**Universidade do Estado do Rio de Janeiro**
Centro de Educação e Humanidades
Instituto de Letras

Carla MacPherson Garcia de Paiva

# Itens de prova do Enem:
# cognição e ação à luz da linguística sistêmico-funcional

Rio de Janeiro
2014

Carla MacPherson Garcia de Paiva

# Itens de prova do Enem: cognição e ação à luz da linguística sistêmico-funcional

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Língua Portuguesa.

Orientadora: Profª. Dra. Vânia Lúcia Rodrigues Dutra

Rio de Janeiro

2014

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/CEHB

P149 Paiva, Carla MacPherson Garcia de.
Itens de prova do Enem: cognição e ação à luz da linguística sistêmico-funcional / Carla MacPherson Garcia de Paiva. – 2014.
180 f.: il.

Orientadora: Vânia Lúcia Rodrigues Dutra.
Dissertação (mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Instituto de Letras.

1. Exame Nacional de Ensino Médio (Brasil) - Teses. 2. Linguística – Teses. 3. Funcionalismo (Linguística) - Teses. 4. Língua portuguesa - Transitividade – Teses. 5. Língua portuguesa – Estudo e ensino – Teses. I. Dutra, Vania Lúcia Rodrigues. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Instituto de Letras. III. Título.

CDU 806.90:371.26

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação desde que citada a fonte

_____ _____
Assinatura Data

Carla MacPherson Garcia de Paiva

**Itens de prova do Enem: ação e cognição à luz da linguística sistêmico-funcional**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Língua Portuguesa.

Aprovada em 31 de março de 2014.

Banca Examinadora:

_____

Profª. Dra. Vânia Lúcia Rodrigues Dutra (Orientadora)

Instituto de Letras – UERJ

_____

Profª. Dra. Magda Bahia Schlee de Brito Fernandes

Instituto de Letras – UERJ

_____

Profª. Dra. Rosane Santos Mauro Monnerat

Universidade Federal Fluminense

Rio de Janeiro

2014

## DEDICATÓRIA

A Aderbal, por me ter escolhido.

## AGRADECIMENTOS

A meus pais, Jean e Garcia (*in memorian*), por tudo o que sou, pelas referências de vida, pelo exemplo.

A meus filhos, Bernardo, Gustavo e Carolina, pela compreensão dos muitos momentos dedicados ao estudo.

Ao meu amor, Aderbal, pelo carinho, pelo apoio, pelo incentivo e pela paciência durante os momentos de estudo, roubados de sua companhia.

À Vânia, minha Orientadora, na plenitude da acepção dessa palavra, responsável pela condução segura e afetuosa, pelo incentivo e pelo compartilhamento de experiências.

Às colegas de magistério Jane e Renata, sempre prontas para atender às minhas dúvidas e às minhas aflições.

Aos colegas do curso de Mestrado, pela recepção calorosa e compreensiva dada a esta colega, há tanto tempo afastada do universo acadêmico.

Finalmente, a meus alunos, fonte de meu prazer e de minha realização no magistério, sem os quais este estudo não teria sido realizado.

Mestre não é quem sempre ensina, mas quem de repente aprende.

*João Guimarães Rosa*

# RESUMO

PAIVA, Carla MacPherson Garcia de. *Itens de prova do Enem*: cognição e ação à luz da linguística sistêmico-funcional. 2014. 180f. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) - Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

Este estudo investiga a Matriz de Referência e 117 itens de provas de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), no período compreendido entre 2009 e 2013, a fim de se estabelecerem relações entre os enunciados de comando dos itens e as ações requeridas do participante, focalizando-se especialmente os processos verbais. A leitura do material teórico-metodológico que constitui o Enem revela uma visão sociointeracionista de língua, centrada no desenvolvimento de competências e habilidades que levarão o aluno ao domínio da língua, importante fator de representação e inclusão social. Por extensão, tal concepção permite compreender a prova do Enem como um ato de interação entre o agente público organizador e os participantes do exame. Como principal referencial teórico, elegeu-se a Linguística Sistêmico-Funcional (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004), enfocando-se especialmente a metafunção ideacional do sistema de transitividade, por ser ela a reveladora da experiência e da representação de mundo, sendo capaz, portanto, de expressar os sentidos de aprendizagem linguística e de ação por meio da língua materna/linguagem. Dois objetivos orientaram este estudo. O objetivo específico consistiu em verificar a relação entre os processos verbais mais recorrentes na Matriz e nos itens analisados, a fim de compreender a relação entre o comando do item e a ação de um cidadão letrado, competente e hábil para a produção e recepção de textos em língua materna. Como objetivo geral, espera-se que este estudo possa contribuir para o ensino da Língua Portuguesa, a partir da análise e das reflexões desenvolvidas. Percorreu-se do suporte legal que dá origem ao Enem à configuração do item como um gênero textual para, então, passar-se ao exame do *corpus*. O exame da Matriz de Referência para a área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias e dos itens selecionados apontou a predominância de processos materiais, mentais e relacionais nos enunciados de comando, que, por sua vez, deflagram ações mentais cognitivas nos participantes. Esse resultado indica que dominar a língua para atuar na sociedade com autonomia e competência implica, principalmente, a mobilização interna e intelectual do indivíduo, com base em seus conhecimentos e reflexões.



Palavras-chave: Itens de prova do Enem. Linguística Sistêmico-Funcional. Sistema de transitividade. Processos.

## ABSTRACT

PAIVA, Carla MacPherson Garcia de. *Items of Enem's examination*: cognition and action under/in the light of systemic functional linguistics. 2014. 180f. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) - Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

This study investigates the Matrix of Reference and 117 items of exams regarding Languages, Codes and its Technologies, of the National Secondary Education Exam (Enem) in the period between 2009 and 2013, in order to establish relations between the wordings of command of the items and the actions required from the participants, focusing especially on the verbal processes. The reading of the theoretical-methodological material that constitutes the Enem reveals a socio-interacionist point of view of language, focusing on the development of skills and abilities that will lead the student to the mastery of the language, an important factor of social representation and inclusion. By extension, this concept allows to understand the examination of Enem as an act of interaction between the public agent that organizes it and the participants. As the main theoretical reference, was elected to Systemic Functional Linguistics (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004), with a especial focus on ideational metafunction of the system of transitivity, being in the revealer of experience and world's representation, being able, therefore, to express the meanings of the mother tongue/language. Two intents have guided this study. The specific intent was to verify the relation between the most recurrent verbal processes in the Matrix and in the analyzed items, in order to understand the connection between the item's command and the action of a literate, competent and skilled citizen, for the production and reception of texts in the mother tongue. The general intent, it is hoped that this study will contribute to the teaching of the Portuguese Language, from the developed analysis and reflections. If has covered from the legal support that gives rise to the Enem to the setting of the item as a textual genre to, then, pass to the examination of the *corpus*. The examination of the Matrix of Reference for the area of Languages, Codes and its Technologies and of the selected items pointed out the predominance of material, mental and relational processes in the wordings of command, which, in turn, trigger cognitive mental actions in the participants. This result indicates that dominate the language to work in society with autonomy and competence implies, mainly, the internal and intellectual mobilization of the individual, based on their knowledge and reflections.



Keywords: Items of Enem's examination. Systemic Functional Linguistics. system of transivity. Processes.

## LISTA DE SIGLAS

| | |
|---|---|
| Andifes - | Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior |
| BNI - | Banco Nacional de Itens |
| CRFB - | Constituição da República Federativa do Brasil |
| Encceja - | Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos |
| Enem - | Exame Nacional do Ensino Médio |
| GSF - | Gramática Sistêmico-Funcional |
| IES - | Instituições de Ensino Superior |
| IFES - | Instituições Federais de Ensino Superior. |
| Inep - | Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira |
| LDB – | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional |
| LEM | Língua Estrangeira Moderna |
| LSF - | Linguística Sistêmico-Funcional |
| MEC - | Ministério da Educação |
| PCN+ - | Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros curriculares Nacionais |
| PCNEM - | Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio |
| Saeb - | Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica |
| Sisu - | Sistema de Seleção Unificada |
| Unesco - | Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura |

## LISTA DE QUADROS


Quadro 1 - Competências e conceitos estruturantes a serem desenvolvidos no ensino de Língua Portuguesa ..... 26
Quadro 2 - Competências gerais e específicas no ensino de gramática ..... 27
Quadro 3 - Evolução histórica do número de inscritos no Enem (1998 a 2008) ..... 29
Quadro 4 - Evolução histórica do número de inscritos no Enem (2009 a 2013) ..... 32
Quadro 5 - Competências da área de Linguagens (C) ..... 38
Quadro 6 - Habilidades da área de Linguagens (H) ..... 39
Quadro 7 - Objetos de conhecimento associados às Matrizes de Referência de Linguagens ..... 41
Quadro 8 - Contexto, Metafunções e Léxico-gramática ..... 57
Quadro 9 - Distribuição de processos nos eixos cognitivos ..... 70
Quadro 10 - Distribuição de processos por competências (C) ..... 72
Quadro 11 - Distribuição de processos por habilidades (H) ..... 73
Quadro12 - Distribuição de competências e habilidades nas provas do Enem ..... 75
Quadro 13 - Distribuição de processos nas habilidades da Competência 1 ..... 79
Quadro 14 - Distribuição de processos nas habilidades da Competência 6 ..... 82
Quadro 15 - Distribuição de processos nas habilidades da Competência 7 ..... 84
Quadro 16 - Distribuição de processos nas habilidades da Competência 8 ..... 87
Quadro 17 - Consolidação dos dados referente aos tipos de processos ..... 88
Quadro 18 - Unificação dos dados referentes aos processos ..... 88
Quadro 19 - Processos mais recorrentes nos itens analisados ..... 91

**SUMÁRIO**


| | | |
|---|---|---|
| | **INTRODUÇÃO** | 12 |
| 1 | **UM BREVE HISTÓRICO SOBRE A ORIGEM DO ENEM** | 16 |
| 1.1 | **A Lei de Diretrizes e Bases do ensino e a organização da educação brasileira** | 16 |
| 1.1.1 | A Educação Básica | 18 |
| 1.1.2 | O Ensino Médio | 20 |
| 1.2 | **Os Parâmetros Curriculares Nacionais** | 21 |
| 1.2.1 | Os PCN para área de Linguagens: uma visão sociointerativa | 22 |
| 1.2.2 | Novo paradigma no ensino da língua materna | 24 |
| 2 | **Enem: uma nova proposta de avaliação** | 29 |
| 2.1 | **Reformulações em 2009: o novo Enem** | 30 |
| 2.1.2 | Importância social do ENEM | 33 |
| 2.2 | **Matriz de Referência para a área de Linguagens** | 33 |
| 2.2.1 | Os cinco eixos cognitivos | 34 |
| 2.2.2 | Competências e as habilidades | 36 |
| 2.2.3 | Objetos de conhecimento | 40 |
| 3 | **PROVA DO ENEM: O ITEM COMO GÊNERO TEXTUAL** | 44 |
| 3.1 | **Configuração formal do item** | 45 |
| 3.1.1 | Texto-base: proposição da situação-problema | 46 |
| 3.1.2 | Enunciado: comando para a ação | 47 |
| 3.1.3 | Alternativas: tomada de decisão | 51 |
| 4 | **LINGUÍSTICA SISTÊMICO-FUNCIONAL** | 52 |
| 4.1 | **Metafunções da linguagem** | 56 |
| 4.2 | **Sistema de transitividade** | 58 |
| 4.2.1 | Tipos de processos | 59 |
| 5 | **METODOLOGIA** | 66 |
| 5.1 | **Procedimentos metodológicos** | 66 |
| 5.2 | **Descrição do *corpus*** | 68 |
| 6 | **APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS** | 69 |
| 6.1 | Eixos cognitivos: competências e habilidades gerais | 69 |

6.2 Matriz de Linguagens: competências e habilidades específicas ..... 71
6.3 Itens do Enem: competências e habilidades avaliadas ..... 74
6.3.1 Competência de área 1 ..... 77
6.3.2 Competência de área 6 ..... 80
6.3.3 Competência de área 7 ..... 83
6.3.4 Competência de área 8 ..... 86
6.3.5 Tipos de processos mais recorrentes ..... 91
6.3.6 Estudo da relação processo-ação do participante do Enem ..... 92
**CONCLUSÃO** ..... 105
**REFERÊNCIAS** ..... 108
**ANEXOS A –** Matriz de Referência Enem ..... 112
**ANEXOS B –** Itens do Enem 2009 ..... 116
**ANEXOS C -** Itens do Enem 2010 ..... 128
**ANEXOS D -** Itens do Enem 2011 ..... 141
**ANEXOS E -** Itens do Enem 2012 ..... 152
**ANEXOS F -** Itens do Enem 2013 ..... 166

# INTRODUÇÃO

Este estudo surgiu a partir de nossa curiosidade e de nossas dúvidas diante do novo cenário delineado para o ensino de Língua Portuguesa. As mudanças tiveram início com o advento da Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (LDB – Lei nº 9394/96) e a consequente formulação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).

De modo geral, os PCN trouxeram uma nova visão pedagógica acerca do trato com os conteúdos disciplinares, enfatizando a necessidade de haver a articulação entre estes, sua realização prática e o contexto social da comunidade em que se insere o aluno. Nessa nova forma de se pensar a educação, os conteúdos perdem o tradicional destaque que por anos pautou a educação, para que um novo elemento ganhe projeção: o desenvolvimento de competências e habilidades. Competências são os saberes, o acervo de conhecimentos do aluno, que os porá em prática pelo exercício de suas habilidades – o saber fazer.

No que tange ao ensino de língua materna, trata-se da substituição de um ensino engessado, repetitivo e fundado na memorização de nomenclaturas e regras isoladas da prática social. Sedimenta-se a ideia de que a função sociointerativa da língua deve pautar seu ensino, desenvolvendo competências e habilidades no aluno, de forma a dotá-lo de domínio da língua materna, para que possa agir linguisticamente com autonomia e senso crítico, constituindo-se como protagonista em sua atuação como cidadão produtor e receptor de textos.

Para nós, professores que se sentiam desconfortáveis e incomodados com o desânimo da sala de aula diante de aulas de gramática pela gramática, de normas pelas normas, dos conteúdos como um fim em si mesmos, a proposta de ensino de língua/linguagem com foco no conceito de interação social surgiu como um alento renovador. Além disso, é uma iniciativa que se funda na lógica, pois é a interação que dá sentido à existência da língua e da linguagem.

O conhecimento linguístico desenvolvido e apreendido no Ensino Médio é avaliado anualmente pelo Enem, desde 1998. Após onze edições, o exame foi reformulado e houve a divisão do conhecimento em quatro macroáreas, sendo uma delas a área de Linguagens, que engloba Língua Portuguesa, Literatura, Línguas Estrangeiras Modernas, Artes e Educação Física, além de conhecimentos sobre as tecnologias de informação e comunicação. Para orientar o ensino, bem como a composição do exame, foi formulada uma Matriz de Referência para o ensino de Linguagens no Ensino Médio. Trata-se de um conjunto de competências e habilidades a serem desenvolvidas ao longo das três séries desse segmento

escolar, por meio da seleção de conteúdos que promovam uma forma de "aprendizagem significativa" (MORETTO, 2011, p.96), na qual o aluno perceba o valor do que aprende na escola para a sua interação comunicativa na sociedade.

Desde a primeira edição do Enem, em 1998, surgiu-nos uma dúvida: onde está a gramática? Após 2009, outra dúvida se somou a essa: que competência e habilidade estão contempladas em cada questão da prova? Que ação é requerida ao aluno pela questão, a fim de avaliar sua competência e sua habilidade no uso da língua? Algumas dessas dúvidas ecoam também na comunidade escolar e ultrapassam os muros da escola, em discursos que desprestigiam o ensino de aspectos gramaticais da língua, porque "no Enem só cai interpretação de texto".

Em busca de respostas, recorremos ao material teórico-metodológico oficial editado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), órgão público responsável pelo exame, mas compreendemos que essa tarefa não daria fim a nosso problema. Trata-se de um conjunto de seis documentos (BRASIL, 2000a, 2000b, 2002a, 2002b, 2005, 2006) com farto material, mas sem indicações práticas que demonstrem a abordagem teórica e, por vezes, confuso, em razão da grande profusão de conceitos apresentados, especialmente pela banalização em torno das palavras *competência* e *habilidade*, usadas recorrentemente, vinculadas a tópicos variados, sem haver distinção entre seus usos. A sensação que fica é a de que tudo é competência e habilidade, pois as de ordem geral se reproduzem nas específicas da área.

Assumimos, então, que provavelmente a chave para as respostas às perguntas formuladas está na prova objetiva de Linguagens, bem como nas descrições das competências e habilidades da Matriz de Referência específica para essa área. Trata-se de uma prova composta de 45 itens de múltipla escolha, denominação dada às questões no suporte teórico do exame. Em razão de nossas dúvidas permearem o ensino da gramática, optamos por um recorte composto apenas de itens formulados por professores de Língua Portuguesa, que entendemos estar contemplados nas Competências 1, 6 7 e 8 da Matriz. Apesar de os itens destinados à avaliação da Competência 9 possivelmente serem formulados por professores de Língua Portuguesa, cremos que não devam ser objeto deste estudo por não se tratar de conteúdos formalmente considerados, mas de conhecimentos e práticas de informática desenvolvidas do cotidiano.

A fim de investigar e esclarecer as questões suscitadas, elegemos a Linguística Sistêmico-Funcional (LSF) como suporte teórico, em razão da concepção de língua como

interação entre os falantes e de gramática como um instrumental para a produção de significados (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004). Entendemos que, como o sucesso na interação comunicativa depende da competência e da habilidade do falante na construção de seu discurso, a Linguística Sistêmico-Funcional anuncia-se como um bom referencial teórico para este estudo. A LSF assenta-se em uma rede sistêmica composta por três metafunções, cuja imbricação constrói os sentidos do discurso. Nessa composição, a metafunção ideacional é a responsável pela representação das ideias, das experiências e da revelação dos elementos do mundo nos discursos e realiza-se por meio de um sistema de transitividade, que tem a frase verbal em sua base.

Nas provas do Enem, os itens têm natureza injuntiva, pois os processos verbais determinam, ainda que implicitamente, uma ação do participante diante de situações-problema que gravitam em torno da língua e da linguagem. Acreditamos que o exame de tais processos, à luz dos preceitos da LSF, indicará a visão governamental acerca do perfil de usuário da língua delineado para aluno concluinte do Ensino Médio.

Como a proposta governamental para a educação centra-se em competências e habilidades, respectivamente o saber e o saber fazer, assumimos a hipótese de que os processos materiais e mentais serão predominantes. Assim, pretendemos examinar os processos verbais que compõem os itens de prova do Enem, a fim de verificar a ação requerida ao aluno, em confronto com as competências e habilidades descritas na Matriz de Referências para a área de Linguagens.

A nos guiar na realização deste estudo, estão dois objetivos. De forma específica, nosso objetivo consiste em verificar a relação entre os processos verbais mais recorrentes na Matriz e nos itens analisados, a fim de compreender a ação que eles requerem ao aluno e o sentido de aprendizagem linguística que eles representam para sua atuação como cidadão letrado, competente para a produção e recepção de textos em língua materna. De modo geral, esperamos que este estudo possa contribuir para o ensino da Língua Portuguesa, a partir da análise e das reflexões desenvolvidas.

O capítulo 1 apresentará um breve histórico sobre a evolução do panorama educacional brasileiro e as significativas mudanças ocorridas, especialmente no Ensino Médio, com a edição da vigente LDB e dos PCNEM. Delinearemos um painel que parte da concepção mais ampla de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias proposta pelo MEC, para atingir um recorte que focalizará o ensino de Língua Portuguesa.

O capítulo 2 tratará especificamente do exame nacional, suas principais características, sua fundamentação teórico-metodológica e sua evolução. Para isso, serão apresentados e analisados dados e informações obtidos em documentos oficiais disponibilizados pelo Inep, inclusive a Matriz de Referências para a área de Linguagens.

O capítulo 3 examinará o item de prova do Enem e demonstrará sua existência como um gênero textual estável e circulante na comunidade acadêmica. Como base para essa reflexão, adotaremos, em especial, as lições de Luiz Antônio Marcuschi (2005, 2010).

O capítulo 4 apresentará o suporte teórico adotado para a pesquisa, discorrendo sobre a Linguística Sistêmico-Funcional (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004) e sua visão da natureza interacional da língua, bem como a natureza multifuncional da linguagem, que pressupõe a articulação entre texto e contexto social. Será também apresentada a relação entre os itens de prova do Enem e os contextos de situação e de cultura nos quais se inserem.

O capítulo 5 contempla os procedimentos metodológicos adotados, ressaltando a natureza da pesquisa, o modo de coleta, a descrição e a caracterização do *corpus* e os procedimentos de análise dos dados.

O capítulo 6 trará a apresentação e a discussão dos dados obtidos na investigação dos processos presentes nas competências e habilidades da Matriz de Referência e nos itens de prova componentes do *corpus* deste estudo. De modo crítico, serão examinados os processos como sendo as escolhas léxico-gramaticais que representam, na prática, uma ação efetiva do aluno ao final de seu processo educativo em língua materna.

Nas Considerações Finais, sem a pretensão de sermos conclusivos sobre o tema tratado, refletiremos sobre os resultados apontados pela investigação, considerando tanto as competências e as habilidades necessárias e essenciais ao uso da Língua Portuguesa ao final do Ensino Médio, quanto a relevância das mesmas para o trabalho docente no ensino de Língua Portuguesa.

# 1 UM BREVE HISTÓRICO SOBRE A ORIGEM DO ENEM

Para melhor analisar um objeto de estudo, deve-se procurar conhecer e compreender os fatos e as motivações que lhe deram causa. Assim, estudar os itens de provas do Enem implica conhecer as mudanças no cenário educacional e a visão ideológica e pedagógica que deram origem ao exame. Tal é o que será brevemente apresentado neste capítulo.

## 1.1 A Lei de Diretrizes e Bases do ensino e a organização da educação brasileira

A educação no Brasil tem sido alvo de muitas reformas curriculares, constituídas como políticas públicas, pois buscam qualidade e equidade para o ensino no país. A Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), orienta o ensino no Brasil e pretende ser a possibilidade de superação das desigualdades sociais. De seu texto, depreende-se que o equilíbrio social será promovido por meio da educação e a consequente inserção do indivíduo na vida em sociedade e no mundo do trabalho (BRASIL, 1996).

Em seu texto, a LDB de 1996 estabeleceu um novo conceito para a educação nacional, além de promover sua reorganização, sempre tendo em foco uma palavra-chave: cidadania. Essa nova dimensão para a educação é reflexo da nova organização política e social do Brasil, uma vez que se passou de uma lei de diretrizes formulada sob a opressão da ditadura militar a uma nova lei produzida sob a égide da democracia restabelecida no país.

No que concerne ao novo conceito, temos o ressurgimento da educação como um direito de alcance mais amplo. A primeira Lei de Diretrizes e Bases para a Educação (lei nº 4.024/61) apresentou a educação como um direito em seu art. 2º: “A educação é um direito de todos e será dada no lar e na escola.” (BRASIL, 1961). Nessa lei, todos os segmentos da educação eram públicos, mas apenas o ensino primário era obrigatório, abrangendo quatro séries anuais, alcançando alunos em faixa etária de sete a dez anos. Era o suficiente apenas para iniciar o processo de alfabetização. Durante 10 anos, portanto, até a edição da lei seguinte em 1971, a educação no Brasil foi apenas o suficiente para retirar uma parcela de

crianças do analfabetismo total, deixando à margem um enorme contingente de jovens sem a tutela da obrigatoriedade do ensino.

Nascida sob o domínio do regime militar instituído em 1964, a lei 5.692/71, segunda LDB brasileira, em nenhum momento usa a palavra "direito" e apenas uma vez menciona "cidadania":

> Art. 1º O ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania (BRASIL, 1971).

Apesar dessa menção, não há preocupação em estabelecer um vínculo entre educação e cidadania, vínculo que necessariamente emana do reconhecimento da existência de direitos do cidadão. Suas disposições prendiam-se tão somente a questões organizacionais, estruturais e práticas do sistema educacional, sempre com foco na preparação para o trabalho, sem atentar para a dimensão pessoal e social do educando. De sua leitura, depreende-se que a finalidade da educação é a preparação para uma profissão:

> Art. 5º As disciplinas, áreas de estudo e atividades que resultem das matérias fixadas na forma do artigo anterior, com as disposições necessárias ao seu relacionamento, ordenação e sequência, constituirão para cada grupo currículo pleno do estabelecimento.
> § 1º Observadas as normas de cada sistema de ensino, o currículo pleno terá uma parte de educação geral e outra de formação especial, sendo organizado de modo que:
> a) no ensino de primeiro grau, a parte de educação geral seja exclusiva nas séries iniciais e predominantes nas finais;
> b) no ensino de segundo grau, predomine a parte de formação especial.
> § 2º A parte de formação especial de currículo:
> a) terá o objetivo de sondagem de aptidões e iniciarão para o trabalho, no ensino de 1º grau e de habilitação profissional, no ensino de 2º grau; (Ibid.).

Com a vigência da lei 9.394/96, que expressamente revogou a lei nº 5.692/71, esse conceito de educação centrado na profissionalização desapareceu e a educação foi positivada como dever do Estado e um direito do cidadão. Inicialmente a LDB garantia a obrigatoriedade da Educação Fundamental, mas foi alterada em 2013 para, na nova redação, constar que o Estado deverá garantir, entre outros pontos, a educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade (BRASIL, 1996)[1]. Tal modificação espelha e respeita o art. 208 da Constituição da República Federativa do Brasil (CRFB) e representa um

[1] LDB, art. 4º, inc. I, conforme nova redação dada pela lei 12.796, de 4 de abril de 2013.

avanço em relação à lei anterior, pois uma parcela mais significativa é acolhida pela nova lei da educação

No que tange ao direito, o art. 5º da nova lei dispõe que o Ensino Fundamental é um direito público subjetivo, sendo, portanto, direito intrínseco do cidadão, que tem o poder de exigi-lo pessoalmente ou por meio de seus representantes legais (BRASIL, 1996). Apesar de referir-se especificamente ao Ensino Fundamental, a ideia amplia-se quando iluminada pelo art. 6º da CRFB, que enumera a educação como o primeiro direito social do cidadão brasileiro (BRASIL, 1988).

Assim, tem-se o novo conceito de educação como direito do cidadão, em consonância com os novos rumos de um país que vive em um estado democrático de direito. A lei educacional reflete e ratifica o art. 205 da CFRB, que dispõe ser a educação um direito de todos e um dever do Estado e da família, "visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho." (*Ibid*.).

No que se refere à organização da educação nacional, a mudança foi substancial, pois a nova LDB ampliou o alcance da responsabilidade do Estado. A lei anterior disciplinava apenas dois segmentos, denominados 1º Grau e 2º Grau, abrangendo alunos de sete a dezessete anos de idade. A nova lei instituiu a educação básica, renomeando esses segmentos, respectivamente, para Ensino Fundamental e Ensino Médio e incluindo a Educação Infantil (de zero a seis anos), e abrangeu o Ensino Superior em seu escopo, alcançando assim toda a formação do jovem brasileiro (BRASIL, 1996).

Importa ressaltar que a Lei de Diretrizes e Bases de 1996 não vincula um único segmento da educação ao trabalho, como já o fizeram leis anteriores, mas coloca o fundamento de todo o processo educacional, da educação infantil ao ensino superior, vinculado às duas dimensões que farão parte da vida do educando ao sair do universo escolar: o trabalho e a prática social.

### 1.1.1 A Educação Básica

A novidade da expressão "Educação Básica", trazida pela LDB, embute uma nova visão a respeito da educação: os três segmentos − a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio – são os alicerces da formação do jovem brasileiro. A partir dessa base,

serão formados os cidadãos que atuarão na sociedade e no mercado de trabalho, uma vez que a finalidade da educação básica é "desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores" (BRASIL, 1996). Na lição de Saviani (2011, p.210), a decisão de tutelar legalmente a educação de forma mais completa é uma exigência do mundo contemporâneo e suas mudanças sociais e tecnológicas, fato que demanda uma formação geral e uma escolaridade maior. Em sua visão, "trata-se de uma importante conquista no sentido de se encaminhar em direção a um verdadeiro sistema nacional de educação abrangente e universalizado, isto é, capaz de garantir a plena escolaridade a toda a população do país."

Essa concepção holística da educação básica, com integração dos três segmentos, ratifica a educação como um projeto baseado em processo e não como uma sucessão de eventos isolados. Para que esse projeto educacional fosse eminentemente democrático, houve a preocupação do legislador em usar constantemente o adjetivo *comum* no texto legal, como em "formação básica comum", em "formação comum", em "base nacional comum" e em "bem comum" (BRASIL, 1996).[2]

A associação entre os adjetivos *básica* e o conceito de *comum* afasta a ideia de educação da ideia de finalidade específica ou de classe privilegiada e alicerça a ideia de ensino e aprendizado de conteúdos válidos para todo e qualquer cidadão brasileiro, de acordo com suas necessidades e especificidades educativas, desenvolvendo suas competências e habilidades e construindo seu próprio patrimônio cultural. Assim, o termo *comum* sedimenta o valor social da educação, que abrange o conhecimento adquirido, a igualdade, a democracia, a cidadania e os direitos humanos (TEIXEIRA, 1994). Espera-se, portanto, que a escola transmita os conhecimentos necessários para a vida, em consonância com uma nova visão social de igualdade e com a vontade geral democrática até então inexistente no país (Id., 1996).

Sempre privilegiando a formação geral, a lei preservou o papel histórico do nível secundário como etapa de formação profissional, em artigo incluído pela lei nº 11.741, de 2008: "Art. 36-A. Sem prejuízo do disposto na Seção IV deste Capítulo, o ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas" (BRASIL, 1996).

---

[2] As expressões estão no texto da LDB, respectivamente em art.9º, inc.IV; arts.22 26, 38 e 64; art. 27, inc.I.

Surgiu, então, a nova configuração do Ensino Médio, que agora comporta os conhecimentos ministrados nas várias disciplinas escolares e a formação técnica, estruturado com objetivos e currículos próprios.

### 1.1.2 Ensino Médio

A LDB de 1996 cunhou a expressão "Ensino Médio" em substituição à 2º Grau, denominação empregada na lei de diretrizes anterior (lei nº 5.692/71), e conferiu uma nova identidade a esse segmento escolar ao inseri-lo como etapa da Educação Básica e enumerar suas finalidades específicas.

Conforme o art. 35, o Ensino Médio deixa de ser mera fase de conclusão escolar e assume novo valor social, constituindo-se como o segmento que, além de considerar a formação geral do educando, necessária ao prosseguimento de seus estudos ou ao mundo laborativo, contribui para sua formação pessoal, colocando em relevância a dimensão cidadã do aluno, segundo a letra da lei:

> Art. 35. O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:
> I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
> II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
> III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
> IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina. (BRASIL, 1996).

Esse rol de finalidades do Ensino Médio, etapa final da Educação Básica, supera a dualidade existente na LDB de 1971, que admitia duas possibilidades para a formação escolar no segmento, então denominado 2º Grau: uma formação propedêutica, habilitando o aluno a receber ensino mais completo na universidade; e uma formação técnico-profissional, associada ao ensino secundário. A expressão "preparação básica para o trabalho", no art. 35, inc. II no excerto anterior, não significa "educação profissional", mas o desenvolvimento de competências e habilidades essenciais para o desenvolvimento de futuras atividades de trabalho. Na nova lei, a possibilidade de conjugar o Ensino Médio com o Ensino Técnico foi

prevista no art. 36-A, desde que "atendida a formação geral do educando", podendo ocorrer de forma articulada com o Ensino Médio, mantida a independência entre os cursos, ou de forma subsequente a sua conclusão (*Ibid*.).

Em 1996, portanto, a nova LDB promoveu, além de um avanço social na educação brasileira com a ampliação da obrigatoriedade do ensino, a reestruturação de sua organização. Nessa nova estrutura pedagógica, o Ensino Médio passou a ser a etapa final de uma educação de caráter orgânico e geral, por ser desenvolvida com integração dos três segmentos escolares e por promover não só a formação pessoal do jovem brasileiro mas também a construção de suas competências para o mundo do trabalho. Entretanto, as orientações curriculares para o desenvolvimento desse segmento de ensino, com observância da "base nacional comum" prevista no art. 26 da lei, só foram erigidas no ano 2000, com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio.

## 1.2 **Parâmetros Curriculares Nacionais**

A nova configuração do Ensino Médio promovida pela reforma educacional em 1996 prevê um ensino orientado a partir de um currículo de base nacional comum, porém diversificado e flexibilizado, a fim de incorporar as necessidades locais das escolas e dos grupos sociais envolvidos, adequando-se às diferentes realidades do país. Pretende-se, assim, "assegurar formação básica comum" (BRASIL, 1996)[3], respeitada a autonomia e a identidade de cada região.

Assim, de forma mais racional e democrática, abriu-se a possibilidade de, por exemplo, uma escola rural desenvolver o mesmo currículo de uma escola de grande centro urbano, mas com ênfase nas demandas de seu alunado, de sua realidade social e de sua perspectiva profissional futura, contemplando as "características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela" (*Ibid*.)[4].

Surgiu então a necessidade de uma nova organização curricular nacional capaz de, durante o processo de aprendizagem, desenvolver competências e habilidades essenciais para permitir a inclusão do aluno em uma sociedade marcada pela convivência democrática e pelo

---

[3] BRASIL, Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, art.9º.

[4] Ibid., art.26.

crescente desenvolvimento tecnológico. Capacitar e instrumentalizar o aluno para esse mundo em acelerada transformação, tornando-o hábil em buscar soluções para desafios impostos pela evolução do conhecimento e da tecnologia, fez com que os conteúdos disciplinares passassem a ser compreendidos como meio e não como um fim em si mesmos.

Para tal, foram formulados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), norteadores que servem de orientação e auxílio ao professor e cuja finalidade é constituir-se como referência para as discussões curriculares das diferentes áreas. Especificamente para a área de Linguagens no Ensino Médio, além dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio − PCNEM (BRASIL, 2000b) foram também compiladas as Orientações Educacionais Complementares − PCN+ (BRASIL, 2002b) e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2006).

De maneira geral, trata-se de um conjunto normativo, dirigido a toda comunidade educativa, que pretende

> discutir a condução do aprendizado, nos diferentes contextos e condições de trabalho das escolas brasileiras, de forma a responder às transformações sociais e culturais do mundo contemporâneo, levando em conta as leis e diretrizes que redirecionam a educação básica. Procura estabelecer um diálogo direto com professores e demais educadores que atuam na escola, reconhecendo seu papel central e insubstituível na condução e no aperfeiçoamento desse nível (BRASIL, 2002b, p.7).

São esses os principais documentos que orientam o ensino de língua materna no país, a partir do conceito de Língua Portuguesa inserido nessa nova política pública educacional instituída no país em 1996.

### 1.2.1 Os PCN para a área de Linguagens: uma visão sociointerativa

Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), em seu volume II, dedicado à área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, defendem uma visão sociointerativa das linguagens e ressaltam a importância de dominá-las nas práticas sociais, "como instrumentos de comunicação e negociação de sentidos", esclarecendo ainda que

> a linguagem é considerada aqui como 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 (BRASIL, 2000a, p.5).

O caráter interativo da linguagem, e, por conseguinte, da língua, é apontado como possibilidade concreta de troca de experiências, tendo como objetivo principal a interação dentro de um espaço social, cabendo à língua o papel de elemento responsável pela organização e ordenação das experiências dos membros de uma comunidade. Configura-se, assim, o dialogismo bakhtiniano, para quem "a arena de luta daqueles que procuram conservar ou transgredir os sentidos acumulados são as trocas linguísticas, relações de força entre interlocutores" (BRASIL, 2000a, p.6).

Os PCNEM partem do pressuposto de que a língua se realiza nas práticas sociais, portanto dotar o aluno de competência textual oral e escrita para atuação eficiente para além dos muros escolares passa a ser a finalidade principal do ensino de Língua Portuguesa, anteriormente focado no desenvolvimento de habilidades de leitura e no domínio da língua escrita padrão. Assim, deve ser desenvolvida a competência comunicativa do educando, ou seja, sua capacidade de realizar a adequação do ato verbal às mais variadas situações de comunicação (TRAVAGLIA, 2000).

Ao utilizar a língua em uma determinada situação comunicativa, imbuído de finalidades específicas e sob determinadas condições de produção, o ser humano produz textos em gêneros diversos, que são construtos sociais demandados pela dinâmica social intermediada pela linguagem. Por isso, é essencial compreender a língua

> como atividade, como forma de ação, ação interindividual finalisticamente orientada; como lugar de interação que possibilita aos membros de uma sociedade a prática dos mais diversos tipos de atos, que vão exigir dos semelhantes reações e/ou comportamentos, levando ao estabelecimento de vínculos e compromissos anteriormente inexistentes (KOCH, 2010, p.7-8).

Percebe-se então que o ensino de Língua Portuguesa deve estar centrado em um foco diferente da abordagem formalista, na qual o ensino de língua materna figura como tradicional transmissor de conteúdos e conceitos que se constroem nos limites da frase. Firma-se, assim, a opção dos PCNEM por uma abordagem funcionalista para o ensino de Língua Portuguesa, que concebe a língua como interação e a gramática como um instrumental para a produção de significados (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004), construídos por um falante que tem competência e habilidade na organização de seu discurso.

Na lição de Philippe Perrenoud (1999, p.7), competência é o domínio das situações cotidianas que necessariamente revelam compreensão da ação desenvolvida pelo indivíduo,

"uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles".

Para adquirir tal domínio, habilidades são desenvolvidas ao longo da vida, como ensina o professor Vasco Moretto (1999, *apud* LIMÃO, 2012, p.18):

> As habilidades estão associadas ao saber fazer: ação física ou mental que indica a capacidade adquirida. Assim, identificar variáveis, compreender fenômenos, relacionar informações, analisar situações-problema, sintetizar, julgar, correlacionar e manipular são exemplos de habilidades.
> Já competências são um conjunto de habilidades harmonicamente desenvolvidas e que caracterizam, por exemplo, uma função/profissão específica: ser arquiteto, médico ou professor de química. As habilidades devem ser desenvolvidas na busca das competências.

Obviamente, o ensino centrado no desenvolvimento de competências e habilidades não descarta os conteúdos da área de Linguagens, mas apenas redimensiona seu papel no processo educativo. Conforme esclarecem os PCNEM,

> as competências não eliminam os conteúdos, pois que não é possível desenvolvê-las no vazio. Elas apenas norteiam a seleção dos conteúdos, para que o professor tenha presente que o que importa na educação básica não é a quantidade de informações, mas a capacidade de lidar com elas, através de processos que impliquem sua apropriação e comunicação, e, principalmente, sua produção ou reconstrução, a fim de que sejam transpostas a situações novas (BRASIL, 2000c, p.11).

Portanto, na perspectiva dessa nova proposta para a educação brasileira, tem-se que o ensino de linguagens deve estar voltado para a função social da língua, sendo requisito básico para que a pessoa ingresse no mundo letrado, estando apta a exercer plenamente sua cidadania, integrando-se à sociedade com autonomia e participando de seu desenvolvimento tanto individual, quanto coletivamente. A partir dessa nova realidade, cumpre examinar como os PCN propõem a organização dos conteúdos que integram o ensino de língua materna, orientados para o desenvolvimento de competências e habilidades.

