se o corpo meu de ti vindo me fosse.
Língua que me cativas, que me enleias
os surtos de ave estranha,
em linhas longas de invisíveis teias,
de que és, há tanto, habilidosa aranha...
[...]

Amo-te as sugestões gloriosas e funestas,
amo-te como todas as mulheres
te amam, ó língua-lama, ó língua-resplendor,
pela carne de som que à ideia emprestas
e pelas frases mudas que proferes
nos silêncios de Amor!...

MACHADO, G. In: MORICONI, I. (org.). *Os cem melhores poemas brasileiros do século*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001 (fragmento).

A poesia de Gilka Machado identifica-se com as concepções artísticas simbolistas. Entretanto, o texto selecionado incorpora referências temáticas e formais modernistas, já que, nele, a poeta

- A procura desconstruir a visão metafórica do amor e abandona o cuidado formal.
- B concebe a mulher como um ser sem linguagem e questiona o poder da palavra.
- C questiona o trabalho intelectual da mulher e antecipa a construção do verso livre.
- D propõe um modelo novo de erotização na lírica amorosa e propõe a simplificação verbal.
- E explora a construção da essência feminina, a partir da polissemia de "língua", e inova o léxico.

QUESTÃO 117

Abatidos pelo fadinho harmonioso e nostálgico dos desterrados, iam todos, até mesmo os brasileiros, se concentrando e caindo em tristeza; mas, de repente, o cavaquinho de Porfiro, acompanhado pelo violão do Firmo, romperam vibrantemente com um chorado baiano. Nada mais que os primeiros acordes da música crioula para que o sangue de toda aquela gente despertasse logo, como se alguém lhe fustigasse o corpo com urtigas bravas. E seguiram-se outras notas, e outras, cada vez mais ardentes e mais delirantes. Já não eram dois instrumentos que soavam, eram líbricos gemidos e suspiros soltos em torrente, a correrem serpenteando, como cobras numa floresta incendiada; eram ais convulsos, chorados em frenesi de amor: música feita de beijos e soluços gostosos; carícia de fera, carícia de doer, fazendo estalar de gozo.

AZEVEDO, A. *O Cortiço*. São Paulo: Ática, 1983 (fragmento).

No romance *O Cortiço* (1890), de Aluísio Azevedo, as personagens são observadas como elementos coletivos caracterizados por condicionantes de origem social, sexo e etnia. Na passagem transcrita, o confronto entre brasileiros e portugueses revela prevalência do elemento brasileiro, pois

- A destaca o nome de personagens brasileiras e omite o de personagens portuguesas.
- B exalta a força do cenário natural brasileiro e considera o do português inexpressivo.
- C mostra o poder envolvente da música brasileira, que cala o fado português.
- D destaca o sentimentalismo brasileiro, contrário à tristeza dos portugueses.
- E atribui aos brasileiros uma habilidade maior com instrumentos musicais.

QUESTÃO 118

Guardar

Guardar uma coisa não é escondê-la ou trancá-la.

Em cofre não se guarda coisa alguma.

Em cofre perde-se a coisa à vista.

Guardar uma coisa é olhá-la, fitá-la, mirá-la por admirá-la, isto é, iluminá-la ou ser por ela iluminado.

Guardar uma coisa é vigiá-la, isto é, fazer vigília por ela, isto é, velar por ela, isto é, estar acordado por ela, isto é, estar por ela ou ser por ela.

Por isso melhor se guarda o voo de um pássaro
Do que um pássaro sem voos.

Por isso se escreve, por isso se diz, por isso se publica,
por isso se declara e declama um poema:

Para guardá-lo:

Para que ele, por sua vez, guarde o que guarda:

Guarde o que quer que guarda um poema:

Por isso o lance do poema:

Por guardar-se o que se quer guardar.

MACHADO, G. In: MORICONI, I. (org.). *Os cem melhores poemas brasileiros do século*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

A memória é um importante recurso do patrimônio cultural de uma nação. Ela está presente nas lembranças do passado e no acervo cultural de um povo. Ao tratar o fazer poético como uma das maneiras de se *guardar o que se quer*, o texto

- A ressalta a importância dos estudos históricos para a construção da memória social de um povo.
- B valoriza as lembranças individuais em detrimento das narrativas populares ou coletivas.
- C reforça a capacidade da literatura em promover a subjetividade e os valores humanos.
- D destaca a importância de reservar o texto literário àqueles que possuem maior repertório cultural.
- E revela a superioridade da escrita poética como forma ideal de preservação da memória cultural.

