



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

MARIA ILZA ZIRONDI

**DESVENDANDO ASPECTOS DE LINGUAGEM NO ENEM:
UMA CONTRIBUIÇÃO PARA O PROCESSO
EDUCACIONAL BRASILEIRO**

Londrina
2007

MARIA ILZA ZIRONDI

**DESVENDANDO ASPECTOS DE LINGUAGEM NO ENEM:
UMA CONTRIBUIÇÃO PARA O PROCESSO
EDUCACIONAL BRASILEIRO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Estudo da Linguagem.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Elvira Lopes Nascimento

Londrina
2007

MARIA ILZA ZIRONDI

**DESVENDANDO ASPECTOS DE LINGUAGEM NO ENEM:
UMA CONTRIBUIÇÃO PARA O PROCESSO
EDUCACIONAL BRASILEIRO**

BANCA EXAMINADORA

Prof. Orientador
Profª Drª Elvira Lopes Nascimento
Universidade Estadual de Londrina

Profª Drª Maria Regina Gregório
Universidade Estadual de Londrina

Profª Drª Nádia Aparecida de Souza
Universidade Estadual de Londrina

Prof. Dr. Renilson Menegassi
Universidade Estadual de Maringá

Londrina, 09 de abril de 2007.

DEDICATÓRIA

Dedico esse trabalho a todos que me são caros: meus filhos, Mariana e Ivo; meu esposo, Adalberto; meus pais, Maria e Wilson; meus irmãos, Jorge, Rogério e Rosângela; aos professores que foram responsáveis pela minha formação e aos grandes amigos que adquiri ao longo desses anos de estudo.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos que contribuíram para a realização desse trabalho:

Meus filhos, pela paciência, colaboração e compreensão nos momentos em que estive ausente e reclusa;

Ao meu querido esposo que cooperou e contribuiu para que esses anos de estudo fossem possíveis;

Aos meus pais que sempre me incentivaram realizar meus sonhos, que me ensinaram o caminho da dignidade, perseverança, honradez e do trabalho;

À minha Professora de primário, D. Antonia Tieppo, cuja inesquecível presença se faz exemplo até os dias de hoje;

A todos os meus mestres que me conduziram para uma visão ampla da vida, dos comportamentos humanos e do meu papel no mundo;

À minha orientadora, que há anos acompanha meus passos, sendo exemplo de dedicação e trabalho, maior responsável pelo meu crescimento intelectual e acadêmico;

Às grandes amigas que fiz durante o longo percurso de minha vida acadêmica, em especial à Rosana, Lucinéia, Eliane, Talitha, Valéria, Cláudia e tantos outros muito queridos.

A DEUS por ter me concedido a graça de partilhar minha vida com pessoas tão especiais, pela saúde física e intelectual que me concedeu e por estar comigo sempre, nos momentos bons ou difíceis.

ZIRONDI, Maria ilza. **Desvendando aspectos de linguagem no ENEM: uma contribuição para o processo educacional brasileiro.** 2007. 147f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2007.