### 1.2.2 Novo paradigma no ensino da língua materna

Na reforma curricular do Ensino Médio, propõe-se que o processo de aprendizagem capacite o aluno para atividades em três domínios: a vida em sociedade, a atividade produtiva e a experiência subjetiva. Para o cumprimento de tal objetivo pedagógico, a nova proposta

curricular assenta-se em quatro premissas abordadas pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco): aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver e aprender a ser (BRASIL, 2002b, p.23).

Nessa perspectiva, o raciocínio e a capacidade para aprender e utilizar os conhecimentos para a resolução de problemas do cotidiano são as novas prioridades do ensino, ficando clara a opção por uma formação mais ampla e reflexiva em detrimento da formação redutora e conteudística. Surge, assim, um novo paradigma no ensino: o desenvolvimento de competências e habilidades.

De acordo com os PCN+ (BRASIL, 2002b), as competências e habilidades gerais a serem desenvolvidas nas quatro áreas de conhecimento dividem-se em três eixos, que formam uma estrutura interligada, pois, apesar de cada um deles conter seu próprio conjunto de competências, relacionam-se às outras áreas de conhecimento: *Representação e Comunicação*, *Investigação e Compreensão*, e *Contextualização Sociocultural*. Dessa forma, a articulação entre os eixos, e por consequência entre as áreas, revela a ideia de que "concretizar o currículo supõe, portanto, a explicitação e a descrição da articulação em dois níveis: por um lado, entre as competências gerais da área e as competências específicas das disciplinas que a compõem; por outro, com as demais áreas" (*Ibid*., p.25).

No que se refere especificamente à área de Linguagens, esses eixos constituem o conjunto de competências e habilidades gerais que um aluno concluinte do Ensino Médio deve apresentar para atuar de forma eficiente na sociedade, em situações que demandem o uso de diferentes atos de linguagem.

O primeiro eixo, *Representação e Comunicação*, elenca as competências e habilidades adstritas a essa área, que envolvem o uso das linguagens verbal e não verbal e a interação social: confrontar opiniões e pontos de vista, expressar-se, informar e comunicar-se em situações intersubjetivas, produzir e receber textos, compreender e usar a Língua Portuguesa na organização do mundo e na construção de sua própria identidade, aplicar tecnologias da comunicação e da informação na escola e em outros contextos sociais da vida.

O segundo eixo, *Investigação e Compreensão*, em razão de sua natureza investigativa, própria do procedimento científico, possibilita a convergência com as Ciências da Natureza e a Matemática. Estão aqui presentes aspectos que envolvem a observação e a reflexão acerca das linguagens: analisar, interpretar e aplicar recursos expressivos em diferentes contextos de uso, recuperar a formas instituídas do imaginário coletivo e o patrimônio cultural constituído no tempo e no espaço, conhecer e usar línguas estrangeiras modernas.

Já o terceiro eixo, *Contextualização Sociocultural*, converge com a área de Ciências Humanas, pois o conhecimento só se perfaz e adquire sentido quando contextualizado. Para isso, o aluno deverá ser capaz de considerar a linguagem como fonte de legitimação social e de expressão de sentidos, emoções e experiências individuais e coletivas, respeitar e preservar as manifestações da linguagem utilizadas por diferentes grupos sociais e entender o impacto das tecnologias da comunicação em sua vida e no desenvolvimento da sociedade.

Essa estrutura desdobra-se em competências específicas e conceitos estruturantes para as disciplinas da área de Linguagens, inclusive Língua Portuguesa, conforme segue:

Quadro 1 – Competências e conceitos estruturantes a serem desenvolvidos no ensino de Língua Portuguesa

| **Eixo** | **Competência** | **Conceitos estruturantes** |
|---|---|---|
| Representação e Comunicação | 1. Utilizar linguagens nos três níveis de competência: interativa, gramatical e textual.<br>2. Ler e interpretar.<br>3. Colocar-se como protagonista na produção e recepção de textos.<br>4. Aplicar as tecnologias da comunicação e da informação em situações relevantes. | 1. Linguagens verbal e não verbal<br>2. Signo e símbolo<br>3. Denotação e conotação<br>4.Gramática<br>5.Texto<br>6. Interlocução, significação e dialogismo |
| Investigação e Compreensão | 1. Analisar e interpretar no contexto de interlocução.<br>2. Reconhecer recursos expressivos das linguagens.<br>3. Identificar manifestações culturais no eixo temporal, reconhecendo momentos de tradição e de ruptura.<br>4. Emitir juízo crítico sobre manifestações culturais.<br>5. Identificar-se como usuário e interlocutor de linguagens que estruturam uma identidade cultural própria.<br>6. Analisar metalinguisticamente as diversas linguagens. | 1. Correlação<br>2. Análise e síntese<br>3. Identidade<br>4. Integração<br>5. Classificação<br>6. Informação *versus* redundância<br>7. Hipertexto<br>8. Metalinguagem |
| Contextualização sociocultural | 1. Usar as diferentes linguagens nos eixos da representação simbólica: expressão, comunicação e informação, nos três níveis de competência (interativa, gramatical e textual).<br>2. Analisar as linguagens como fontes de legitimação de acordos sociais.<br>3. Identificar a motivação social dos produtos culturais na sua perspectiva sincrônica e diacrônica.<br>4. Usufruir do patrimônio cultural nacional e internacional.<br>5. Contextualizar e comparar esse patrimônio, respeitando as visões de mundo nele implícitas.<br>6. Entender, analisar criticamente e contextualizar a natureza, o uso e o impacto das tecnologias da informação. | 1. Cultura<br>2. Globalização *versus* localização<br>3. Arbitrariedade *versus* motivação dos signos e símbolos<br>4. Negociação de sentidos<br>5. Significado e visão de mundo<br>6. Desfrute (fruição)<br>7. Ética<br>8. Cidadania<br>9. Conhecimento: dinâmica e construção coletiva<br>10. Imaginário coletivo |

Fonte: BRASIL, 2002b, p.38-50.[5]

[5] O Quadro 1 foi construído a partir de dados extraídos das Orientações Educacionais Complementares aos PCN de Linguagens − PCN+ (BRASIL, 2002b).

A Gramática surge como um dos conceitos estruturantes do eixo Representação e Comunicação, como sendo "um conjunto de regras que sustentam o sistema de qualquer língua" (BRASIL, 2002b, p.60). Trata-se tanto da gramática internalizada trazida pelo aluno, quanto da gramática obtida no letramento na escola. Coloca-se, assim, a questão sobre que conteúdos devem ser mobilizados em sala de aula a fim de concretizar o projeto pedagógico postulado pelo MEC nos documentos oficiais, com vistas a possibilitar o desenvolvimento de competências e habilidades em Língua Portuguesa.

A esse respeito, os PCN+ sugerem que os conteúdos sejam organizados em torno de temas estruturadores, apontando quatro exemplos:

> • Usos da língua.
> • Diálogo entre textos: um exercício de leitura.
> • Ensino de gramática: algumas reflexões.
> • O texto como representação do imaginário e a construção do patrimônio cultural.
> (*Ibid*., p.71)

Novamente, surge a Gramática, agora como um dos temas a serem ministrados no ensino de língua materna, de modo a conduzir o aluno a desenvolver um grupo de competências gerais e específicas, conforme se vê no quadro que se segue:

Quadro 2 – Competências gerais e específicas no ensino de gramática

| **Ensino de gramática: algumas reflexões** | |
|---|---|
| **Competências gerais** | |
| Representação e Comunicação | Compreender e usar a Língua Portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria identidade. |
| Investigação e Compreensão | Articular as redes de diferenças e semelhanças entre a língua oral e escrita e seus códigos sociais, contextuais e linguísticos. |
| Contextualização Sociocultural | 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. |
| **Competências específicas** | |
| Unidades temáticas | Competências e habilidades. |
| Gramática; linguística; gramaticalidade | Distinguir gramática descritiva e normativa, a partir da adequação ou não a situações de uso. |
| Gramática normativa; erro | Considerar as diferenças entre língua oral e escrita. |
| Gramática normativa; ciência *versus* achismo | Conceber a gramática como uma disciplina viva, em revisão e elaboração constante. |

Fonte: BRASIL, 2002b, p.73.

O grupo das competências específicas indica que o ensino de gramática deve perpassar tanto a descrição quanto a norma, com vistas a desenvolver no aluno um olhar mais atento e crítico quanto aos diferentes usos da língua e à sua existência dinâmica. No entanto, como o que se pretende no ensino de língua é a conjugação das competências interativa, textual e gramatical, "o ensino de gramática não deve ser visto como um fim em si mesmo, mas como um mecanismo para a mobilização de recursos úteis à implementação de outras competências" (BRASIL, 2002b, p.81).

Cabe então uma nova reflexão que abarca desde a seleção de conteúdos até as novas metodologias que efetivamente propiciem o desenvolvimento de habilidades e competências no ensino de Língua Portuguesa, uma vez que

> Ensinar eficientemente a língua – e, portanto, a gramática – é, acima de tudo, propiciar e conduzir a reflexão sobre o funcionamento da linguagem, e de uma maneira, afinal, óbvia: indo pelo uso linguístico, para chegar aos resultados de sentido. Afinal, as pessoas falam – exercem a linguagem, usam a língua – para produzir sentidos, e, desse modo, estudar a gramática é, exatamente, pôr sob exame o exercício da linguagem, o uso da língua, afinal, a fala [...]. Isso significa que a escola não pode criar no aluno a falsa e estéril noção de que falar e ler ou escrever não têm nada que ver com gramática (NEVES, 2003, p.128).

Toda essa construção teórica acerca do ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio deverá ser apreendida, aprendida e transformada em prática pelo aluno e será avaliada ao final do processo, quando os alunos concluintes participarão do Exame Nacional do Ensino Médio: o Enem.

## 2 ENEM: UMA NOVA PROPOSTA DE AVALIAÇÃO

Em atendimento ao disposto no art. 9º da LDB, o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) foi criado em 1998, com o objetivo de avaliar anualmente o aprendizado dos alunos concluintes e egressos do Ensino Médio em todo o país. O processo de elaboração e aplicação do exame é responsabilidade do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) e, desde a sua criação, já passou por mudanças significativas.

Em sua primeira fase (1998 a 2008), inicialmente, a adesão ao exame tinha um caráter voluntário e o resultado obtido pelos examinandos serviria como referência para autoavaliação e como "modalidade alternativa ou complementar aos processos de seleção para o acesso ao ensino superior e ao mercado de trabalho" (BRASIL, 2005, p.7).

O primeiro exame realizou-se com modestos 157.221 inscritos. Para a quarta edição, em 2001, o MEC concedeu a isenção da taxa de inscrição aos alunos da rede pública de todo o país, possibilitando uma expressiva ampliação do número de participantes. O grande salto na evolução do número de participantes deu-se, no entanto, no ano de 2004, com a criação do Programa Universidade para Todos (ProUni) e a concessão de bolsas de estudo em Instituições de Ensino Superior (IES) privadas vinculadas às notas obtidas no Exame, medida que fez o número de inscritos praticamente dobrar, como se depreende no quadro que segue.

Quadro 3 – Evolução histórica do número de inscritos no Enem (1998 a 2008)

| **Evolução histórica do número de inscritos no ENEM – 1998 a 2008** | |
|---|---|
| Ano | Número de inscritos |
| 1998 | 157.221 |
| 1999 | 346.953 |
| 2000 | 390.180 |
| 2001 | 1.624.131 |
| 2002 | 1.829.170 |
| 2003 | 1.882.393 |
| 2004 | 1.552.316 |
| 2005 | 3.004.491 |
| 2006 | 3.742.827 |
| 2007 | 3.568.592 |
| 2008 | 4.004.715 |

Fonte: MEC/INEP.[6]

[6] Quadro gerado a partir da base de dados do Inep. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&task=view&id=8679> e <http://inep.gov.br/web/enem/edicoes-anteriores/relatorios-pedagogicos>. Acesso em: 17 out 2013.

O exame avaliava então cinco competências e vinte e uma habilidades desenvolvidas ao longo do ensino das disciplinas escolares. Constituído por uma prova com sessenta e três questões objetivas e uma redação, a avaliação enfatizava a aferição das estruturas mentais cognitivas e não apenas a memória, "que, importantíssima na constituição dessas estruturas, sozinha não consegue fazer-nos capazes de compreender o mundo em que vivemos (BRASIL, 2005, p.7).

Adotando uma posição diferente dos modelos e processos avaliativos tradicionais, a prova do Enem privilegiava o caráter interdisciplinar e a contextualização. Enquanto os vestibulares promoviam a valorização da memória e dos conteúdos em si, o Enem propunha situações-problema para que o estudante pudesse "interpretá-lo (decodificando-o, atribuindo-lhe sentido) e, sentindo-se provocado, agir, ainda que em pensamento (atribui valores, julga, escolhe, decide, entre outras operações mentais)" (*Ibid*., p.8). Trata-se não apenas de medir a capacidade de assimilação e o acúmulo de informações mas também de conduzi-lo a aprender a pensar, a refletir e a decidir. O exame valoriza, portanto, a autonomia do jovem na hora de fazer escolhas e tomar decisões.

## 2.1 **Reformulações em 2009: o novo Enem**

Após onze edições, ainda com pouca participação das universidades públicas, houve um movimento para a inovação do exame. Em 2009, promoveu-se a reformulação de seu eixo teórico-metodológico. As competências gerais da fase anterior passaram a ser os eixos cognitivos comuns a todas as áreas de conhecimento, quais sejam: dominar linguagens, compreender fenômenos, enfrentar situações-problema, construir argumentação, elaborar propostas.

O conhecimento foi dividido em quatro grandes áreas ou macroáreas: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas. Foi organizada uma matriz de referência com as competências e habilidades de cada área de conhecimento, além dos respectivos objetos de conhecimentos a serem ministrados ao longo do Ensino Médio, equivalentes aos antigos conteúdos disciplinares. Nesse novo modelo, um conjunto de cento e vinte habilidades é anualmente avaliado em provas realizadas em dois dias consecutivos, com um total de cento e oitenta questões e uma redação.

A fim de anunciar tais mudanças e ampliar a adesão ao exame, o Ministério da Educação (MEC) enviou uma proposta pedagógica à Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes) para que o novo Enem fosse utilizado como forma de acesso às universidades públicas federais. Inicialmente, o autor da proposta reconhece a dimensão social do vestibular tradicional e sua aprovação pela sociedade, bem como o caracteriza como instrumento meritocrático. A seguir, há uma mudança de atitude discursiva, passando o autor a apontar uma faceta negativa do exame seletivo e a solução para revertê-la:

> Ainda que o vestibular tradicional cumpra satisfatoriamente o papel de selecionar os melhores candidatos para cada um dos cursos, dentre os inscritos, ele traz implícitos inconvenientes. Um deles é a descentralização dos processos seletivos, que, por um lado, limita o pleito e favorece candidatos com maior poder aquisitivo, capazes de diversificar suas opções na disputa por uma das vagas oferecidas. Por outro lado, restringe a capacidade de recrutamento pelas IFES, desfavorecendo aquelas localizadas em centros menores.
> Outra característica do vestibular tradicional, ainda que involuntária, é a maneira como ele acaba por orientar o currículo do ensino médio.
> A alternativa à descentralização dos processos seria, então, a unificação da seleção às vagas das IFES por meio de uma única prova (BRASIL, 2009c, p.1-2).

Os muitos vestibulares independentes foram identificados como um dos fatores negativos do processo de seleção para o nível superior, por privilegiarem determinados grupos sociais e por prejudicarem o preenchimento de vagas das universidades localizadas em regiões menos desenvolvidas, além de influenciarem o currículo do Ensino Médio de forma desorganizada. Para democratizar o acesso ao Ensino Superior, o MEC propõe a adesão das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) ao Enem, apontado o exame, no documento, como um indutor da reestruturação dos currículos do Ensino Médio:

> A nova prova do Enem traria a possibilidade concreta do estabelecimento de uma relação positiva entre o ensino médio e o ensino superior, por meio de um debate focado nas diretrizes da prova. Nesse contexto, a proposta do Ministério da Educação é um chamamento. Um chamamento às IFES para que assumam necessário papel, como entidades autônomas, 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 (*Ibid*., p.3).

Trata-se de uma proposta para que o Enem seja a única forma de ingresso nas universidades públicas, em substituição aos antigos exames vestibulares. As universidades têm autonomia para organizar seus processos seletivos, mas gradativamente muitas delas

aderiram ao exame nacional de forma substitutiva ou complementar para o acesso a seus quadros acadêmicos.

Além de questões político-administrativas, um forte fator atrativo para a adoção do Enem por parte das IFES é a crescente adesão de alunos ao novo formato do exame. A partir de 2009, o número de inscritos aumenta expressivamente a cada ano:

Quadro 4 - Evolução histórica do número de inscritos no Enem (2009 a 2013)

| ENEM | Inscrições confirmadas |
|---|---|
| 2009 | 4.148.721 |
| 2010 | 4.626.094 |
| 2011 | 5.380.857 |
| 2012 | 5.791.332 |
| 2013 | 7.173.574 |

Fonte: MEC/INEP.[7]

Na esfera pública, o Sistema de Seleção Unificada (Sisu) centraliza as vagas de instituições públicas que usam o Enem como forma de acesso. No Enem 2012, houve a adesão de quarenta e três universidades federais ao sistema. Em 2013, esse número cresceu para cinquenta e quatro, em um total de cinquenta e nove universidades federais[8]. Ainda na esfera pública de educação, institutos federais e algumas universidades estaduais também passaram a integrar o Sisu.

Esse fenômeno de crescimento da adesão das universidades públicas ao Enem, e consequentemente ao Sisu, também foi percebido na esfera privada da Educação Superior, pois muitas dessas instituições de Ensino Superior também aderiram gradativamente ao exame, utilizando-o como forma parcial ou total de acesso a seus cursos.

Assim, o exame nacional ganhou credibilidade e adquiriu o *status* da mais importante forma de ingresso no Ensino Superior, suplantando inclusive a primeira experiência desastrosa, frustrada por divulgação da prova antes de sua aplicação[9].

---

[7] Indicadores Educacionais e dados consolidados – Enem 2013. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/downloads/2013/enem2013_confirmados.pdf>. Acesso em: 17 out 2013.

[8] Jornal *O Estado de São Paulo.* Disponível em: <http://www.estadao.com.br/noticias/impresso,sisu-comeca-a-receber-inscricoes-hoje,1115299,0.htm>. Acesso em: 17 out 2013.

[9] Em 2009, ano da primeira edição do novo Enem, houve quebra de sigilo por fraude e vazamento dos cadernos de prova, fato que gerou o cancelamento da aplicação prevista para outubro. Um novo conjunto de cadernos foi elaborado e aplicado em dezembro. Disponível em: < http://www.estadao.com.br/noticias/vidae,enem-vaza-e-ministerio-anuncia-cancelamento-do-exame,443835,0.htm>. Acesso em: 17 out 2013.

### 2.1.2 Importância social do Enem

Além de consolidar-se como possibilidade de acesso dos alunos concluintes do Ensino Médio à universidade, as modificações de 2009 conferiram ao Enem outra importante e democrática função: a certificação de conclusão do Ensino Médio para maiores de 18 anos que não concluíram esse segmento escolar. Para tal, o interessado deve declarar sua intenção no ato de inscrição no exame e atingir pontuação mínima em cada área de conhecimento e na redação (BRASIL, 2012).

A certificação de conclusão do Ensino Médio pelo Enem estende-se, inclusive, às pessoas recolhidas em unidades prisionais e aos adolescentes apreendidos:

> A certificação que utiliza os resultados do ENEM destina-se às pessoas que não concluíram o Ensino Médio em idade apropriada, conforme o parágrafo primeiro do art. 38 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996), inclusive às pessoas privadas de liberdade e jovens sob medidas socioeducativas que estão fora do sistema escolar regular (*Ibid*., 2012, p.4).

Percebe-se, então, a vocação do Enem como instrumento de política pública para a democratização do ensino, além de sua atuação como medidor da qualidade do Ensino Médio no país.

A fim de servir de orientação do ensino e de base para a elaboração das provas do Enem, foram formuladas as matrizes de competências para cada área. Nelas, encontram-se as competências e habilidades a serem desenvolvidas pelo aluno ao longo das três séries finais da Educação Básica, que constituem o Ensino Médio.

## 2.2 **Matriz de Referência para a área de Linguagens**

Uma matriz de referência assemelha-se a outros textos que enumeram itens a serem alcançados em uma atividade, servindo como modelo a ser seguido. Em três dicionários

pesquisados, apurou-se, para o substantivo "matriz", a recorrência dos seguintes significados: *lugar onde alguma coisa nasce ou se gera; fonte, manancial; aquilo que gera; forma* (AMORA, 2010; FERREIRA, 2010; MICHAELIS, 2009). Assim, na educação brasileira, as matrizes de referência são parâmetros geradores e orientadores do ensino.

Desde o início da vigência da LDB em 1996, a educação brasileira passou a adotar várias matrizes para a orientação de avaliações públicas nos diferentes níveis de ensino, como as matrizes do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), a do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e a do Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja).

A Matriz de Referência para o Enem (BRASIL, 2009a) é um documento que apresenta os cinco eixos cognitivos comuns às quatro áreas de conhecimento avaliadas pelo exame. Apresenta, ainda, um rol de competências e habilidades específicas referentes a cada uma das áreas, além dos objetos de conhecimento específicos ligados a cada uma dessas áreas.

Na Matriz de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, estão as competências e habilidades a serem desenvolvidas no aprendizado de Língua Portuguesa, Literatura, Línguas Estrangeiras Modernas, Artes e Educação Física. Essas disciplinas têm em comum a linguagem como objeto de estudo, sempre manifestada em textos verbais e/ou não verbais, com produção de sentido realizada por meio de signos de naturezas diversas: verbal, icônico e corporal (BRASIL, 2002b). O objetivo é que, no processo de aquisição de conhecimentos, haja a convergência e a integração dessas disciplinas, de forma que o aluno compreenda sua pertinência e aplicação no mundo que o cerca, a partir de suas próprias reflexões e análises.

Vale ressaltar o reconhecimento dado à área de Linguagens, por extrapolar os limites da prova e fundamentar o próprio exame, uma vez que "o Enem é linguagem e código, um texto construído e construtor de significados" (BRASIL, 2005, p.59).

### 2.2.1 Os cinco eixos cognitivos

Antes da reformulação do Enem, havia cinco competências gerais, associadas a suas respectivas habilidades. Após 2009, com a reformulação do exame, tais competências foram renomeadas e passaram a figurar na Matriz de Referência como eixos cognitivos. Ou seja, os eixos cognitivos são as competências e habilidades gerais, o conjunto de conhecimentos,

capacidades e aptidões que habilitam o indivíduo ao desempenho de atividades da vida cotidiana e que serão avaliados no exame. São eles:

> 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, 2009a, p.1).

O eixo I revela que, para o agente público organizador da Matriz, a linguagem é um dos caminhos para o desenvolvimento do indivíduo e para sua intervenção no mundo em que vive, pois ela permeia todas as instâncias da vida do homem − seu construto identitário, suas relações de alteridade, sua representação social −, que deve dominá-la em todas as áreas de conhecimento. O domínio de diferentes linguagens é essencial para a realização das diversas operações cognitivas, sejam elas mais simples (nomear, caracterizar, contar, pedir etc.) ou mais complexas (deduzir, analisar, elaborar hipóteses etc.). No que tange à área de Linguagens, deve-se dominar a norma culta da Língua Portuguesa, a variedade da língua que segue os ditames da gramática normativa e que goza de maior prestígio social.

O eixo II abarca a visão e a compreensão do aluno a respeito dos fenômenos de diferentes áreas e seu entendimento acerca das relações de causa e consequência. Para isso, deverá valer-se das informações contidas nos textos e das que adquiriu ao longo de sua vida pessoal e de sua trajetória escolar.

Na sequência lógica formulada, o eixo III aponta as ações necessárias ao enfrentamento das situações-problema apresentadas. O aluno deverá, ao final do Ensino Médio, estar apto a tomar decisões com autonomia e eficiência, a partir da observação, da coleta e da interpretação de dados, articulando seus conhecimentos, tanto os escolares quanto os de outras esferas de atuação, para a superação de obstáculos.

No eixo IV, a argumentação reflete o julgamento do aluno acerca das possibilidades de solução da situação-problema enfrentada. Para esse fim, deverá organizar seu repertório de conhecimentos e apresentar suas ideias de forma lógica, clara e coerente a serviço de um

determinado objetivo, seja em uma prova de múltipla escolha, em uma prova de redação ou em uma situação de vida.

Finalmente, o eixo V completa as competências gerais que perpassam todas as áreas de conhecimento do Ensino Médio, exigindo que a solução proposta pelo aluno respeite a diversidade sociocultural e os valores humanos. Elaborar uma proposta de intervenção solidária na realidade é tarefa complexa, pois exige a articulação entre os diversos saberes escolares, além de outros que não fazem parte da grade curricular, mas que são temas transversais a eles, como a ética, a moral, a democracia, a justiça, a liberdade e a igualdade, por exemplo.

### 2.2.2 Competências e habilidades

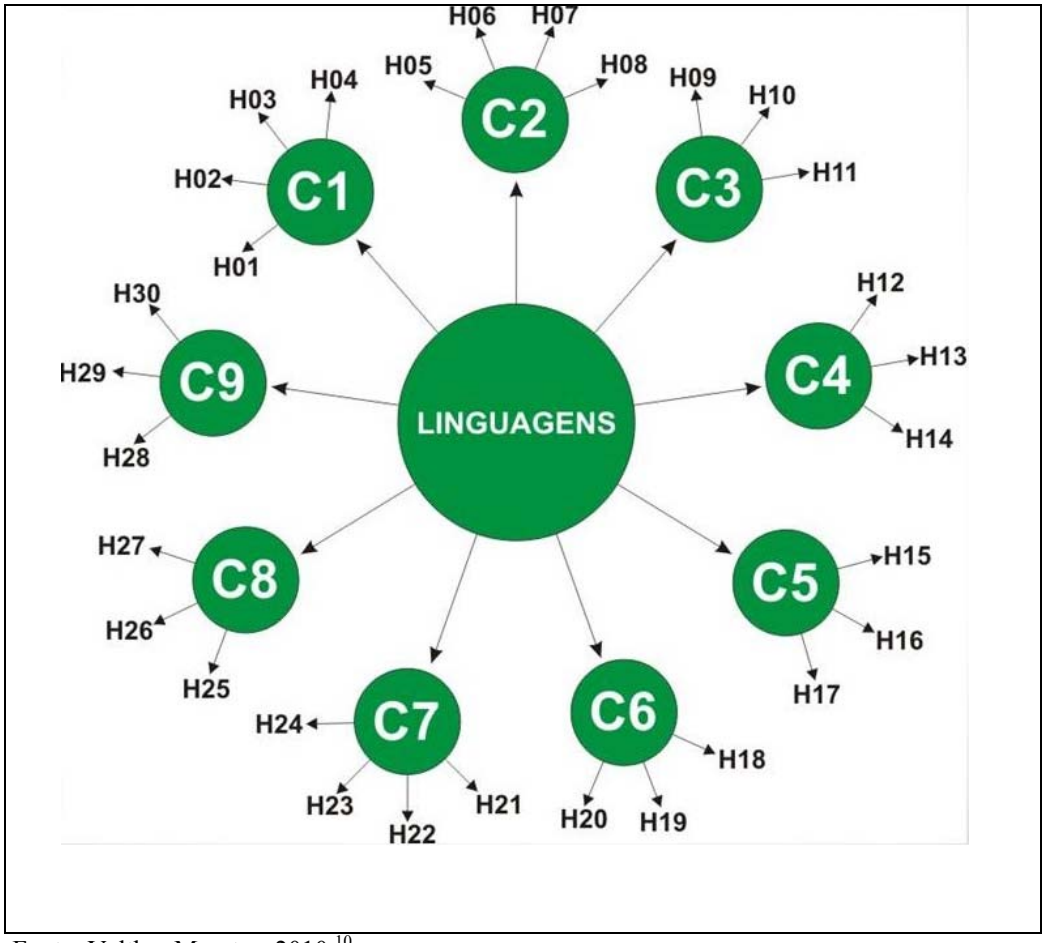
O ensino centrado no desenvolvimento de competências e habilidades orienta uma nova postura no processo de ensino-aprendizagem, pois retira o aluno da condição de sujeito paciente para colocá-lo na posição de sujeito agente e protagonista, uma vez que

> o ensino adquire, assim, uma nova conotação: ele deixa de ser uma transmissão de conhecimentos (verdades prontas), para ser um processo de elaboração de situações didático-pedagógicas que facilitem a aprendizagem, isto é, que favoreçam a construção de relações significativas entre componentes de um universo simbólico (MORETO, 2011, p. 96).

Nesse sentido, não há espaço para a prática de "decoreba" ou acúmulo de informações isoladas de nomenclaturas, regras e características, mas se requer o estabelecimento de relações, ou a denominada competência relacional, que é o "jogo de interações" entre o conhecimento, o problema e a decisão (BRASIL, 2005, p.19). Assim, nessa nova perspectiva educacional, privilegia-se a "aprendizagem significativa" em detrimento da "aprendizagem mecânica" (MORETTO, 2011, p.96)

Para a área de Linguagens, são listadas nove competências e trinta habilidades que servem de referência para a elaboração da prova do Enem e de "orientação sobre os conteúdos cujo aprendizado se espera no Ensino Médio" (BRASIL, 2009b, p.1). A cada competência corresponde um grupo de habilidades, formando um feixe de saberes e práticas que o aluno deve dominar ao finalizar o Ensino Médio, conforme ilustrado na figura que se segue:

Figura 1 – Competências e habilidades em Linguagens




Fonte: Valther Maestro, 2010.[10]

Na busca de construir significados no processo de ensino-aprendizagem, a organização da Matriz de Linguagens centra-se tanto no desenvolvimento de competências e habilidades, como na possibilidade de inserção social e na ênfase em conhecimentos que tenham relevância social. Por isso as competências e habilidades integrantes da área de Linguagens ultrapassam os limites tradicionais da disciplina Língua Portuguesa.

No rol de competências e habilidades da área, ao lado do estudo da língua materna, há a valorização da articulação entre a linguagem, as tecnologias de informação e comunicação e as questões sociais, o que coloca a escola como espaço potencial para a formação de um cidadão crítico, atuante na realidade que o cerca e, sobretudo, transformador de seu meio.

O conjunto das nove competências compreende os saberes que o aluno concluinte devem deter ao deixar a escola para, então, atuar na sociedade. Elas estão dispostas no seguinte quadro:

[10] Disponível em: <http://valthermaestro.blogspot.com.br/2010/02/as-habilidades-e-competencias-do-enem.html>. Acesso em: 03 nov. 2012.

Quadro 5 – Competências da área de Linguagens (C)

| | |
|---|---|
| C1: | Aplicar as tecnologias da comunicação e da informação na escola, no trabalho e em outros contextos relevantes para a vida. |
| C2: | Conhecer e usar língua(s) estrangeira(s) moderna(s) como instrumento de acesso a informações e outras culturas e grupos sociais. |
| C3: | Compreender e usar a linguagem corporal como relevante para a própria vida, integradora social e formadora da identidade. |
| C4: | Compreender a arte como saber cultural e estético gerador de significação e integrador da organização do mundo e da própria identidade. |
| C5: | 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. |
| C6: | Compreender e usar os sistemas simbólicos das diferentes linguagens como meios de organização cognitiva da realidade pela constituição dos significados, expressão, comunicação e informação. |
| C7: | Confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes linguagens e suas manifestações específicas. |
| C8: | Compreender e usar a língua portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria identidade. |
| C9 | 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. |

Fonte: BRASIL, 2009a.[11]

A lista anterior contém algumas competências elencadas nos PCNEM de Linguagens, na parte em que o texto discorre sobre "O sentido do aprendizado na área" (BRASIL, 2000b, p.5-13). A Matriz reproduz literalmente o disposto nos Parâmetros para as Competências 1, 2, 5, 6, 7 e 8 e apresenta poucas alterações na redação da Competência 9. No entanto, inova ao apresentar tópicos específicos relacionados à linguagem corporal (Competência 3) e à arte (Competência 4).

Pelo disposto na Matriz, percebe-se a amplitude do alcance da educação na área de Linguagens, pois se exige, sobretudo, a formação de um aluno com habilidades para perceber o mundo que o cerca e com o qual interage por meio de formas variadas: as línguas, o corpo, a arte, a tecnologia. Talvez, por isso, a opção por "Linguagens" em substituição ao que seria considerado redutor − "Língua Portuguesa", nomenclatura que não seria suficiente para designar o que a área engloba. Essa denominação e o rol contido no Quadro 5 fazem pressupor que o jovem que conclui o Ensino Médio deve compreender a comunicação de forma mais ampla, como uma necessidade inerente ao ser humano, que se vale de inúmeros recursos para dar vazão a suas ideias, pensamentos e sentimentos.

Eis as trinta habilidades presentes na Matriz:

[11] Quadro construído a partir da Matriz de Referências para a área de Linguagens (Anexo 1).

Quadro 6 – Habilidades da área de Linguagens (H)

| | |
|---|---|
| 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. |
| H 5 | 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. |
| 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. |
| 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. |
| 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. |
| H18 | Identificar os elementos que concorrem para a progressão temática e para a organização e estruturação de textos de diferentes gêneros e tipos. |
| H19 | Analisar a função da linguagem predominante nos textos em situações específicas de interlocução. |
| H20 | Reconhecer a importância do patrimônio linguístico para a preservação da memória e da identidade nacional. |
| H21 | Reconhecer em textos de diferentes gêneros, recursos verbais e não-verbais utilizados com a finalidade de criar e mudar comportamentos e hábitos. |
| H22 | Relacionar, em diferentes textos, opiniões, temas, assuntos e recursos linguísticos. |
| H23 | Inferir em um texto quais são os objetivos de seu produtor e quem é seu público alvo, pela análise dos procedimentos argumentativos utilizados. |
| H24 | Reconhecer no texto estratégias argumentativas empregadas para o convencimento do público, tais como a intimidação, sedução, comoção, chantagem, entre outras. |
| H25 | Identificar, em textos de diferentes gêneros, as marcas linguísticas que singularizam as variedades linguísticas sociais, regionais e de registro. |
| H26 | Relacionar as variedades linguísticas a situações específicas de uso social. |
| H27 | Reconhecer os usos da norma padrão da língua portuguesa nas diferentes situações de comunicação. |
| H28 | Reconhecer a função e o impacto social das diferentes tecnologias da comunicação e informação. |
| H29 | Identificar pela análise de suas linguagens, as tecnologias da comunicação e informação. |
| H30 | Relacionar as tecnologias de comunicação e informação ao desenvolvimento das sociedades e ao conhecimento que elas produzem. |

Fonte: BRASIL, 2009a.[12]

[12] Quadro construído a partir da Matriz de Referências para a área de Linguagens (Anexo 1).

Nesse conjunto de habilidades, nota-se também a preocupação em abarcar pontos intimamente relacionados ao ensino de língua materna e seu uso na interação social. Assim, há tópicos como norma padrão, variação linguística e argumentação, ao lado de elementos da vida na sociedade contemporânea, como as tecnologias de comunicação e informação.

Esse rol mostra a clara intenção de aliar, no processo educativo, os saberes escolares às necessidades requeridas para a inserção do educando em um mundo marcado por transformações, especialmente na esfera da comunicação e do trabalho. Dessa forma, cumpre-se, na Matriz, o preconizado nos PCNEM.

### 2.2.3 Objetos de conhecimento

O grupo de documentos que sustenta a fundamentação teórico-metodológica do Enem (BRASIL, 2000b, 2002a, 2002b, 2005, 2006) reitera, em vários momentos, que o ensino centrado no desenvolvimento de competências e habilidades "não desvincula as competências dos saberes (conteúdos) já que a aquisição ou desenvolvimento daquelas só pode se processar por meio destes" (BRASIL, 2002b, p.31).

Entretanto, se, por um lado, o MEC reafirma a importância dos conteúdos, por outro, defende o redimensionamento de sua importância e a inovação no tratamento a eles dispensado. Segundo a nova visão proposta, há uma "redefinição do termo: os conteúdos curriculares são uma seleção de saberes de diversas naturezas: conceitos, raciocínios, linguagens, valores, atitudes, interesses, condutas [...]", ressaltando-se, ainda, que "essa seleção de saberes abrange tudo aquilo que é considerado essencial pela sociedade em que o aluno vive. Assim, nem todos os saberes participam do elenco de conteúdos, mas aqueles cuja apropriação é considerada fundamental [...]" (*Ibid*., p.31).

Como visto na seção 2.2.1, o primeiro eixo cognitivo objetiva o domínio da norma culta da Língua Portuguesa. Para dominar, é necessário conhecer; para conhecer, é necessária a clareza dos conteúdos a serem aprendidos. Resta verificar quais são os conteúdos arrolados pelo MEC na lista de objetos de conhecimento de Língua Portuguesa, presente na Matriz de Referência. Um conjunto de oito tópicos apresenta esses objetos, conforme transcritos no seguinte quadro:

Quadro 7 – Objetos de conhecimento associados às Matrizes de Referência de Linguagens

| **Linguagem, Códigos e suas Tecnologias** |
|---|
| • **Estudo do texto: as sequências discursivas e os gêneros textuais no sistema de comunicação e informação -** modos de organização da composição textual; atividades de produção escrita e de leitura de textos gerados nas diferentes esferas sociais - públicas e privadas. |
| • **Estudo das práticas corporais: a linguagem corporal como integradora social e formadora de identidade -** *performance* corporal e identidades juvenis; possibilidades de vivência crítica e emancipada do lazer; mitos e verdades sobre os corpos masculino e feminino na sociedade atual; exercício físico e saúde; o corpo e a expressão artística e cultural; o corpo no mundo dos símbolos e como produção da cultura; práticas corporais e autonomia; condicionamentos e esforços físicos; o esporte; a dança; as lutas; os jogos; as brincadeiras. |
| • **Produção e recepção de textos artísticos: interpretação e representação do mundo para o fortalecimento dos processos de identidade e cidadania -** Artes Visuais: estrutura morfológica, sintática, o contexto da obra artística, o contexto da comunidade. Teatro: estrutura morfológica, sintática, o contexto da obra artística, o contexto da comunidade, as fontes de criação. Música: estrutura morfológica, sintática, o contexto da obra artística, o contexto da comunidade, as fontes de criação. Dança: estrutura morfológica, sintática, o contexto da obra artística, o contexto da comunidade, as fontes de criação. Conteúdos estruturantes das linguagens artísticas (Artes Visuais, Dança, Música, Teatro), elaborados a partir de suas estruturas morfológicas e sintáticas; inclusão, diversidade e multiculturalidade: a valorização da pluralidade expressada nas produções estéticas e artísticas das minorias sociais e dos portadores de necessidades especiais educacionais. |
| • **Estudo do texto literário: relações entre produção literária e processo social, concepções artísticas, procedimentos de construção e recepção de textos -** produção literária e processo social; processos de formação literária e de formação nacional; produção de textos literários, sua recepção e a constituição do patrimônio literário nacional; relações entre a dialética cosmopolitismo/localismo e a produção literária nacional; elementos de continuidade e ruptura entre os diversos momentos da literatura brasileira; associações entre concepções artísticas e procedimentos de construção do texto literário em seus gêneros (épico/narrativo, lírico e dramático) e formas diversas.; articulações entre os recursos expressivos e estruturais do texto literário e o processo social relacionado ao momento de sua produção; representação literária: natureza, função, organização e estrutura do texto literário; relações entre literatura, outras artes e outros saberes. |
| • **Estudo dos aspectos linguísticos em diferentes textos: recursos expressivos da língua, procedimentos de construção e recepção de textos -** organização da macroestrutura semântica e a articulação entre ideias e proposições (relações lógico-semânticas). |
| • **Estudo do texto argumentativo, seus gêneros e recursos linguísticos: argumentação: tipo, gêneros e usos em língua portuguesa -** formas de apresentação de diferentes pontos de vista; organização e progressão textual; papéis sociais e comunicativos dos interlocutores, relação entre usos e propósitos comunicativos, função sociocomunicativa do gênero, aspectos da dimensão espaço-temporal em que se produz o texto. |
| • **Estudo dos aspectos linguísticos da língua portuguesa: usos da língua: norma culta e variação linguística -** uso dos recursos linguísticos em relação ao contexto em que o texto é constituído: elementos de referência pessoal, temporal, espacial, registro linguístico, grau de formalidade, seleção lexical, tempos e modos verbais; uso dos recursos linguísticos em processo de coesão textual: elementos de articulação das sequências dos textos ou à construção da micro estrutura do texto. |
| • **Estudo dos gêneros digitais: tecnologia da comunicação e informação: impacto e função social -** o texto literário típico da cultura de massa: o suporte textual em gêneros digitais; a caracterização dos interlocutores na comunicação tecnológica; os recursos linguísticos e os gêneros digitais; a função social das novas tecnologias. |

Fonte: BRASIL, 2009a, p.15-16.