QUESTÃO 119

Quando os portugueses se instalaram no Brasil, o país era povoado de índios. Importaram, depois, da África, grande número de escravos. O Português, o Índio e o Negro constituem, durante o período colonial, as três bases da população brasileira. Mas no que se refere à cultura, a contribuição do Português foi de longe a mais notada.

Durante muito tempo o português e o tupi viveram lado a lado como línguas de comunicação. Era o tupi que utilizavam os bandeirantes nas suas expedições. Em 1694, dizia o Padre Antônio Vieira que “as famílias dos portugueses e índios em São Paulo estão tão ligadas hoje umas com as outras, que as mulheres e os filhos se criam mística e domesticamente, e a língua que nas ditas famílias se fala é a dos Índios, e a portuguesa a vão os meninos aprender à escola.”

TEYSSIER, P. *História da língua portuguesa*. Lisboa: Livraria Sá da Costa, 1984 (adaptado).

A identidade de uma nação está diretamente ligada à cultura de seu povo. O texto mostra que, no período colonial brasileiro, o Português, o Índio e o Negro formaram a base da população e que o patrimônio linguístico brasileiro é resultado da

- A contribuição dos índios na escolarização dos brasileiros.
- B diferença entre as línguas dos colonizadores e as dos indígenas.
- C importância do padre Antônio Vieira para a literatura de língua portuguesa.
- D origem das diferenças entre a língua portuguesa e as línguas tupi.
- E interação pacífica no uso da língua portuguesa e da língua tupi.



QUESTÃO 120

Pequeno concerto que virou canção

Não, não há por que mentir ou esconder
A dor que foi maior do que é capaz meu coração
Não, nem há por que seguir cantando só para explicar
Não vai nunca entender de amor quem nunca soube amar
Ah, eu vou voltar pra mim
Seguir sozinho assim
Até me consumir ou consumir toda essa dor
Até sentir de novo o coração capaz de amor

VANDRÉ, G. Disponível em: <http://www.letras.terra.com.br>. Acesso em: 29 jun. 2011.

Na canção de Geraldo Vandré, tem-se a manifestação da função poética da linguagem, que é percebida na elaboração artística e criativa da mensagem, por meio de combinações sonoras e rítmicas. Pela análise do texto, entretanto, percebe-se, também, a presença marcante da função emotiva ou expressiva, por meio da qual o emissor

- A imprime à canção as marcas de sua atitude pessoal, seus sentimentos.
- B transmite informações objetivas sobre o tema de que trata a canção.
- C busca persuadir o receptor da canção a adotar um certo comportamento.
- D procura explicar a própria linguagem que utiliza para construir a canção.
- E objetiva verificar ou fortalecer a eficiência da mensagem veiculada.

QUESTÃO 121

É água que não acaba mais

Dados preliminares divulgados por pesquisadores da Universidade Federal do Pará (UFPA) apontaram o Aquífero Alter do Chão como o maior depósito de água potável do planeta. Com volume estimado em 86 000 quilômetros cúbicos de água doce, a reserva subterrânea está localizada sob os estados do Amazonas, Pará e Amapá. “Essa quantidade de água seria suficiente para abastecer a população mundial durante 500 anos”, diz Milton Matta, geólogo da UFPA. Em termos comparativos, Alter do Chão tem quase o dobro do volume de água do Aquífero Guarani (com 45 000 quilômetros cúbicos). Até então, Guarani era a maior reserva subterrânea do mundo, distribuída por Brasil, Argentina, Paraguai e Uruguai.

Época. Nº 623, 26 abr. 2010.

Essa notícia, publicada em uma revista de grande circulação, apresenta resultados de uma pesquisa científica realizada por uma universidade brasileira. Nessa situação específica de comunicação, a função referencial da linguagem predomina, porque o autor do texto prioriza

- A as suas opiniões, baseadas em fatos.
- B os aspectos objetivos e precisos.
- C os elementos de persuasão do leitor.
- D os elementos estéticos na construção do texto.
- E os aspectos subjetivos da mencionada pesquisa.