RESUMO

O ENEM, Exame Nacional do Ensino Médio, é uma avaliação de caráter institucional e faz parte de uma das medidas governamentais para a auto-avaliação dos alunos em relação às capacidades de linguagem adquiridas ao longo de sua formação escolar. Também é uma maneira do Ministério da Educação avaliar a qualidade do ensino proposto pela política educacional brasileira presente nos documentos oficiais. A prova é destinada, principalmente, aos concluintes do Ensino Médio e tem como objetivo maior avaliar se as competências sugeridas como primordiais para o desenvolvimento humano foram adquiridas e, da mesma forma, se os alunos estão capacitados para resolver as situações-problema que propõe. Os agentes produtores da Prova, membros de comissão destinada pelo governo para cumprir essa tarefa, formulam o Exame, baseados em dados coletados pelos testes anteriores e seguindo os critérios prescritos pelo regimento que norteia as práticas educativas, tanto no âmbito pedagógico quanto institucional, o que fornece subsídios para a formulação de questões de alcance interdisciplinar e a atividade de produção de texto. Nosso objetivo é traçar um panorama das questões políticas e administrativas que interferem e podem (re)direcionar o ensino e, a partir daí, refletir em como as políticas educacionais se estabelecem e se colocam como organizadoras e orientadoras das práticas pedagógicas para a concepção do ensino e da aprendizagem. Para que esse objetivo se concretize, analisamos a Prova não somente pelos seus aspectos lingüísticos, como uma organização codificada da língua com mero propósito de avaliação da prática de leitura e interpretação dos itens avaliados, mas como configuração discursiva resultante de uma ação humana em um contexto social que é resultante da relação de múltiplos aspectos (físicos, sociais, históricos, ideológicos, políticos etc.) que envolvem a organização do Exame. Como pressupostos teóricos, partimos das orientações vygotkianas e bakhtinianas que fundamentam a teoria sócio-interacionista e embasam o interacionismo sócio-discursivo e o modelo de análise proposto por Bronckart (1999; 2006). Em relação à análise, metodologicamente, centramo-nos nos aspectos da infra-estrutura do texto para descrevermos a planificação geral da Prova, tendo em vista mencionar a organização do plano textual global e assim poderemos desvelar as intenções e finalidades dos órgãos governamentais, assim como as prováveis conseqüências do Exame para a comunidade. Dessa forma, percebemos que o ENEM, como um todo, está subjacente a propósitos políticos e burocráticos do Estado que, por meio de estratégias lingüísticas e discursivas, manipula as ações do aluno visando à realização da prova. Os resultados obtidos exercem forte influência sobre os indivíduos que a ela se submetem, o que faz da ENEM um poderoso fator de inclusão ou exclusão social.

Palavras-chave: Avaliação institucional. Gêneros textuais. Interacionismo sócio-discursivo.

ZIRONDI, Maria Ilza. **Revealing language aspects in the ENEM: a contribution for the Brazilian educational process.** Londrina. 2007. 147f. Dissertation (Master's in Language Studies) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2007.

ABSTRACT

The ENEM, Exame Nacional do Ensino Médio (National Examination for Secondary School), is an institutional form of assessment that is part of one of the governmental measures to promote students' self-evaluation in relation to the language capacities acquired throughout school education. The exam also enables the Ministry of Education to assess the quality of the teaching proposed by the Brazilian educational policy in official documents. The exam is mainly aimed at students taking the last year at secondary school, and its principal objective is to assess if the competences suggested as essential for human development have been acquired and if the students are able to solve the proposed problem-situations. The producers of the exam, members of a committee chosen by the government to fulfill that task, make the exam based on data collected from previous tests and according to the criteria established by the regiment that guides the educational practices, both in pedagogical and institutional ambits. That provides subsidies for the elaboration of questions of interdisciplinary scope and the activity of text production. Our aim is to present an overview of the political and administrative issues that interfere with, and may (re)direct, teaching and, from that, reflect upon how educational policies are settled and used as organizers and guidelines of pedagogical practices for the conception of teaching and learning. In order to achieve this aim, we analyzed the exam, not only in terms of linguistic aspects, as a language codified organization, with the mere purpose of evaluating reading practice and the interpretation of the assessed items, but as a discursive configuration resulting from a human action in a social context which, in its turn, results from multiple aspects (physical, social, historical, ideological, political, etc.) involved in the organization of the exam. The theoretical background consisted of the vygotskian and bakhtinian orientations that found the socio-interactionist theory, as well as the socio-discursive interactionism and Bronckart's (1999; 2006) model of analysis. In relation to the analysis, methodologically speaking, we focused on the aspects of the text infra-structure to describe the general plan of the exam, bearing in mind the organization of the global textual plan in order to reveal both the intentions and purposes of the governmental organs and the probable consequences of the exam for the community. In this way, we realized that the ENEM, as a whole, bears political and burocratic purposes of the State which, by means of linguistic and discursive strategies, manipulates the student's actions aiming at the taking of the test. The results obtained exert strong influence in the individuals who submit to it, which makes the ENEM a powerful factor of social inclusion or exclusion.