O segundo, o terceiro, o quarto e o oitavo itens referem-se a Artes, Educação Física, Literatura e Tecnologia de Informação e Comunicação.

O primeiro, o quinto e o sexto itens estão relacionados à língua, focalizando o texto, sua construção, seu sentido, seus mecanismos de articulação e de progressão e sua função

social, evidenciando o papel sociocomunicativo da língua, sem apontar conteúdos gramaticais associados a tais pontos. Apenas o penúltimo item é especificamente voltado para os conteúdos gramaticais.

Nele, apresenta-se expressamente o estudo da norma culta. No entanto não se apontam tópicos específicos a serem ensinados com base na gramática normativa, à exceção do verbo. Elencam-se tópicos como elementos dêiticos, seleção lexical, coesão, registros e variedades da língua, valorizando assim aspectos associados à leitura e à produção de textos. Ao apontar tais elementos, fica evidente a opção por não privilegiar, no ensino de língua materna, a gramática como um fim em si mesma, centrada em conceitos e nomenclaturas isolados, mas seu uso reflexivo na construção de sentido dos textos.

Com base na análise feita, percebe-se a omissão de aspectos específicos da gramática da língua possivelmente reveladores de um maior grau de escolaridade do falante, como concordância, regência, colocação pronominal, entre outros. Esse fato permite inferir o que pode ser lido como uma contradição entre o que propõem os PCNEM e o que apresenta a Matriz de Referência em seu primeiro eixo cognitivo – conduzir o aluno ao domínio da norma culta da Língua Portuguesa. Há uma preocupação com a produção e a recepção de textos, o que é importante e louvável, mas não há a explicitação dos conteúdos gramaticais responsáveis por revelar um falante escolarizado, com domínio da variedade culta de sua língua, somente adquirida pela maioria ao longo do processo escolar.

É possível que tal omissão tenha sido feita para evitar que a Matriz se transformasse em mais um manual de procedimentos e estudos em sala de aula, gerando o ensino massificado de aspectos gramaticais, conceitos e nomenclaturas, aplicando-se exercícios de repetição de modelos cristalizados pela tradição pedagógica, sem nenhum cunho reflexivo sobre a linguagem, como requerem os PCNEM. Por outro lado, vale refletir sobre a possibilidade de essa ausência de tópicos gramaticais relevantes para a formação de um falante letrado, com domínio da norma de maior prestígio social, poder desvalorizar seu ensino, provocando, inclusive, o desaparecimento desses conteúdos das salas de aula.

Importa ressaltar que a presença de um tópico gramatical na matriz não garante o tipo de tratamento que será dado a ele nas práticas de ensino. Um professor pode ministrar os conteúdos por meio de um trabalho formal, partindo de conceitos e regras isolados para o texto, sem levar o aluno à reflexão e à depreensão dos sentidos nele presentes. Outro professor pode realizar um trabalho mais reflexivo, construindo conceitos e regras a partir dos usos

linguísticos no texto, em consonância com os PCNEM e a visão contemporânea do ensino de língua fundamentado em gêneros textuais.

Deve-se lembrar que a nova visão delineada para o ensino centrado em competências e habilidades privilegia o conceito de aprendizagem significativa, desenvolvida por meio da aquisição de conhecimentos com compreensão, elaboração, capacidade de explicação e aplicação, em substituição ao aprender por aprender e à memorização.

Uma análise detida dos itens da prova de Linguagens aplicada em diferentes edições do novo Enem pode ser um caminho para a abordagem desses conteúdos na escola, desde que seu tratamento seja textual, como requerem os PCNEM.

# 3 PROVA DO ENEM: O ITEM COMO GÊNERO TEXTUAL

A prova do Enem é a ponta final da política pública para a educação brasileira de Ensino Básico, que foi iniciada com a Lei de Diretrizes e Bases de 1996. É planejada e preparada pelo Inep, sujeito institucional vinculado ao Ministério da Educação, e sua estrutura e organização refletem o pensamento do poder público a respeito da relevância e da representação social dos conteúdos, competências e habilidades avaliados no exame.

As questões formuladas para a prova do Enem visam à avaliação da capacidade do aluno em mobilizar e aplicar os conhecimentos adquiridos ao longo da vida escolar. Provavelmente, em razão de seu enfoque analítico sobre o resultado das provas, o Inep tenha abandonado a palavra *questão* e adotado outra nomenclatura, passando a usar *item*, que "consiste na unidade básica de um instrumento de coleta de dados" e que "pode ser considerado sinônimo de questão, termo mais popular e utilizado com frequência nas escolas" (BRASIL, 2010, p.7).

Os itens, assim como as outrora denominadas questões, constituem-se como uma ação de linguagem na qual um agente (o Poder Público examinador) demanda a ação de um interlocutor (o Examinando), por meio de um texto estruturalmente organizado, com características internas próprias, constituindo-se como um gênero textual específico. Tal constatação prende-se ao fato de os itens apresentarem, desde a reformulação do exame em 2009, a mesma configuração básica.

Na prova do Enem, cada item apresenta, em sua estrutura, os três elementos que lhe conferem uma identidade específica na esfera das avaliações: o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional. Assim, inserem-se na esfera dos gêneros, "tipos relativamente estáveis de enunciados" (BAKTHIN, 2011, p.262). O conteúdo temático prende-se sempre à área de conhecimento avaliada, o estilo da linguagem se mantém nos vários comandos do enunciado e a construção composicional é padronizada pelo próprio órgão elaborador do Exame.

Refletindo sobre o conceito bakhtiniano, Marcuschi apresenta os gêneros como "rotinas sociais de nosso dia a dia" (MARCUSCHI, 2005, p.18), concretizadas em textos que funcionam como ferramentas em ações intencionais, com objetivos determinados. Assim, a necessidade de interação social e a intenção comunicativa estão intrinsecamente implicadas na produção dos enunciados de um gênero textual, seja qual for a esfera de ação da troca

comunicativa realizada entre sujeitos determinados socialmente. Como ressalta Marcuschi, “a ação com gêneros é sempre uma seleção tática de ferramentas adequadas a algum objetivo” (MARCUSCHI, 2005, p.19-20).

No gênero em tela, circulante na esfera social das avaliações, a interação é demarcada especificamente no comando do enunciado do item, pois, por meio de ações próprias de linguagem, um sujeito enunciador orienta o sujeito examinando para a realização de uma determinada tarefa, como é o caso da tomada de decisão diante das situações-problema propostas na prova do Enem.

Esse sujeito enunciador representa o discurso institucional do Poder Público em interação dialógica com o discurso-resposta dos sujeitos inscritos no exame, demandando ações instruídas por meio dos enunciados de comando dos itens. São esses enunciados os responsáveis por fazer cumprir a ação governamental de avaliar coletivamente o Ensino Médio no país e selecionar alunos para o Ensino Superior. Constata-se, assim, a produção de sentido a partir da interação da linguagem, por meio de um gênero específico associado a sua função social específica.

## 3.1 **Configuração formal do item**

Os itens que constituem a prova do Enem, nas quatro áreas de conhecimento avaliadas, são elaborados no formato de múltipla escolha e divididos em três partes, a saber: texto-base, enunciado e alternativas. Com o intuito de padronizar sua confecção para a formação do Banco Nacional de Itens (BNI), o Inep publicou o *Guia de Elaboração e Revisão de Itens*, no qual determina que

> o item deve ser estruturado de modo que se configure uma unidade de proposição e contemple uma única habilidade da Matriz de Referência. Para tanto, devem ser observadas a coerência e a coesão entre suas partes (texto-base, enunciado e alternativas), de modo que haja uma articulação entre elas e se explicite uma única situação-problema e uma abordagem homogênea de conteúdo. (BRASIL, 2010, p.9).

Para Macedo (2007, p.122), uma boa questão deve permitir a construção, a coordenação e a articulação de conhecimentos e de pensamentos do aluno, a fim de que ele possa demonstrar as habilidades desenvolvidas em sua trajetória escolar. Para o autor, a

questão demonstrará sua qualidade como instrumento de avaliação propondo "um percurso entre uma situação de partida, que corresponde à proposição do enunciado, até o ponto de chegada, que corresponde à escolha da alternativa, suposta pelo avaliado como a que melhor representa a resposta correta".

No item, o texto-base é a situação de partida, o enunciado é o desafio e as alternativas são a decisão final, que demonstrará o desenvolvimento ou não das competências e habilidades trabalhadas ao longo da vida escolar, fundamentais para a atuação do aluno de maneira ativa e bem-sucedida na sociedade, enfrentando os desafios e as questões propostas pela diversidade sociocultural que terá de enfrentar.

### 3.1.1 Texto-base: proposição da situação-problema

O texto-base é a primeira parte do item e propõe uma situação-problema por meio de um texto verbal, não verbal, ou verbal e não verbal ao mesmo tempo: poema, reportagem, gráfico, tabela, quadro, descrição de experimento, charge, tirinha, entre outros. Segundo Macedo, "as situações-problema propõem uma tarefa para a qual o sujeito deve mobilizar seus recursos ou esquemas e tomar decisões" (BRASIL, 2005, p.31). Elas são um dos recursos utilizados para a avaliação escolar e para o desenvolvimento de competências. Essa visão é coerente com a proposta dos PCNEM, na qual se deve avaliar não a capacidade de memorização do aluno, mas sua reflexão a partir das competências e habilidades desenvolvidas ao longo da escolaridade.

A fim de aproximar a situação-problema proposta no texto-base de uma realidade possível na experiência de vida do aluno, é preciso que ela se apresente de forma constextualizada, de modo a "transportar o participante do teste para uma situação normalmente vivenciada por ele no dia a dia, e que, no item, pode-se materializar ou não em uma situação hipotética" (BRASIL, 2010, p.8-9).

Apesar de poder conter apenas uma hipótese, uma situação-problema não deve ser mero pretexto para o item, sendo abandonada no momento da decisão final do examinando. Ela deve permear toda a estrutura do item, do texto-base às alternativas, como uma delimitação de um contexto para a reflexão sobre um problema, de forma que o examinando possa direcionar seu raciocínio para o enfrentamento da situação, sem precisar recorrer a

"informações simplesmente decoradas, como fórmulas, datas, termos, nomes, enfim, detalhes que não avaliam a habilidade, mas privilegiam a memorização" (*Ibid*., p.10).

Para superar os obstáculos, resolver a situação-problema proposta e alcançar os objetivos demandados nos comandos dos enunciados dos itens da prova, o examinando deverá mobilizar recursos internos, como competência de leitura, interpretação, análise, comparação, raciocínio, entre outros (BRASIL, 2005, p.30). Assim, espera-se que ele compreenda o texto que introduz o item, oriundo de um contexto específico de produção, circulação e recepção, como uma prática social possível em seu universo de experiências, e que seja capaz de reconhecer as características de sua infraestrutura textual, para, então, feito esse percurso cognitivo inicial, chegar à decisão final em relação ao objetivo apresentado no comando do enunciado.

### 3.1.2 Enunciado: comando para a ação

Um gênero textual pode ter, em sua composição, uma ou mais sequências tipológicas. Em sua lição sobre a diferença entre gêneros e tipos textuais, Marcuschi (2010, p.23) conceitua a expressão *tipo textual* como "uma espécie de sequência teoricamente definida pela natureza linguística de sua composição (aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas)", configurando as categorias *narração*, *argumentação*, *exposição*, *descrição* e *injunção*, típicas da organização interna e dos objetivos comunicativos do gênero que compõem. Contudo, uma das sequências pode predominar sobre as demais, como ocorre no gênero textual *item*.

O item, considerado em sua estrutura global, é um gênero elaborado de forma complexa, pois pode comportar sequências textuais diversas. No entanto, considerando-se as três partes que o constroem, percebe-se a relevância da sequência injuntiva no enunciado, pois nele apresenta-se a determinação do sujeito produtor do item para que o examinando efetue uma ação, procedimento típico dos gêneros instrucionais, nos quais há "enunciados incitadores à ação" (*Ibid*. p.30). Trata-se, portanto, de um elemento relacionado ao estilo do gênero *item*, que, conforme a visão bakhtiniana, é um traço dele caracterizador, ao lado do conteúdo temático e da construção composicional.

Segundo o Inep, o enunciado deve ser constituído de uma ou mais orações e deve reportar-se ao texto-base sem apresentar informações adicionais ou complementares a ele. Deve, ainda, conter "uma instrução clara e objetiva da tarefa a ser realizada pelo participante do teste", sendo que "essa instrução poderá ser expressa como pergunta ou frase a ser completada pela alternativa correta" (BRASIL, 2010, p.10-11).

No que respeita a sua materialidade linguístico-textual, o enunciado do item apresenta determinadas características recorrentes das sequências injuntivas, ainda que não obrigatórias. Por ser associada a uma ordem ou a uma imposição, tradicionalmente a injunção vem geralmente representada por verbos no modo imperativo. Entretanto, a Linguística Textual trouxe contribuições no sentido de ampliar o entendimento sobre a sequência injuntiva, uma vez que ela tem sido associada a segmentos textuais específicos que nem sempre designariam ordem ou imposição. Na visão de Koch e Elias (2012, p.68), além do modo imperativo, outras marcas linguísticas são caracterizadoras do tipo injuntivo: "verbo no infinitivo ou futuro do presente e articuladores adequados ao encadeamento sequencial das ações prescritas". Além desses recursos linguísticos, podem-se listar também alguns verbos performativos, como *afirmar*, *certificar*, *concluir*, *constatar*, entre outros, geralmente empregados na terceira pessoa nos itens do Enem (AUSTIN, 1990, p.60).

Em seu estudo sobre os aspectos formais que organizam o conteúdo da superestrutura injuntiva dos textos, Travaglia afirma que textos do tipo injuntivo costumam ser formados por três partes ou categorias esquemáticas:

a) elenco ou descrição – a descrição dos elementos a serem manipulados a partir do comando;
b) determinação ou incitação − o comando a ser cumprido, a injunção em si; e
c) justificativa, explicação ou incentivo – a razão para o comando dado.

O autor ressalta que tais categorias não se apresentam sob ordem fixa, podendo ser intercambiáveis, e que "a única parte obrigatória é a determinação, mas às vezes o produtor do texto apenas dá a justificativa ou explicação e a determinação fica implícita, sendo deduzível através de inferências" (TRAVAGLIA, 2007, p.51).

Pode-se verificar tal variabilidade esquemática do tipo injuntivo nos itens de prova do Enem. A título de exemplificação, seguem três itens aplicados na prova de 2009, um dos exemplares analisados no *corpus* desta pesquisa. Importa ressaltar que, a despeito do material

teórico para a elaboração da prova referir-se a *item*, nela figura a palavra *questão*. Apesar de o conteúdo ser mais importante do que a mera nomenclatura, isso sugere um certo grau de inconsistência ou contradição no que o MEC postula como inovação em avaliações, pois defende-se uma denominação para o gênero, divulga-se um material para sua elaboração, mas nas provas aplicadas recorre-se à tradição.

Exemplo 1

**Questão 121**

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).

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.

Nesse item, o *elenco* está explícito, sob a forma de texto-base e primeira oração do enunciado; a *determinação* está implícita, pois é a reflexão demandada do examinando para inferir o fundamento da construção de sentido do texto-base; não há *justificativa*.

Exemplo 2

**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.

Nesse segundo exemplo, o *elenco* está explícito (texto-base); a *determinação* está implícita (analisar a tirinha) e não há *justificativa*.

Exemplo 3

**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.

No terceiro exemplo, o *elenco* está explícito (o texto-base e a primeira oração do enunciado); a *determinação* está explícita (o verbo performativo *observar*); não há *justificativa*.

Da análise estrutural dos três itens apresentados, percebem-se a presença de elenco e comando e a ausência de justificativa. Essa organização estrutural provavelmente se deve ao próprio objetivo primordial da avaliação proposta pelo Enem: verificar a destreza do examinando em mobilizar suas competências e habilidades para a solução de situações-problema propostas.

Os enunciados dos itens, que doravante serão chamados apenas de enunciados, apresentam marcas que têm a intenção de conduzir o examinando a mobilizar e concatenar conhecimentos, ideias, representações, lembranças, raciocínios etc. Por meio de um percurso cognitivo que articula os conteúdos apreendidos na escola e a reflexão diante de um problema proposto, ele poderá decidir sobre o que lhe foi proposto, julgando as opções disponíveis para essa tarefa, das quais apenas uma será a correta.

### 3.1.3 Alternativas: tomada de decisão

Feitos o percurso intelectivo do texto-base e as operações cognitivas em torno do enunciado, chega o momento de o examinando decidir-se por uma das opções oferecidas no item. No *Guia de Elaboração e Revisão de Itens* (BRASIL, 2010, p.9), tais opções são denominadas de "alternativas", termo que não parece ser o mais adequado, embora figure em provas de múltipla escolha há muitos anos. Conforme definição colhida em dicionários, uma alternativa prende-se à escolha entre dois elementos ou entre duas possibilidades que se imponham pela lógica ou pelas circunstâncias (AMORA, 2010; FERREIRA, 2010; MICHAELIS, 2009). Entretanto, nos itens de prova do Enem, há cinco "alternativas".

Tais "possibilidades de respostas para a situação-problema apresentada" dividem-se em um gabarito e quatro distratores, isto é, a resposta correta e as incorretas. O gabarito deve ser inquestionavelmente a única possibilidade de resposta e os distratores, apesar de não serem respostas corretas, devem ser "plausíveis, isto é, devem parecer corretas para aqueles participantes do teste que não desenvolveram a habilidade em questão" (BRASIL, 2010, p.11).

Vale lembrar que, em consonância com os PCN, os itens devem ser elaborados de modo a permitir que o examinando mobilize suas competências e habilidades para eleger a opção correta. Portanto, as cinco opções de resposta devem conter linhas possíveis de raciocínio, sem a criação de situações de indução ao erro, nem distratores obviamente errados ou absurdos, que induzam à identificação do gabarito. Dessa forma, se um aluno decidir por um dos distratores como resposta à situação-problema enfrentada, demonstrará que não desenvolveu a habilidade avaliada a contento.

A resolução do item de prova envolve, portanto, uma postura ativa do participante do exame e a ativação de suas estruturas cognitivas de leitura e raciocínio e de seus de conhecimentos prévios, tanto linguísticos como específicos, sobre o tema tratado.

Neste estudo, teremos como foco a análise dos elementos linguísticos que compõem o comando do enunciado dos itens de Língua Portuguesa, provocando a ação do examinando – os verbos, ou, em consonância com a nomenclatura adotada nos postulados da Linguística Sistêmico-Funcional, os processos. São eles os elementos que organizam as informações e as instruções destinadas à solução da situação-problema proposta, orientando a resolução do item.

# 4 LINGUÍSTICA SISTÊMICO-FUNCIONAL

A linguagem é um instrumento para a expressão de conteúdos reveladores das experiências de mundo que cercam o indivíduo e que abarcam suas dimensões interior e exterior. O ser humano produz textos em gêneros diversos, com finalidades específicas e sob determinadas condições de produção, sempre intermediados pela linguagem e seus códigos, entre eles, a língua. Portanto, a linguagem é usada

> para estabelecermos e mantermos relações sociais uns com os outros, para desempenharmos papéis sociais, incluindo os comunicativos, como ouvinte e falante; e, por fim, a linguagem providencia-nos a possibilidade de estabelecermos relações entre partes de uma mesma instância de uso da fala, entre essas partes e a situação particular de uso da linguagem, tornando-as, entre outras possibilidades, situacionalmente relevantes (GOUVEIA, 2009, p.15).

A abordagem funcionalista defende que a língua não pode ser considerada como um objeto autônomo, mas como produto do contexto sociocultural onde é posta em prática. Assim, a língua, como código produtor de linguagem, é compreendida como sendo um fenômeno submetido às pressões da situação comunicativa, levando-se em conta os interlocutores e a intenção dos falantes, os contextos social e cultural, fatores que exercem grande influência sobre a estrutura linguística.

No universo de teorias funcionalistas, Michael Halliday desenvolveu a Linguística Sistêmico-Funcional (LSF), que se assenta sobre pressupostos teóricos cujos eixos centrais são a noção de língua como escolha e a relação entre linguagem e contexto social. Nessa perspectiva, o sistema linguístico e o sistema social estão intrinsecamente ligados, uma vez que "todo texto – isto é, tudo o que é dito ou escrito – acontece em algum contexto de uso."[13] (HALLIDAY, 1994, p. 13). Dessa forma, o contexto é que vai influenciar, e até mesmo definir, as escolhas do falante no sistema linguístico.

Escolher implica afastar outras possibilidades à disposição do falante, por isso cada escolha implica um significado particular entre tantos outros possíveis em um mesmo nível paradigmático. Do conjunto de escolhas semanticamente relevantes para a construção do texto, tem-se a demarcação de funções específicas no processo de construção de seu sentido, fundamento do pensamento hallidayano.

---

[13] No original: "Every text – that is, everything that is said or written – unfolds in some context of use […]".

Nesse sistema paradigmático de escolhas, o falante usa a língua como um recurso para construir significados codificados pelas estruturas linguísticas e suas funções em um dado contexto de uso. Importa ressaltar, entretanto, que a relação entre forma e função não se prende à visão tradicional e clássica de gramática. Se nesta prevalece a categorização de palavras em classes gramaticais e funções sintáticas estanques e delimitadas pela estrutura do sintagma, na Gramática Sistêmico-Funcional (GSF) predomina a particularidade de cada interação comunicativa, na qual uma estrutura sintagmática está atrelada a um eixo de possibilidades de escolhas, podendo por isso assumir diferentes sentidos ou funções de acordo com o contexto no qual está sendo utilizada. Trata-se da noção da gramática da língua como uma

> rede sistêmica e não como um mero inventário de estruturas. A estrutura é essencial para a descrição da língua, mas não são as suas características que definem a linguagem. Esta é fonte de produção de sentido, e o sentido surge dos padrões sistêmicos de escolhas.[14] (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004, p. 23).

Neves (2004, p.59) esclarece que a ideia de sistema é usada no sentido de paradigma funcional desenvolvido em rede, "o que configura uma teoria da língua enquanto escolha". Percebe-se, então, que analisar um texto na perspectiva sistêmico-funcional implica uma interpretação semântica das estruturas linguísticas a partir da análise das escolhas do falante (paradigma) e de suas combinações na superfície da frase (sintagma) para a produção de sentido em determinada situação comunicativa.

Para estabelecer os conceitos de sistema paradigmático e estrutura sintagmática, Halliday esclarece que o sistema se refere a "o que pode aparecer no lugar de que"[15] e as estruturas ligam-se a "o que aparece junto a que"[16] (*Ibid*., p. 22). Dessa forma, tem-se que os elementos apresentados no sistema paradigmático correspondem às possibilidades de escolhas que serão definidas pelo contexto e realizadas na cadeia sintagmática, externando a intenção comunicativa e o ideário do falante.

---

[14] No original: "the form of system networks, not as an inventory of structures. Of course, structure is an essential part of the description; but it is interpreted as the outward form taken by systemic choices, not as the defining characteristics of language. A language is a resource for making meaning, and meaning resides in systemic patterns of choice."

[15] No original: "what could go instead of what".

[16] No original: "what goes together with what".

Em relação à função, a LSF postula ser ela inerente à linguagem, uma vez que "toda a arquitetura da linguagem se organiza em linhas funcionais. [...] O termo 'metafunção' foi adotado para sugerir que a função era um componente integrante da teoria geral"[17] (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004, p.31). Dessa forma, a função não é simplesmente o produto de uma dada estrutura linguística ordenada do enunciado, ela está intrinsecamente ligada ao próprio ato comunicativo.

Para o estudo das escolhas e dos sentidos do texto, a LSF concebe o texto como base de pesquisa, pois é uma unidade de sentido estruturada por escolhas intencionais, repletas de sentidos sociais e culturais de seu contexto de produção, ou seja, "o texto é a forma de dados utilizados para a análise linguística; toda a descrição da gramática é baseada em texto."[18] (*Ibid*., 2004, p.33). Segundo Halliday,

> o texto é a forma linguística da interação social. É uma progressão contínua de significados, em combinação simultânea e em sucessão. Os significados são as seleções feitas pelo falante das opções que constituem o potencial de significado; o texto é a atualização desse potencial de significado, o processo de escolha semântica (HALLIDAY *apud* GOUVEIA, 2009, p.18-19).

A abordagem sistêmico-funcional pretende investigar como os usuários de uma língua dela se utilizam para se comunicar eficientemente por meio de textos verbais, estando sob o foco do estudo, portanto, a chamada competência comunicativa, uma vez que

> nós usamos linguagem para dar sentido à nossa experiência, e para realizar nossas interações com outras pessoas. Isto significa que a gramática tem de fazer a interface com o que se passa fora da linguagem: com os acontecimentos e as condições do mundo e com os processos sociais a que nos engajamos. Mas ao mesmo tempo ela tem de organizar a construção da experiência e a atuação dos processos sociais, de modo que eles possam ser transformados em fraseados.[19] (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004, p.24).

---

[17] No original: "the entire architecture of language is arranged along functional lines. […] The term 'metafunction' was adopted to suggest that function was an integral component with the overall theory."

[18] No original: "The text is the form of data used for linguistic analysis; all description of grammar is based on text."

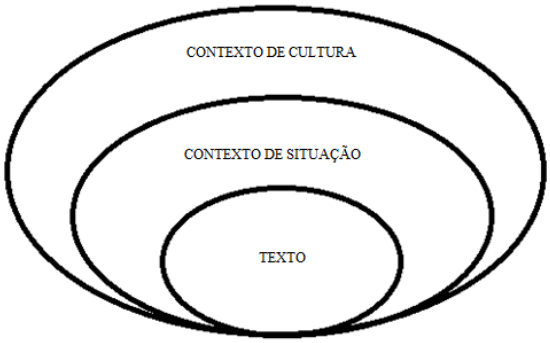
[19] No original: "We use language to make sense of our experience, and to carry out our interactions with other people. This means that the grammar has to interface with what goes on outside language: with the happenings and conditions of the world, and with the social process we engage in. But at the same time it has to organize the construal of experience, and the enactment of social processes, so that they can be transformed into wording."

Na análise, é levada em consideração toda a situação comunicativa: o propósito do ato de comunicação, seus participantes, o contexto discursivo. Devem-se estabelecer relações entre as escolhas feitas pelo falante em detrimento de outras possíveis para a produção de sentido de seu texto, de forma a permitir que as razões e as intenções que originaram o texto sejam investigadas, associadas ao contexto social e cultural que o produziram (CUNHA; SOUZA, 2007).

Todo uso linguístico que se constitua como texto está sempre inserido em dois contextos encapsulados: *contexto de situação* e *contexto de cultura*. O contexto de cultura é mais amplo, pois compreende as representações culturais e práticas sociais compartilhadas por uma mesma comunidade linguística. Constitui o sistema semântico da língua, resultado da potencialidade de discursos reconhecidos pela comunidade, constituídos por padrões léxico-gramaticais recorrentes em um conjunto de gêneros textuais definidores de interações sociais específicas (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004)

Dentro da esfera do contexto de cultura, está o contexto de situação, o ambiente imediato em que o texto está em funcionamento. Nele estão as características que permitirão a conversão da potencialidade dos discursos do contexto de cultura em realização concreta, ou "instanciação"[20], conforme a lição de Halliday. É a instanciação que relaciona o texto e os sistemas da língua, uma vez que os padrões léxico-gramaticais são definidos pelos participantes na construção de diferentes gêneros no contexto de situação no momento do uso da linguagem (*Ibid*., p.26). Dessa forma, temos a seguinte representação:

Figura 2 – Relação entre texto e contextos




A partir do contexto situacional em que se insere, o falante seleciona o registro a ser

[20] No original: "instantiation".

utilizado em sua atividade comunicativa, e seu papel na interação verbal definirá suas escolhas linguísticas. Dessa forma, a escolha depende da intenção do falante, de sua visão de adequação para o aspecto pragmático da situação de uso da linguagem e de sua expectativa quanto à forma como seu destinatário receberá, interpretará e devolverá a informação a ele.

A realidade construída intersubjetivamente no ambiente do contexto de situação é formada por três variáveis: *campo*, *relações* e *modo*. Na teoria sistêmico-funcional, o campo refere-se à natureza da ação social em curso, ao que está acontecendo, ao evento em que os participantes estão envolvidos; as relações referem-se a quem está participando da interação, à natureza dos papéis que esses participantes desempenham, ao grau de controle de um participante sobre o outro, à distância social ou ao grau de formalidade; o modo refere-se à função que a linguagem exerce e ao veículo utilizado na situação comunicativa, ao que os participantes esperam que a linguagem faça por eles na situação: a organização simbólica do texto, a sua função no contexto, incluindo o canal (falado, escrito etc.) e também o modo retórico, como persuasivo, expositivo, didático e outros. (FUZER; CABRAL, 2010).

Considerando tais aspectos referentes aos contextos em relação a este estudo, tem-se que o contexto de cultura é a prática regular, em nossa sociedade, de concursos de acesso ao Ensino Superior; o contexto de situação é o momento de avaliação nacional dos alunos concluintes do Ensino Médio e o texto são os itens de prova do Enem a serem analisados. No que se refere às variáveis do contexto situacional, o campo é o exame aplicado aos estudantes; as relações prendem-se ao agente público produtor e organizador do exame e os alunos concluintes do Ensino Médio, e o modo é a forma de organização da linguagem nos itens de prova.

## 4.1 **Metafunções da linguagem**

Fundada no discurso, a LSF estuda o modo como os significados são construídos pela linguagem a partir das funções, ou metafunções, empregadas conjunta e concomitantemente na construção de sentido do texto, considerando-se sua realização léxico-gramatical (os fraseados) e as variáveis do contexto de situação (NEVES, 2004). Sob essa perspectiva, três metafunções interligam-se e organizam a linguagem a fim de concretizar o objetivo básico do

ato comunicativo: compreender o ambiente que o produziu e influir sobre os interlocutores (SOUZA, 2009).

Segundo Halliday, cada uma das metafunções concretiza-se a partir de um sistema próprio de realização léxico-gramatical, constituído por orações e períodos, fraseados que se articulam sintaticamente em favor da construção do sentido do texto, conforme o quadro a seguir.

Quadro 8 – Contexto, Metafunções e Léxico-gramática

| Contexto de situação (variáveis) | Campo | Relações | Modo |
|---|---|---|---|
| Metafunções (significados) | Ideacional | Interpessoal | Textual |
| Sistemas gramaticais (fraseados) | Transitividade | Modo | Tema |

Fonte: VIVAN, 2010, p.29 (adaptado).[21]

A metafunção ideacional é responsável pela representação das ideias, das experiências e do conteúdo do mundo real no discurso, sendo operacionalizada pelo sistema de transitividade. Nela, a oração é vista como representação do mundo exterior ou interior do autor/falante, como representação da experiência humana. Nesse sentido, refere-se à forma como o autor/falante usa a língua para descrever os acontecimentos que o envolvem, seus sentimentos e suas práticas de vida. O sistema de transitividade tem a oração como unidade de análise, considerando os processos (verbos), os participantes (grupos nominais) e as circunstâncias (grupos adverbiais, preposicionais ou nominais, indicando, por exemplo, tempo e lugar).

A metafunção interpessoal marca a interação entre os usuários da língua e os interlocutores do discurso, sendo operacionalizada pelo sistema de modo. Nela, a linguagem é usada para estabelecer relações sociais, e a oração é vista como troca de bens, serviços ou informações, sendo possível também, por meio dela, revelar/perceber a opinião, a intenção e a avaliação dos enunciadores. O sistema de modo é um recurso gramatical para se realizarem as interações nas trocas comunicativas, nos diálogos travados entre os interlocutores. Por meio da linguagem, o falante exerce papéis na dinâmica da interação, podendo declarar, perguntar, solicitar ou oferecer informações ou bens e serviços.

[21] O Quadro 8 foi modificado para adequar-se à estrutura deste estudo, invertendo-se as posições das variáveis Campo e Modo e suas respectivas metafunções e sistemas. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=174177>. Acesso em: 25 nov. 2013.

A metafunção textual cria relevância para o contexto, devido à forma de distribuição da informação na estrutura oracional, sendo operacionalizada pelo sistema temático. Nela, a oração é vista como mensagem, organizada pela ordem das informações mobilizadas no texto e pelos recursos linguísticos disponíveis. No sistema temático, a oração consiste sempre em um tema seguido de um rema. A escolha de um elemento linguístico para ocupar a posição tema indica o relevo que lhe é dado pelo autor/falante, enquanto outras informações menos relevantes ficam na posição rema. Essa metafunção organiza o conteúdo das duas outras metafunções: a interpessoal e a ideacional.

Em razão do que se propõe neste estudo, será mais detidamente analisada a metafunção ideacional, um dos constituintes do sistema de transitividade.

## 4.2 **Sistema de transitividade**

A metafunção ideacional é construída por meio de um sistema de transitividade formado por um conjunto de orações com verbos de predicações (ou transitividades) variadas, que permitem a identificação das atividades humanas e da realidade expressas pela linguagem. Dessa forma, a oração é o instrumento gramatical que permite a revelação das experiências de vida, dos sentimentos e das relações existentes entre o mundo exterior e interior das pessoas no discurso.

O sistema de transitividade codifica as representações e as experiências do falante em unidades léxicas denominadas *processos*, *participantes* e *circunstâncias*, os quais revelam quem faz o quê, a quem e em que circunstâncias. São as três categorias semânticas que, articuladas, são responsáveis por representar as experiências do falante em seus textos.

Processos são itens lexicais que exprimem uma ação, um acontecimento, um estado, um processo, um dizer, um existir, um sentir (grupo verbal). Participantes são os elementos que se associam aos processos para indicar aquele que age, sofre, sente, existe, pensa, encontra-se em um determinado estado (grupo nominal). As circunstâncias são os elementos responsáveis por adicionar informações ao processo, para indicar modo, tempo, lugar, assunto, entre outros (grupo adverbial).

Em seguida, encontram-se dois exemplos da articulação entre a escolha de processos, a organização da frase e a expressão semântica de seus termos:

Exemplo 1

| Os alunos | farão | o Enem | no fim do ano. |
|---|---|---|---|
| Participante<br>(que realiza a ação) | Processo<br>(ação) | Participante<br>(que é afetado pela ação) | Circunstância<br>(quando o fato vai ocorrer) |

Exemplo 2

| O Enem | ocorre | no fim do ano. |
|---|---|---|
| Participante<br>(que existe) | Processo<br>(existência) | Circunstância<br>(época da existência) |

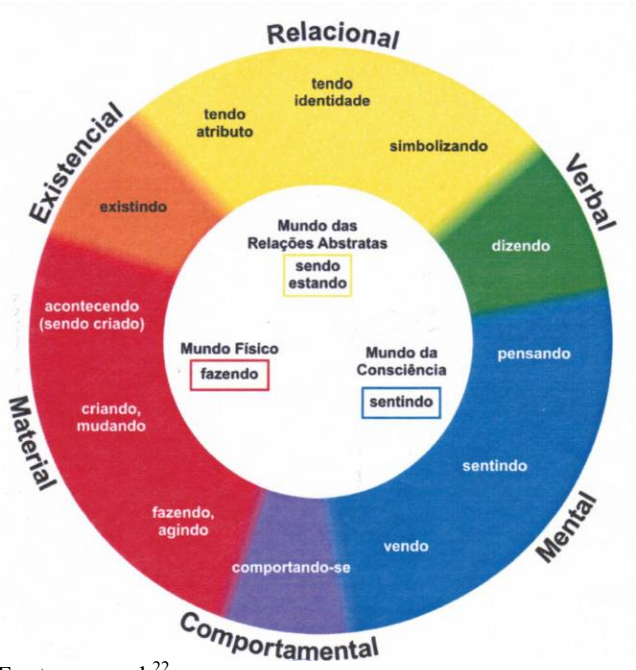
Uma leitura superficial pode levar a entender que se trata de um mesmo conteúdo proposicional. No entanto, a leitura segundo a GSF revela os sentidos distintos presentes nos exemplos anteriores. O primeiro optou por destacar os alunos como agentes protagonistas da ação empregando o processo *fazer*, enquanto o segundo dá destaque à existência do exame, por meio do processo *ocorrer*. Portanto, a escolha de cada processo, dentre os seis que compõem o sistema de transitividade, combinada com os participantes e as circunstâncias, expressará um conteúdo semântico particular.

### 4.2.1 Tipos de processos

Cada um dos seis tipos de processo – *material, relacional, mental, verbal, comportamental* e *existencial* – estabelece seu próprio esquema para construir um domínio particular da experiência, a ele associando seus participantes específicos e circunstâncias variadas. A escolha de um determinado processo, em detrimento de outros possíveis, possibilita a depreensão do papel dos participantes no discurso.

A fim de melhor visualizar o quadro de processos e seus significados de representação, observe-se a figura seguinte:

Figura 3 - Os tipos de processos




Fonte: s.n, s.d.[22]

A Figura 3 representa iconicamente o conceito de gramática na perspectiva sistêmico-funcional: ela se realiza na língua de forma contínua, a partir de um eixo de processos principais e outros secundários. Isso se evidencia pela ausência de uma fronteira nítida que separe um tipo de processo de outro, pois é possível perceber a mudança sutil e gradativa de uma cor para outra. Pode-se também perceber que os processos material, relacional e mental ocupam parcelas maiores no círculo, indicando sua proeminência em relação aos outros três.

Além dessa representação topográfica no círculo, se observadas as cores, a iconicidade se aprofunda, uma vez que os três processos de maior representação na figura estão vinculados às cores primárias (azul, vermelho e amarelo), enquanto os de menor representação, às cores secundárias (verde, roxo e laranja).

a) Processo material: é aquele que representa ações e acontecimentos do mundo físico. Nesse sentido, os processos materiais são responsáveis pela criação de uma sequência de acontecimentos ou de ações concretas, sejam elas de criação ou de transformação. Alguns exemplos seriam *acontecer*, *fazer*, *emergir* etc. Os principais participantes desse processo são o Ator e a Meta. Expressamente, Halliday aponta a obrigatoriedade de um participante específico: “Em orações ‘materiais’, há sempre um

[22] Disponível em: <http://www.maxwell.lambda.ele.puc-rio.br/16410/16410_4.PDF>. Acesso em: 03 dez. 2013.

participante − o Ator"[23] (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004, p.180). A Meta é o participante a quem o processo é dirigido.