Texto para as questões 122 e 123

O Conar existe para coibir os exageros na propaganda. Ele é 100% eficiente nesta missão.



Nós adoraríamos dizer que somos perfeitos. Que somos infalíveis. Que não cometemos nem mesmo o menor deslize. E só não falamos isso por um pequeno detalhe: seria uma mentira. Aliás, em vez de usar a palavra “mentira”, como acabamos de fazer, poderíamos optar por um eufemismo. “Meia-verdade”, por exemplo, seria um termo muito menos agressivo. Mas nós não usamos esta palavra simplesmente porque não acreditamos que exista uma “Meia-verdade”. Para o Conar, Conselho Nacional de Autorregulamentação Publicitária, existem a verdade e a mentira. Existem a honestidade e a desonestidade. Absolutamente nada no meio. O Conar nasceu há 29 anos (viu só? não arredondamos para 30) com a missão de zelar pela ética na publicidade. Não fazemos isso porque somos bonzinhos (gostaríamos de dizer isso, mas, mais uma vez, seria mentira). Fazemos isso porque é a única forma da propaganda ter o máximo de credibilidade. E, cá entre nós, para que serviria a propaganda se o consumidor não acreditasse nela?

Qualquer pessoa que se sinta enganada por uma peça publicitária pode fazer uma reclamação ao Conar. Ele analisa cuidadosamente todas as denúncias e, quando é o caso, aplica a punição.

Anúncio veiculado na Revista Veja. São Paulo: Abril. Ed. 2120, ano 42, nº 27, 8 jul. 2009.

QUESTÃO 122

O recurso gráfico utilizado no anúncio publicitário — de destacar a potencial supressão de trecho do texto — reforça a eficácia pretendida, revelada na estratégia de

- A ressaltar a informação no título, em detrimento do restante do conteúdo associado.
- B incluir o leitor por meio do uso da 1ª pessoa do plural no discurso.
- C contar a história da criação do órgão como argumento de autoridade.
- D subverter o fazer publicitário pelo uso de sua metalinguagem.
- E impressionar o leitor pelo jogo de palavras no texto.

QUESTÃO 123

Considerando a autoria e a seleção lexical desse texto, bem como os argumentos nele mobilizados, constata-se que o objetivo do autor do texto é

- A informar os consumidores em geral sobre a atuação do Conar.
- B conscientizar publicitários do compromisso ético ao elaborar suas peças publicitárias.
- C alertar chefes de família, para que eles fiscalizem o conteúdo das propagandas veiculadas pela mídia.
- D chamar a atenção de empresários e anunciantes em geral para suas responsabilidades ao contratarem publicitários sem ética.
- E chamar a atenção de empresas para os efeitos nocivos que elas podem causar à sociedade, se compactuarem com propagandas enganosas.

QUESTÃO 124**SE NO INVERNO É DIFÍCIL ACORDAR,
IMAGINE DORMIR.**

Com a chegada do inverno, muitas pessoas perdem o sono. São milhões de necessitados que lutam contra a fome e o frio. Para vencer esta batalha, eles precisam de você. Deposite qualquer quantia. Você ajuda milhares de pessoas a terem uma boa noite e dorme com a consciência tranquila.

Veja. 05 set. 1999 (adaptado).

O produtor de anúncios publicitários utiliza-se de estratégias persuasivas para influenciar o comportamento de seu leitor. Entre os recursos argumentativos mobilizados pelo autor para obter a adesão do público à campanha, destaca-se nesse texto

- A a oposição entre individual e coletivo, trazendo um ideário populista para o anúncio.
- B a utilização de tratamento informal com o leitor, o que suaviza a seriedade do problema.
- C o emprego de linguagem figurada, o que desvia a atenção da população do apelo financeiro.
- D o uso dos numerais “milhares” e “milhões”, responsável pela supervalorização das condições dos necessitados.
- E o jogo de palavras entre “acordar” e “dormir”, o que relativiza o problema do leitor em relação ao dos necessitados.