(1) As tendências internacionais, tanto em realidades mais próximas da nossa como nas mais distantes, acentuam a importância da formação geral na educação básica, não só para a continuidade da vida acadêmica como também para uma atuação autônoma do sujeito na vida social, com destaque à sua inserção no mercado de trabalho, que se torna mais e mais competitivo (BRASIL, 2002a, p.5).

| | | | |
|---|---|---|---|
| As tendências internacionais [...] | acentuam | a importância da formação geral | na educação básica, |
| Participante Ator | Processo material | Participante Meta | Circunstância |

O processo *acentuam* é uma ação, realizada pelo Ator *As tendências internacionais* e recebida pela Meta *a importância da formação geral*. Esse processo é marcado ainda pela circunstância *na educação básica*.

Semanticamente, a escolha do verbo *acentuar* indica o reconhecimento de uma preocupação pré-existente no país acerca da educação, apontando as tendências externas como um elemento de ênfase, como sendo mais um fator voltado para a necessidade de formação geral.

b) Processo relacional: é aquele que permite classificar e identificar e seus principais representantes são *ser* e *estar*, que estabelecem relação entre os participantes no discurso. Quando classificam, há a atribuição de identidade, classe, características e estados (de modo geral, os predicativos da gramática tradicional), podendo também indicar posse (*ter*). Nesse caso, seus participantes são denominados Portador e Atributo. Ao identificar, há o destaque dos participantes dentro de um grupo, sendo, nesse caso, denominados Identificado e Identificador.

(2) Os exames de seleção para ingresso no ensino superior no Brasil (os vestibulares) são um instrumento de estabelecimento de mérito (BRASIL, 2009c, p.1).

| | | |
|---|---|---|
| Os exames de seleção para ingresso no ensino superior no Brasil [...] | são | um instrumento de estabelecimento de mérito. |
| Participante Identificado | Processo relacional | Participante Identificador |

[23] No original: "In 'material' clauses, there is always one participant – the Actor."

(3) O reconhecimento, por parte da sociedade, de que os vestibulares são necessários, honestos, justos, imparciais e que diferenciam estudantes que apresentam conhecimentos, saberes, competências e habilidades consideradas importantes é a fonte de sua legitimidade (Ibid.).

| | | |
|---|---|---|
| [...] os vestibulares | são | necessários, honestos, justos, imparciais |
| Participante Portador | Processo relacional | Participante Atributo |

| | | |
|---|---|---|
| O reconhecimento [...] | é | a fonte de sua legitimidade |
| Participante Identificado | Processo relacional | Participante Identificador |

Em (2), o processo relacional *ser* classifica o vestibular como um processo seletivo baseado no merecimento, uma vez que é estabelecida a relação entre o Portador *Os exames de seleção para ingresso no ensino superior no Brasil (os vestibulares)* e o Atributo *um instrumento de estabelecimento de mérito*.

Em (3), o mesmo processo relacional *ser* é empregado de duas formas distintas. Na primeira ocorrência, classifica a visão positiva do corpo social a respeito do vestibular ao relacionar o Portador *vestibular* ao Atributo *necessários, honestos, justos, imparciais*. Na segunda, identifica a avaliação da sociedade como sendo o fundamento de validade do vestibular, relacionando o Identificado *reconhecimento* ao Identificador *a fonte de sua legitimidade*.

Assim, o autor constata a dimensão social do vestibular tradicional, reconhecendo a aprovação da sociedade, bem como o caracteriza como instrumento meritocrático.

c) Processo mental: é aquele relacionado ao espaço interior do indivíduo, a sua consciência, revelando a apreciação humana do mundo. Halliday divide esses processos em três subtipos: processos mentais de cognição (*saber, entender, decidir, compreender* etc), processos mentais de percepção (*ver, ouvir, cheirar* etc), e processos mentais de afeição (*gostar, amar* etc). Os participantes desse tipo de processo são o Experienciador, em cuja mente o processo está se realizando, e o Fenômeno, que é o elemento percebido/sentido pelo Experienciador.

(4) É fundamental, ainda, que a questão proponha um desafio que possa proporcionar ao sujeito que o experimenta algo no mínimo original, criativo ou surpreendente. Convenhamos, na escola nem sempre sabemos fazer isso (BRASIL, 2005, p.16).

| | | |
|---|---|---|
| [...] na escola nem sempre | sabemos | fazer isso |
| circunstâncias | Processo mental | Participante Fenômeno |

Em (4), o processo *sabemos*, acompanhado da circunstância *nem sempre*, indica a dificuldade ou limitação do Experienciador (*nós*, em elipse) na tarefa de formular questões instigantes para as avaliações escolares, coesivamente resumido no Fenômeno *fazer isso*. A escolha do verbo na primeira pessoa do plural, em detrimento da impessoal terceira pessoa do plural, promove o compartilhamento dessa dificuldade com o leitor.

d) Processo verbal: é o processo do dizer, do comunicar, como *falar*, *dizer*, *sussurrar, responder, afirmar* etc, que se situa na fronteira entre os processos mentais e relacionais. São responsáveis por revelar como as pessoas estão se comunicando e expressando suas percepções, sentimentos e pensamentos. Quatro são seus participantes: o Dizente, que realiza a ação; o Receptor, para quem a mensagem é direcionada; o Alvo, a entidade que é atingida pelo processo; a Verbiagem, a mensagem propriamente dita.

Segundo Halliday, "o dizer deve ser interpretado de modo bem amplo; abrange qualquer tipo de troca simbólica de significado"[24]. Daí decorre o fato de o Dizente poder ser representado por elementos não humanos, como uma notícia, um texto ou outro objeto qualquer que assume o papel de comunicar (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004, p.253).

(5) Semelhante distorção é responsável pelas dificuldades dos alunos em compreender estaticamente a gramática da língua que falam no cotidiano (BRASIL, 2000b, p.18).

| | | | |
|---|---|---|---|
| [...] a gramática da língua | que | falam | no cotidiano |
| Participante Verbiagem | | Processo verbal | Circunstância |

Em (5), o processo *falam* insere-se em uma estrutura complexa (período composto, na gramática tradicional) que implica a relação entre um Dizente elíptico (*eles*, aqueles que usam a língua) e a Verbiagem *a gramática da língua* (por coesão, retomada pelo pronome relativo *que*). A escolha de um processo verbal revela a opção de se privilegiar a expressão de um sujeito que mobiliza seu acervo linguístico para comunicar-se, em vez de privilegiar sua ação usando um processo mental como *aprendem*, por exemplo.

[24] No original: " 'Saying' has to be interpreted in a rather broad sense; it covers any kind of symbolic exchange of meaning,"

e) Processo comportamental: é aquele que contém ações ligadas a "comportamento (tipicamente humano) fisiológico e psicológico" e realizado de forma simultânea, situando-se entre os processos materiais e mentais, muitas vezes sem uma linha nítida que os distinga (*Ibid*., p.248). Segundo Halliday, há processos comportamentais como *olhar*, *assistir*, *encarar*, *preocupar-se* que estão mais próximos de ações mentais e outros que estão mais próximos de ações materiais, como *dançar*, *respirar*, *deitar* etc. Seus participantes são o Comportante, cuja presença é obrigatória por ser a entidade que realiza a ação, e o Comportamento, que define o escopo do processo. Pelo menos um de seus participantes deve ser uma figura animada ou personificada.

(6) O participante preocupa-se em elaborar proposta explícita para a problemática discutida, no entanto ela resulta pouco articulada à discussão (BRASIL, 2005, p.117).

| O participante | preocupa-se | em elaborar proposta explícita |
|---|---|---|
| Participante Comportante | Processo comportamental | Participante Comportamento |

Em (6), o trecho refere-se ao critério de avaliação da competência 5 da redação do Enem. A relação entre o processo comportamental *preocupar-se*, o Comportante *O participante* e o Comportamento *elaborar proposta explícita* define o candidato do Enem como alguém internamente voltado para encontrar uma solução material para a situação proposta na redação do exame.

f) Processo existencial: é aquele que, situado entre os processos relacionais e materiais, representa algo que existe ou acontece e é realizado por verbos como *haver, existir* e *ter* (em português brasileiro informal). Nesse processo há apenas um tipo de participante, o Existente.

(7) Há métodos competentes. Há professores competentes (BRASIL, 2005, p.25).

| Há | métodos competentes. | Há | professores competentes. |
|---|---|---|---|
| Processo existencial | Participante Existente | Processo existencial | Participante Existente |

Em (7), o processo existencial indica, de forma mais ampla e impessoal, o fato de existirem técnicas e profissionais competentes na educação brasileira.

Cabe lembrar que, segundo a concepção sistêmico-funcional da linguagem, a escolha do falante por um processo, afastando outros dentro de um amplo universo de possibilidades,

constrói as representações que ele elabora linguisticamente para o mundo que o cerca e para sua própria esfera íntima. Para melhor entender essa importância do paradigma na construção semântica do enunciado, vejam-se as alterações promovidas a seguir em (4) e em (7):

(4) É fundamental, ainda, que a questão proponha um desafio que possa proporcionar ao sujeito que o experimenta algo no mínimo original, criativo ou surpreendente. Convenhamos, na escola nem sempre sabemos fazer isso (*Ibid*., p.16).

| | | |
|---|---|---|
| [...] na escola nem sempre | sabemos | fazer isso |
| circunstâncias | Processo mental | Participante Fenômeno |

(4a)

| | | |
|---|---|---|
| [...] na escola nem sempre | conseguimos | fazer isso |
| circunstâncias | Processo material | Participante Meta |

Note-se que, se a opção fosse por empregar o processo material *conseguir*, teríamos uma oração com sentido bem diverso do original. Nessa nova formação oracional, não há a ideia de falta de domínio, mas tão somente da falta de sucesso na elaboração de questões de boa qualidade.

(7) Há métodos competentes. Há professores competentes (BRASIL, 2005, p.25).

| | | | |
|---|---|---|---|
| Há | métodos competentes. | Há | professores competentes |
| Processo existencial | Participante Existente | Processo existencial | Participante Existente |

(7a)

| | | | |
|---|---|---|---|
| Temos | métodos competentes. | Temos | Professores competentes |
| Processo relacional | Participante Identificador | Processo relacional | Participante Identificador |

Se houvesse sido empregado, por exemplo, um processo relacional como *ter* (em sentido formal de posse), o sentido seria bem mais pessoal e engajado.

Uma vez apresentadas as definições dos processos que constituem o sistema de transitividade, passaremos à apresentação dos dados colhidos na análise do *corpus* deste estudo, sempre à luz de duas ideias fundamentais e caras à LSF: a importância de uma escolha em relação a outras possibilidades na estrutura oracional e os contextos de cultura e de situação do gênero pesquisado.

# 5 **METODOLOGIA**

O procedimento teórico-metodológico conduz o percurso de uma pesquisa. Por essa razão, neste capítulo, apresentaremos o caminho percorrido na realização deste estudo. Inicialmente, apresentaremos o procedimento metodológico realizado e, em seguida, o *corpus* utilizado e sua descrição.

## 5.1 **Procedimentos metodológicos**

Preliminarmente, a clareza e a objetividade de um trabalho analítico dependem da definição do objeto e da abordagem teórica a ser empregada no estudo. Assim, inicialmente definimos o objeto de estudo: os itens do Enem e a Matriz de Referência de Linguagens. Elegemos a Linguística Sistêmico-Funcional formulada por Michael Halliday para nos orientar, por acreditarmos que se trata de uma linha teórica adequada para demonstrar a concepção ideológica de Língua Portuguesa que subjaz à proposta educacional que orienta o Enem, materializada na ação efetiva do aluno ao final de seu processo educativo em língua materna no Ensino Médio.

Determinado o objeto, realizamos o estudo dos documentos que constituem a fundamentação legal do Enem, examinando as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que promoveram as mudanças no cenário educacional brasileiro: leis nº 4.024/61, nº 5692/71 e nº 9394/96. Todas as leis foram coletadas no endereço eletrônico da Casa Civil da Presidência da República, seu local oficial de hospedagem.

Em seguida, efetuamos o estudo do acervo teórico que fundamenta e sustenta o Enem, a fim de compreender os conceitos que pautam a sua estrutura, especialmente no que concerne às competências e às habilidades. Tais documentos foram coletados no endereço eletrônico oficial do Inep e são os seguintes: *Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio* (BRASIL, 2000b), *Documento Básico* (*Id*., 2002a), *Fundamentação Teórico-Metodológica* (*Id*., 2005), *Matriz de Referência do Enem* (*Id*., 2009a), *Orientações Curriculares para o Ensino Médio − Linguagens* (*Id*., 2006) e as *Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais − PCN+* (*Id*.,2002b).

Na sequência, com base na abordagem teórica de Marcuschi (2005, 2001), realizamos um estudo da estrutura e das características do item, compreendendo-o como um gênero textual reconhecido socialmente. Essa ideia surgiu da constatação de que muitas escolas, cursos preparatórios e revistas especializadas realizam provas simuladas do exame utilizando os itens como modelo a ser seguido. Nessa tarefa, foi de fundamental auxílio o *Guia de Elaboração e Revisão de Itens* (BRASIL, 2010), disponibilizado pelo Inep, em seu endereço eletrônico.

Finalizada essa etapa, delimitamos o *corpus* restringindo o exame de itens compreendidos nas competências 1, 6, 7 e 8, em razão de suas descrições indicarem que, aparentemente, são estas as de responsabilidade de professores de Língua Portuguesa. Passamos, então a confrontar os itens com a Matriz de Referência, a fim de vinculá-los a uma habilidade. Essa não foi uma tarefa fácil, pois alguns itens pareciam poder avaliar mais de uma habilidade, principalmente em razão da semelhança de suas descrições. Adotamos como critério atribuir um item a uma única habilidade, considerando a descrição que mais se aproximasse do proposto no enunciado de comando.

Selecionados os itens, estudamos os enunciados e efetuamos o levantamento e a análise dos processos efetivamente responsáveis por induzir o aluno à ação, descartando-se os demais. A contagem e a frequência dos processos foi realizada manualmente. Importa ressaltar que se trata de uma análise quantitativa e qualitativa, pois entendemos não ser possível falar em compreensão de sentidos revelados pelos processos considerando-se apenas um levantamento numérico dos componentes léxico-gramaticais, sem abordar a interpretação do analista em torno do contexto de situação e produção dos itens.

Ultrapassada essa fase, observamos, a partir dos resultados obtidos no levantamento, quais os processos mais frequentes em cada habilidade e que ação eles demandam do aluno, sempre em confronto com a descrição da habilidade na Matriz de Referência. Analisamos também o sistema de transitividade, delimitado à metafunção ideacional, observando especialmente os participantes presentes nos comandos. Esse procedimento nos possibilitou observar qual a representação idealizada pelo agente organizador da Matriz e do Enem acerca das ações de um aluno com pleno domínio da língua materna ao finalizar sua Educação Básica.

## 5.2 **Descrição do *corpus***

O *corpus* é composto pela Matriz de Referência de Linguagens (Anexo A) e 117 itens de provas do Enem, constituintes das edições de 2009 a 2013 (Anexos B, C, D, E e F). Essa delimitação temporal é decorrente da reformulação do Enem em 2009, fato que gerou um novo perfil estrutural para a prova, além de o exame passar a ostentar um novo significado social por ser usado como forma de acesso ao Ensino Superior.

Todos os componentes do *corpus* foram obtidos no endereço eletrônico do Inep, à exceção da prova de 2013, que ainda não foi disponibilizada oficialmente. Por isso, para essa edição, utilizamos um caderno de prova gentilmente cedido por um aluno participante do evento.

Quanto às provas, optamos por utilizar apenas as realizadas por alunos inscritos na rede regular de ensino, desconsiderando, portanto, as provas aplicadas em data diferente a pessoas privadas de liberdade. A justificativa para tal opção prende-se à diferente finalidade de cada grupo para realizar o Enem. Enquanto alunos regulares pretendem concorrer a uma vaga na universidade, os participantes privados de liberdade, geralmente, pretendem obter a certificação de conclusão do Ensino Médio.

Assim, para o levantamento, foram analisadas as cinco provas, totalizando 205 itens. Destes foram recortados apenas os que compreendem as Competências 1, 6, 7 e 8, formando um conjunto de 117 itens. Para apresentação dos itens nos quadros resultantes dos levantamentos efetuados, adotamos a denominação ano-item, por exemplo, 2009-114.

Nos anexos referentes às provas, os itens foram digitados e formatados e, nos casos em que um texto-base se prende a mais de um item, optamos por redigitá-lo a fim de figurar junto ao novo enunciado. Cumpre ressaltar que foi utilizado um item anulado da prova de 2009 (questão 101), pois seu vício não prejudica a análise do processo. Os itens foram dispostos nas páginas de forma integral, sem quebras, para melhor visualização em momento de eventual consulta.

Como os enunciados dos itens são desenvolvidos de forma hipertextual, na qual cada opção de resposta complementa a frase em que se apresenta o comando, optamos por grafar o gabarito em negrito e grifar os processos analisados neste estudo.

# 6 **APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS**

Neste capítulo, serão apresentados e discutidos os resultados da análise do sistema de transitividade dos exemplares que compõem o *corpus* desta pesquisa, destacando-se as escolhas léxico-gramaticais dos processos (grupos verbais) na realização da metafunção ideacional. Para esse fim, os dados obtidos serão apresentados e discutidos em três partes.

Primeiramente, serão apresentados os resultados da análise efetuada sobre os cinco eixos cognitivos do Enem presentes na Matriz de Referência para o Enem (Anexo 1), a fim de depreender a macrovisão do agente público organizador do exame acerca do ensino centrado em competências e habilidades, que rege o exame.

Em seguida, serão examinadas as competências 1, 6, 7 e 8 da Matriz de Referência de Linguagens (Anexo A), com a finalidade de compreender a natureza das ações esperadas de um aluno concluinte de Ensino Médio, no âmbito de seu conhecimento acerca de linguagens variadas e de sua atividade social, segundo a visão governamental.

Por fim, serão examinados os 117 itens selecionados (Anexos B a F), com o levantamento de processos e a observação da frequência e da concentração dos mesmos em cada uma das habilidades que fazem parte do escopo desta pesquisa, a fim de se verificar a ação demandada ao examinando.

Cumpre ressaltar que, a despeito do foco deste estudo serem os processos, eventualmente serão tecidas considerações a respeito de participantes (grupos nominais), sempre que sua análise for enriquecedora para a depreensão dos sentidos que emergem do texto analisado.

## 6.1 **Eixos cognitivos: competências e habilidades gerais**

Como já apontado na seção 1.2.2, a Unesco propõe que os estudantes consolidem, ao longo do processo educativo escolar, os quatro pilares básicos da educação nas sociedades contemporâneas: aprender a conhecer, a fazer, a viver com os outros e a ser. Para que esse processo seja bem-sucedido, “deve-se garantir que o aluno adquira a autonomia necessária

para aprender a aprender" (BRASIL, 2002b, p.38), desenvolvendo competências e habilidades.

Recorrendo a dicionários, encontram-se as seguintes definições para a palavra *cognição*: faculdade, ato ou ação de conhecer; aquisição de um conhecimento (AMORA, 2010; FERREIRA, 2010; MICHAELIS, 2009). Os eixos cognitivos são, portanto, o conjunto de competências e habilidades de ordem geral, devendo representar, na prática, a capacidade de os alunos mobilizarem o conhecimento adquirido ao longo de sua vida escolar.

Conforme já apresentado na seção 2.2 e verificado no Anexo 1, os cinco eixos cognitivos são apresentados em frases que comportam a competência, grafada em negrito, seguida de suas correspondentes habilidades. Para melhor visualização de seu sistema de transitividade, destacamos os verbos que indicam as principais ações requeridas dos alunos em cada eixo cognitivo, separando-se as competências e suas respectivas habilidades, seguidas da classificação dos processos em cada caso. Formulamos, então, o seguinte quadro:

Quadro 9 – Distribuição de processos nos eixos cognitivos

| **Eixos cognitivos** | **Competência/ (Processo)** | **Tipo de processo** | **Habilidade (Processo)** | **Tipo de processo** |
|---|---|---|---|---|
| I | Dominar | Material | Dominar | Material |
| | | | Fazer | Material |
| II | Compreender | Mental | Construir | Material |
| | | | Aplicar | Material |
| III | Enfrentar | Material | Selecionar | Material |
| | | | Organizar | Material |
| | | | Relacionar | Material |
| | | | Interpretar | Mental |
| IV | Construir | Material | Relacionar | Material |
| V | Elaborar | Material | Recorrer | Material |
| Número de ocorrências de processos materiais: 13<br>Número de ocorrências de processos mentais: 2 | | | | |

No Quadro 9, a análise dos processos permite depreender a preponderância de ocorrência de processos materiais em relação aos mentais, sendo que, em ambos, o emprego do infinitivo marca a ação potencial que se espera do examinando, respectivamente o participante Ator ou Experienciador em elipse. Dessa forma, a relação compilada pelo Inep revela que a linguagem é um dos caminhos para a construção da identidade do indivíduo e de sua intervenção no mundo em que vive.

A escolha predominante do processo material aponta o examinando (Ator) como agente de transformação do mundo físico, por meio do domínio da linguagem, do conhecimento que detém e da ação que empreende sobre vários elementos, representados pelas Metas: *linguagens, norma culta, conceitos, situações-problema*, *dados*, *informações, argumentação*, *propostas*, *ações*, *conhecimentos.*

A opção pelos processos mentais indica que, para agir, o aluno concluinte do Ensino Médio (Experienciador) deverá compreender e interpretar o mundo que o cerca, que tem seus elementos representados pelos Fenômenos: *fenômenos, dados, informações.*

Um aspecto interessante a ser ressaltado no eixo III é a ocorrência das palavras *dados* e *informações* relacionadas aos dois tipos de processo, permitindo inferir um processo cognitivo (*interpretar*) e atitudinal (*selecionar*, *organizar*, *relacionar*) para a solução de problemas.

O resultado do examinando na avaliação do Enem apontará sua capacidade de transitar pelo mundo que o cerca com maior ou menor desenvoltura. Quanto mais competências e habilidades dos eixos cognitivos ele apresentar, maior será sua autonomia e participação social.

## 6.2 **Matriz de Referência de Linguagens: competências e habilidades específicas**

A linguagem permeia todas as instâncias da vida do homem: seu construto identitário, suas relações de alteridade, sua representação social. O domínio de diferentes linguagens é essencial para a realização das diversas operações cognitivas, sejam elas mais simples (nomear, caracterizar, contar, pedir etc.) ou mais complexas (deduzir, analisar, elaborar hipóteses etc.).

A matriz ora em exame elenca as habilidades essenciais (o saber fazer) que um aluno deve desenvolver ao longo da escolaridade básica, de modo a dominar competências relacionadas ao uso das linguagens ao concluir sua formação (o saber). Em consonância com os PCNEM, a concepção de linguagem como área de conhecimento rompe com a fragmentação e o isolamento de disciplinas correlatas. Por isso, a matriz foi concebida com a unificação de disciplinas da área de Linguagens, articulando conteúdos que abrangem não só a Língua Portuguesa, mas também Literatura, Língua Estrangeira Moderna, Artes e Educação

Física. Ressalte-se que os PCNEM pretendem, ainda, que o desenvolvimento desses conteúdos em eixos inter e multidisciplinares contextualizados contribuam para que o aluno perceba e compreenda a razão e a relevância daquilo que está aprendendo para sua vida.

Segundo os formuladores da matriz, o aluno deve desenvolver nove competências em Linguagens ao longo de sua formação. Para cada competência, há um conjunto de habilidades totalizando trinta. Esse conjunto, se plenamente desenvolvido e dominado pelo aluno, o capacitará para o enfrentamento das mais diferentes situações que se apresentem, as quais resolverá usando seus saberes e suas informações, por meio de suas reflexões e atitudes.

Para buscar compreender o sentido dessa visão pedagógica centrada em competências e habilidades, procedeu-se ao exame dos processos que compõem as frases que os apresentam na matriz. A análise do sistema de transitividade do conjunto revelou como os processos escolhidos constroem o sentido do saber e do saber fazer preconizado pelo MEC.

A fim de melhor visualizar o sistema de transitividade que envolve as competências e as habilidades, destacaram-se os verbos que indicam as principais ações requeridas dos alunos em cada uma delas e formularam-se dois quadros, com base no tipo de processo e número de ocorrências. Veja-se, inicialmente, o resultado obtido no exame das competências:

Quadro 10 – Distribuição de processos por competências (C)

| **Processos** | **Tipo de processo** | **Número de ocorrências** | **Competências (C)** |
|---|---|---|---|
| Aplicar | Material | 2 | C1 - C5 |
| Conhecer | Mental | 1 | C2 |
| Compreender | Mental | 4 | C3 - C4 - C6 - C8 |
| Analisar | Mental | 1 | C5 |
| Confrontar | Material | 1 | C7 |
| Entender | Mental | 1 | C9 |
| Interpretar | Mental | 1 | C5 |
| Usar | Material | 4 | C2 - C3 - C6 - C8 |
| Número de ocorrências de processos materiais: 7<br>Número de ocorrências de processos mentais: 8 | | | |

O número de ocorrências dos dois tipos de processos é praticamente equilibrado e, por isso, espelha semanticamente a importância de ambos na aquisição e na construção do saber. No entanto, há uma ligeira predominância dos processos mentais, de cognição, representativos do mundo interno do sujeito, fato que demonstra o caráter eminentemente subjetivo da aquisição do conhecimento.

Diante disso, tem-se que as competências implicam a articulação das esferas interna e externa do aluno concluinte do Ensino Médio, pois, para mostrar-se competente, deverá mobilizar seus conhecimentos e aplicá-los na solução de situações variadas. Assim, agir e experimentar, transformar e conhecer, essas são as ações que o examinando – Ator e Experienciador −, deverá empreender para ser um agente transformador de seu mundo.

Para exame das trinta habilidades descritas na Matriz de Referência, adotou-se o mesmo procedimento do Quadro 10, obtendo-se o seguinte resultado:

Quadro 11 – Distribuição de processos por habilidades (H)

| **Processos** | **Tipo de processo** | **Número de ocorrências** | **Habilidades (H)** |
|---|---|---|---|
| Identificar | Mental | 4 | H1- H18 - H25 - H29 |
| Recorrer | Material | 1 | H2 |
| Relacionar | Mental | 6 | H3 - H7 - H16 - H22 - H26 H30 |
| Reconhecer | Mental | 13 | H4 - H8 - H9 - H10 - H11 H12 - H14 - H17 - H20 H21 - H24 - H27 - H28 |
| Associar | Mental | 1 | H5 |
| Utilizar | Material | 1 | H6 |
| Analisar | Mental | 2 | H13 - H19 |
| Estabelecer | Mental | 1 | H15 |
| Inferir | Mental | 1 | H23 |
| Total de processos materiais: 2<br>Total de processos mentais: 28 | | | |

A notável desproporção entre as ocorrências dos processos materiais e mentais na lista de habilidades merece reflexão. Se habilidades são essenciais para o desenvolvimento de competências, depreende-se da leitura do quadro que o "saber fazer" passa necessária e predominantemente por processos mentais, as operações internas de cognição.

Os processos materiais *recorrer* e *utilizar* estão associados ao manejo de linguagens para fins específicos, quais sejam, respectivamente, solucionar problemas sociais brasileiros e acessar informações, tecnologia e cultura em língua estrangeira. O uso de conhecimentos das línguas portuguesa e estrangeira (inglês ou espanhol) é associado ao agir, ao fazer, partindo da aquisição prévia das mesmas. Assim, o Ator faz uso de linguagens que já fazem parte de seu patrimônio cognitivo para atuar na sociedade.

Dentre os processos mentais, todos de cognição, o processo *reconhecer* apresenta o maior número de ocorrências (13). O processo de reconhecimento se dará no espaço da consciência do Experienciador, o potencial examinando, por meio da identificação de

Fenômenos que conhece previamente e que abrangem várias questões da vida, da língua e da linguagem: posições críticas aos usos sociais da linguagem; a importância da produção cultural em Língua Estrangeira Moderna; as manifestações corporais de movimento; a necessidade de transformação de hábitos corporais; a linguagem corporal como meio de interação social; diferentes funções da arte, do trabalho da produção dos artistas; o valor da diversidade artística e das inter-relações de elementos de manifestações artísticas; presença de valores sociais e humanos atualizáveis e permanentes; a importância do patrimônio linguístico; recursos verbais e não verbais utilizados; estratégias argumentativas de convencimento do público; os usos da norma padrão da língua portuguesa; a função e o impacto social das diferentes tecnologias da comunicação e informação.

A presença tão somente de processos materiais e mentais indica que, para os organizadores da matriz, ação e cognição são a base para o desenvolvimento de competências e habilidades de um aluno. Assim, exige-se domínio de conhecimentos para que se seja hábil para agir.

Da análise dos três componentes da matriz – eixos cognitivos, competências e habilidades −, resultou, ainda, uma observação: os processos têm em comum a opção pelo uso do infinitivo. Semanticamente, isso revela a potencial ação de um sujeito apenas inferido – o examinando −, assuma ele a posição de Ator em processo material ou de Experienciador em processo mental.

## 6.3 **Itens do Enem: competências e habilidades avaliadas**

A seleção dos itens para a formação do *corpus* deste estudo não foi tarefa simples. A dificuldade estava não na quantidade, mas na clareza em relação a certos descritores, pois, em alguns casos, as fronteiras não são nítidas e suficientes para possibilitar a atribuição clara de um item à determinada competência e habilidade.

Por essa razão, apenas foram selecionados os itens acerca dos quais não restaram dúvidas quanto ao enquadramento nas habilidades referentes às Competências 1, 6, 7 e 8, conforme o escopo deste estudo. Das 205 questões examinadas para a seleção de itens, 117 passaram a constituir o *corpus* de análise.

Concluída a seleção do *corpus*, inicialmente procedeu-se à identificação da competência/habilidade a que cada item atende, a fim de se verificar a frequência de suas ocorrências nos exames aplicados no período considerado. Vale lembrar que a cada item foi associada apenas uma competência e uma de suas habilidades.

O resultado surpreende pela constatação de que não há equilíbrio ou regularidade em relação a certas habilidades, pois, muitas vezes, algumas delas sequer figuram na prova. Por outro lado, há habilidades que apresentam maior número de ocorrências, bem como há nítida proeminência da Competência 7.

Desse trabalho, resultou o quadro 12, que permite a visualização da distribuição das competências e habilidades em cada prova:

Quadro 12 – Distribuição de competências e habilidades nas provas do Enem

| **Competência (C)** | **Habilidade (H)** | **2009** | **2010** | **2011** | **2012** | **2013** | **Total de ocorrências (H)** |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| C1 (25 itens) | H1 | 1 | 2 | 1 | 2 | 2 | 8 |
| | H2 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 |
| | H3 | 2 | 3 | 0 | 1 | 4 | 10 |
| | H4 | 1 | 2 | 0 | 1 | 2 | 6 |
| C6 (28 itens) | H18 | 1 | 2 | 1 | 3 | 4 | 11 |
| | H19 | 1 | 1 | 2 | 1 | 2 | 7 |
| | H20 | 1 | 1 | 4 | 1 | 3 | 10 |
| C7 (41 itens) | H21 | 2 | 3 | 3 | 0 | 3 | 11 |
| | H22 | 3 | 2 | 1 | 0 | 2 | 8 |
| | H23 | 4 | 2 | 3 | 3 | 1 | 13 |
| | H24 | 1 | 2 | 2 | 3 | 1 | 9 |
| C8 (23 itens) | H25 | 1 | 2 | 2 | 3 | 2 | 10 |
| | H26 | 2 | 1 | 0 | 4 | 1 | 8 |
| | H27 | 1 | 1 | 2 | 1 | 0 | 5 |
| Total de itens | | 22 | 24 | 21 | 23 | 27 | 117 |

Nos cinco anos de aplicação do Enem, em seu novo formato após 2009, é nítido o destaque dado à Competência 7, responsável por avaliar questões relativas à argumentação, enquanto as outras três competências apresentam certo equilíbrio de ocorrências. Isso pode se dar devido ao fato de a argumentação ser uma das formas mais contundentes de interação pela linguagem e de, por meio dela, o indivíduo poder construir seu ponto de vista a fim de modificar o comportamento do outro.

Além disso, pode-se constatar que a Competência 7 pode englobar as outras três competências: os variados gêneros textuais a serviço da argumentação, conteúdo da Competência 1; o texto como um sistema simbólico de representação da realidade e das práticas sociais, conteúdo da Competência 6; a língua portuguesa como fonte geradora de sentidos constituintes do mundo e do falante, conteúdo da Competência 8. Dessa forma, avaliar a Competência 7 implica avaliar, ainda que secundariamente, as três outras competências que compõem o *corpus* desta pesquisa.

Feita a análise geral de distribuição apresentada no Quadro 8, partiu-se para o exame de cada competência a fim de se levantarem os processos deflagradores da ação do aluno, conforme previsto na descrição das habilidades a ela adstritas, conforme disposto na Matriz de Referência (BRASIL, 2009a).

O levantamento dos processos apresentou uma peculiaridade: nem todos os processos estão explícitos no enunciado do item. Em alguns itens, o processo está sob a forma de metáfora gramatical ou está presente no gabarito. A metáfora gramatical é um termo cunhado pela Linguística Sistêmico-Funcional, para referir-se a "um recurso gramatical empregado para exprimir uma função que não lhe é intrínseca" (SARDINHA, 2007, p. 45).

Nos itens, verificou-se a ocorrência de metáfora gramatical ideacional, aquela em que um substantivo expressa um processo verbal, uma qualidade ou uma relação lógica (*Ibid*., p. 46), como no seguinte enunciado: "[...] <u>Da comparação</u> entre os textos, conclui-se que a posição de João de Barros (Texto II), em relação aos usos sociais da linguagem, [...] (2009/119 – grifo nosso). O substantivo *comparação* foi empregado no lugar do processo *comparar*, a ação requerida ao examinando, configurando uma nominalização. Assim como o substantivo, outros recursos também constituem metáforas gramaticais.

A fim de dar maior clareza à apresentação dos dados, os processos apresentados sob a forma de metáforas gramaticais serão listados na forma verbal infinitiva expressa por eles, seguida da forma como se apresentam nos enunciados, entre parênteses. O mesmo procedimento será adotado quanto aos processos explícitos no enunciado ou no gabarito, muitos na voz passiva ou no gerúndio.

Para a apresentação dos resultados obtidos em cada competência, foram compilados quadros indicando a(s) habilidade(s), o processo deflagrador da ação do aluno, sua classificação, o número de ocorrências e a indicação de sua localização (prova-item).

### 6.3.1 Competência de área 1

A Matriz de Referências apresenta duas competências relacionadas às tecnologias de comunicação e informação (TIC)[25]. Esse é um fator que gera divergência quanto a seu entendimento. Tanto a Competência 1 quanto a Competência 9 parecem girar em torno de um mesmo tema, conforme as transcrições abaixo:

> Competência de área 1 - Aplicar as tecnologias da comunicação e da informação na escola, no trabalho e em outros contextos relevantes para sua vida.
> [...]
> Competência de área 9 - Entender os princípios, a natureza, a função e o impacto das tecnologias da comunicação e da informação na sua vida pessoal e social, no desenvolvimento do conhecimento, associando-o aos conhecimentos científicos, às linguagens que lhes dão suporte, às demais tecnologias, aos processos de produção e aos problemas que se propõem solucionar.
> (BRASIL, 2009a, p.1)

É comum encontrarem-se artigos, comentários sobre as provas e dissertações acadêmicas que relacionam as Competências 1 e 9 exclusivamente à área da informática e suas tecnologias de comunicação (internet, redes sociais etc), como demonstra o seguinte excerto, extraído de tese de doutorado:

> Comentamos, a seguir, as competências e habilidades que consideramos se referirem de modo mais relevante ao tema desta pesquisa – abordagem dos gêneros textuais pelo ENEM. [...], já que a área de conhecimento em questão engloba outras disciplinas (Língua Estrangeira Moderna, Educação Física, Arte e Informática) que não são o foco de nosso trabalho. Nessas condições, compreendemos que as competências de área 1, 2, 3, 4 e 9 – assim como suas respectivas habilidades – não atingem o objetivo de nosso estudo. Dessa maneira, selecionamos, entre as competências de área 5, 6, 7 e 8, somente as habilidades com que conseguimos perceber alguma vinculação à abordagem dos gêneros textuais como conteúdo, a partir da exploração de suas dimensões constitutivas: temática, composicional e estilística (FABIANI, 2013, p. 80-81 – grifo nosso).

Entendemos que tal posicionamento, apesar de possível, implicaria a desconsideração da escrita como tecnologia da linguagem, afastando dessa habilidade inúmeros gêneros que não são necessariamente veiculados em meio digital. Dessa forma, neste estudo, adotamos o entendimento de que a Competência 1 é aquela que abrange os textos materializados nos diversos gêneros textuais, estejam eles em meios físicos ou virtuais. Tal posição se fortalece quando consideradas as habilidades vinculadas à Competência 1, que abordam as diferentes

[25] O Inep emprega "tecnologia de comunicação e informação", mas a expressão mais empregada na área da informática é "tecnologia de informação e comunicação (TIC).

linguagens e seus recursos expressivos, a caracterização dos sistemas de comunicação e sua função social.

Por essa via de entendimento, a Competência 1 e suas respectivas habilidades indicam a necessidade de se compreenderem as características e a função sociocomunicativa dos variados gêneros textuais, entendidos como práticas sociais de linguagem que apresentam características próprias de composição estrutural, de estilo, de registro de linguagem, de suporte de veiculação.

Ultrapassada essa questão, outro aspecto mereceu maior reflexão: a dificuldade para se enquadrarem itens em todas as habilidades desta competência, como foi o caso da Habilidade 2. Alguns itens pareciam pertencer a tal habilidade, mas não cumpriam integralmente o proposto em sua descrição – *recorrer aos conhecimentos sobre as linguagens dos sistemas de comunicação e informação para resolver problemas sociais*. A título de exemplo, veja-se o item 2012-106:

**Questão 106**

Disponível em: www.portaldapropaganda.com.br. Acesso em: 1 mar. 2012.

A publicidade, de uma forma geral, alia elementos verbais e imagéticos na constituição de seus textos. Nessa peça publicitária, cujo tema é a sustentabilidade, o autor procura convencer o leitor a
(A) assumir uma atitude reflexiva diante dos fenômenos naturais.
(B) evitar o consumo excessivo de produtos reutilizáveis.
(C) aderir à onda sustentável, evitando o consumo excessivo.
(D) abraçar a campanha, desenvolvendo projetos sustentáveis.
(E) consumir produtos de modo responsável e ecológico.

O texto-base apresenta um problema social de ordem ambiental e dirige-se ao público-alvo em busca de adesão ao que propõe: o uso de sacola retornável. Ocorre que o enunciado se volta para os recursos empregados com o objetivo de convencer o leitor, enquadrando o item mais adequadamente em uma das habilidades da Competência 7, que será analisada mais adiante.

Como o enunciado é o responsável pela orientação do fazer, optou-se por atribuir-lhe a função de definir a habilidade. Dessa forma, conforme indicado no Quadro 12, foram encontradas 24 ocorrências de itens da Competência 1 no *corpus* analisado, com diferença significativa nas ocorrências referentes à Habilidade 2.

Quanto aos processos deflagradores da ação do aluno, objeto de análise desta pesquisa, foram encontrados 24 processos, compreendendo os tipos material, relacional, mental, verbal e existencial. O resultado do levantamento efetuado é apresentado no Quadro 13.

Quadro 13 – Distribuição de processos nas habilidades da Competência 1

| **Processo** | **Tipo de processo** | **Número de ocorrências** | **Habilidades (H)** | **Itens** |
|---|---|---|---|---|
| Apresentar (apresenta) | Relacional | 1 | H1 | 2012/120 |
| Assegurar (asseguram) | Verbal | 1 | H3 | 2010/131 |
| Centrar (está centrada) | Material | 1 | H4 | 2012/110 |
| Compreender (compreende-se) | Mental | 1 | H4 | 2013/130 |
| Configurar-se (configura-se) | Relacional | 1 | H1 | 2013/115 |
| Constatar (constata-se) | Mental | 1 | H1 | 2013/97 |
| Constituir | Relacional | 1 | H1 | 2009/105 |
| Constituir-se | Relacional | 1 | H1 | 2010/113 |
| Encaminhar (encaminha) | Material | 1 | H4 | 2010/133 |
| Evidenciar (deixa evidente) | Material | 1 | H4 | 2009/125 |
| Exemplificar (exemplifica) | Material | 1 | H3 | 2009/110 |
| Expressar (expressa) | Verbal | 1 | H4 | 2010/101 |
| Inferir (infere-se) | Mental | 1 | H3 | 2009/126 |
| Informar (informa) | Verbal | 1 | H3 | 2010/112 |
| Manifestar (se manifesta) | Existencial | 1 | H1 | 2010/135 |
| Objetivar (tem o objetivo) | Material | 1 | H2 | 2009/97 |
| Ocorrer (ocorre) | Existencial | 1 | H3 | 2013/126 |
| Pertencer (pertence) | Relacional | 1 | H1 | 2011/112 |
| Recorrer (recorre) | Material | 1 | H1 | 2012-96 |
| Representar (representa) | Material | 1 | H3 | 2013/107 |
| Ser (é) | Relacional | 2 | H3<br>H4 | 2010/98<br>2013/123 |
| Sintetizar (sintetiza) | Material | 1 | H3 | 2013/132 |
| Surpreender (surpreende) | Material | 1 | H3 | 2013/110 |
| Ter (tem) | Relacional | 1 | H3 | 2012/112 |
| Total de itens | | 25 | | |
| Total de ocorrências de processos materiais: 9<br>Total de ocorrências de processos relacionais: 8<br>Total de ocorrências de processos mentais: 3<br>Total de ocorrências de processos verbais: 3<br>Total de ocorrências de processos existenciais: 2 | | | | |

### 6.3.2 Competência de área 6

Nessa competência, serão avaliados os elementos que concorrem "como meios de organização cognitiva da realidade pela constituição de significados, expressão, comunicação e informação" (BRASIL, 2009a, p. 3). Para tal, parte-se do princípio de que a compreensão dos sentidos emanados de um texto abarca não só sua estrutura linguística mas também a função social da linguagem e a situação de uso a que é destinado. Por isso, estará em exame a capacidade do aluno para perceber aspectos formais da composição textual e os aspectos linguísticos que contribuem para a produção de sentido no texto.

Como salientado no estudo dos objetos de conhecimento associados à Matriz de Referência para a área de Linguagens (seção 2.2.3), não houve a preocupação do Inep em detalhar, nesse documento, os conteúdos a serem abordados didaticamente na escola. No entanto, o exame de itens à luz do desdobramento da Competência 6 em suas três habilidades permite a depreensão do pretendido pelo examinador.

A Habilidade 18 cuida da progressão temática e os itens por ela avaliados exploram conteúdos como a tipologia textual, os elementos de referencialidade e de sequenciação, a seleção lexical, a articulação entre as partes do texto, os tempos e modos verbais, pontuação, sinais gráficos, entre outros. Estão sob essa habilidade, também, aspectos semânticos que configuram a depreensão da realidade, como as figuras de linguagem. Dessa forma, pretende-se verificar se o examinando identifica como se dá a organização das ideias em um texto, de forma a construir determinado sentido.

A Habilidade 19 requer que o examinando saiba "analisar a função da linguagem predominante nos textos em situações específicas de interlocução" (BRASIL, 2009a, p. 3). Cabe aqui uma breve reflexão sobre a presença desse tópico na Matriz e sobre o verbo que constitui a ação requerida.

Quanto às funções da linguagem, estas circunscrevem-se à "finalidade textual de transmitir a mensagem" no evento comunicativo (CHALHUB, 2006, p.5). Quanto ao processo, *analisar* implica examinar mais detidamente, determinar os componentes fundamentais, ponderar vários aspectos para chegar a uma conclusão (MICHAELIS, 2009). Articulando-se os dois na descrição, surgem duas questões: será essa uma habilidade requerida a um aluno concluinte do Ensino Médio ou a qualquer falante da Língua

Portuguesa? Ao receber uma mensagem, de qualquer natureza, o homem é levado a perscrutar a função da linguagem ou a perceber a intenção do emissor?

Mantido o tópico na Matriz, consideramos que a melhor opção para sua descrição seria *reconhecer a intenção comunicativa* e não propriamente a função da linguagem. Isso se deve ao fato de que a presença dessa habilidade na Matriz acaba por gerar uma certa contradição em relação ao disposto nos documentos que sustentam teoricamente o Enem: evitar a "decoreba" e estimular a reflexão e o raciocínio. Alguns itens requerem do participante apenas a identificação da função, sem maior trabalho reflexivo. A fim de comprovar essa linha contraditória de avaliação em itens do Enem, veja-se o item 2010-97:

**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.

Como se percebe, as opções de escolha abordam intencionalidades comunicativas e apontam os nomes das funções da linguagem a elas vinculadas, não exigindo do aluno um maior aprofundamento reflexivo. Tal modelo não apresenta inovação e se repete em outras edições do exame, além de também ser comum em vários livros didáticos.

Interessante é a inovação proposta na Habilidade 20, que extrapola os constituintes textuais para abarcar as representações de língua, indivíduo e nação, pois o aluno dever ser hábil para "reconhecer a importância do patrimônio linguístico para a preservação da memória e da identidade nacional" (BRASIL, 2009a, p. 3). Trata-se de entender os textos como produtos culturais que representam, por meio da Língua Portuguesa, os valores, a tradição e a identidade do corpo coletivo.

A Competência 6, portanto, tem o texto em seu eixo central, observado a partir de seus constituintes e sua intencionalidade discursiva, de forma a construir significados acerca do indivíduo e da coletividade.

No levantamento efetuado nas provas, foram encontradas 28 ocorrências de itens dessa competência, com certo equilíbrio na distribuição pelas habilidades a ela vinculadas.

Quanto aos processos responsáveis pelo agir do aluno, foram destacados 23 processos, compreendendo os tipos material, relacional, mental e existencial.

Quadro 14 – Distribuição de processos nas habilidades da Competência 6

| **Processo** | **Tipo de processo** | **Número de ocorrências** | **Habilidades (H)** | **Itens** |
|---|---|---|---|---|
| Caracterizar (se caracteriza) | Material | 1 | H19 | 2013-128 |
| Concluir (conclui-se) | Mental | 1 | H20 | 2010-115 |
| Conduzir | Material | 1 | H18 | 2012-116 |
| Constituir (constituem) | Relacional | 1 | H20 | 2013-129 |
| Construir (construindo) | Material | 1 | H18 | 2013-98 |
| Conter (contém) | Relacional | 1 | H18 | 2010-130 |
| Depreender (depreende-se) | Mental | 1 | H20 | 2012-134 |
| Estabelecer | Material | 1 | H18 | 2012-111 |
| Evidenciar (evidenciam/evidencia-se) | Material | 2 | H20 | 2009-111<br>2013-114 |
| Funcionar (funciona) | Material | 1 | H20 | 2013-96 |
| Identificar (identifica-se) | Mental | 1 | H18 | 2011-109 |
| Indicar (está indicado) | Material | 1 | H18 | 2013-119 |
| Justificar (justifica-se) | Material | 1 | H19 | 2013-133 |
| Observar (observando) | Mental | 1 | H18 | 2010-116 |
| Ocorrer (ocorre) | Existencial | 1 | H18 | 2012-107 |
| Perceber (percebe-se) | Mental | 1 | H19 | 2011-117 |
| Predominar (predomina) | Material | 2 | H19 | 2009-116<br>2010-97 |
| Prioriza (prioriza) | Material | 1 | H19 | 2011-116 |
| Promover (promove) | Material | 1 | H18 | 2013-109 |
| Propor (propõe) | Material | 1 | H20 | 2011-107 |
| Ressaltar (ressaltando) | Material | 1 | H20 | 2011-127 |
| Revelar (revela) | Material | 1 | H20 | 2011-128 |
| Ser (é) | Relacional | 4 | H18<br>H19<br>H20 | 2009-124<br>2013-121<br>2012-127<br>2011-118 |
| Total de itens | | 28 | | |
| Total de ocorrências de processos materiais: 16<br>Total de ocorrências de processos relacionais: 6<br>Total de ocorrências de processos mentais: 5<br>Total de ocorrências de processos existenciais: 1 | | | | |

Chamou-nos a atenção a expressiva superioridade de ocorrências de processos materiais em relação aos outros, conforme demonstra o Quadro 14.

### 6.3.3 Competência de área 7

A visão sociocomunicativa da língua tem seu cerne na interação verbal entre os falantes, em situações variadas, inclusive aquelas nas quais o indivíduo deverá "confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes linguagens e suas manifestações específicas", conforme descreve a Competência 7 (BRASIL, 2009a, p.3). Isso reflete o disposto nos PCNEM de Linguagens, segundo os quais "compreender a língua é saber avaliar e interpretar o ato interlocutivo, julgar, tomar uma posição consciente e responsável pelo que se fala/escreve" (BRASIL, 2000b, p.22).

Em razão de sua natureza, essa competência desdobra-se em quatro habilidades voltadas para os objetivos de produção do texto, as especificidades do público-alvo, os recursos e estratégias argumentativas empreendidas para a mobilização da esfera íntima do receptor.

A Habilidade 21 propõe "reconhecer em textos de diferentes gêneros, recursos verbais e não verbais utilizados com a finalidade de criar e mudar comportamentos e hábitos" (BRASIL, 2009a, p.4). Entendemos que essa descrição se refira à aptidão de o participante do exame perceber os recursos expressivos a serviço da argumentação, sejam eles de natureza verbal ou não verbal, podendo ambos figurarem em conjunto ou separadamente nos textos.

Compreender a conjunção "e" como requisito para uso concomitante das linguagens verbal e não verbal seria excluir dessa habilidade a argumentação em gêneros textuais como editoriais, artigos de opinião, carta do leitor, entre outros, além de itens como o seguinte (2010-104):

**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.

Por seu turno, a Habilidade 22 aborda o confronto de textos a fim de "relacionar, em diferentes textos, opiniões, temas, assuntos e recursos linguísticos" (BRASIL. 2009a, p.4). Trata-se da habilidade para identificar divergências ou similaridades tanto em relação aos aspectos temáticos, quanto à composição e ao estilo na argumentação.

Em seguida, a Habilidade 23 requer que o aluno possa "inferir em um texto quais são os objetivos de seu produtor e quem é seu público-alvo, pela análise dos procedimentos argumentativos utilizados" (*Ibid.*). Aqui a organização linguístico-discursiva do texto será o condutor para a depreensão dos objetivos de seu produtor, englobando aspectos como as sequências textuais, os procedimentos coesivos e a manutenção e a progressão temática.

Por fim, a Habilidade 24 prende-se à capacidade para "reconhecer no texto estratégias argumentativas empregadas para o convencimento do público, tais como a intimidação, sedução, comoção, chantagem, entre outras" (*Ibid.*). Aqui, o foco recai sobre o destinatário do texto e sobre como o produtor persegue sua adesão por meio de estratégias peculiares da argumentação a fim de mobilizar sua esfera íntima.

Quanto à análise das provas, foram identificados 41 itens referentes à Competência 7, com distribuição relativamente equilibrada entre as habilidades, conforme apontado no Quadro 12. Em relação aos processos que demandam uma ação do aluno, destacaram-se 27 processos, compreendendo os tipos material, relacional, mental e verbal. O resultado do levantamento efetuado é apresentado no Quadro 15.

Quadro 15 – Distribuição de processos nas habilidades da Competência 7 (continua)

| **Processo** | **Tipo de processo** | **Número de ocorrências** | **Habilidades (H)** | **Itens** |
|---|---|---|---|---|
| Apontar (aponta/apontam) | Material | 2 | H21<br>H22 | 2010-126<br>2011-125 |
| Apresentar (apresenta) | Material | 1 | H24 | 2010-125 |
| Basear (baseia-se) | Material | 1 | H21 | 2011-124 |
| Comparar (da comparação entre os textos/na comparação dos textos) | Mental | 5 | H22<br>H23 | 2009-131<br>2009-108<br>2010-111<br>2010-121<br>2013-112 |
| Confrontar (confrontando-se) | Mental | 1 | H22 | 2009-119 |
| Contestar (contesta) | Verbal | 1 | H23 | 2010-114 |
| Constatar (constata-se) | Mental | 2 | H22<br>H23 | 2009-100<br>2011-122 |
| Convencer (procura convencer) | Material | 1 | H23 | 2012-106 |
| Convergir (convergem) | Material | 1 | H22 | 2009-129 |
| Corroborar (corrobora) | Material | 1 | H23 | 2012-105 |

Quadro 15 – Distribuição de processos nas habilidades da Competência 7 (conclusão)

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| Criticar (faz uma avaliação crítica) | Verbal | 1 | H24 | 2011-115 |
| Defender (defendendo) | Verbal | 1 | H23 | 2011-99 |
| Demonstrar (procura demonstrar) | Material | 1 | H21 | 2010-122 |
| Depreender (depreende-se) | Mental | 1 | H22 | 2009-127 |
| Destacar (destaca-se) | Material | 1 | H24 | 2011-126 |
| Empregar (são empregadas) | Material | 1 | H24 | 2009-107 |
| Expressar (é expresso) | Material | 1 | H24 | 2013-125 |
| Incluir (incluem) | Material | 1 | H211 | 2009-96 |
| Inferir (infere-se) | Mental | 3 | H23 | 2009-121<br>2010-124<br>2011-106 |
| Levar (leva) | Material | 1 | H24 | 2012-99 |
| Objetivar<br>(têm a finalidade de) | Material | 3 | H21<br>H23 | 2009-114<br>2013-104<br>2013-124 |
| Mostrar (mostra) | Material | 1 | H21 | 2010-104 |
| Possibilitar (possibilita) | Material | 1 | H21 | 2013-120 |
| Rebater (rebate) | Verbal | 1 | H24 | 2012-103 |
| Requerer (requer) | Material | 1 | H21 | 2011-102 |
| Revelar (revelada/revela) | Material | 2 | H21 | 2011-123<br>2013-116 |
| Ser (é/são) | Relacional | 4 | H22<br>H23<br>H24 | 2010-100<br>2012-100<br>2012-104<br>2013-100 |
| Total de itens | | 41 | | |
| Total de ocorrências de processos materiais: 21<br>Total de ocorrências de processos relacionais: 4<br>Total de ocorrências de processos mentais: 12<br>Total de ocorrências de processos verbais: 4 | | | | |

### 6.3.4 Competência de área 8

Nesta competência, pretende-se que o aluno participante do Enem possa ser hábil em "compreender e usar a língua portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria identidade" (BRASIL, 2009a, p. 4). Tramam-se, assim, língua, identidade e mundo, a serviço da produção e da compreensão dos sentidos que permeiam as relações sociais nas práticas comunicativas.

A Língua Portuguesa é o idioma oficial do país, mas não se realiza de maneira uniforme na sociedade, pois são muitos os fatores responsáveis por suas diferentes manifestações dentro de uma mesma comunidade. Espera-se, portanto, que o examinando reconheça a língua como heterogênea e dinâmica, em constante processo de variação e mudança. Para isso, o aluno deverá preencher o que dispõem as três habilidades vinculadas à Competência 8.

A Habilidade 25 aborda o reconhecimento das variações linguísticas, uma vez que o aluno deverá "identificar, em textos de diferentes gêneros, as marcas linguísticas que singularizam as variedades linguísticas sociais, regionais e de registro" (*Ibid*., p. 4). Nessa habilidade, contemplam-se o reconhecimento das marcas que singularizam as falas regionais, as gírias, os jargões, a fala escolarizada e a fala reveladora de baixa escolaridade, as nuanças da informalidade e da formalidade. Trata-se de habilidade importante para difundir o respeito às variedades, fortalecer sua legitimidade e combater o preconceito linguístico.

Na sequência, a Habilidade 26 refere-se à adequação da língua à situação comunicativa, uma vez que aluno deverá "relacionar as variedades linguísticas a situações específicas de uso social" (BRASIL, 2009a, p. 4). Estão aqui envolvidos os aspectos pragmáticos que orientam a adequação do discurso à situação e ao contexto em que se insere.

Finalmente, a Habilidade 27 destina-se particularmente à identificação de um uso específico da língua materna, pois o participante deverá "reconhecer os usos da norma padrão da língua portuguesa nas diferentes situações de comunicação" (*Ibid*., p. 4). Para tal, exige-se, obviamente, que o examinando tenha, em seu acervo de conhecimentos, os elementos que o conduzirão a ter sucesso nesse quesito, quais sejam: o domínio da norma culta da língua e o reconhecimento de situações formais em que seu uso se impõe.

No levantamento efetuado, foram identificados 23 itens referentes à Competência 8, com distribuição relativamente equilibrada entre as habilidades conforme apontado no Quadro

12. Quanto aos processos que instam o respondente à ação, destacaram-se 15, compreendendo os tipos material, relacional, mental e comportamental**.** O resultado do levantamento efetuado é apresentado no Quadro 16.

Quadro 16 – Distribuição de processos nas habilidades da Competência 8

| **Processo** | **Tipo de processo** | **Número de ocorrências** | **Habilidades (H)** | **Itens** |
|---|---|---|---|---|
| Adaptar (adapta) | Material | 1 | H26 | 2012-128 |
| Conferir (conferem) | Material | 1 | H26 | 2013-106 |
| Corresponder (corresponde) | Relacional | 1 | H25 | 2010-107 |
| Destacar (chamando a atenção/destaca-se) | Material | 3 | H25 | 2011-131<br>2012-117<br>2013-134 |
| Enfatizar (enfatiza) | Material | 1 | H26 | 2012-130 |
| Empregar (emprega-se) | Material | 1 | H26 | 2009-122 |
| Evidenciar (evidencia) | Material | 1 | H26 | 2012-129 |
| Identificar (é identificada/ identificam-se) | Mental | 2 | H25<br>H26 | 2010-99<br>2013-118 |
| Mostrar (mostram) | Material | 1 | H27 | 2010-127 |
| Obedecer (é obedecida) | Comportamental | 1 | H27 | 2009-101 |
| Observar (observa-se) | Mental | 1 | H26 | 2009-92 |
| Reconhecer (reconhece) | Mental | 1 | H27 | 2012-125 |
| Revelar (revela) | Material | 3 | H25 | 2009-109<br>2011-130<br>2012-115 |
| Ser (é) | Relacional | 4 | H25<br>H26<br>H27 | 2010-96<br>2011-132<br>2012-98<br>2012-135 |
| Verificar (verifica-se) | Mental | 1 | H27 | 2011-129 |
| Total de itens | | 23 | | |
| Total de ocorrências de processos materiais: 12<br>Total de ocorrências de processos relacionais: 5<br>Total de ocorrências de processos mentais: 5<br>Total de ocorrências de processos comportamentais: 1 | | | | |

Ao longo do estudo, percebemos a presença de um mesmo processo em mais de uma habilidade, além de considerável predomínio de ocorrências de processos materiais, relacionais e mentais.

Para tornar mais clara tal percepção, consolidamos as informações presentes nos quadros 13 a 16, destacando apenas os tipos de processos e suas ocorrências, obtendo o seguinte quadro:

Quadro 17 – Consolidação dos dados referentes aos tipos de processos

| **Tipo de processo** | **Número de ocorrências / %** |
|---|---|
| Materiais | 58 / 49,6% |
| Mentais | 25 / 21,4% |
| Relacionais | 23 / 19,6 % |
| Verbais | 7 / 6,0% |
| Existenciais | 3 / 2,5% |
| Comportamentais | 1 / 0,9% |
| Total de processos | 117 |

O Quadro 17 sugere que, na visão do poder público, o domínio da Língua Portuguesa envolve as ações transformadoras do mundo físico (processos materiais), as ações internas cognitivas do sujeito (processos mentais) e a elaboração de conceitos sobre o mundo que cerca o participante do exame (processos relacionais). Tais aspectos revelarão as competências e as habilidades que são esperadas do aluno que deixa a escola ao final da Educação Básica.

Terminada essa fase de verificação isolada por competências e habilidades, compilamos um quadro com a unificação dos dados obtidos na análise das cinco provas, individualizando os processos impulsionadores da ação do participante do exame. Considerando-se os diferentes sentidos que uma única forma verbal pode apresentar, foram encontrados 71 processos diferentes, conforme demonstra o seguinte quadro:

Quadro 18 – Unificação dos dados referentes aos processos

| | **Processo** | **Tipo de processo** | **Habilidades (H)** | **Número de ocorrências** |
|---|---|---|---|---|
| 1 | Adaptar | Material | H26 | 1 |
| 2 | Apontar | Material | H21<br>H22 | 2 |
| 3 | Apresentar | Material | H24 | 1 |
| 4 | Apresentar | Relacional | H1 | 1 |
| 5 | Assegurar | Verbal | H3 | 1 |
| 6 | Basear | Material | H21 | 1 |
| 7 | Caracterizar | Material | H19 | 1 |
| 8 | Centrar | Material | H4 | 1 |

Quadro 18 - Unificação dos dados referentes aos processos (continua)

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 9 | Comparar | Mental | H22 – H23 | 5 |
| 10 | Compreender | Mental | H4 | 1 |
| 11 | Concluir | Mental | H20 | 1 |
| 12 | Conduzir | Material | H18 | 1 |
| 13 | Conferir | Material | H26 | 1 |
| 14 | Configurar-se | Relacional | H1 | 1 |
| 15 | Confrontar | Material | H22 | 1 |
| 16 | Constatar | Mental | H1 - H22 H23 | 3 |
| 17 | Constituir | Relacional | H1 - H20 | 2 |
| 18 | Constituir-se | Relacionar | H1 | 1 |
| 19 | Construir | Material | H18 | 1 |
| 20 | Conter | Relacional | H18 | 1 |
| 21 | Contestar | Verbal | H22 | 1 |
| 22 | Convencer | Material | H23 | 1 |
| 23 | Convergir | Material | H22 | 1 |
| 24 | Corresponder | Relacional | H25 | 1 |
| 25 | Corroborar | Material | H23 | 1 |
| 26 | Criticar | Verbal | H24 | 1 |
| 27 | Defender | Verbal | H23 | 1 |
| 28 | Demonstrar | Material | H21 | 1 |
| 29 | Depreender | Mental | H20 - H22 | 2 |
| 30 | Destacar | Material | H24 - H25 | 4 |
| 31 | Empregar | Material | H24 - H26 | 2 |
| 32 | Encaminhar | Material | H4 | 1 |
| 33 | Enfatizar | Material | H26 | 1 |
| 34 | Estabelecer | Material | H18 | 1 |
| 35 | Evidenciar | Material | H4 - H20 H26 | 4 |
| 36 | Exemplificar | Material | H3 | 1 |
| 37 | Expressar | Verbal | H4 | 1 |
| 38 | Expressar | Material | H24 | 1 |
| 39 | Funcionar | Material | H20 | 1 |
| 40 | Identificar | Mental | H18 - H25 H26 | 3 |
| 41 | Incluir | Material | H21 | 1 |
| 42 | Indicar | Material | H18 | 1 |
| 43 | Inferir | Mental | H3 - H23 | 4 |
| 44 | Informar | Verbal | H3 | 1 |
| 45 | Justificar | Material | H19 | 1 |
| 46 | Levar | Material | H24 | 1 |
| 47 | Manifestar | Existencial | H1 | 1 |
| 48 | Mostrar | Material | H21 - H27 | 2 |
| 49 | Obedecer | Comportamental | H27 | 1 |
| 50 | Objetivar | Material | H2 - H21 H23 | 4 |
| 51 | Observar | Mental | H18 - H26 | 2 |

Quadro 18 - Unificação dos dados referentes aos processos (conclusão)

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 52 | Ocorrer | Existencial | H3 - H18 | 2 |
| 53 | Perceber | Mental | H19 | 1 |
| 54 | Pertencer | Relacional | H1 | 1 |
| 55 | Possibilitar | Material | H21 | 1 |
| 56 | Predominar | Material | H19 | 2 |
| 57 | Priorizar | Material | H19 | 1 |
| 58 | Promover (promove) | Material | H18 | 1 |
| 59 | Propor | Material | H20 | 1 |
| 60 | Rebater | Verbal | H24 | 1 |
| 61 | Reconhecer | Mental | H27 | 1 |
| 62 | Recorrer | Material | H21 | 1 |
| 63 | Representar | material | H3 | 1 |
| 64 | Requerer | Material | H21 | 1 |
| 65 | Ressaltar | Material | H20 | 1 |
| 66 | Revelar | Material | H20 - H21<br>H25 | 6 |
| 67 | Ser | Relacional | H3 – H4 – H18<br>H19 – H20 – H22<br>H23 – H24 - H25<br>H26 - H27 | 14 |
| 68 | Sintetizar | Material | H3 | 1 |
| 69 | Surpreender | Material | H3 | 1 |
| 70 | Ter | Relacional | H3 | 1 |
| 71 | Verificar | Mental | H27 | 1 |
| | Total de processos | | | 117 |

A unificação dos dados no Quadro 18 permite visualizar melhor que certos processos têm mais de uma ocorrência. Entendemos que eles são as escolhas léxico-gramaticais capazes de externar a visão sobre as ações esperadas do participante do Enem diante das manifestações linguísticas que recebe ou produz.

Por essa razão, depuraremos a análise e faremos um estudo específico dos processos que apresentaram mais de uma ocorrência, detendo-nos especialmente nos tipos materiais, mentais e relacionais, por serem os de maior ocorrência nos levantamentos efetuados nas habilidades.

### 6.3.5 Tipos de processos mais recorrentes

Conforme apresentado no Quadro 17, os processos materiais, mentais e relacionais predominam expressivamente nos 117 itens analisados. Além disso, o Quadro 18 indica que alguns deles ocorrem mais de uma vez. Diante dessa expressiva distinção em relação a outros tipos, recortamos os 16 processos com mais de uma ocorrência nos quadros, usando como critério sua ocorrência constante em uma mesma classificação entre os três tipos predominantes. Por essa razão, os processos *apresentar* e *ocorrer* não foram recortados, pois o primeiro apresenta classificação diferente em cada ocorrência, enquanto o segundo é processo existencial.

Veja-se o resultado obtido no levantamento realizado:

Quadro 19 – Processos mais recorrentes nos itens analisados

| | **Processo** | **Tipo de processo** | **Número de ocorrências** | **Habilidades / Processo (H)** |
|---|---|---|---|---|
| 1 | Apontar | Material | 2 | H21 - H22 |
| 2 | Comparar | Mental | 5 | H22 – H23 |
| 3 | Constatar | Mental | 3 | H1 - H23 |
| 4 | Constituir | Relacional | 2 | H1 - H20 |
| 5 | Depreender | Mental | 2 | H20 - H23 |
| 6 | Destacar | Material | 4 | H24 - H25 |
| 7 | Empregar | Material | 2 | H24 - H26 |
| 8 | Evidenciar | Material | 4 | H4 - H20 - H26 |
| 9 | Identificar | Mental | 3 | H18 - H25 - H26 |
| 10 | Inferir | Mental | 4 | H3 - H23 |
| 11 | Mostrar | Material | 2 | H21 - H27 |
| 12 | Objetivar | Material | 4 | H2 - H21 - H23 |
| 13 | Observar | Mental | 2 | H18 - H26 |
| 14 | Predominar | Material | 2 | H19 |
| 15 | Revelar | Material | 6 | H20 - H21 - H25 |
| 16 | Ser | Relacional | 14 | H3 – H4 – H18 - H19 - H20 – H22 H23 - H24 - H25 – H26 – H27 |
| | Total de itens | | 61 | |
| Total de processos materiais: 26<br>Total de processos mentais: 19<br>Total de processos relacionais: 16 | | | | |

O Quadro 19 mostra que o resultado apontado no Quadro 17 mantém-se quando recortadas as repetições, uma vez que os processos materiais (42,6%) predominam em relação aos mentais (31,2%) e aos relacionais (26,2%), praticamente na mesma proporção. Tal

constatação indica que, para a construção dos enunciados de itens das provas do Enem, as escolhas recaem mais expressivamente sobre as representações das ações no mundo físico, sem deixar de considerar, no entanto, as esferas mental e relacional da língua e do indivíduo.

O recorte efetuado colocou em evidência 61 itens, cujos enunciados serão investigados a fim de se estabelecerem as ações requeridas ao participante do exame, além dos sentidos emanados das escolhas léxico-gramaticais que configuram a relação processo-participante, na perspectiva da LSF.

### 6.3.6 Estudo da relação processo-ação do participante do Enem

Passaremos agora à análise dos 61 itens, procedimento que requer alguns esclarecimentos preliminares. Em razão de os enunciados de comando dos itens do Enem apresentarem estrutura hipertextual, os gabaritos também serão transcritos. Some-se a essa razão, o fato de que, em alguns casos, é no gabarito que se encontra o processo analisado. Quando necessário, em virtude de procedimentos coesivos, a frase anterior ao enunciado de comando também será transcrita. Todos os enunciados receberão a identificação do item e da habilidade.

a) Processos materiais:

Quatro processos materiais aproximam-se semanticamente e, por isso, serão listados em conjunto: apontar, evidenciar, mostrar e revelar.

(8) Com base nos argumentos do autor, o texto aponta para / (D) o convencimento do leitor de que para haver a superação do problema do narcotráfico é preciso aumentar a ação policial. (2010-126 / H21)

(9) Os autores dos dois textos apontam para a / (C) incapacidade política para agir de forma diligente na resolução das mazelas sociais. (2011-125 / H22)

(10) 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 / (D) empregar vocabulário adequado e usar regras da norma padrão da língua em se tratando da modalidade escrita. (2009-125 / H4)

(11) 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 / (C) formação da identidade nacional por meio da tradição oral. (2009-111 / H20)

(12) Para a autora, a substituição de "haver" por "ter" em diferentes contextos evidencia que / (E) os comportamentos puristas são prejudiciais à compreensão da constituição linguística. (2012-130 / H26)

(13) A autora descreve a importância da manta para aquela família, ao verbalizar que "novas e antigas histórias foram sendo incorporadas à manta mais valiosa do mundo". Essa valorização evidencia-se pela / (E) correlação entre os retalhos da manta e as muitas histórias de tradição oral que os formavam. (2013-114 / H20)

(14) No texto, menciona-se que a gentileza extrapola as regras de boa educação. A argumentação construída / (E) mostra oposição e acrescenta ideias. (2010-104 / H21)

(15) As opções linguísticas de Fuzeira mostram que seu texto foi elaborado em linguagem / (D) culta, adequando-se ao seu interlocutor e à situação de comunicação. (2010-127 / H27)

(16) A linguagem da tirinha revela / (C) o caráter coloquial expresso pelo uso do tempo verbal no segundo quadrinho. (2009-109 / H25)

(17) O texto trata da adaptação de termos da informática à língua indígena como uma reação da tribo Sapucaí, o que revela /(C) a preservação da identidade, demonstrada pela conservação do idioma, mesmo com a utilização de novas tecnologias características da cultura de outros grupos sociais. (2011-128 / H20)

(18) O recurso gráfico utilizado no anúncio publicitário – de destacar a potencial supressão de trecho do texto – reforça a eficácia pretendida, revelada na estratégia de / (D) subverter o fazer publicitário pelo uso de sua metalinguagem. (2011-123 / H21)

(19) 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. (2011-130 / H25)

(20) A relação entre os recursos verbais e não verbais nessa propaganda revela que / (E) a agressão ao planeta é dependente da posição assumida pelo homem frente aos problemas ambientais. (2013-116 / H21)

(21) Na leitura do fragmento do texto *Antigamente* constata-se, pelo emprego de palavras obsoletas, que itens lexicais outrora produtivos não mais o são no português brasileiro atual. Esse fenômeno revela que / (E) o léxico do português representa uma realidade linguística variável e diversificada. (2012-115 / H25)

Os enunciados (8), (10), (11), (13), (14), (15), (16), (17), (18), (19), (20) e (21) parecem requerer a mesma ação do participante do Enem, qual seja identificar o elemento apontado, evidenciado, mostrado ou revelado. Ocorre que, se examinadas as habilidades vinculadas aos enunciados, elas trazem os processos *reconhecer* e *identificar* em suas descrições.

É difícil divisar uma diferença significativa entre os dois verbos. De modo geral, *reconhecer* é conhecer de novo, defrontar-se com elemento já conhecido, enquanto que *identificar* é estabelecer uma identidade para certo elemento, sem necessariamente conhecê-lo previamente. No entanto, em dicionários, as duas palavras chegam a figurar como sinônimas (MICHAELIS, 2010). Outros enunciados apresentarão tais processos, por isso a eles se estendem os comentários ora efetuados.

Já os enunciados (9) e (12) requerem que o aluno estabeleça relações, respectivamente, entre os textos-base do item e entre a visão da autora acerca do uso dos verbos *ter* e *haver* e os consequentes reflexos sociais. Nesses casos, a ação deflagrada no aluno vai ao encontro do processo presente na descrição a eles vinculada: *relacionar*.

No que concerne ao sistema de transitividade e às escolhas léxico-gramaticais constitutivas dos sentidos do texto, o participante Ator é reiteradamente representado por elementos ligados ao texto: *o texto* ; *Os autores dos dois textos*; *Esse comentário* [avaliação da língua usada pelo falante]; *produções como a canção Cuitelinho; a substituição de "haver" por "ter"*; *Essa valorização* [das histórias narradas em família, representadas na manta]; *A argumentação construída*; *As opções linguísticas de Fuzeira; A linguagem da tirinha*; *a adaptação de termos da informática à língua indígena* [retomado coesivamente pelo pronome *que*]; *a eficácia pretendida* [pelo recurso utilizado no texto]; *Esse fenômeno* [variedade de nomes]; *A relação entre os recursos verbais e não verbais; Esse fenômeno* [menção a palavras que caem em desuso].

(22) Em contraste com o texto I, no texto II são empregadas, predominantemente, estratégias argumentativas que / (E) recorrem à informação, por meio de constatações, para convencer o leitor a evitar o uso de sacolas plásticas. (2009-107 / H24)

(23) Na situação de comunicação da qual o texto foi retirado, a norma padrão da língua portuguesa é empregada com a finalidade de / (B) situar os dois lados da interlocução em posições simétricas. (2009-122 / H26)

Em (22), o participante do exame deverá identificar a estratégia empregada no texto, sendo que a descrição da habilidade vinculada apresenta o processo *reconhecer*. Em (23), também se depreende o requerimento para identificar, pois o participante deverá perceber a finalidade do emprego da norma padrão. Ocorre que a habilidade vinculada ao enunciar traz o processo *relacionar* em sua descrição. Pode ser que, considerando a integralidade e a concepção do item em sua origem, esteja a ideia de estabelecer relação entre o uso da língua e a situação de uso, presa à finalidade do falante ao produzir seu texto.

Quanto às escolhas que constituem os Atores, novamente temos os elementos ligados ao universo textual: *estratégias argumentativas*; *a norma padrão da língua*.

Na sequência, seguem os enunciados que apresentam o processo *objetivar*, ainda que sob diferentes formas de materialização.

(24) O texto tem o objetivo de solucionar um problema social, / (D) orientando a população sobre os sintomas da gripe suína e procedimentos para evitar a contaminação. (2009-97 / H2)

(25) O texto e a imagem têm por finalidade induzir o leitor a uma mudança de comportamento a partir do(a) / (D) certificação de que o produto foi fabricado de acordo com os princípios éticos. (2009-114 / H21)

(26) Diante disso, nesse texto, a escolha das formas verbais em destaque objetiva / (D) tornar o leitor copartícipe do ponto de vista de que ele manipula as novas tecnologias e por elas é manipulado. (2013-104 / H21)

(27) Considerando-se as informações abordadas no texto, ao iniciá-lo com a expressão "Na verdade", o autor tem como objetivo principal / (E) apresentar informações pouco divulgadas a respeito dos indígenas no Brasil, para defender o caráter desses povos como civilizações, em contraposição a visões preconcebidas. (2013-124 / H23)

O enunciado (23) requer que o examinando identifique a forma como o produtor do texto orienta a população em relação aos cuidados com a saúde. No entanto, a Habilidade 2 dispõe que o participante deve ser hábil para "recorrer aos conhecimentos sobre as linguagens dos sistemas de comunicação e informação para resolver problemas sociais". Nesse item, na realidade, o participante identifica ou reconhece como o produtor recorreu aos conhecimentos e os empregou em seu texto. Temos, portanto, uma inconsistência em relação ao verbo

empregado na descrição da habilidade, principalmente por se tratar de prova objetiva em que o aluno não formulará seu texto, recorrendo à língua e preso à finalidade prevista.

Em (25) e (26), trata-se novamente da ação de reconhecer ou identificar. No primeiro caso, o participante deve identificar o recurso empregado para atingir a finalidade do texto e, no segundo, o objetivo do emprego de determinadas formas verbais, em relação à produção de efeitos junto ao leitor. Ambas as habilidades ligadas a esses itens têm o processo *reconhecer* em suas descrições.

Em (27), o participante deve ler o texto-base e deduzir, por raciocínio, o objetivo do autor, especialmente em virtude da locução modalizadora *Na verdade.* Essa ação requerida vai ao encontro da descrição da habilidade, que emprega o processo *inferir*.

Em relação às escolhas para a elaboração dos enunciados, novamente elementos ligados ao texto são os Atores: *O texto*; *O texto e a imagem*; *a escolha das formas verbais em destaque*; *o autor*.

(28) <u>Predomina</u> no texto a função da linguagem / (E) poética, pois chama-se a atenção para a elaboração especial e artística da estrutura do texto. (2009-116 / H19)

(29) <u>Predomina</u> no texto a função da linguagem / (E) referencial, porque o texto trata de noções e informações conceituais. (2010-97 / H19)

Diante dos enunciados (28) e (29), compreendemos que eles demandam que o participante do Enem identifique a função da linguagem que predomina nos textos-base, a partir dos conhecimentos desenvolvidos na escola em relação ao conteúdo e elementos constituintes do texto.

Tais itens de prova contradizem a defesa empenhada feita pelo Inep, em seus documentos pedagógicos, contra a memorização. Outra crítica que se impõe é relativa à Habilidade 19, vinculada a tais enunciados, que, conforme exposto na seção 6.3.2, dispõe que o participante da prova deverá ser hábil para "analisar a função da linguagem predominante nos textos em situações específicas de interlocução". Acreditamos que essa descrição não traduz uma habilidade efetiva e posta em prática pelo falante, pois a produção e recepção de textos não passa pela análise, mas pela intenção e pela identificação por parte dos sujeitos produtores e receptores.

Como Atores presentes na produção de sentidos, temos *a função da linguagem* nos dois casos.