QUESTÃO 125**Entre ideia e tecnologia**

O grande conceito por trás do Museu da Língua é apresentar o idioma como algo vivo e fundamental para o entendimento do que é ser brasileiro. Se nada nos define com clareza, a forma como falamos o português nas mais diversas situações cotidianas é talvez a melhor expressão da brasilidade.

SCARDOVELI, E. *Revista Língua Portuguesa*. São Paulo: Segmento, Ano II, nº 6, 2006.

O texto propõe uma reflexão acerca da língua portuguesa, ressaltando para o leitor a

- A inauguração do museu e o grande investimento em cultura no país.
- B importância da língua para a construção da identidade nacional.
- C afetividade tão comum ao brasileiro, retratada através da língua.
- D relação entre o idioma e as políticas públicas na área de cultura.
- E diversidade étnica e linguística existente no território nacional.

QUESTÃO 126**TEXTO I**

O Brasil sempre deu respostas rápidas através da solidariedade do seu povo. Mas a mesma força que nos motiva a ajudar o próximo deveria também nos motivar a ter atitudes cidadãs. Não podemos mais transferir a culpa para quem é vítima ou até mesmo para a própria natureza, como se essa seguisse a lógica humana. Sobram desculpas esfarrapadas e falta competência da classe política.

Cartas. Istoé. 28 abr. 2010.

TEXTO II

Não podemos negar ao povo sofrido todas as hipóteses de previsão dos desastres. Demagogos culpam os moradores; o governo e a prefeitura apelam para as pessoas saírem das áreas de risco e agora dizem que será compulsória a realocação. Então temos a realocar o Brasil inteiro! Criemos um serviço, similar ao SUS, com alocação obrigatória de recursos orçamentários com rede de atendimento preventivo, onde participariam arquitetos, engenheiros, geólogos. Bem ou mal, esse “SUS” organizaria brigadas nos locais. Nos casos da dengue, por exemplo, poderia verificar as condições de acontecer epidemias. Seriam boas ações preventivas.

Carta do Leitor. *Carta Capital*. 28 abr. 2010 (adaptado).

Os textos apresentados expressam opiniões de leitores acerca de relevante assunto para a sociedade brasileira.

Os autores dos dois textos apontam para a

- A necessidade de trabalho voluntário contínuo para a resolução das mazelas sociais.
- B importância de ações preventivas para evitar catástrofes, indevidamente atribuídas aos políticos.
- C incapacidade política para agir de forma diligente na resolução das mazelas sociais.
- D urgência de se criarem novos órgãos públicos com as mesmas características do SUS.
- E impossibilidade de o homem agir de forma eficaz ou preventiva diante das ações da natureza.

QUESTÃO 127



Disponível em: <http://www.cbsp.com.br>. Acesso em: 27 jul. 2010 (adaptado).

O texto é uma propaganda de um adoçante que tem o seguinte mote: "Mude sua embalagem". A estratégia que o autor utiliza para o convencimento do leitor baseia-se no emprego de recursos expressivos, verbais e não verbais, com vistas a

- A ridicularizar a forma física do possível cliente do produto anunciado, aconselhando-o a uma busca de mudanças estéticas.
- B enfatizar a tendência da sociedade contemporânea de buscar hábitos alimentares saudáveis, reforçando tal postura.
- C criticar o consumo excessivo de produtos industrializados por parte da população, propondo a redução desse consumo.
- D** associar o vocábulo "açúcar" à imagem do corpo fora de forma, sugerindo a substituição desse produto pelo adoçante.
- E relacionar a imagem do saco de açúcar a um corpo humano que não desenvolve atividades físicas, incentivando a prática esportiva.

QUESTÃO 128

Motivadas ou não historicamente, normas prestigiadas ou estigmatizadas pela comunidade sobrepõem-se ao longo do território, seja numa relação de oposição, seja de complementaridade, sem, contudo, anular a interseção de usos que configuram uma norma nacional distinta da do português europeu. Ao focalizar essa questão, que opõe não só as normas do português de Portugal às normas do português brasileiro, mas também as chamadas normas cultas locais às populares ou vernáculas, deve-se insistir na ideia de que essas normas se consolidaram em diferentes momentos da nossa história e que só a partir do século XVIII se pode começar a pensar na bifurcação das variantes continentais, ora em consequência de mudanças ocorridas no Brasil, ora em Portugal, ora, ainda, em ambos os territórios.