(30) Entre os recursos argumentativos mobilizados pelo autor para obter a adesão do público à campanha, destaca-se nesse texto / (E) o jogo de palavras entre "acordar" e "dormir", o que relativiza o problema do leitor em relação ao dos necessitados. (2011-126 / H24)

(31) No texto, o autor desenvolve uma reflexão sobre diferentes possibilidades de uso da língua e sobre os sentidos que esses usos podem produzir, a exemplo das expressões "voltou de ateu", "disilimina esse" e "eu não sei a ler". Com essa reflexão, o autor destaca / (E) a valorização da dimensão lúdica e poética presente nos usos coloquiais da linguagem. (2012-117 / H25)

(32) Ao considerar as variedades linguísticas, o texto mostra que as normas podem ser aprovadas ou condenadas socialmente, chamando a atenção do leitor para a / (C) existência de usos da língua que caracterizam uma norma nacional do Brasil, distinta da de Portugal. (2011-131 / H25)

(33) Para cumprir sua função social, o *Estatuto da criança e do adolescente* apresenta características próprias desse gênero quanto ao uso da língua e quanto à composição textual. Entre essas características, destaca-se o emprego de / (B) palavras e construções que evitem ambiguidade. (2013-134 / H25)

Nos enunciados (30), (31), (32) e (33), a ação requerida ao participante do exame nacional é a mesma: identificar. Em relação às Habilidades 24 e 25, que orientam a elaboração dos itens, os processos que nelas figuram são *reconhecer* e *identificar*, respectivamente. Considerado o que já foi discutido em relação a tais verbos, temos que, nesses quatro casos, o processo do enunciado demanda uma ação consoante à prevista na habilidade a ele vinculada.

Como Atores constituintes da metafunção ideacional dos enunciados, estão *o jogo de palavras entre "acordar" e "dormir"*; *o autor*; *o texto*; *o emprego de palavras e construções.*

b) Processos mentais:

Dois processos mentais serão apresentados em conjunto, por apresentarem proximidade semântica: depreender e inferir.

(34) Diante dos recursos argumentativos utilizados, depreende-se que o texto apresentado / (C) se dirige aos prefeitos, conclamando-os a organizarem iniciativas de combate à dengue. (2009-127 / H23)

(35) Com base no texto, que trata do papel do escritor José de Alencar e da futura digitalização de sua obra, depreende-se que / (D) a digitalização dos textos de José de Alencar terá importante papel na preservação da memória linguística e da identidade nacional. (2012-134 / H20)

(36) 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 / (D) a necessidade de atingir públicos distintos se revela por meio da estratégia de disponibilização de informações empregada pelo emissor. (2009-126 / H3)

(37) Os procedimentos argumentativos utilizados no texto permitem inferir que o ouvinte/leitor, no qual o emissor foca o seu discurso, pertence / (B) a um grupo de brasileiros considerados como não índios. (2009-121 / H23)

(38) Levando-se em consideração os elementos constitutivos de um texto jornalístico, infere-se que o autor teve como objetivo / (C) influenciar a opinião dos leitores sobre o tema, com as marcas argumentativas de seu posicionamento. (2010-124 / H23)

(39) O autor discute problemas relacionados ao envelhecimento, apresentando argumentos que levam a inferir que seu objetivo é / (E) mostrar às pessoas que é possível aceitar, sem angústia, o envelhecimento. (2011-106 / H23)

Nos enunciados (34) a (39), requer-se que o participante deduza, a partir dos elementos linguístico-discursivos dos textos-base, certos aspectos como o destinatário, a importância da digitalização, as estratégias utilizadas para atingir o público, a origem social do receptor e o objetivo do autor. Para deduzir, o participante deve sempre considerar os elementos linguísticos. Em (34), (37), (38) e (39), tal ação vem descrita nas habilidades vinculadas aos itens: inferir.

A mesma identidade entre ação demandada e processo presente na habilidade não ocorre nos enunciados (35) e (36), que apresentam, respectivamente, os processos *reconhecer* e *relacionar*. No primeiro caso, a dedução feita pelo aluno está vinculada ao reconhecer a importância da digitalização para a preservação da memória e da identidade nacional, objeto da Habilidade 20. No entanto, no segundo caso, não há propriamente o estabelecimento de relação das "informações geradas nos sistemas de comunicação e informação", mas apenas que o participante da prova compreenda o uso da tecnologia digital como um ampliador de alcance do texto, por atingir um maior contingente de pessoas.

Quanto à análise da transitividade, o Experienciador está elíptico em todos os enunciados, enquanto que os Fenômenos, os elementos percebidos, são representados por

escolhas que remetem ao universo textual: *o texto apresentado se dirige aos prefeitos*; *a digitalização dos textos de José de Alencar terá importante papel na preservação da memória linguística e da identidade nacional*; *a necessidade de atingir públicos distintos se revela por meio da estratégia de disponibilização de informações*; *o ouvinte/leitor [...] pertence a um grupo de brasileiros considerados como não índios*; *o autor teve como objetivo influenciar a opinião dos leitores sobre o tema* e *seu objetivo é mostrar às pessoas que é possível aceitar, sem angústia, o envelhecimento*.

(40) Na comparação dos textos, observa-se que / (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. (2009-108 / H23)

(41) Da comparação entre os textos, conclui-se que a posição de João de Barros (Texto II), em relação aos usos sociais da linguagem, revela / (D) adesão à concepção de língua como entidade homogênea e invariável, e negação da ideia de que a língua portuguesa pertence a outros povos. (2009-131 / H22)

(42) Comparando os dois textos, constata-se que o Texto II contrapõe-se ao I quando / (C) enfatiza que a vitamina D é mais comumente produzida pelo corpo que absorvida por meio de alimentos. (2013-112 / H22)

(43) 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 / (C) exemplifica e explica o novo serviço global de mensagens rápidas que desafia os hábitos de comunicação e reinventa o conceito de privacidade. (2010-111 / H22)

(44) 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 / (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." (2010-121 / H22)

O conjunto acima, composto por metáforas ideacionais, possui o processo *comparar* como o deflagrador da ação inicial do participante do exame. Realizada a comparação, uma segunda ação será empreendida: observar (40), concluir (41), constatar (42), depreender (43) e identificar (44).

As sequências de ações presentes nos enunciados requerem que o participante, após a comparação, deduza o objetivo de um texto (40), identifique a posição do autor a respeito de

um tema (41), identifique a oposição de um texto em relação a outro (42) e identifique os recursos linguísticos empregados nos textos (43) e o argumento discordante dos outros (44). Isso praticamente reproduz o disposto nas Habilidades 22 e 23, que trazem em suas descrições, respectivamente, os processos *inferir* e *relacionar*.

Nos quatro enunciados que empregam o processo *comparar*, os Experienciadores também estão em elipse e os Fenômenos também estão relacionados à esfera dos textos e sua existência. Nos dois primeiros excertos, há dois Fenômenos observados em cada um: (40) *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* e (41) *a posição de João de Barros (Texto II)* [...] *em relação aos usos sociais da linguagem, revela adesão à concepção de língua como entidade homogênea e invariável, e negação da ideia de que a língua portuguesa pertence a outros povos.*

Já (42), (43) e (44) apresentam um Fenômeno cada, respectivamente: *o Texto II contrapõe-se ao I* e *o texto II constitui um passo a passo para interferir no comportamento dos usuários*; *"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.*

(45) Tendo em vista a segunda fala do personagem entrevistado, <u>constata</u>-se que / (E) o principal objetivo do entrevistado é evidenciar seu sentimento com relação ao processo de produção de um livro. (2009-100 / H23)

(46) Considerando a autoria e a seleção lexical desse texto, bem como os argumentos nele mobilizados, <u>constata-se</u> que o objetivo do autor do texto é / (A) informar os consumidores em geral sobre a atuação do Conar. (2011-122 / H23)

(47) Da leitura dos textos, <u>constata-se</u> que / (C) a carta, como testemunho histórico-político, mostra o olhar do colonizador sobre a gente da terra, e a pintura destaca, em primeiro plano, a inquietação dos nativos. (2013-97 / H1)

(48) Entre as características próprias desse tipo de texto, <u>identificam-se</u> marcas linguísticas próprias do uso / (C) técnico, por meio de expressões próprias de textos científicos. (2010-99 / H26)

(49) As ideias veiculadas no texto se organizam estabelecendo relações que atuam na construção do sentido. A esse respeito, <u>identifica-se</u>, no fragmento, que / (A) a expressão "Além disso" marca uma sequenciação de ideias. (2011-109 / H18)

(50) O autor utiliza marcas linguísticas que dão ao texto um caráter informal. Uma dessas marcas é identificada em: / (D) "Pelé estava se aposentando pra valer pela primeira vez[...]". (2013-118 / H25)

(51) Observando aspectos da organização, estruturação e funcionalidade dos elementos que articulam o texto, o conectivo **mas** / (E) assume funções discursivas distintas nos dois contextos de uso. (2010-116 / H18)

(52) 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. (2009-92 / H26)

Os três enunciados que empregam o processo mental *constatar* estão em consonância com as habilidades a eles vinculadas. Em (45) e (46), os enunciados requerem que o aluno verifique os objetivos dos produtores, respectivamente o entrevistado e o autor, a partir das informações e dos elementos linguísticos dos textos. Essa demanda está em consonância com a descrição da Habilidade 23, que tem o verbo *inferir* em sua descrição. Em (47), o participante deve verificar os elementos linguísticos da carta e icônicos da pintura a fim de identificar os sentidos dos textos, ação que se encontra respaldada na Habilidade 1, que pretende que o participante seja capaz de "identificar as diferentes linguagens e seus recursos expressivos".

Identificar também é o que se requer em (48), (49), (50) e (51), enunciados nos quais o examinando reconhecerá as marcas linguísticas organizadoras de um texto ou representativas de variedade de registro. Quanto à relação ação e habilidade, há diferenças entre os excertos. Enquanto em (49), (50) e (51), as ações do participante estão em consonância o processo das Habilidades 18 e 25 (*identificar*), isso não ocorre em (48). Nesse caso, a Habilidade 26 apresenta o processo *relacionar*, o que permite um entendimento voltado para o procedimento de identificar as marcas linguísticas para, então, relacionar a situações específicas de uso, como descrito no texto da Matriz.

O processo *observar*, nos enunciados (51) e (52), requer a percepção do aluno para, respectivamente, identificar os elementos de progressão do texto e relacionar a variedade da língua à situação de seu uso, estando em harmonia com os processos presentes nas Habilidades 18 (identificar) e 26 (relacionar).

Como nos excertos com processos mentais anteriormente examinados, o Experienciador está elíptico. Como Fenômenos, estão presentes nesse conjunto de (44) a (51) novamente os elementos ligados ao texto: *o principal objetivo do entrevistado é evidenciar*

*seu sentimento com relação ao processo de produção de um livro*; *o objetivo do autor do texto é informar os consumidores em geral sobre a atuação do Conar*; *a carta, como testemunho histórico-político, mostra o olhar do colonizador sobre a gente da terra, e a pintura destaca, em primeiro plano, a inquietação dos nativos*; *marcas linguísticas próprias do uso técnico*; *a expressão "Além disso" marca uma sequenciação de ideias*; *Uma dessas marcas; o conectivo mas assume funções discursivas distintas nos dois contextos de uso*; *a maneira de falar da gerente foi alterada de repente devido à adequação de sua fala à conversa com um amigo*.

b) Processos relacionais:

As dezesseis ocorrências de processos relacionais requerem essencialmente a mesma ação do participante: identificar elementos, com base em seus conhecimentos prévios acerca de elementos constitutivos do texto, tanto em relação às características dos gêneros textuais, quanto à estrutura propriamente dita.

(53) Os quadrinhos exemplificam que as *Histórias em Quadrinhos* <u>constituem</u> um gênero textual / (D) que possui em seu texto escrito características próximas a uma conversação face a face, como pode ser percebido no segundo quadrinho. (2009-105 / H1)

(54) Quanto à questão da identidade nacional, as anotações em torno dos versos <u>constituem</u> / (A) direcionamentos possíveis para uma leitura crítica de dados histórico-culturais. (2013-129 / H20)

(55) A análise dos elementos constitutivos desse texto demonstra que sua função <u>é</u> / (E) aconselhar sobre amor, família, saúde, trabalho. (2010-98 / H3)

(56) A crítica do jornalista norte-americano que justifica o título do texto <u>é</u> a de que a internet/ (E) garante a empresas a obtenção de mais lucro com a recente fragilidade de nossa atenção. (2013-123 / H4)

(57) 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 <u>é</u>: / (D) "Ritualiza a matança / de quem só te deu vida./ E me deixa viver / nessa que morre" (p. 62). (2009-124 / H18)

(58) O fragmento do texto em que há coesão por elipse do sujeito é: / (E) "Supõe-se que fizesse referência ao modo violento como o vírus se apossa do organismo infectado." (2013-121 / H18)

(59) 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 / (E) interação pacífica no uso da língua portuguesa e da língua tupi. (2011-118 / H20)

(60) Um leitor interessado nas decisões governamentais escreve uma carta para o jornal que publicou o edital, concordando com a resolução sintetizada no Edital da Secretaria de Cultura. Uma frase adequada para expressar sua concordância é: / (E) Congratulações! O patrimônio histórico da cidade merece todo empenho para ser preservado. (2013-100 / H22)

(61) Considerando-se a função do *SendLater*, o objetivo do autor do texto *E-mail com hora programada* é / (E) divulgar um produto ampliador da funcionalidade de um recurso comunicativo. (2012-104 / H23)

(62) 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. (2010-100 / H24)

(63) As estratégias argumentativas utilizadas para sustentar esse ponto de vista são / (B) exemplificação e comparação. (2012-100 / H24)

(64) Uma das marcas linguísticas que configuram a linguagem oral informal usada entre avô e neto neste texto é / (C) o emprego da redução "tá" em lugar da forma verbal "está". (2010-96 / H25)

(65) Um aspecto da composição estrutural que caracteriza o relato pessoal de A.P.S. como modalidade falada da língua é / (A) predomínio de linguagem informal entrecortada por pausas. (2012-135 / H25)

(66) A escolha do tratamento que se queira atribuir a alguém geralmente considera as situações especificas de uso social. A violação desse princípio causou um mal-estar no autor da carta. O trecho que descreve essa violação é: / (A) "Essa palavra, 'senhor', no meio de uma frase ergueu entre nós um muro frio e triste." (2012-98 / H26)

(67) No fragmento da crônica *Desabafo*, a função da linguagem predominante é a emotiva ou expressiva, pois / (B) a atitude do enunciador se sobrepõe àquilo que está sendo dito. (2012-127 / H19)

(68) 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 / (B) contraria a marcação das funções sintáticas de sujeito e objeto. (2011-132 / H27)

De modo geral, nos enunciados (53) a (59) e (61) a (66), a ação de identificar requerida pelos comandos concorda com os processos presentes no texto das Habilidades 1, 4, 18, 20, 24, 25 e 27, que apresentam os processos *identificar* e *reconhecer* em suas descrições. No entanto, o enunciado (60), apesar de requerer a identificação de uma frase, vincula-se à Habilidade 22, cujo processo é *relacionar*. Trata-se de identificar a frase e relacionar à opinião concordante.

O enunciado (67) trata da Habilidade 19, já analisada na alínea 'a', junto aos processos materiais, porém apresenta certa particularidade. Nesse caso, o enunciado já identifica a função da linguagem, restando ao participante a tarefa de reconhecer, no texto-base, os elementos que configuram tal função. De forma análoga, em (68), o enunciado identifica a inadequação de um uso linguístico, cabendo ao examinando reconhecer a causa.

Quanto à representação no sistema de transitividade, quinze ocorrências do processo relacional configuram o tipo identificativo, no qual há um alvo da definição (o Identificado) e um elemento definidor (o Identificador). Assim, temos, de (54) a (66), os Identificados *as anotações em torno dos versos*; *sua função*; *A crítica do jornalista norte-americano*; *o fragmento poético da obra Cantares; fragmento do texto em que há coesão por elipse do sujeito*; *o patrimônio linguístico brasileiro*; *Uma frase adequada para expressar sua concordância*; *o objetivo do autor do texto E-mail com hora programada*; *seu objetivo básico*; *As estratégias argumentativas utilizadas*; *Uma das marcas linguísticas*; *Um aspecto da composição estrutural*; *O trecho que descreve essa violação*; *esse uso*.

Apenas o enunciado (53) apresenta processo relacional do tipo atributivo, no qual um elemento é classificado em razão de um atributo. Assim, temos o Portador as *Histórias em Quadrinhos* e o Atributo *características próximas a uma conversação face a face.*

Como se pode perceber, os processos relacionais, assim como os outros dois tipos analisados, também possuem seus participantes ligados a aspectos ligados ao texto. Isso reflete todo o suporte teórico erigido pelo Inep, em relação ao ensino de Língua Portuguesa: toda interação comunicativa se perfaz por meio do texto.

Ao se elaborarem os enunciados dos itens, privilegia-se primordialmente o texto em suas várias dimensões: produção, recepção, objetivo, estrutura, gênero, função social, recursos linguísticos de progressão e organização, variedades linguísticas, constituição de sentidos, entre outros. Assim, é possível perceber que, para o agente público organizador do Enem, a interação se dá por meio do texto, provocando cognição, estabelecimento de relações e ação.

# CONCLUSÃO

Esta pesquisa teve como objetivo analisar enunciados de comando de itens do Enem a fim de elucidar as questões apontadas na introdução, que retomaremos e responderemos à guisa de conclusão.

O estudo do percurso legal de surgimento do Enem revelou a importância embutida na reorganização do Ensino Médio: a formação integral, com vistas à inserção na sociedade e no mundo do trabalho.

Conhecer e compreender mais detidamente os pressupostos teóricos e metodológicos do exame, nos vários documentos disponibilizados em meio físico e digital, foi fundamental para perceber que não há clareza em relação ao uso das palavras c*ompetências* e *habilidades*. Tais palavras são associadas a aspectos e pontos diferentes do ensino de Língua Portuguesa, sem que haja a preocupação em classificar ou detalhar a especificidade de seu emprego. Deixa-se a leitura com a impressão de que tudo são competências e habilidades, em qualquer perspectiva em que o ensino é abordado.

A análise cuidadosa dos processos que estruturam a Matriz de Referência de Linguagens e os eixos cognitivos permitiu vislumbrar que o domínio de língua/linguagem, que um aluno concluinte do Ensino Médio deve apresentar ao final desse ciclo, perpassa essencialmente pela cognição e pela ação, a serem verificadas, primeiramente, nas provas do Enem e, em seguida, por meio de sua atuação na sociedade.

O exame dos 117 itens de provas realizadas de 2009 a 2013, abrangendo as Competências 1, 6, 7 e 8, apontou a superioridade de processos materiais, mentais e relacionais. Esse resultado sugere que, para o agente público organizador do exame, o domínio da Língua Portuguesa envolve as ações transformadoras do mundo físico, as ações internas cognitivas do sujeito e a elaboração de conceitos sobre o mundo que cerca o falante. A análise sistêmico-funcional desses mesmos itens apontou, na integralidade, escolhas léxico-gramaticais que colocam o texto e os vários aspectos vinculados a ele como participantes da rede de relações que constituem os enunciados.

Quanto às ações requeridas pelo enunciado de comando dos itens, o resultado demonstrou o predomínio do processo mental *identificar* (ou *reconhecer*), resultado que reflete a presença expressiva do mesmo processo na Matriz de Referência. Tal constatação indica que o participante deverá, quando diante de uma situação-problema proposta sob a

forma de texto-base, mobilizar seu universo cognitivo, seu acervo de conhecimentos e, principalmente, sua competência leitora, de forma dedutiva, analítica e reflexiva, a fim de encontrar a solução/gabarito.

Retomando as questões iniciais suscitadas na introdução e com base nos resultados obtidos, encontramos as seguintes respostas:

a) Que competência e habilidade estão contempladas em cada questão da prova? Para encontrar o vínculo entre o item e a habilidade, é necessário examinar o enunciado de comando em busca de elementos que reflitam a descrição dada na Matriz, em seus pontos principais (função, recursos, marcas linguísticas etc), além de observar o processo verbal que deflagra a ação do participante do exame. No entanto, não se trata de tarefa fácil em razão da falta de clareza já mencionada. Não devemos esquecer de que se trata de um exame nacional, realizado em um país com diferenças regionais e educacionais significativas, que afeta e orienta o trabalho docente nas escolas. Talvez a explicitação dos objetivos de cada item, pelo organizador da prova, possa eliminar essa dificuldade. Então, fica outra pergunta: por que não há divulgação da competência e da habilidade que são avaliadas em cada item?

b) Que ação é requerida ao aluno pela questão, a fim de avaliar sua competência e sua habilidade no uso da língua? As ações requeridas pelos enunciados são praticamente reflexos dos processos presentes na descrição das habilidades. Como exceção, citamos a Habilidade 19, responsável por avaliar conhecimentos sobre as funções da linguagem e que, em nenhum item, cumpre o que determina o processo que figura em sua descrição: *analisar*.

c) Onde está a gramática?

A gramática, tão presente nas *Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais* – PCN+, para a área de Linguagens, no Ensino Médio, não tem expressão nas provas analisadas.

Nesse sentido, depreende-se uma contradição entre a teoria e a prática no processo educacional, pois, apesar de se pretender que o aluno domine a língua culta, há um esvaziamento do ensino da gramática normativa, reforçado principalmente pela pífia presença de itens específicos para avaliar o conhecimento do aluno sobre ela.

O aluno, quando chega à escola, já é possuidor de uma gramática implícita que lhe dá certa proficiência como falante. O papel da escola será conduzi-lo a adquirir habilidade na norma padrão, variante mais valorizada socialmente. Isso deverá ser realizado a partir da reflexão em torno do funcionamento da língua, a fim de que ele depreenda suas regularidades,

sua significação, as possibilidades de combinação, para, então, usá-la com sucesso em suas variadas práticas discursivas.

A gramática normativa e vários de seus componentes são importantes para a produção e para a recepção de textos nas práticas discursivas de um cidadão letrado e, por isso, estão presentes no cotidiano das salas de aula, em tópicos como concordância e regência nominal e verbal, pontuação, uso de conectores, entre outros. Ao desvalorizá-la nas provas do Enem, exame que avalia o fim do processo de educação básica no Brasil e é a principal forma de acesso às universidades públicas federais, reforça-se a pergunta "espantada" que tantos fazem a seu respeito: "Ensinar gramática pra quê?".

Por fim, os resultados demonstraram que, se o ensino de língua materna deve ser ministrado de forma a desenvolver no aluno as habilidades necessárias à sua competência comunicativa, com pleno domínio da variedade de maior prestígio social, as provas ainda carecem de itens que efetivamente avaliem os conhecimentos da norma culta. Isso permitirá que o aluno concluinte do Ensino Médio se torne um cidadão dotado de competência textual, tanto oral quanto escrita, apto a atuar no mundo em que vive e no qual troca experiências.

Longe de esgotar a riqueza de aspectos e sentidos presentes nas provas do Enem, espera-se que este breve estudo possa contribuir para o trabalho docente de ensino de Língua Portuguesa. Além disso, espera-se que contribua para o entendimento de que o falante e o texto são protagonistas no processo de interação social pela linguagem, reservando para o futuro uma análise mais detida de outras competências e habilidades presentes nos itens das avaliações e na redação, igualmente merecedores de exame.

**REFERÊNCIAS**

AMORA, A. S. *Minidicionário Soares Amora da Língua Portuguesa*. Conforme a nova ortografia.19. ed. Rio de Janeiro: Saraiva, 2010.

AUSTIN, J. L. *Quando dizer é fazer*. Trad. Danilo Marcondes de Souza Filho. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990. 136 p. Disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/132533146/AUSTIN-J-L-Quando-dizer-e%CC%81-fazer>. Aceso em: 07 out. 2013.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 6. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: s.n., 1988, Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 02 out. 2013.

_____. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Revogada pela lei nº 9.394/96, exceto os artigos 6º a 9º. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm>. Acesso em: 02 out. 2013.

_____. Lei nº 5692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Revogada pela lei nº 9.394/96. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm>. Acesso em: 02 out. 2012.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 02 out. 2013.

_____. Ministério da Educação. *Exame Nacional do Ensino Médio*: Documento Básico. Brasília, 2002a. Disponível em: <http://www.publicacoes.inep.gov.br/arquivos/%7BE57A3D8A-B535-470E-AD0C-1089028BA212%7D_documento_basico_enem_2002_353.pdf>. Acesso em: 20 jun 20012.

_____. Ministério da Educação. *Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)*: fundamentação teórico-metodológica. Brasília: O Instituto, Brasília, 2005. 122 p. Disponível em: <http://www.publicacoes.inep.gov.br/arquivos/%7B9330753A-7FCB-43EC-B99F-2FB657407BE7%7D_ENEM_para%20uma%20discuss%C3%A3o%20te%C3%B3rica.pdf>. Acesso em: 23 out. 2013.

_____. Ministério da Educação. *Exame Nacional do Ensino Médio*: Guia de Certificação. Brasília: [s.n.], 2012. 11 p. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/certificacao/2012/guia_certificacao_enem_2012.pdf>. Acesso em: 25 out. 2013.

_____. Ministério da Educação. *Guia de Elaboração e Revisão de Itens*. Vol. I. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), 2010. 20 p. Disponível em: http://download.inep.gov.br/outras_acoes/bni/guia/guia_elaboracao_revisao_itens_2012.pdf. Acesso em: 9 out. 2013.

BRASIL . Ministério da Educação. *Matriz de referência do ENEM*. Brasília: [s.n.], 2009a. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/downloads/2012/matriz_referencia_enem.pdf. Acesso em: 17 set. 2013.

_____. Ministério da Educação. *Nota do Comitê de Governança* – aprovação da Matriz. MEC/INEP/ANDIFES, 2009b. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/matriz_referencia_novoenem.pdf>. Acesso em 17 set. 2013.

_____. Ministério da Educação. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*. Vol. 1 - Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília: [s.n.], 2006. 240 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf>. Acesso em: 05 nov. 2013.

_____. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio)*. Parte I - Bases Legais. Brasília: [s.n.], 2000a. 109 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>. Acesso em: 11 out. 2013.

_____. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio)*. Parte II) - Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: [s.n.], 2000b. 71p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf >. Acesso em: 11 out. 2013.

_____. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio)*. Parte IV – Ciências Humanas e suas tecnologias. Brasília: [s.n.], 2000c. 75 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/cienciah.pdf>. Acesso em: 25 out. 2013.

_____. Ministério da Educação. *PCN+ Ensino Médio*: Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília: [s.n.], 2002b. 241 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/linguagens02.pdf>. Acesso em: 05 nov. 2013.

_____. Ministério da Educação. Assessoria de Comunicação Social. *Proposta à Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior*. [S.l: s.n.], 2009c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=310+enen.br>. Acesso em: 11 out. 2013.

CHALHUB, S. *Funções da linguagem*. 12. ed.. São Paulo: Ática, 2006. (Série Princípios, n. 119).

CUNHA, M. A. F da.; SOUZA, M. M de. *Transitividade e seus contextos de uso*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

FABIANI, S. J. S. do N. *A Abordagem dos gêneros textuais pelo Enem*. Tese (Doutorado em Língua Portuguesa) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Letras Vernáculas,Rio de Janeiro, 2013. Disponível em: <http://www.letras.ufrj.br/posverna/doutorado/FabianiSJSN.pdf >. Acesso em: 19 nov. 2013.

FERREIRA, A. B . de H. *Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa*. 5. ed. Curitiba: Positivo, 2010.

FUZER, C.; CABRAL, S. *Introdução à gramática sistêmico-funcional em língua portuguesa*. Santa Catarina: Universidade Federal de Santa Catarina, 2010.

GOUVEIA, C. A. M. Texto e gramática: uma introdução à Linguística Sistêmico-Funcional. *Matraga,* Rio de Janeiro, v.16, n. 24, p. 13-47, 2009.

HALLIDAY, M. A. K. Language as social semiotic: the social interpretation of language and meaning. London: Edwrd Arnold, 1978 *apud* GOUVEIA, C. A. M. Texto e gramática: uma introdução à Linguística Sistêmico-Funcional. *Matraga*, Rio de Janeiro, v.16, n. 24, p. 13-47, jan./jun. 2009.

_____. *An introduction to functional grammar*. 2. ed. London: Edward Arnold, 1994.

HALLIDAY, M.A.K.; MATTHIESSEN C. M. I. M. *An introduction to function grammar*. 3. ed. London: Arnold, 2004.

KOCH, I. V. *A Inter-ação pela linguagem*. 10. ed. 3. reimp. São Paulo: Contexto, 2010.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. *Ler e escrever*: estratégias de produção textual. 2. ed. 1. reimp. São Paulo: Contexto, 2012.

LIMÃO, E. F. *As competências do gestor escolar no entorno sul do Distrito Federal*. Coletânea de Artigos do Seminário Internacional em Política e Governança Educacional. Brasília: Universidade Católica de Brasília, 2012. Disponível em: <http://www.ucb.br/sites/000/92/MioloCOLETANEADEARTIGOSdoSeminarioSEMMAR.pdf>. Acesso em: 8 set. 2013.

MACEDO, L. Situação-problema: forma e recurso de avaliação, desenvolvimento de competências e aprendizagem escolar. In: PERRENOUD, Philippe et al. *As competências para ensinar no século XXI*: a formação dos professores e o desafio da avaliação. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 113-135.

MARCUSCHI, L.A. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, A., GAYDECZKA, B., BRITO, K. (Org.), *Gêneros textuais*: reflexões e ensino. Palmas: Kaygangue, 2005. p. 17-33.

_____. Gêneros Textuais: Definição e Funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Ana Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Org.). *Gêneros Textuais & Ensino*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010. p. 19-38

MICHAELIS. *Dicionário escolar língua portuguesa*. 3. ed. São Paulo: Melhoramentos, 2009.

MORETTO, V. P. *Construtivismo*: a produção do conhecimento em aula. 5. ed. Rio de Janeiro: DP&A/Lamparina, 2011.

_____. *Reflexões construtivistas sobre habilidades e competências*. Dois Pontos: Teoria & Prática em Gestão. Belo Horizonte, v. 5, n. 42, maio/junho 1999 *apud* LIMÃO, E. F. As competências do gestor escolar no entorno sul do Distrito Federal. Coletânea de Artigos do Seminário Internacional em Política e Governança Educacional. Brasília: Universidade

Católica de Brasília, 2012. p. 50-54. Disponível em: <http://www.ucb.br/sites/000/92/MioloCOLETANEADEARTIGOSdoSeminarioSEMMAR.pdf >. Acesso em: 8 set. 2013.

NEVES, M. H. de M. *A gramática funcional*. 1. ed., 3. tir. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____. *Que gramática estudar na escola?* norma e uso na Língua Portuguesa. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2003.

PERRENOUD, P. *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SARDINHA, T. B. *Metáfora*. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

SAVIANI, D.S. *A nova lei da Educação*: trajetória, limites e perspectivas. 12. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2011.

SOUZA, M. M. Transitividade e ensino: compreendendo a construção de opiniões no editorial. *Revista Odisseia,* Natal, n. 3, 2009. Disponível em:< http://www.cchla.ufrn.br/odisseia/numero3/arquivos>. Acesso em: 20 jun. 2012.

TEIXEIRA, A. *Educação é um direito*. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1996.

_____. *Educação não é privilégio*. 5. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1994.

TRAVAGLIA, L. C. A caracterização de categorias de texto: tipos, gêneros e espécies. *Alfa,* São Paulo, n. 51, p. 39-79, 2007. Disponível em: <http://seer.fclar.unesp.br/alfa/article/view/1426/1127>. Acesso em: 25 nov. 2013.

_____. *Gramática e interação*: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. São Paulo: Cortez, 2000.

VIVAN, E.G.S. *Principais usos de processos verbais e metáforas interpessoais em artigos de Linguística Aplicada.* Tese apresentada à Banca Examinadora da PUC-SP, como exigência parcial para obtenção do grau de Doutora em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. PUC-SP, 2010. Disponível em: < http://www.sapientia.pucsp.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=10615>. Acesso em: 01 dez. 2013.

**ANEXO A -** Matriz de Referência para o Enem

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

# MATRIZ DE REFERÊNCIA ENEM

**EIXOS COGNITIVOS (comuns a todas as áreas de conhecimento)**

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

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

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

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

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

## Matriz de Referência de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias

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

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

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

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

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

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

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

**H6** - Utilizar os conhecimentos da LEM e de seus mecanismos como meio de ampliar as possibilidades de acesso a informações, tecnologias e culturas.

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

**H8** - Reconhecer a importância da produção cultural em LEM como representação da diversidade cultural e linguística.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

**ANEXO B –** Itens do Enem 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 96**

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)

Os principais recursos utilizados para envolvimento e adesão do leitor à campanha institucional incluem
(A) o emprego de enumeração de itens e apresentação de títulos expressivos.
(B) o uso de orações subordinadas condicionais e temporais.
**(C) o emprego de pronomes como "você" e "sua" e o uso do imperativo.**
(D) a construção de figuras metafóricas e o uso de repetição.
(E) o fornecimento de número de telefone gratuito para contato.

**Questão 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)

O texto tem o objetivo de solucionar um problema social,

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

**Questão 100**

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

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**

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

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 105**

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> </SPAN> <BR CLEAR = ALL> < BR> <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.

**Questão 107**

**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 percentagem 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.

Em contraste com o texto I, no texto II <u>são empregadas</u>, 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**

**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 percentagem 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.

<u>Na comparação dos textos</u>, 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.

**Questão 111**

**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

(A) recriação da realidade brasileira de forma ficcional.
(B) criação neológica na língua portuguesa.
**(C) formação da identidade nacional por meio da tradição oral.**
(D) incorreção da língua portuguesa que é falada por pessoas do interior do Brasil.
(E) padronização de palavras que variam regionalmente, mas possuem mesmo significado.

**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.

**Questão 116**

**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.**

**Questão 119**

**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 121**

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).

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**

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).

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.

**Questão 124**

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

**Dicionário Eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa**.

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

(A) "Dos dois contemplo
rigor e fixidez.
Passado e sentimento
me contemplam" (p. 91).

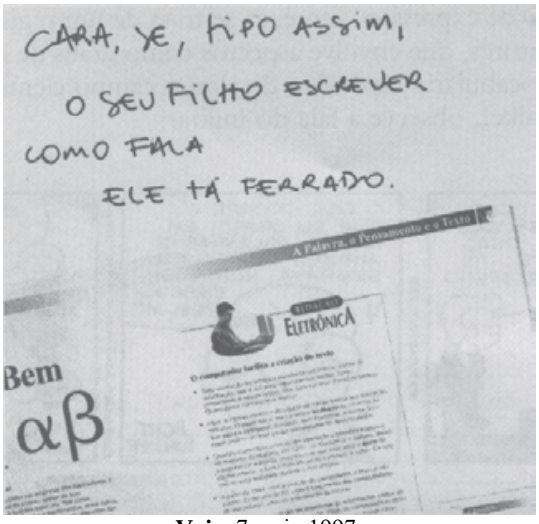
(B) "De sol e lua
De fogo e vento
Te enlaço" (p. 101).

(C) "Areia, vou sorvendo
A água do teu rio" (p. 93).

**(D) "Ritualiza a matança
de quem só te deu vida.
E me deixa viver
nessa que morre" (p. 62).**

(E) "O bisturi e o verso.
Dois instrumentos
entre as minhas mãos" (p. 95).

**Questão 125**




**Veja**, 7 maio 1997.

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

(A) implementar a fala, tendo em vista maior desenvoltura, naturalidade e segurança no uso da língua.

(B) conhecer gêneros mais formais da modalidade oral para a obtenção de clareza na comunicação oral e escrita.

(C) dominar as diferentes variedades do registro oral da língua portuguesa para escrever com adequação, eficiência e correção.

**(D) empregar vocabulário adequado e usar regras da norma padrão da língua em se tratando da modalidade escrita.**

(E) utilizar recursos mais expressivos e menos desgastados da variedade padrão da língua para se expressar com alguma segurança e sucesso.

**Questão 126**

**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 cambate à dengue.

Secretarias Estaduais e Municipais de Saúde SUS Ministério da Saúde BRASIL GOVERNO FEDERAL

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

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**

**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 cambate à dengue.

Secretarias Estaduais e Municipais de Saúde SUS Ministério da Saúde BRASIL GOVERNO FEDERAL

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

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 129**

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 isoglossas[1] da Romênia 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 Romênia 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 Romênia 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.**

**Questão 131**

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 pronunciação. E em nenhuma parte da Terra se comete mais essa figura da pronunciação 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.

## ANEXO C - Itens do Enem 2010

**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) 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 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**

**MOSTRE QUE SUA MEMÓRIA É MELHOR DO QUE A DE COMPUTADOR E GUARDE ESTA CONDIÇAO: 12X SEM JUROS.**

Campanha publicitária de loja de eletroeletrônicos.
Revista Época. N.° 424, 03 de 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 101**

**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 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 107**

**Carnavália**

Repique tocou
O surdo escutou
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 111**

**Texto I Sob o olhar do Twitter**

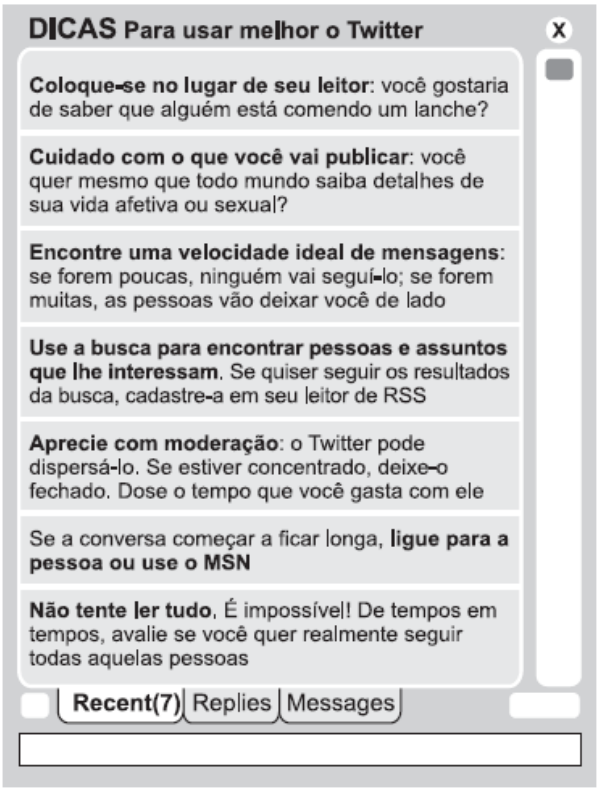
Vivemos a era da exposição e do compartilhamento. Público e privado começam a se confundir. A ideia de privacidade vai mudar ou desaparecer.

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 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**




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.

(B) ensina aos leitores os procedimentos necessários para que as pessoas conheçam esse novo meio de comunicação.

**(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 causar no trabalho e na vida pessoal.

(E) apresenta uma enquete sobre as redes sociais da atualidade e mostra que o Twitter é preferido 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**

**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 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. A Herança Cultural da Inquisição.
In: Revista Veja. Ano 38, n.° 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 escoberta 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. Mas 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**
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 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 homogéneos. 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 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".

**Questão 125**

**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 peto 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.

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 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.

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 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 Penalti. 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 Vergas. 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 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.

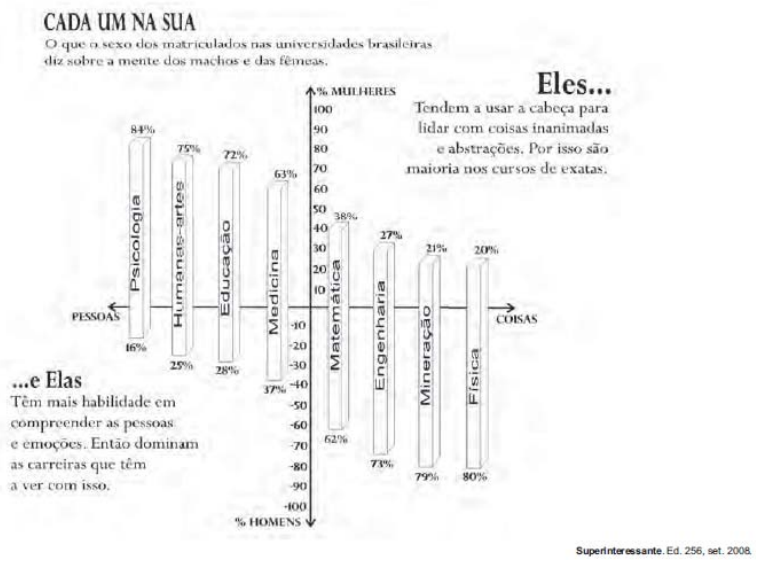
No entanto, na primeira chance rubro-negra, saiu o gol. Após cruzamento da direita de Ibson, a zaga alvinegra rebateu a bola de cabeça para o meio da área. Kléberson apareceu na jogada e cabeceou por cima do goleiro Renan. Ronaldo Angelim apareceu nas costas da defesa e empurrou para o fundo da rede 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**




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) os 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 retrógradas.

**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. N.o 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.

## ANEXO D - Itens do Enem 2011

**Questão 99**

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 102**

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 106**

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. **Saude & Bem-Estar** Antienvelhecimento.
*Época* 25 abr. 2009.

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 107**

**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, n.º 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 109**

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 112**

**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 cruis-credo, parente do deus-me-livre, mais horriver 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 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**

**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**. N.º 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.

**Questão 117**

**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 118**

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. **Historia 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 122**

**O Conar existe para coibir os exageros na propaganda. ~~E ele é 100% eficiente nesta missão~~**

CONAR

Propaganda boa é propaganda responsável.

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?

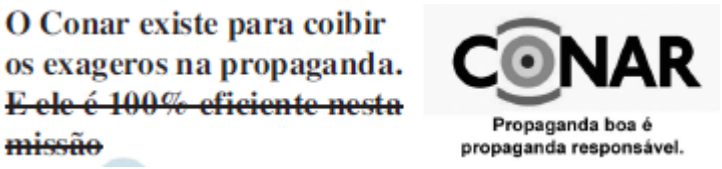
Qualquer pessoa que se sinta enganada por uma peça publicitária pode fazer uma reclamação ao Conar. Ele analisa cuidadosamente todas as denúncias e, quando é o caso, aplica a punição.

Anúncio veiculado na Revista **Veja**. São Paulo: Abril.
Ed. 2120, ano 42, n.o 27, 8 jul. 2009.

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 123**




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, n.o 27, 8 jul. 2009.

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 1.a 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 meta - linguagem.**
(E) impressionar o leitor pelo jogo de palavras no texto.

**Questão 124**

Disponível em: http://www.ccsp.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 125**

**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. **Isto é**. 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 126**

**SE NO INVERNO E DIFICIL 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 127**

**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, n.o 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 128**

**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". Sugeri 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) é *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.

**Questão 129**

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.

CALLOU, D.Gramática, variação e normas. *In*: VIEIRA, S. R.; BRANDÃO, S. (Org.). **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 expressarem 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 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**

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 XVII 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. (Org.). **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 132**

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 a ambiguidade na leitura do texto.
(E) apresenta dupla marcação de sujeito.

## ANEXO E – Itens do Enem 2012

**Questão 96**

Disponível em: www.ivancabral.com. Acesso em: 27 fev. 2012.

O efeito de sentido da charge é provocado pela combinação de informações visuais e recursos linguísticos. No contexto da ilustração, a frase proferida recorre à

**(A) polissemia, ou seja, aos múltiplos sentidos da expressão "rede social" para transmitir a ideia que pretende veicular.**
(B) ironia para conferir um novo significado ao termo "outra coisa".
(C) homonímia para opor, a partir do advérbio de lugar, o espaço da população pobre e o espaço da população rica.
(D) personificação para opor o mundo real pobre ao mundo virtual rico.
(E) antonímia para comparar a rede mundial de computadores com a rede caseira de descanso da família.

**Questão 98**

**O senhor**

Carta a uma jovem que, estando em uma roda em que dava aos presentes o tratamento de você, se dirigiu ao autor chamando-o "o senhor":

Senhora:

Aquele a quem chamastes senhor aqui está, de peito magoado e cara triste, para vos dizer que senhor ele não e, de nada, nem de ninguém.

Bem o sabeis, por certo, que a única nobreza do plebeu está em não querer esconder sua condição, e esta nobreza tenho eu. Assim, se entre tantos senhores ricos e nobres a quem chamáveis você escolhestes a mim para tratar de senhor, é bem de ver que só podereis ter encontrado essa senhoria nas rugas de minha testa e na prata de meus cabelos. Senhor de muitos anos, eis aí; o território onde eu mando é no país do tempo que foi. Essa palavra "senhor", no meio de uma frase, ergueu entre nós um muro frio e triste.

Vi o muro e calei: não é de muito, eu juro, que me acontece essa tristeza; mas também não era a vez primeira.

BRAGA, R. **A borboleta amarela.** Rio de Janeiro: Record, 1991.

A escolha do tratamento que se queira atribuir a alguém geralmente considera as situações especificas de uso social. A violação desse princípio causou um mal-estar no autor da carta. O trecho que descreve essa violação é:

**(A) "Essa palavra, 'senhor', no meio de uma frase ergueu entre nós um muro frio e triste."**
(B) "A única nobreza do plebeu está em não querer esconder a sua condição."
(C) "Só podereis ter encontrado essa senhoria nas rugas de minha testa."
(D) "O território onde eu mando e no país do tempo que foi."
(E) "Não é de muito, eu juro, que acontece essa tristeza; mas também não era a vez primeira."

**Questão 99**

LAERTE. Disponível em: http://blog.educacional.com.br. Acesso em: 8 set. 2011.

Que estratégia argumentativa leva o personagem do terceiro quadrinho a persuadir sua interlocutora?
(A) Prova concreta, ao expor o produto ao consumidor.
(B) Consenso, ao sugerir que todo vendedor tem técnica.
(C) Raciocínio lógico, ao relacionar uma fruta com um produto eletrônico.
(D) Comparação, ao enfatizar que os produtos apresentados anteriormente são inferiores.
**(E) Indução, ao elaborar o discurso de acordo com os anseios do consumidor.**

**Questão 100**

**Extra, extra. Este macaco é humano.**

**Não somos tão especiais**

Todas as características tidas como exclusivas dos humanos são compartilhadas por outros animais, ainda que em menor grau.

INTELIGÊNCIA
A ideia de que somos os únicos animais racionais tem sido destruída desde os anos 40. A maioria das aves e mamíferos têm algum tipo de raciocínio.

AMOR
O amor, tido como o mais elevado dos sentimentos, é parecido em várias espécies, como os corvos, que também criam laços duradouros, se preocupam com o ente querido e ficam de luto depois de sua morte.

CONSCIÊNCIA
Chimpanzés se reconhecem no espelho. Orangotangos observam e enganam humanos distraídos. Sinais de que sabem quem são e se distinguem dos outros. Ou seja, são conscientes.

CULTURA
O primatologista Frans de Waal juntou vários exemplos de cetáceos e primatas que são capazes de aprender novos hábitos e de transmiti-los para as gerações seguintes. O que é cultura se não isso?

BURGIERMAN, D. **Superinteressante**, n.° 190, jul. 2003.

O título do texto traz o ponto de vista do autor sobre a suposta supremacia dos humanos em relação aos outros animais. As estratégias argumentativas utilizadas para sustentar esse ponto de vista são
(A) definição e hierarquia.
**(B) exemplificação e comparação.**
(C) causa e consequência.
(D) finalidade e meios.
(E) autoridade e modelo.

**Questão 103**

Nós, brasileiros, estamos acostumados a ver juras de amor, feitas diante de Deus, serem quebradas por traição, interesses financeiros e sexuais. Casais se separam como inimigos, quando poderiam ser bons amigos, sem traumas. Bastante interessante a reportagem sobre separação. Mas acho que os advogados consultados, por sua competência, estão acostumados a tratar de grandes separações. Será que a maioria dos leitores da revista tem obras de arte que precisam ser fotografadas antes da separação? Não seria mais útil dar conselhos mais básicos? Não seria interessante mostrar que a separação amigável não interfere no modo de partilha dos bens? Que, seja qual for o tipo de separação, ela não vai prejudicar o direito à pensão dos filhos? Que acordo amigável deve ser assinado com atenção, pois é bastante complicado mudar suas cláusulas? Acho que essas são dicas que podem interessar ao leitor médio.

Disponível em: http://revistaepoca.globo.com.
Acesso em: 26 fev. 2012 (adaptado).

O texto foi publicado em uma revista de grande circulação na seção de carta do leitor. Nele, um dos leitores manifesta-se acerca de uma reportagem publicada na edição anterior. Ao fazer sua argumentação, o autor do texto

(A) faz uma síntese do que foi abordado na reportagem.
(B) discute problemas conjugais que conduzem a separação.
(C) aborda a importância dos advogados em processos de separação.
(D) oferece dicas para orientar as pessoas em processos de separação.
**(E) rebate o enfoque dado ao tema pela reportagem, lançando novas ideias.**

**Questão 104**

**E-mail com hora programada**

Redação INFO, 28 de agosto de 2007.

Agende o envio de e-mails no *Thunderbird* com a extensão *SendLater*

Nem sempre é interessante mandar um e-mail na hora. Há situações em que agendar o envio de uma mensagem é útil, como em datas comemorativas ou quando o e-mail serve para lembrar o destinatário de algum evento futuro. O *Thunderbird*, o ótimo cliente de e-mail do grupo Mozilla, conta com uma extensão para esse fim. Trata-se do *SendLater*. Depois de instalado, ele cria um item no menu de criação de mensagens que permite marcar o dia e a hora exatos para o envio do e-mail. Só há um ponto negativo: para garantir que a mensagem seja enviada na hora, o *Thunderbird* deverá estar em execução. Senão, ele mandará o e-mail somente na próxima vez que for rodado.

Disponível em: http://info.abril.com.br.
Acesso em: 18 fev. 2012 (adaptado).

Considerando-se a função do *SendLater*, o objetivo do autor do texto *E-mail com hora programada* é

(A) eliminar os entraves no envio de mensagens via e-mail.
(B) viabilizar a aquisição de conhecimento especializado pelo usuário.
(C) permitir a seleção dos destinatários dos textos enviados.
(D) controlar a quantidade de informações constantes do corpo do texto.
**(E) divulgar um produto ampliador da funcionalidade de um recurso comunicativo.**

**Questão 105**

Lugar de mulher também é na oficina. Pelo menos nas oficinas dos cursos da área automotiva fornecidos pela Prefeitura, a presença feminina tem aumentado ano a ano. De cinco mulheres matriculadas em 2005, a quantidade saltou para 79 alunas inscritas neste ano nos cursos de mecânica automotiva, eletricidade veicular, injeção eletrônica, repintura e funilaria. A presença feminina nos cursos automotivos da Prefeitura – que são gratuitos – cresceu 1.480% nos últimos sete anos e tem aumentado ano a ano.

Disponível em: www.correiodeuberlandia.com.br.
Acesso em: 27 fev. 2012 (adaptado).

Na produção de um texto, são feitas escolhas referentes a sua estrutura, que possibilitam inferir o objetivo do autor. Nesse sentido, no trecho apresentado, o enunciado "Lugar de mulher também é na oficina" corrobora o objetivo textual de

**(A) demonstrar que a situação das mulheres mudou na sociedade contemporânea.**
(B) defender a participação da mulher na sociedade atual.
(C) comparar esse enunciado com outro: "lugar de mulher é na cozinha".
(D) criticar a presença de mulheres nas oficinas dos cursos da área automotiva.
(E) distorcer o sentido da frase "lugar de mulher é na cozinha".

**Questão 106**

Disponível em: www.portaldapropaganda.com.br. Acesso em: 1 mar. 2012.

A publicidade, de uma forma geral, alia elementos verbais e imagéticos na constituição de seus textos. Nessa peça publicitária, cujo tema é a sustentabilidade, o autor procura convencer o leitor a
(A) assumir uma atitude reflexiva diante dos fenômenos naturais.
(B) evitar o consumo excessivo de produtos reutilizáveis.
(C) aderir à onda sustentável, evitando o consumo excessivo.
(D) abraçar a campanha, desenvolvendo projetos sustentáveis.
**(E) consumir produtos de modo responsável e ecológico.**

**Questão 107**

**Aquele bêbado**

— Juro nunca mais beber — e fez o sinal da cruz com os indicadores. Acrescentou: — Álcool.

O mais, ele achou que podia beber. Bebia paisagens, músicas de Tom Jobim, versos de Mário Quintana. Tomou um pileque de Segall. Nos fins de semana embebedava-se de Índia Reclinada, de Celso Antônio.

— Curou-se 100% de vício — comentavam os amigos.

Só ele sabia que andava bêbado que nem um gambá. Morreu de etilismo abstrato, no meio de uma carraspana de pôr de sol no Leblon, e seu féretro ostentava inúmeras coroas de ex-alcoólatras anônimos.

ANDRADE, C. D. **Contos plausíveis.** Rio de Janeiro: Record, 1991.

A *causa mortis* do personagem, expressa no último parágrafo, adquire um efeito irônico no texto porque, ao longo da narrativa, ocorre uma

**(A) metaforização do sentido literal do verbo "beber".**
(B) aproximação exagerada da estética abstracionista.
(C) apresentação gradativa da coloquialidade da linguagem.
(D) exploração hiperbólica da expressão "inúmeras coroas".
(E) citação aleatória de nomes de diferentes artistas.

**Questão 110**

E como manejava bem os cordéis de seus títeres, ou ele mesmo, títere voluntário e consciente, como entregava o braço, as pernas, a cabeça, o tronco, como se desfazia de suas articulações e de seus reflexos quando achava nisso conveniência. Também ele soubera apoderar-se dessa arte, mais artifício, toda feita de sutilezas e grosserias, de expectativa e oportunidade, de insolência e submissão, de silêncios e rompantes, de anulação e prepotência. Conhecia a palavra exata para o momento preciso, a frase picante ou obscena no ambiente adequado, o tom humilde diante do superior útil, o grosseiro diante do inferior, o arrogante quando o poderoso em nada o podia prejudicar.

Sabia desfazer situações equívocas, e armar intrigas das quais se saia sempre bem, e sabia, por experiência própria, que a fortuna se ganha com uma frase, num dado momento, que este momento único, irrecuperável, irreversível, exige um estado de alerta para a sua apropriação.

RAWET, S. O aprendizado. In: **Diálogo.** Rio de Janeiro: GDR, 1963 (fragmento).

No conto, o autor retrata criticamente a habilidade do personagem no manejo de discursos diferentes segundo a posição do interlocutor na sociedade. A crítica à conduta do personagem está centrada

**(A) na imagem do títere ou fantoche em que o personagem acaba por se transformar, acreditando dominar os jogos de poder na linguagem.**
(B) na alusão à falta de articulações e reflexos do personagem, dando a entender que ele não possui o manejo dos jogos discursivos em todas as situações.
(C) no comentário, feito em tom de censura pelo autor, sobre as frases obscenas que o personagem emite em determinados ambientes sociais.
(D) nas expressões que mostram tons opostos nos discursos empregados aleatoriamente pelo personagem em conversas com interlocutores variados.
(E) no falso elogio a originalidade atribuída a esse personagem, responsável por seu sucesso no aprendizado das regras de linguagem da sociedade.

**Questão 111**

**Labaredas nas trevas**
**Fragmentos do diário secreto de**
**Teodor Konrad Nalecz Korzeniowski**

20 DE JULHO [1912]

Peter Sumerville pede-me que escreva um artigo sobre Crane. Envio-lhe uma carta: "Acredite-me, prezado senhor, nenhum jornal ou revista se interessaria por qualquer coisa que eu, ou outra pessoa, escrevesse sobre Stephen Crane. Ririam da sugestão. […] Dificilmente encontro alguém, agora, que saiba que e Stephen Crane ou lembre-se de algo dele. Para os jovens escritores que estão surgindo ele simplesmente não existe."

20 DE DEZEMBRO [1919]

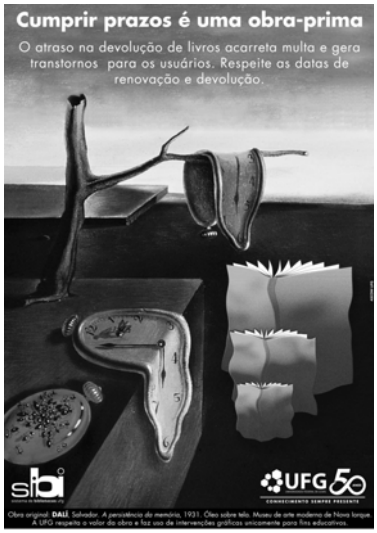
Muito peixe foi embrulhado pelas folhas de jornal. Sou reconhecido como o maior escritor vivo da língua inglesa. Já se passaram dezenove anos desde que Crane morreu, mas eu não o esqueço. E parece que outros também não. *The London Mercury* resolveu celebrar os vinte e cinco anos de publicação de um livro que, segundo eles, foi "um fenômeno hoje esquecido" e me pediram um artigo.

FONSECA, R. **Romance negro e outras histórias.** São Paulo: Companhia das Letras, 1992 (fragmento).

Na construção de textos literários, os autores recorrem com frequência a expressões metafóricas. Ao empregar o enunciado metafórico "Muito peixe foi embrulhado pelas folhas de jornal", pretendeu-se estabelecer, entre os dois fragmentos do texto em questão, uma relação semântica de

(A) causalidade, segundo a qual se relacionam as partes de um texto, em que uma contém a causa e a outra, a consequência.
**(B) temporalidade, segundo a qual se articulam as partes de um texto, situando no tempo o que é relatado nas partes em questão.**
(C) condicionalidade, segundo a qual se combinam duas partes de um texto, em que uma resulta ou depende de circunstâncias apresentadas na outra.
(D) adversidade, segundo a qual se articulam duas partes de um texto em que uma apresenta uma orientação argumentativa distinta e oposta à outra.
(E) finalidade, segundo a qual se articulam duas partes de um texto em que uma apresenta o meio, por exemplo, para uma ação e a outra, o desfecho da mesma.

**Questão 112**




Cartaz afixado nas bibliotecas centrais e setoriais da Universidade Federal de Goiás (UFG), 2011.

Considerando-se a finalidade comunicativa comum do gênero e o contexto especifico do Sistema de Biblioteca da UFG, esse cartaz tem função predominantemente

(A) socializadora, contribuindo para a popularização da arte.
(B) sedutora, considerando a leitura como uma obra de arte.
(C) estética, propiciando uma apreciação despretensiosa da obra.
**(D) educativa, orientando o comportamento de usuários de um serviço.**
(E) contemplativa, evidenciando a importância de artistas internacionais.

**Questão 115**

**TEXTO I**

**Antigamente**

Antigamente, os pirralhos dobravam a língua diante dos pais, e se um se esquecia de arear os dentes antes de cair nos braços de Morfeu, era capaz de entrar no couro. Não devia também se esquecer de lavar os pés, sem tugir nem mugir. Nada de bater na cacunda do padrinho, nem de debicar os mais velhos, pois levava tunda. Ainda cedinho, aguava as plantas, ia ao corte e logo voltava aos penates. Não ficava mangando na rua nem escapulia do mestre, mesmo que não entendesse patavina da instrução moral e cívica. O verdadeiro smart calcava botina de botões para comparecer todo liró ao copo d'água, se bem que no convescote apenas lambiscasse, para evitar flatos. Os bilontras e que eram um precipício, jogando com pau de dois bicos, pelo que carecia muita cautela e caldo de galinha. O melhor era por as barbas de molho diante de treteiro de topete, depois de fintar e engambelar os coiós, e antes que se pusesse tudo em pratos limpos, ele abria o arco.

ANDRADE, C. D. **Poesia e prosa**. Rio de Janeiro:
Nova Aguilar, 1983 (fragmento).

**TEXTO II**

**Palavras do arco da velha**

| Expressão | Significado |
|---|---|
| Cair nos braços de Morfeu | Dormir |
| Debicar | Zombar, ridicularizar |
| Tunda | Surra |
| Mangar | Escarnecer, caçoar |
| Tugir | Murmurar |
| Liró | Bem-vestido |
| Copo d'água | Lanche oferecido pelos amigos |
| Convescote | Piquenique |
| Bilontra | Velhaco |
| Treteiro de topete | Tratante atrevido |
| Abrir o arco | Fugir |

FIORIN, J. L. As línguas mudam.
*In: Revista Língua Portuguesa*, n. 24, out. 2007 (adaptado).

Na leitura do fragmento do texto *Antigamente* constata-se, pelo emprego de palavras obsoletas, que itens lexicais outrora produtivos não mais o são no português brasileiro atual. Esse fenômeno revela que

(A) a língua portuguesa de antigamente carecia de termos para se referir a fatos e coisas do cotidiano.
(B) o português brasileiro se constitui evitando a ampliação do léxico proveniente do português europeu.
(C) a heterogeneidade do português leva a uma estabilidade do seu léxico no eixo temporal.
(D) o português brasileiro apoia-se no léxico inglês para ser reconhecido como língua independente.
**(E) o léxico do português representa uma realidade linguística variável e diversificada.**

**Questão 116**

**HAGAR** DIK BROWNE

BROWNE, D. *Folha de S.Paulo*, 13 ago. 2011.

As palavras e as expressões são mediadoras dos sentidos produzidos nos textos. Na fala de Hagar, a expressão "é como se" ajuda a conduzir o conteúdo enunciado para o campo da

(A) conformidade, pois as condições meteorológicas evidenciam um acontecimento ruim.
(B) reflexibilidade, pois o personagem se refere aos tubarões usando um pronome reflexivo.
(C) condicionalidade, pois a atenção dos personagens é a condição necessária para a sua sobrevivência.
**(D) possibilidade, pois a proximidade dos tubarões leva à suposição do perigo iminente para os homens.**
(E) impessoalidade, pois o personagem usa a terceira pessoa para expressar o distanciamento dos fatos.

**Questão 117**

**Cabeludinho**

Quando a Vó me recebeu nas férias, ela me apresentou aos amigos: Este é meu neto. Ele foi estudar no Rio e voltou de ateu. Ela disse que eu voltei de ateu. Aquela preposição deslocada me fantasiava de ateu. Como quem dissesse no carnaval: aquele menino esta fantasiado de palhaço. Minha avó entendia de regências verbais. Ela falava de sério. Mas todo-mundo riu. Porque aquela preposição deslocada podia fazer de uma informação um chiste. E fez. E mais: eu acho que buscar a beleza nas palavras e uma solenidade de amor. E pode ser instrumento de rir. De outra feita, no meio da pelada um menino gritou: Disilimina esse, Cabeludinho. Eu não disiliminei ninguém. Mas aquele verbo novo trouxe um perfume de poesia a nossa quadra. Aprendi nessas férias a brincar de palavras mais do que trabalhar com elas. Comecei a não gostar de palavra engavetada. Aquela que não pode mudar de lugar. Aprendi a gostar mais das palavras pelo que elas entoam do que pelo que elas informam. Por depois ouvir um vaqueiro a cantar com saudade: Ai morena, não me escreve/ que eu não sei a ler. Aquele a preposto ao verbo ler, ao meu ouvir, ampliava a solidão do vaqueiro.

BARROS, M. **Memórias inventadas:** a infância.
São Paulo: Planeta, 2003.

No texto, o autor desenvolve uma reflexão sobre diferentes possibilidades de uso da língua e sobre os sentidos que esses usos podem produzir, a exemplo das expressões "voltou de ateu", "disilimina esse" e "eu não sei a ler". Com essa reflexão, o autor destaca

(A) os desvios linguísticos cometidos pelos personagens do texto.
(B) a importância de certos fenômenos gramaticais para o conhecimento da língua portuguesa.
(C) a distinção clara entre a norma culta e as outras variedades linguísticas.
(D) o relato fiel de episódios vividos por Cabeludinho durante as suas férias.
**(E) a valorização da dimensão lúdica e poética presente nos usos coloquiais da linguagem.**

**Questão 120**

**TEXTO I**

A característica da oralidade radiofônica, então, seria aquela que propõe o diálogo com o ouvinte: a simplicidade, no sentido da escolha lexical; a concisão e coerência, que se traduzem em um texto curto, em linguagem coloquial e com organização direta; e o ritmo, marcado pelo locutor, que deve ser o mais natural (do diálogo). É esta organização que vai "reger" a veiculação da mensagem, seja ela interpretada ou de improviso, com objetivo de dar melodia à transmissão oral, dar emoção, personalidade ao relato do fato.

VELHO, A. P. M. **A linguagem do rádio multimídia**.
Disponível em: www.bocc.ubi.pt. Acesso em: 27 fev. 2012.

**TEXTO II**

**A dois passos do paraíso**

A Rádio Atividade leva até vocês
Mais um programa da seria série
"Dedique uma canção a quem você ama"
Eu tenho aqui em minhas mãos uma carta
Uma carta d'uma ouvinte que nos escreve
E assina com o singelo pseudônimo de
"Mariposa Apaixonada de Guadalupe"
Ela nos conta que no dia que seria
o dia mais feliz de sua vida
Arlindo Orlando, seu noivo
Um caminhoneiro conhecido da pequena e
Pacata cidade de Miracema do Norte
Fugiu, desapareceu, escafedeu-se
Oh! Arlindo Orlando volte
Onde quer que você se encontre
Volte para o seio de sua amada
Ela espera ver aquele caminhão voltando
De faróis baixos e para-choque duro…

BLITZ. Disponível em: http://letras.terra.com.br. Acesso em: 28 fev. 2012 (fragmento).

Em relação ao Texto I, que analisa a linguagem do rádio, o Texto II apresenta, em uma letra de canção,

**(A) estilo simples e marcado pela interloculação com o receptor, típico da comunicação radiofônica.**

(B) lirismo na abordagem do problema, o que o afasta de uma possível situação real de comunicação radiofônica.

(C) marcação rítmica dos versos, o que evidencia o fato de o texto pertencer a uma modalidade de comunicação diferente da radiofônica.

(D) direcionamento do texto a um ouvinte especifico divergindo da finalidade de comunicação do rádio, que é atingir as massas.

(E) objetividade na linguagem caracterizada pela ocorrência rara de adjetivos, de modo a diminuir as marcas de subjetividade do locutor.

**Questão 125**

Sou feliz pelos amigos que tenho. Um deles muito sofre pelo meu descuido com o vernáculo. Por alguns anos ele sistematicamente me enviava missivas eruditas com precisas informações sobre as regras da gramática, que eu não respeitava, e sobre a grafia correta dos vocábulos, que eu ignorava. Fi-lo sofrer pelo uso errado que fiz de uma palavra num desses meus badulaques. Acontece que eu, acostumado a conversar com a gente das Minas Gerais, falei em "varreção" – do verbo "varrer". De fato, trata-se de um equívoco que, num vestibular, poderia me valer uma reprovação. Pois o meu amigo, paladino da língua portuguesa, se deu ao trabalho de fazer um xerox da página 827 do dicionário, aquela que tem, no topo, a fotografia de uma "varroa"(sic!) (você não sabe o que é uma "varroa"?) para corrigir-me do meu erro. E confesso: ele está certo. O certo é "varrição" e não "varreção". Mas estou com medo de que os mineiros da roca façam troca de mim porque nunca os vi falar de "varrição". E se eles rirem de mim não vai me adiantar mostrar-lhes o xerox da página do dicionário com a "varroa" no topo. Porque para eles não é o dicionário que faz a língua. É o povo. E o povo, lá nas montanhas de Minas Gerais, fala "varreção" quando não "barreção". O que me deixa triste sobre esse amigo oculto é que nunca tenha dito nada sobre o que eu escrevo, se é bonito ou se é feio. Toma a minha sopa, não diz nada sobre ela, mas reclama sempre que o prato está rachado.

ALVES, R. **Mais badulaques**.
São Paulo: Parábola, 2004 (fragmento).

De acordo com o texto, após receber a carta de um amigo "que se deu ao trabalho de fazer um xerox da página 827 do dicionário" sinalizando um erro de grafia, o autor reconhece

(A) a supremacia das formas da língua em relação ao seu conteúdo.
**(B) a necessidade da norma padrão em situações formais de comunicação escrita.**
(C) a obrigatoriedade da norma culta da língua, para a garantia de uma comunicação efetiva.
(D) a importância da variedade culta da língua, para a preservação da identidade cultural de um povo.
(E) a necessidade do dicionário como guia de adequação linguística em contextos informais privados.

**Questão 127**

**Desabafo**

Desculpem-me, mas não dá pra fazer uma cronicazinha divertida hoje. Simplesmente não dá. Não tem como disfarçar: esta e uma típica manhã de segunda-feira. A começar pela luz acesa da sala que esqueci ontem à noite. Seis recados para serem respondidos na secretária eletrônica. Recados chatos. Contas para pagar que venceram ontem. Estou nervoso. Estou zangado.

CARNEIRO, J. E. **Veja,** 11 set. 2002 (fragmento).

Nos textos em geral, é comum a manifestação simultânea de várias funções da linguagem, com o predomínio, entretanto, de uma sobre outras. No fragmento da crônica *Desabafo*, a função da linguagem predominante é a emotiva ou expressiva, pois

(A) o discurso do enunciador tem como foco o próprio código.
**(B) a atitude do enunciador se sobrepõe àquilo que está sendo dito.**
(C) o interlocutor é o foco do enunciador na construção da mensagem.
(D) o referente é o elemento que se sobressai em detrimento dos demais.
(E) o enunciador tem como objetivo principal a manutenção da comunicação.

**Questão 128**

**Entrevista com Marcos Bagno**

Pode parecer inacreditável, mas muitas das prescrições da pedagogia tradicional da língua até hoje se baseiam nos usos que os escritores portugueses do século XIX faziam da língua. Se tantas pessoas condenam, por exemplo, o uso do verbo "ter" no lugar de "haver", como em "hoje tem feijoada", é simplesmente porque os portugueses, em dado momento da história de sua língua, deixaram de fazer esse uso existencial do verbo "ter".

No entanto, temos registros escritos da época medieval em que aparecem centenas desses usos. Se nós, brasileiros, assim como os falantes africanos de português, usamos até hoje o verbo "ter" como existencial é porque recebemos esses usos de nossos ex-colonizadores. Não faz sentido imaginar que brasileiros, angolanos e moçambicanos decidiram se juntar para "errar" na mesma coisa. E assim acontece com muitas outras coisas: regências verbais, colocação pronominal, concordâncias nominais e verbais etc. Temos uma língua própria, mas ainda somos obrigados a seguir uma gramática normativa de outra língua diferente. Às vésperas de comemorarmos nosso bicentenário de independência, não faz sentido continuar rejeitando o que é nosso para só aceitar o que vem de fora.

Não faz sentido rejeitar a língua de 190 milhões de brasileiros para só considerar certo o que é usado por menos de dez milhões de portugueses. Só na cidade de São Paulo temos mais falantes de português que em toda a Europa!

**Informativo Parábola Editorial**, s/d.

Na entrevista, o autor defende o uso de formas linguísticas coloquiais e faz uso da norma padrão em toda a extensão do texto. Isso pode ser explicado pelo fato de que ele

**(A) <u>adapta</u> o nível de linguagem à situação comunicativa, uma vez que o gênero entrevista requer o uso da norma padrão.**

(B) apresenta argumentos carentes de comprovação científica e, por isso, defende um ponto de vista difícil de ser verificado na materialidade do texto.

(C) propõe que o padrão normativo deve ser usado por falantes escolarizados como ele, enquanto a norma coloquial deve ser usada por falantes não escolarizados.

(D) acredita que a língua genuinamente brasileira está em construção, o que o obriga a incorporar em seu cotidiano a gramática normativa do português europeu.

(E) defende que a quantidade de falantes do português brasileiro ainda é insuficiente para acabar com a hegemonia do antigo colonizador.

**Questão 129**

**O léxico e a cultura**

Potencialmente, todas as línguas de todos os tempos podem candidatar-se a expressar qualquer conteúdo. A pesquisa linguística do século XX demonstrou que não há diferença qualitativa entre os idiomas do mundo — ou seja, não há idiomas gramaticalmente mais primitivos ou mais desenvolvidos. Entretanto, para que possa ser efetivamente utilizada, essa igualdade potencial precisa realizar-se na prática histórica do idioma, o que nem sempre acontece. Teoricamente, uma língua com pouca tradição escrita (como as línguas indígenas brasileiras) ou uma língua já extinta (como o latim ou o grego clássicos) podem ser empregadas para falar sobre qualquer assunto, como, digamos, física quântica ou biologia molecular. Na prática, contudo, não é possível, de uma hora para outra, expressar tais conteúdos em camaiurá ou latim, simplesmente porque não haveria vocabulário próprio para esses conteúdos. É perfeitamente possível desenvolver esse vocabulário específico, seja por meio de empréstimos de outras línguas, seja por meio da criação de novos termos na língua em questão, mas tal tarefa não se realizaria em pouco tempo nem com pouco esforço.

BEARZOTI FILHO, P. **Miniaurélio**: o dicionário da língua portuguesa. Manual do professor. Curitiba: Positivo, 2004 (fragmento).

Estudos contemporâneos mostram que cada língua possui sua própria complexidade e dinâmica de funcionamento. O texto ressalta essa dinâmica, na medida em que enfatiza

(A) a inexistência de conteúdo comum a todas as línguas, pois o léxico contempla visão de mundo particular específica de uma cultura.
(B) a existência de línguas limitadas por não permitirem ao falante nativo se comunicar perfeitamente a respeito de qualquer conteúdo.
(C) a tendência a serem mais restritos o vocabulário e a gramática de línguas indígenas, se comparados com outras línguas de origem europeia.
**(D) a existência de diferenças vocabulares entre os idiomas, especificidades relacionadas à própria cultura dos falantes de uma comunidade.**
(E) a atribuição de maior importância sociocultural às línguas contemporâneas, pois permitem que sejam abordadas quaisquer temáticas, sem dificuldades.

**Questão 130**

A substituição do haver por ter em construções existenciais, no português do Brasil, corresponde a um dos processos mais característicos da história da língua portuguesa, paralelo ao que já ocorrera em relação à ampliação do domínio de ter na área semântica de "posse", no final da fase arcaica. Mattos e Silva (2001:136) analisa as vitórias de ter sobre haver e discute a emergência de ter existencial, tomando por base a obra pedagógica de João de Barros. Em textos escritos nos anos quarenta e cinquenta do século XVI, encontram-se evidências, embora raras, tanto de ter "existencial", não mencionado pelos clássicos estudos de sintaxe histórica, quanto de haver como verbo existencial com concordância, lembrado por Ivo Castro, e anotado como "novidade" no século XVIII por Said Ali.

Como se vê, nada é categórico e um purismo estreito só revela um conhecimento deficiente da língua. Há mais perguntas que respostas. Pode-se conceber uma norma única e prescritiva? É válido confundir o bom uso e a norma com a própria língua e dessa forma fazer uma avaliação crítica e hierarquizante de outros usos e, através deles, dos usuários? Substitui-se uma norma por outra?

CALLOU, D. A propósito de norma, correção e preconceito linguístico: do presente para o passado. In: **Cadernos de Letras da UFF**, n. 36, 2008. Disponível em: www.uff.br. Acesso em: 26 fev. 2012 (adaptado).

Para a autora, a substituição de "haver" por "ter" em diferentes contextos evidencia que

(A) o estabelecimento de uma norma prescinde de uma pesquisa histórica.
(B) os estudos clássicos de sintaxe histórica enfatizam a variação e a mudança na língua.
(C) a avaliação crítica e hierarquizante dos usos da língua fundamenta a definição da norma.
(D) a adoção de uma única norma revela uma atitude adequada para os estudos linguísticos.
**(E) os comportamentos puristas são prejudiciais à compreensão da constituição linguística.**

**Questão 134**

"Ele era o inimigo do rei", nas palavras de seu biógrafo, Lira Neto. Ou, ainda, "um romancista que colecionava desafetos, azucrinava D. Pedro II e acabou inventando o Brasil". Assim era José de Alencar (1829-1877), o conhecido autor de *O guarani* e *Iracema*, tido como o pai do romance no Brasil. Além de criar clássicos da literatura brasileira com temas nativistas, indianistas e históricos, ele foi também folhetinista, diretor de jornal, autor de peças de teatro, advogado, deputado federal e até ministro da Justiça. Para ajudar na descoberta das múltiplas facetas desse personagem do século XIX, parte de seu acervo inédito será digitalizada.

**História Viva**, n. 99, 2011.

Com base no texto, que trata do papel do escritor José de Alencar e da futura digitalização de sua obra, depreende-se que

(A) a digitalização dos textos é importante para que os leitores possam compreender seus romances.
(B) o conhecido autor de *O guarani* e *Iracema* foi importante porque deixou uma vasta obra literária com temática atemporal.
(C) a divulgação das obras de José de Alencar, por meio da digitalização, demonstra sua importância para a história do Brasil Imperial.
**(D) a digitalização dos textos de José de Alencar terá importante papel na preservação da memória linguística e da identidade nacional.**
(E) o grande romancista José de Alencar é importante porque se destacou por sua temática indianista.

**Questão 135**

eu gostava muito de passeá... saí com as minhas colegas... brincá na porta di casa di vôlei... andá de patins... bicicleta... quando eu levava um tombo ou outro... eu era a::... a palhaça da turma... ((risos))... eu acho que foi uma das fases mais... assim... gostosas da minha vida foi... essa fase de quinze... dos meus treze aos dezessete anos... A.P.S., sexo feminino, 38 anos, nível de ensino fundamental.

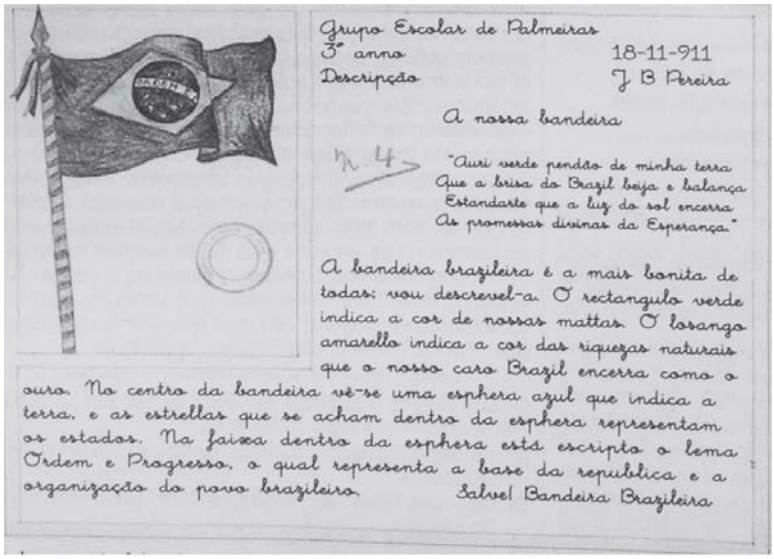
**Projeto Fala Goiana**, UFG, 2010 (inédito).