CALLOU, D. Gramática, variação e normas. In: VIEIRA, S. R.; BRANDÃO, S. (orgs). *Ensino de gramática: descrição e uso*. São Paulo: Contexto, 2007 (adaptado).

O português do Brasil não é uma língua uniforme. A variação linguística é um fenômeno natural, ao qual todas as línguas estão sujeitas. Ao considerar as variedades linguísticas, o texto mostra que as normas podem ser aprovadas ou condenadas socialmente, chamando a atenção do leitor para a

- A desconsideração da existência das normas populares pelos falantes da norma culta.
- B difusão do português de Portugal em todas as regiões do Brasil só a partir do século XVIII.
- C** existência de usos da língua que caracterizam uma norma nacional do Brasil, distinta da de Portugal.
- D inexistência de normas cultas locais e populares ou vernáculas em um determinado país.
- E necessidade de se rejeitar a ideia de que os usos frequentes de uma língua devem ser aceitos.

QUESTÃO 129



VERÍSSIMO, L. F. As cobras em: Se Deus existe que eu seja atingido por um raio. Porto Alegre: L&PM, 1997.

O humor da tira decorre da reação de uma das cobras com relação ao uso de pronome pessoal reto, em vez de pronome oblíquo. De acordo com a norma padrão da língua, esse uso é inadequado, pois

- A contraria o uso previsto para o registro oral da língua.
- B** contraria a marcação das funções sintáticas de sujeito e objeto.
- C gera inadequação na concordância com o verbo.
- D gera ambiguidade na leitura do texto.
- E apresenta dupla marcação de sujeito.

QUESTÃO 130

MANDIOCA – mais um presente da Amazônia

Aipim, castelinha, macaxeira, maniva, maniveira. As designações da *Manihot utilissima* podem variar de região, no Brasil, mas uma delas deve ser levada em conta em todo o território nacional: *pão-de-pobre* – e por motivos óbvios.

Rica em fécula, a mandioca — uma planta rústica e nativa da Amazônia disseminada no mundo inteiro, especialmente pelos colonizadores portugueses — é a base de sustento de muitos brasileiros e o único alimento disponível para mais de 600 milhões de pessoas em vários pontos do planeta, e em particular em algumas regiões da África.

O melhor do Globo Rural. Fev. 2005 (fragmento).

De acordo com o texto, há no Brasil uma variedade de nomes para a *Manihot utilissima*, nome científico da mandioca. Esse fenômeno revela que

- A** existem variedades regionais para nomear uma mesma espécie de planta.
- B mandioca é nome específico para a espécie existente na região amazônica.
- C "pão-de-pobre" é designação específica para a planta da região amazônica.
- D os nomes designam espécies diferentes da planta, conforme a região.
- E a planta é nomeada conforme as particularidades que apresenta.

QUESTÃO 131

Há certos usos consagrados na fala, e até mesmo na escrita, que, a depender do estrato social e do nível de escolaridade do falante, são, sem dúvida, previsíveis. Ocorrem até mesmo em falantes que dominam a variedade padrão, pois, na verdade, revelam tendências existentes na língua em seu processo de mudança que não podem ser bloqueadas em nome de um “ideal linguístico” que estaria representado pelas regras da gramática normativa. Usos como *ter* por *haver* em construções existenciais (*tem* muitos livros na estante), o do pronome objeto na posição de sujeito (para *mim* fazer o trabalho), a não-concordância das passivas com *se* (*aluga-se* casas) são indícios da existência, não de uma norma única, mas de uma pluralidade de normas, entendida, mais uma vez, norma como conjunto de hábitos linguísticos, sem implicar juízo de valor.

CALLLOU, D. Gramática, variação e normas. In: VIEIRA, S. R.; BRANDÃO, S. (orgs). *Ensino de gramática: descrição e uso*. São Paulo: Contexto, 2007 (fragmento).