Um aspecto da composição estrutural que caracteriza o relato pessoal de A.P.S. como modalidade falada da língua é

**(A) predomínio de linguagem informal entrecortada por pausas.**
(B) vocabulário regional desconhecido em outras variedades do português.
(C) realização do plural conforme as regras da tradição gramatical.
(D) ausência de elementos promotores de coesão entre os eventos narrados.
(E) presença de frases incompreensíveis a um leitor iniciante.

**ANEXO F –** Itens do Enem 2013

**Questão 96**



Grupo Escolar de Palmeiras
3º anno 18-11-911
Descripção J B Pereira

A nossa bandeira

n. 4

"Auri verde pendão de minha terra
Que a brisa do Brazil beija e balança
Estandarte que a luz do sol encerra
As promessas divinas da Esperança."

A bandeira brazileira é a mais bonita de todas: vou descrevel-a. O rectangulo verde indica a cor de nossas mattas. O losango amarello indica a cor das riquezas naturais que o nosso caro Brazil encerra como o ouro. No centro da bandeira vê-se uma esphera azul que indica a terra, e as estrellas que se acham dentro da esphera representam os estados. Na faixa dentro da esphera está escripto o lema Ordem e Progresso, o qual representa a base da republica e a organização do povo brazileiro. Salve! Bandeira Brazileira

GRUPO ESCOLAR DE PALMEIRAS. **Redações de Maria Anna de Biase e J. B. Pereira sobre a Bandeira Nacional.** Palmeiras (SP), 18 nov. 1911. Acervo APESP. Coleção DAESP. C10279. Disponível em: www.arquivoestado.sp.gov.br. Acesso em: 15 maio 2013.

O documento foi retirado de uma exposição *on-line* de manuscritos do estado de São Paulo do início do século XX. Quanto à relevância social para o leitor da atualidade, o texto

**(A) <u>funciona</u> como veículo de transmissão de valores patrióticos próprios do período em que foi escrito.**
(B) cumpre uma função instrucional de ensinar regras de comportamento em eventos cívicos.
(C) deixa subentendida a ideia de que o brasileiro preserva as riquezas naturais do país.
(D) argumenta em favor da construção de uma nação com igualdade de direitos.
(E) apresenta uma metodologia de ensino restrita a uma determinada época.

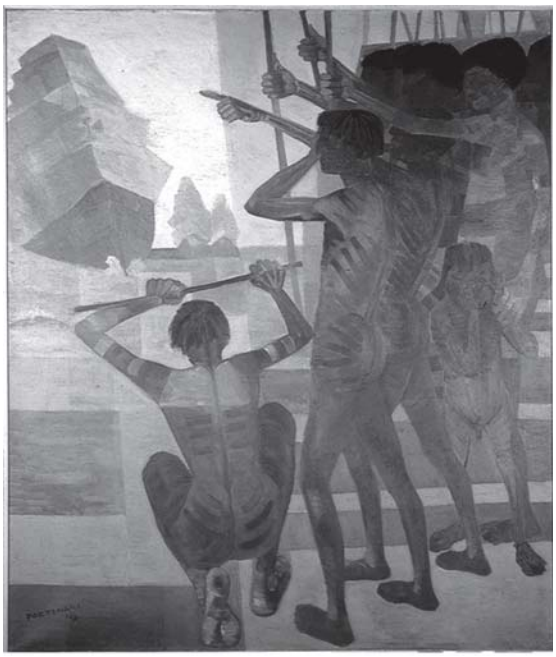
**Questão 97**

TEXTO I

Andaram na praia, quando saímos, oito ou dez deles; e daí a pouco começaram a vir mais. E parece-me que viriam, este dia, à praia, quatrocentos ou quatrocentos e cinquenta. Alguns deles traziam arcos e flechas, que todos trocaram por carapuças ou por qualquer coisa que lhes davam. […] Andavam todos tão bem-dispostos, tão bem feitos e galantes com suas tinturas que muito agradavam.

CASTRO, S. **A carta de Pero Vaz de Caminha**. Porto Alegre: L&PM, 1996 (fragmento).

TEXTO II



PORTINARI, C. **O descobrimento do Brasil.** 1956.
Óleo sobre tela, 199 x 169 cm
Disponível em: www.portinari.org.br. Acesso em: 12 jun. 2013.

Pertencentes ao patrimônio cultural brasileiro, a carta de Pero Vaz de Caminha e a obra de Portinari retratam a chegada dos portugueses ao Brasil. Da leitura dos textos, constata-se que

(A) a carta de Pero Vaz de Caminha representa uma das primeiras manifestações artísticas dos portugueses em terras brasileiras e preocupa-se apenas com a estética literária.

(B) a tela de Portinari retrata indígenas nus com corpos pintados, cuja grande significação é a afirmação da arte acadêmica brasileira e a contestação de uma linguagem moderna.

**(C) a carta, como testemunho histórico-político, mostra o olhar do colonizador sobre a gente da terra, e a pintura destaca, em primeiro plano, a inquietação dos nativos.**

(D) as duas produções, embora usem linguagens diferentes – verbal e não verbal –, cumprem a mesma função social e artística.

(E) a pintura e a carta de Caminha são manifestações de grupos étnicos diferentes, produzidas em um mesmo momentos histórico, retratando a colonização.

**Questão 98**

**Querô**

DELEGADO – Então desce ele. Vê o que arrancam desse sacana.
SARARÁ – Só que tem um porém. Ele é menor.
DELEGADO – Então vai com jeito. Depois a gente entrega pro juiz.
(*Luz apaga no delegado e acende no repórter, que se dirige ao público.*)
REPÓRTER – E o Querô foi espremido, empilhado, esmagado de corpo e alma num cubículo imundo, com outros meninos. Meninos todos espremidos, empilhados, esmagados de corpo e alma, alucinados pelos seus desesperos, cegados por muitas aflições. Muitos meninos, com seus desesperos e seus ódios, empilhados, espremidos, esmagados de corpo e alma no imundo cubículo do reformatório. E foi lá que o Querô cresceu.

MARCOS, P. **Melhor teatro**. São Paulo:. Global, 2003 (fragmento).

No discurso do repórter, a repetição causa um efeito de sentido de intensificação, construindo a ideia de
**(A) opressão física e moral, que gera rancor nos meninos.**
(B) repressão policial e social, que gera apatia nos meninos.
(C) polêmica judicial e midiática, que gera confusão entre os meninos.
(D) concepção educacional e carcerária, que gera comoção nos meninos.
(E) informação crítica e jornalística, que gera indignação entre os meninos.

**Questão 100**

**Secretaria de Cultura**
**EDITAL**

**NOTIFICAÇÃO** – Síntese da resolução publicada no Diário Oficial da Cidade, 29/07/2011 – página 41 – 511ª Reunião Ordinária, em 21/06/2011.

**Resolução nº 08/2011 – TOMBAMENTO** dos imóveis da Rua Augusta. nº 349 e nº 353, esquina com a Rua Marquês de Paranaquá, nº 315. nº 327 e nº 329 (Setor 010, Quadra 026, Lotes 0016-2 e 00170-0), bairro da Consolação. Subprefeitura da Sé, conforme o processo administrativo nº 1991-0.005.365-1.

**Folha de S. Paulo**, 5 ago. 2011 (adaptado)

Um leitor interessado nas decisões governamentais escreve uma carta para o jornal que publicou o edital, concordando com a resolução sintetizada no Edital da Secretaria de Cultura. Uma frase adequada para expressar sua concordância é:
(A) Que sábia iniciativa! Os prédios em péssimo estado de conservação devem ser derrubados.
(B) Até que enfim! Os edifícios localizados nesse trecho descaracterizam o conjunto arquitetônico da Rua Augusta.
(C) Parabéns! O poder público precisa mostrar sua força como guardião das tradições dos moradores locais.
(D) Justa decisão! O governo dá mais um passo rumo à eliminação do problema da falta de moradias populares.
**(E) Congratulações! O patrimônio histórico da cidade merece todo empenho para ser preservado.**

**Questão 104**

**Novas tecnologias**

Atualmente, prevalece na mídia um discurso de exaltação das novas tecnologias, principalmente aquelas ligadas às atividades de telecomunicações. Expressões frequentes como "o futuro já chegou", "maravilhas tecnológicas" e "conexão total com o mundo" "fetichizam" novos produtos, transformando-os em objetos do desejo, de consumo obrigatório. Por esse motivo **carregamos** hoje nos bolsos, bolsas e mochilas o "futuro" tão festejado.

Todavia, não podemos reduzir-nos a meras vítimas de um aparelho midiático perverso, ou de um aparelho capitalista controlador. Há perversão, certamente, e controle, sem sombra de dúvida. Entretanto, **desenvolvemos** uma relação simbiótica de dependência mútua com os veículos de comunicação, que se estreita a cada imagem compartilhada e a cada *dossiê* pessoal transformado em objeto público de entretenimento.

Não mais como aqueles acorrentados na caverna de Platão, **somos** livres para nos aprisionar, por espontânea vontade, a esta relação sadomasoquista com as estruturas midiáticas, na qual tanto **controlamos** quanto somos controlados.

SAMPAIO A. S. A microfísica do espetáculo. Disponível em: http://observatoriodaimprensa.com.br. Acesso em: 1 mar 2013 (adaptado).

Ao escrever um artigo de opinião, o produtor precisa criar uma base de orientação linguística que permita alcançar os leitores e convencê-los com relação ao ponto de vista defendido. Diante disso, nesse texto, a escolha das formas verbais em destaque <u>objetiva</u>

(A) criar relação de subordinação entre leitor e autor, já que ambos usam as novas tecnologias.
(B) enfatizar a probabilidade de que toda população brasileira esteja aprisionada às novas tecnologias.
(C) indicar, de forma clara, o ponto de vista de que hoje as pessoas são controladas pelas novas tecnologias.
**(D) tornar o leitor copartícipe do ponto de vista de que ele manipula as novas tecnologias e por elas é manipulado.**
(E) demonstrar ao leitor sua parcela de responsabilidade por deixar que as novas tecnologias controlem as pessoas.

**Questão 106**

**Até quando?**

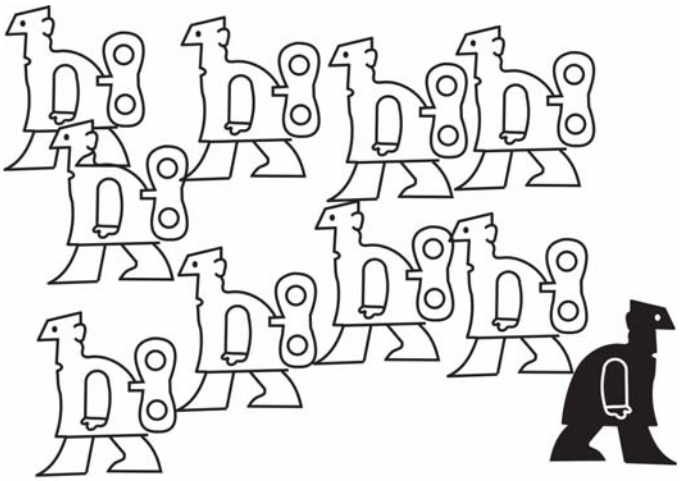
Não adianta olhar pro céu
Com muita fé e pouca luta
Levanta aí que você tem muito protesto pra fazer
E muita greve, você pode, você deve, pode crer
Não adianta olhar pro chão
Virar a cara pra não ver
Se liga aí que te botaram numa cruz e só porque Jesus
Sofreu não quer dizer que você tenha que sofrer!

GABRIEL, O PENSADOR. **Seja você mesmo (mas não seja sempre o mesmo)**. Rio de Janeiro: Sony Music, 2001 (fragmento).

As escolhas linguísticas feitas pelo autor <u>conferem</u> ao texto

(A) caráter atual, pelo uso de linguagem própria da internet.
(B) cunho apelativo, pela predominância de imagens metafóricas.
(C) tom de diálogo, pela recorrência de gírias.
**(D) espontaneidade, pelo uso da linguagem coloquial.**
(E) originalidade, pela concisão da linguagem.

**Questão 107**



CAULOS. Disponível em: www.caulos.com. Acesso em 24 set. 2011.

O cartum faz uma crítica social. A figura destacada está em oposição às outras e representa a
(A) a opressão das minorias sociais.
(B) carência de recursos tecnológicos.
(C) falta de liberdade de expressão.
(D) defesa da qualificação profissional.
**(E) reação ao controle do pensamento coletivo.**

**Questão 109**

**Jogar limpo**

Argumentar não é ganhar uma discussão a qualquer preço. Convencer alguém de algo é, antes de tudo, uma alternativa à prática de ganhar uma questão no grito ou na violência física – ou não física. Não física, dois pontos. Um político que mente descaradamente pode cativar eleitores. Uma publicidade que joga baixo pode constranger multidões a consumir um produto danoso ao ambiente. Há manipulações psicológicas não só na religião. E é comum pessoas agirem emocionalmente, porque vítimas de ardilosa – e cangoteira – sedução. Embora a eficácia a todo preço não seja argumentar, tampouco se trata de admitir só verdades científicas – formar opinião apenas depois de ver a demonstração e as evidências, como a ciência faz. Argumentar é matéria da vida cotidiana, uma forma de retórica, mas é um raciocínio que tenta convencer sem se tornar mero cálculo manipulativo, e pode ser rigoroso sem ser científico.

**Língua Portuguesa**. São Paulo, ano 5, n. 66. abr. 2011 (adaptado).

No fragmento, opta-se por uma construção linguística bastante diferente em relação aos padrões normalmente empregados na escrita. Trata-se da frase "Não física, dois pontos". Nesse contexto, a escolha por se representar por extenso o sinal de pontuação que deveria ser utilizado
(A) enfatiza a metáfora de que o autor se vale para desenvolver seu ponto de vista sobre a arte de argumentar.
(B) diz respeito a um recurso de metalinguagem, evidenciando as relações e as estruturas presentes no enunciado.
**(C) é um recurso estilístico que promove satisfatoriamente a sequenciação de ideias, introduzindo apostos exemplificativos.**
(D) ilustra a flexibilidade na estruturação do gênero textual, a qual se concretiza no emprego da linguagem conotativa.
(E) prejudica a sequência do texto, provocando estranheza no leitor ao não desenvolver explicitamente o raciocínio a partir de argumentos.

**Questão 110**

**A diva**

Vamos ao teatro, Maria José?
Quem me dera,
desmanchei em rosca quinze kilos de farinha
tou podre. Outro dia a gente vamos
Falou meio triste, culpada,
e um pouco alegre por recusar com orgulho
TEATRO! Disse no espelho.
TEATRO! Mais alto, desgrenhada.
TEATRO! E os cacos voaram
sem nenhum aplauso.
Perfeita.

PRADO, A. **Oráculos de maio.** São Paulo: Siciliano, 1999.

Os diferentes gêneros textuais desempenham funções sociais diversas reconhecidas pelo leitor com base em suas características específicas, bem como na situação comunicativa em que ele é produzido. Assim, o texto *A diva*

(A) narra um fato real vivido por Maria José.
**(B) surpreende o leitor pelo seu efeito poético.**
(C) relata uma experiência teatral profissional.
(D) descreve uma ação típica de uma mulher sonhadora.
(E) defende um ponto de vista relativo ao exercício teatral.

**Questão 112**

**TEXTO I**

É evidente que a vitamina D é importante — mas como obtê-la? Realmente, a vitamina D pode ser produzida naturalmente pela exposição à luz do sol, mas ela também existe em alguns alimentos comuns. Entretanto, como fonte dessa vitamina, certos alimentos são melhores do que outros. Alguns possuem uma quantidade significativa de vitamina D, naturalmente, e são alimentos que talvez você não queira exagerar: manteiga, nata, gema de ovo e fígado.

Disponível em: http://saude.hsw.uol.com.br. Acesso em: 31 jul. 2012.

**TEXTO II**

Todos nós sabemos que a vitamina D (colecalciferol) é crucial para sua saúde. Mas a vitamina D é realmente uma vitamina? Está presente nas comidas que os humanos normalmente consomem? Embora exista em algum percentual na gordura do peixe, a vitamina D não está em nossas dietas, a não ser que os humanos artificialmente incrementem um produto alimentar, como o leite enriquecido com vitamina D. A natureza planejou que você a produzisse em sua pele, e não a colocasse direto em sua boca.

Então, seria a vitamina D realmente uma vitamina?

Disponível em: www.umaoutravisao.com.br. Acesso em: 31 jul. 2012.

Frequentemente circulam na mídia textos de divulgação científica que apresentam informações divergentes sobre um mesmo tema. Comparando os dois textos, constata-se que o Texto II contrapõe-se ao I quando

(A) comprova cientificamente que a vitamina D não é uma vitamina.
(B) demonstra a verdadeira importância da vitamina D para a saúde.
**(C) enfatiza que a vitamina D é mais comumente produzida pelo corpo que absorvida por meio de alimentos.**
(D) afirma que a vitamina D existe na gordura dos peixes e no leite, não em seus derivados.
(E) levanta a possibilidade de o corpo humano produzir artificialmente a vitamina D.

**Questão 114**

**Manta que costura causos e histórias no seio de uma família serve de metáfora da memória em obra escrita por autora portuguesa**

O que poderia valer mais do que a manta para aquela família? Quadros de pintores famosos? Joias de rainha? Palácios? Uma manta feita de centenas de retalhos de roupas velhas aquecia os pés das crianças e a memória da avó, que a cada quadrado apontado por seus netos resgatava de suas lembranças uma história. Histórias fantasiosas como a do vestido com um bolso que abrigava um gnomo comedor de biscoitos; histórias de traquinagem como a do calção transformado em farrapos no dia em que o menino, que gostava de andar de bicicleta de olhos fechados, quebrou o braço; histórias de saudades, como o avental que carregou uma carta por mais de um mês ... Muitas histórias formavam aquela manta. Os protagonistas eram pessoas da família, um tio, uma tia, o avô, a bisavó, ela mesma, os antigos donos das roupas.
Um dia, a avó morreu, e as tias passaram a disputar a manta, todas a queriam, mais do que aos quadros, joias e palácios deixados por ela. Felizmente, as tias conseguiram chegar a um acordo, e a manta passou a ficar cada mês na casa de uma delas. E os retalhos, à medida que iam se acabando, eram substituídos por outros retalhos, e novas e antigas histórias foram sendo incorporadas à manta mais valiosa do mundo.

LASEVICIUS, A. **Língua Portuguesa**,
São Paulo, n. 76, 2012 (adaptado).

A autora descreve a importância da manta para aquela família, ao verbalizar que "novas e antigas histórias foram sendo incorporadas à manta mais valiosa do mundo". Essa valorização evidencia-se pela
(A) oposição entre os objetos de valor, como joias, palácios e quadros, e a velha manta.
(B) descrição detalhada dos aspectos físicos da manta, como cor e tamanho dos retalhos.
(C) valorização da manta como objeto de herança familiar disputado por todos.
(D) comparação entre a manta que protege do frio e a manta que aquecia os pés das crianças.
**(E) correlação entre os retalhos da manta e as muitas histórias de tradição oral que os formavam.**

**Questão 115**

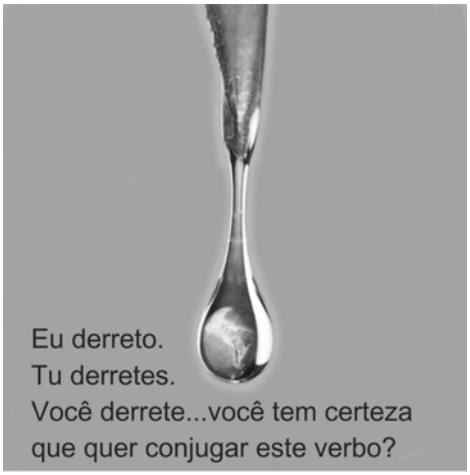
O **hipertexto** permite – ou, de certo modo, em alguns casos, até mesmo exige – a participação de diversos autores na sua construção, a redefinição dos papéis de autor e leitor e a revisão dos modelos tradicionais de leitura e de escrita. Por seu enorme potencial para se estabelecerem conexões, ele facilita o desenvolvimento de trabalhos coletivamente, o estabelecimento da comunicação e a aquisição de informação de maneira cooperativa.

Embora haja quem identifique o hipertexto exclusivamente com os textos eletrônicos, produzidos em determinado tipo de meio ou de tecnologia, ele não deve ser limitado a isso, já que consiste numa forma organizacional que tanto pode ser concebida para o papel como para os ambientes digitais. É claro que o texto virtual permite concretizar certos aspectos que, no papel, são praticamente inviáveis: a conexão imediata, a comparação de trechos de textos na mesma tela, o "mergulho" nos diversos aprofundamentos de um tema, como se o texto tivesse camadas, dimensões ou planos.

RAMAL, A. C. **Educação na cibercultura**: hipertextualidade, leitura, escrita e aprendizagem.
Porto Alegre: Artmed, 2002.

Considerando-se a linguagem específica de cada sistema de comunicação, como rádio, jornal, TV, internet, segundo o texto, a hipertextualidade configura-se como um(a)
(A) elemento originário dos textos eletrônicos.
(B) conexão imediata e reduzida ao texto digital.
**(C) novo modo de leitura e de organização da escrita.**
(D) estratégia de manutenção do papel do leitor com perfil definido.
(E) modelo de leitura baseado nas informações da superfície do texto.

**Questão 116**




Disponível em: http://orion-oblog.blogspot.com.br. Acesso em: 6 jun. 2012 (adaptado).

O cartaz aborda a questão do aquecimento global. A relação entre os recursos verbais e não verbais nessa propaganda revela que

(A) o discurso ambientalista propõe formas radicais de resolver os problemas climáticos.
(B) a preservação da vida na Terra depende de ações de dessalinização da água marinha.
(C) a acomodação da topografia terrestre desencadeia o natural degelo das calotas polares.
(D) o descongelamento das calotas polares diminui a quantidade de água doce potável do mundo.
**(E) a agressão ao planeta é dependente da posição assumida pelo homem frente aos problemas ambientais.**

**Questão 118**

**Futebol: "A rebeldia é que muda o mundo"**

*Conheça a história de Afonsinho, o primeiro jogador do futebol brasileiro a derrotar a cartolagem e a conquistar o Passe Livre, há exatos 40 anos*

Pelé estava se aposentando pra valer pela primeira vez, então com a camisa do Santos (porque depois voltaria a atuar pelo New York Cosmos, dos Estados Unidos), em 1972, quando foi questionado se, finalmente, sentia-se um homem livre. O Rei respondeu sem titubear:

— Homem livre no futebol só conheço um: o Afonsinho. Este sim pode dizer, usando as suas palavras, que deu o grito de independência ou morte. Ninguém mais. O resto é conversa.

Apesar de suas declarações serem motivo de chacota por parte da mídia futebolística e até dos torcedores brasileiros, o Atleta do Século acertou. E provavelmente acertaria novamente hoje.

Pela admiração por um de seus colegas de clube daquele ano. Pelo reconhecimento do caráter e personalidade de um dos jogadores mais contestadores do futebol nacional. E principalmente em razão da história de luta – e vitória – de Afonsinho sobre os cartolas.

ANDREUCCI, R. Disponível em: http://carosamigos.terra.com.br. Acesso em: 19 ago 2011.

O autor utiliza marcas linguísticas que dão ao texto um caráter informal. Uma dessas marcas é identificada em:

(A) "[...] o Atleta do Século acertou."
(B) "O Rei respondeu sem titubear [...]".
(C) "E provavelmente acertaria novamente hoje."
**(D) "Pelé estava se aposentando pra valer pela primeira vez[...]".**
(E) "Pela admiração por um de seus colegas de clube daquele ano."

**Questão 119**

Disponível em: http://clubedamafalda.blogspot.com.br. Acesso em: 21 set. 2011.

Nessa charge, o recurso morfossintático que colabora para o efeito de humor está indicado pelo(a)

**(A) emprego de uma oração adversativa, que orienta a quebra da expectativa ao final.**
(B) uso de conjunção aditiva, que cria uma relação de causa e efeito entre as ações.
(C) retomada do substantivo "mãe", que desfaz a ambiguidade dos sentidos a ele atribuídos,
(D) utilização da forma pronominal "la", que reflete um tratamento formal do filho em relação à "mãe".
(E) repetição da forma verbal "é", que reforça a relação de adição existente entre as orações.

**Questão 120**

Disponível em: www.filosofia.com.br. Acesso em: 30 abr. 2010.

Pelas características da linguagem visual e pelas escolhas vocabulares, pode-se entender que o texto possibilita a reflexão sobre uma problemática contemporânea ao

(A) criticar o transporte rodoviário brasileiro, em razão da grande quantidade de caminhões nas estradas.
**(B) ironizar a dificuldade de locomoção no trânsito urbano, devida ao grande fluxo de veículos.**
(C) expor a questão do movimento como um problema existente desde tempos antigos, conforme frase citada.
(D) restringir os problemas de tráfego a veículos particulares, defendendo, como solução, o transporte público.
(E) propor a ampliação de vias nas estradas, detalhando o espaço exíguo ocupado pelos veículos nas ruas.

**Questão 121**

Gripado, penso entre espirros em como a palavra gripe nos chegou após uma série de contágios entre línguas. Partiu da Itália em 1743 a epidemia de gripe que disseminou pela Europa, além do vírus propriamente dito, dois vocábulos virais: o italiano *influenza* e o francês *grippe*. O primeiro era um termo derivado do latim medieval *influentia*, que significava "influência dos astros sobre os homens". O segundo era apenas a forma nominal do verbo *gripper*, isto é, "agarrar". Supõe-se que fizesse referência ao modo violento como o vírus se apossa do organismo infectado.

RODRIGUES. S. Sobre palavras. **Veja**, São Paulo, 30 nov. 2011

Para se entender o trecho como uma unidade de sentido, é preciso que o leitor reconheça a ligação entre seus elementos. Nesse texto, a coesão é construída predominantemente pela retomada de um termo por outro e pelo uso da elipse. O fragmento do texto em que há coesão por elipse do sujeito é:

(A) "[...] a palavra gripe nos chegou após uma série de contágios entre línguas."
(B) "Partiu da Itália em 1743 a epidemia de gripe [...]".
(C) "O primeiro era um termo derivado do latim medieval *influentia*, que significava 'influência dos astros sobre os homens'."
(D) "O segundo era apenas a forma nominal do verbo *gripper* [...]".
**(E) "Supõe-se que fizesse referência ao modo violento como o vírus se apossa do organismo infectado."**

**Questão 123**

**Para Carr, internet atua no comércio da distração**

*Autor de "A Geração Superficial" analisa a influência da tecnologia na mente*

O jornalista americano Nicholas Carr acredita que a internet não estimula a inteligência de ninguém. O autor explica descobertas científicas sobre o funcionamento do cérebro humano e teoriza sobre a influência da internet em nossa forma de pensar.

Para ele, a rede torna o raciocínio de quem navega mais raso, além de fragmentar a atenção de seus usuários.

Mais: Carr afirma que há empresas obtendo lucro com a recente fragilidade de nossa atenção. "Quanto mais tempo passamos *on-line* e quanto mais rápido passamos de uma informação para a outra, mais dinheiro as empresas de internet fazem", avalia.

"Essas empresas estão no comércio da distração e são *experts* em nos manter cada vez mais famintos por informação fragmentada em partes pequenas. É claro que elas têm interesse em nos estimular e tirar vantagem da nossa compulsão por tecnologia."

ROXO, E. **Folha de S. Paulo**. 18 fev. 2012 (adaptado)

A crítica do jornalista norte-americano que justifica o título do texto é a de que a internet

(A) mantém os usuários cada vez menos preocupados com a qualidade da informação.
(B) torna o raciocínio de quem navega mais raso, além de fragmentar a atenção de seus usuários.
(C) desestimula a inteligência, de acordo com descobertas científicas sobre o cérebro.
(D) influencia nossa forma de pensar com a superficialidade dos meios eletrônicos.
**(E) garante a empresas a obtenção de mais lucro com a recente fragilidade de nossa atenção.**

**Questão 124**

Na verdade, o que se chama genericamente de índios é um grupo de mais de trezentos povos que, juntos, falam mais de 180 línguas diferentes. Cada um desses povos possui diferentes histórias, lendas, tradições, conceitos e olhares sobre a vida, sobre a liberdade, sobre o tempo e sobre a natureza. Em comum, tais comunidades apresentam a profunda comunhão com o ambiente em que vivem, o respeito em relação aos indivíduos mais velhos, a preocupação com as futuras gerações, e o senso de que a felicidade individual depende do êxito do grupo. Para eles, o sucesso é resultado de uma construção coletiva.
Estas ideias, partilhadas pelos povos indígenas, são indispensáveis para construir qualquer noção moderna de civilização. Os verdadeiros representantes do atraso no nosso país não são os índios, mas aqueles que se pautam por visões preconceituosas e ultrapassadas de "progresso".

AZZI, R. **As razões de ser guarani-kaiowá.** Disponível em: www.outraspalavras.net. Acesso em: 7 dez. 2012.

Considerando-se as informações abordadas no texto, ao iniciá-lo com a expressão "Na verdade", o autor tem como objetivo principal
(A) expor as características comuns entre os povos indígenas no Brasil e suas ideias modernas e civilizadas.
(B) trazer uma abordagem inédita sobre os povos indígenas no Brasil e, assim, ser reconhecido como especialista no assunto.
(C) mostrar os povos indígenas vivendo em comunhão com a natureza, e, por isso, sugerir que se deve respeitar o meio ambiente e esses povos.
(D) usar a conhecida oposição entre moderno e antigo como uma forma de respeitar a maneira ultrapassada como vivem os povos indígenas em diferentes regiões do Brasil.
**(E) apresentar informações pouco divulgadas a respeito dos indígenas no Brasil, para defender o caráter desses povos como civilizações, em contraposição a visões preconcebidas.**

**Questão 125**

CURY, C. Disponível em: http://tirasnacionais.blogspot.com. Acesso em: 13 nov. 2011.

A tirinha denota a postura assumida por seu produtor frente ao uso social da tecnologia para fins de interação e de informação. Tal posicionamento é expresso, de forma argumentativa, por meio de uma atitude
**(A) crítica, expressa pelas ironias.**
(B) resignada, expressa pelas enumerações.
(C) indignada, expressa pelos discursos diretos.
(D) agressiva, expressa pela contra-argumentação.
(E) alienada, expressa pela negação da realidade.

**Questão 126**

**Dúvida**

Dois compadres viajavam de carro por uma estrada de fazenda quando um bicho cruzou a frente do carro. Um dos compadres falou:

— Passou um largato ali!

O outro perguntou:

— Lagarto ou largato?

O primeiro respondeu:

— Num sei não, o bicho passou muito rápido.

**Piadas coloridas**. Rio de Janeiro: Gênero, 2006.

Na piada, a quebra de expectativa contribui para produzir o efeito de humor. Esse efeito ocorre porque um dos personagens

(A) reconhece a espécie do animal avistado.
(B) tem dúvida sobre a pronúncia do nome do réptil.
**(C) desconsidera o conteúdo linguístico da pergunta.**
(D) constata o fato de um bicho cruzar a frente do carro.
(E) apresenta duas possibilidades de sentido para a mesma palavra.

**Questão 128**

**Quadrinho quadrado**

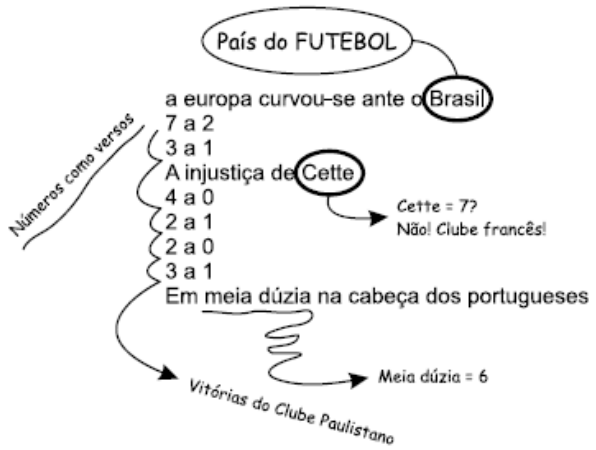
XAVIER, C. Disponível em: www.releituras.com: Acesso em: 24 abr. 2010.

Os objetivos que motivam os seres humanos a estabelecer comunicação determinam, em uma situação de interlocução, o predomínio de uma ou de outra função de linguagem. Nesse texto, predomina a função que se caracteriza por

(A) tentar persuadir o leitor acerca da necessidade de se tomarem certas medidas para a elaboração de um livro.
(B) enfatizar a percepção subjetiva do autor, que projeta para sua obra seus sonhos e histórias.
(C) apontar para o estabelecimento de interlocução de modo superficial e automático, entre o leitor e o livro.
**(D) fazer um exercício de reflexão a respeito dos princípios que estruturam a forma e o conteúdo de um livro.**
(E) retratar as etapas do processo de produção de um livro, as quais antecedem o contato entre leitor e obra.

**Questão 129**

**brasilidade em construção**




MUSEU DA LÍNGUA PORTUGUESA. **Oswald de Andrade: o culpado de tudo**. 27 set.2011 a 29 jan. 2012. São Paulo: Prof. Gráfica. 2012.

O poema de Oswald de Andrade remonta à ideia de que a brasilidade está relacionada ao futebol. Quanto à questão da identidade nacional, as anotações em torno dos versos constituem

**(A) direcionamentos possíveis para uma leitura crítica de dados histórico-culturais.**

(B) forma clássica da construção poética brasileira.

(C) rejeição à ideia do Brasil como o país do futebol.

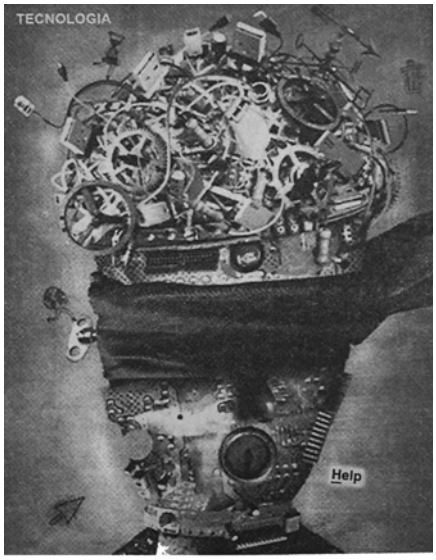
(D) intervenções de um leitor estrangeiro no exercício de leitura poética.

(E) lembretes de palavras tipicamente brasileiras substitutivas das originais.

**Questão 130**

**O que a internet esconde de você**

*Sites de busca manipulam resultados. Redes sociais decidem quem vai ser seu amigo – e descartam as pessoas sem avisar. E, para cada* site *que você pode acessar, há 400 outros invisíveis, Prepare-se para conhecer o lado oculto da internet.*




GRAVATÁ, A. **Superinteressante**. São Paulo, ed. 297. nov 2011 (adaptado)

Analisando-se as informações verbais e a imagem associada a uma cabeça humana, compreende-se que a venda

(A) a representa a amplitude de informações que compõem a internet, às quais temos acesso em redes sociais e *sites* de busca.

**(B) faz uma denúncia quanto às informações que são omitidas dos usuários da rede, sendo empregada no sentido conotativo.**

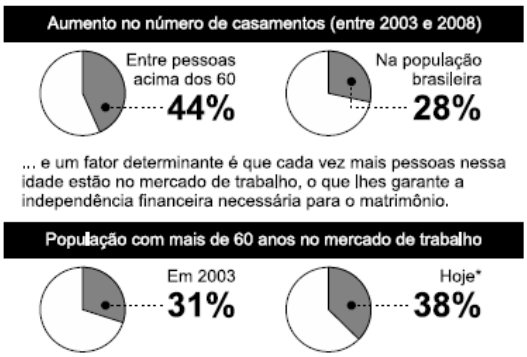
(C) diz respeito a um buraco negro digital, onde estão escondidas as informações buscadas pelo usuário nos *sites* que acessa.

(D) está associada a um conjunto de restrições sociais presentes na vida daqueles que estão sempre conectados à internet.

(E) remete às bases de dados da *web*, protegidas por senhas ou assinaturas e às quais o navegador não tem acesso.

**Questão 132**

**Casados e independentes**
Um novo levantamento do IBGE mostra que o número de casamentos entre pessoas na faixa dos 60 anos cresce, desde 2003, a um ritmo 60% maior que o observado na população brasileira como um todo...




Fontes: *IBGE e Organização Internacional do Trabalho (OIT)* *Com base no último dado disponível, de 2008. **Veja**, São Paulo, 21 abr. 2010 (adaptado).

Os gráficos expõem dados estatísticos por meio de linguagem verbal e não verbal. No texto, o uso desse recurso
(A) exemplifica o aumento da expectativa de vida da população.
(B) explica o crescimento da confiança na Instituição do casamento.
(C) mostra que a população brasileira aumentou nos últimos cinco anos.
(D) indica que as taxas de casamento e emprego cresceram na mesma proporção.
**(E) <u>sintetiza</u> o crescente número de casamentos e de ocupação no mercado de trabalho.**

**Questão 133**

**Lusofonia**

*rapariga*: s.f., fem. de rapaz: mulher nova; moça; menina; (Brasil), meretriz.

Escrevo um poema sobre a rapariga que está sentada
no café, em frente da chávena de café, enquanto
alisa os cabelos com a mão. Mas não posso escrever este
poema sobre essa rapariga porque, no brasil, a palavra
rapariga não quer dizer o que ela diz em portugal. Então,
terei de escrever a mulher nova do café, a jovem do café,
a menina do café, para que a reputação da pobre rapariga
que alisa os cabelos com a mão, num café de lisboa, não
fique estragada para sempre quando este poema atravessar o
atlântico para desembarcar no rio de janeiro. E isto tudo
sem pensar em áfrica, porque aí lá terei
de escrever sobre a moça do café, para
evitar o tom demasiado continental da rapariga, que é
uma palavra que já me está a pôr com dores
de cabeça até porque, no fundo, a única coisa que eu queria
era escrever um poema sobre a rapariga do
café. A solução, então, é mudar de café, e limitar-me a
escrever um poema sobre aquele café onde nenhuma rapariga se
pode sentar à mesa porque só servem café ao balcão.

JÚDICE, N. **Matéria do Poema**. Lisboa: D. Quixote, 2008.

O texto traz em relevo as funções metalinguística e poética. Seu caráter metalinguístico <u>justifica-se</u> pela
(A) discussão da dificuldade de se fazer arte inovadora no mundo contemporâneo.
(B) defesa do movimento artístco da pós-modernidade, típico do século XX.
(C) abordagem de temas do cotidiano, em que a arte se volta para assuntos rotineiros.
**(D) tematização do fazer artístico, pela discussão do ato de construção da própria obra.**
(E) valorização do efeito de estranhamento causado no público, o que faz a obra ser reconhecida.

**Questão 134**

Art. 2º Considera-se criança, para os efeitos desta lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade. [...]

Art 3º A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade.

Art 4° É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária. [...]

BRASIL. Lei n. 8 069, de 13 de julho de 1990. **Estatuto da criança e do adolescente**.
Disponível em: www.planalto.gov.br (fragmento)

Para cumprir sua função social, o *Estatuto da criança e do adolescente* apresenta características próprias desse gênero quanto ao uso da língua e quanto à composição textual. Entre essas características, destaca-se o emprego de

(A) repetição vocabular para facilitar o entendimento.
**(B) palavras e construções que evitem ambiguidade.**
(C) expressões informais para apresentar os direitos.
(D) frases na ordem direta para apresentar as informações mais relevantes.
(E) exemplificações que auxiliem a compreensão dos conceitos formulados.