Considerando a reflexão trazida no texto a respeito da multiplicidade do discurso, verifica-se que

- A estudantes que não conhecem as diferenças entre língua escrita e língua falada empregam, indistintamente, usos aceitos na conversa com amigos quando vão elaborar um texto escrito.
- B falantes que dominam a variedade padrão do português do Brasil demonstram usos que confirmam a diferença entre a norma idealizada e a efetivamente praticada, mesmo por falantes mais escolarizados.
- C moradores de diversas regiões do país que enfrentam dificuldades ao se expressar na escrita revelam a constante modificação das regras de emprego de pronomes e os casos especiais de concordância.
- D pessoas que se julgam no direito de contrariar a gramática ensinada na escola gostam de apresentar usos não aceitos socialmente para esconderem seu desconhecimento da norma padrão.
- E usuários que desvendam os mistérios e sutilezas da língua portuguesa empregam formas do verbo *ter* quando, na verdade, deveriam usar formas do verbo *haver*, contrariando as regras gramaticais.

QUESTÃO 132

Palavra indígena

A história da tribo Sapucaí, que traduziu para o idioma guarani os artefatos da era da computação que ganharam importância em sua vida, como *mouse* (que eles chamam de *angojhá*) e *windows* (*oventã*)

Quando a internet chegou àquela comunidade, que abriga em torno de 400 guaranis, há quatro anos, por meio de um projeto do Comitê para Democratização da Informática (CDI), em parceria com a ONG Rede Povos da Floresta e com antena cedida pela *Star One* (da Embratel), Potty e sua aldeia logo vislumbraram as possibilidades de comunicação que a *web* traz.

Ele conta que usam a rede, por enquanto, somente para preparação e envio de documentos, mas perceberam que ela pode ajudar na preservação da cultura indígena.

A apropriação da rede se deu de forma gradual, mas os guaranis já incorporaram a novidade tecnológica ao seu estilo de vida. A importância da internet e da computação para eles está expressa num caso de rara incorporação: a do vocabulário.

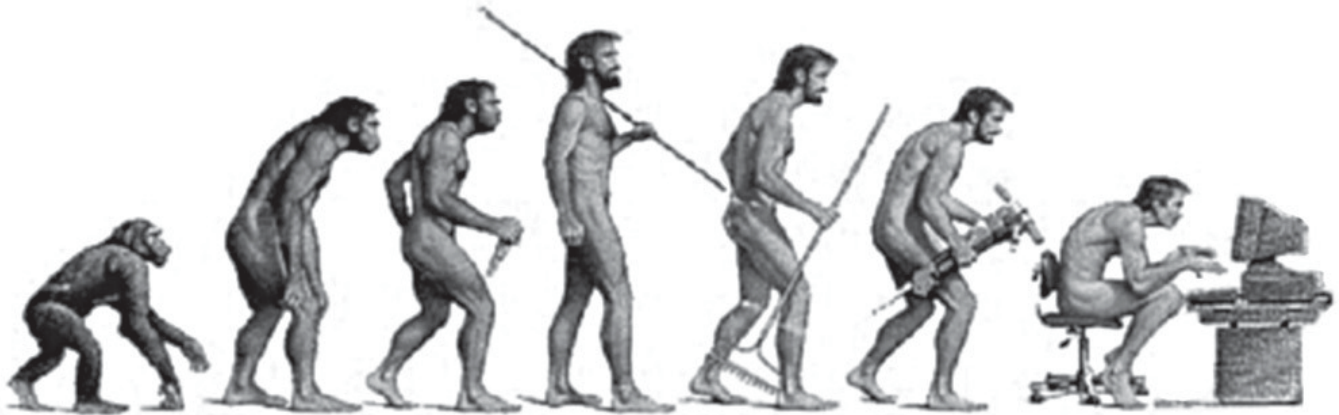
— Um dia, o cacique da aldeia Sapucaí me ligou. “A gente não está querendo chamar computador de “computador”. Sugeriu a eles que criassem uma palavra em guarani. E criaram *aiú irú rive*, “caixa pra acumular a língua”. Nós, brancos, usamos *mouse*, *windows* e outros termos, que eles começaram a adaptar para o idioma deles, como *angojhá* (rato) e *oventã* (janela) — conta Rodrigo Baggio, diretor do CDI.

Disponível em: <http://www.revistalingua.uol.com.br>. Acesso em: 22 jul. 2010.

O uso das novas tecnologias de informação e comunicação fez surgir uma série de novos termos que foram acolhidos na sociedade brasileira em sua forma original, como: *mouse*, *windows*, *download*, *site*, *homepage*, entre outros. O texto trata da adaptação de termos da informática à língua indígena como uma reação da tribo Sapucaí, o que revela

- A a possibilidade que o índio Potty vislumbrou em relação à comunicação que a *web* pode trazer a seu povo e à facilidade no envio de documentos e na conversação em tempo real.
- B o uso da internet para preparação e envio de documentos, bem como a contribuição para as atividades relacionadas aos trabalhos da cultura indígena.
- C a preservação da identidade, demonstrada pela conservação do idioma, mesmo com a utilização de novas tecnologias características da cultura de outros grupos sociais.
- D adesão ao projeto do Comitê para Democratização da Informática (CDI), que, em parceria com a ONG Rede Povos da Floresta, possibilitou o acesso à *web*, mesmo em ambiente inóspito.
- E a apropriação da nova tecnologia de forma gradual, evidente quando os guaranis incorporaram a novidade tecnológica ao seu estilo de vida com a possibilidade de acesso à internet.

Imagem para as questões 133 e 134



Disponível em: <http://www.wordinfo.info>. Acesso em: 27 abr. 2010.

QUESTÃO 133

O homem evoluiu. Independentemente de teoria, essa evolução ocorreu de várias formas. No que concerne à evolução digital, o homem percorreu longo trajeto da pedra lascada ao mundo virtual. Tal fato culminou em um problema físico habitual, ilustrado na imagem, que propicia uma piora na qualidade de vida do usuário, uma vez que

- A a evolução ocorreu e com ela evoluíram as dores de cabeça, o estresse e a falta de atenção à família.
- B a vida sem o computador tornou-se quase inviável, mas se tem diminuído problemas de visão cansada.
- C a utilização demasiada do computador tem proporcionado o surgimento de cientistas que apresentam lesão por esforço repetitivo.
- D o homem criou o computador, que evoluiu, e hoje opera várias ações antes feitas pelas pessoas, tornando-as sedentárias ou obesas.
- E o uso contínuo do computador de forma inadequada tem ocasionado má postura corporal.

QUESTÃO 134

O argumento presente na charge consiste em uma metáfora relativa à teoria evolucionista e ao desenvolvimento tecnológico. Considerando o contexto apresentado, verifica-se que o impacto tecnológico pode ocasionar

- A o surgimento de um homem dependente de um novo modelo tecnológico.
- B a mudança do homem em razão dos novos inventos que destroem sua realidade.
- C a problemática social de grande exclusão digital a partir da interferência da máquina.
- D a invenção de equipamentos que dificultam o trabalho do homem, em sua esfera social.
- E o retrocesso do desenvolvimento do homem em face da criação de ferramentas como lança, máquina e computador.

QUESTÃO 135

O que é possível dizer em 140 caracteres?

Sucesso do Twitter no Brasil é oportunidade única de compreender a importância da concisão nos gêneros de escrita

A máxima “menos é mais” nunca fez tanto sentido como no caso do *microblog* Twitter, cuja premissa é dizer algo — não importa o quê — em 140 caracteres. Desde que o serviço foi criado, em 2006, o número de usuários da ferramenta é cada vez maior, assim como a diversidade de usos que se faz dela. Do estilo “querido diário” à literatura concisa, passando por aforismos, citações, jornalismo, fofoca, humor etc., tudo ganha o espaço de um *tweet* (“pio” em inglês), e entender seu sucesso pode indicar um caminho para o aprimoramento de um recurso vital à escrita: a concisão.

Disponível em: <http://www.revistalingua.com.br>. Acesso em: 28 abr. 2010 (adaptado).

O Twitter se presta a diversas finalidades, entre elas, à comunicação concisa, por isso essa rede social

- A é um recurso elitizado, cujo público precisa dominar a língua padrão.
- B constitui recurso próprio para a aquisição da modalidade escrita da língua.
- C é restrita à divulgação de textos curtos e pouco significativos e, portanto, é pouco útil.
- D interfere negativamente no processo de escrita e acaba por revelar uma cultura pouco reflexiva.
- E estimula a produção de frases com clareza e objetividade, fatores que potencializam a comunicação interativa.