Keywords: Institutional assessment. Textual genre. Socio-discursive interactionismo.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	–	Logotipo da Prova de 2002 a 2005	94
Figura 2	–	Logotipo da Prova de 2006	95
Figura 3	–	Enunciado de instrução da Prova de 2002 a 2005	95
Figura 4	–	Enunciado de instrução da Prova de 2006	95
Figura 5	–	Item 1 da folha de rosto 2002 a 2005	96
Figura 6	–	Item 1 da folha de rosto 2006	97
Figura 7	–	Item 3 da Prova de 2002 a 2005.....	98
Figura 8	–	Item 3 da Prova de 2006.....	100
Figura 9	–	“Observações” da proposta de redação.....	104
Figura 10	–	Enunciado de comando 1 para a produção textual.....	105
Figura 11	–	Enunciado de comando 2 para a produção textual.....	106
Figura 12	–	Redação escrita por participante do ENEM	108
Figura 13	–	Proposta de redação da Prova na íntegra	110
Figura 14	–	Questão 7 da Prova do ENEM de 2005.....	113
Figura 15	–	Questão 30 da Prova do ENEM de 2005.....	114
Figura 16	–	Questão 19 da Prova do ENEM de 2005.....	115
Figura 17	–	Questão 17 da Prova do ENEM de 2005.....	118
Figura 18	–	Questão 30 da Prova do ENEM de 2005.....	119
Figura 19	–	Questão 2 da Prova do ENEM de 2005.....	120
Figura 20	–	Exemplo 1	130
Figura 21	–	Exemplo 2.....	130
Figura 22	–	Exemplo 3.....	131

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Competências requeridas e competências avaliadas	29
Quadro 2 – Perfil de saída do aluno da escolaridade básica	30
Quadro 3 – As capacidades de linguagem (DOLZ & SCHNEUWLY, 1998)	54
Quadro 4 – Agrupamento dos gêneros textuais mais recorrentes nas Provas do ENEM	88
Quadro 5 – Relação entre agrupamento apresentado por Dolz e Schneuwly e quadro quatro	89
Quadro 6 – Itens da folha de prescrição das Provas de 2005 e de 2006	98
Quadro 7 – Capacidades exigidas prioritariamente dos alunos para resolução das questões.....	121
Quadro 8 – Capacidades de linguagem exigidas pelas questões da Prova de 2005.....	123
Quadro 9 – Percentual das operações de linguagem	127

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- AID** – Associação Internacional de Desenvolvimento
- AMGI** – Agência Multilateral de Garantia de Investimentos
- BID** – Banco Interamericano de Desenvolvimento
- BIRD** – Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento
- CAS** – *Country Assistance Strategy*
- CIADI** – Centro Internacional para Acerto de Disputas de Investimento
- COMPED** – Comitê dos Produtores da Informação Educacional
- EM** – Ensino Médio
- ENEM** – Exame Nacional do Ensino Médio
- FMI** – Fundo Monetário Internacional
- IFC** – Corporação Financeira Internacional
- INEP** – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas
- IPT** – Instituto de Pesquisas Tecnológicas
- ISD** – Interacionismo Sócio-Discursivo
- LDB** – Lei de Diretrizes de Bases
- LE** – Língua Estrangeira
- LM** – Língua Materna
- MEC** – Ministério da Educação
- OMC** – Organização Mundial de Comércio
- ONGs** – Organizações Não-Governamentais
- PCNEMs** – Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio
- PCNs** – Parâmetros Curriculares Nacionais
- PNDL** – Plano Nacional do Livro Didático
- SEB** – Secretaria da Educação Básica
- SIGET** – Simpósio Internacional sobre os Gêneros Textuais

SUMÁRIO

CAPÍTULO I	12
1 INTRODUÇÃO	13
1.1 QUADRO POLÍTICO, CULTURAL E IDEOLÓGICO DO EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO	17
1.2 ASPECTOS DA GLOBALIZAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO	21
1.3 PCNEMs E ENEM: PONTOS DE CONVERGÊNCIA E DIVERGÊNCIA	26
1.3.1 A DISCUSSÃO SOBRE COMPETÊNCIAS	28
1.4 PROVA DO ENEM: ANTES DE TUDO UM TESTE PARA AVALIAÇÃO DAS CAPACIDADES DE LEITURA	37
1.5 GÊNEROS MULTIMODAIS: LEITURA DA REALIDADE	40
1.6 CONTEXTO DE PRODUÇÃO DA PROVA	42
CAPÍTULO II	45
2 PROVA DO ENEM: UM GÊNERO TEXTUAL DE AVALIAÇÃO PARA O CONTEXTO HISTÓRICO DO DESENVOLVIMENTO HUMANO	46
2.1 DO SÓCIO-INTERACIONISMO AO INTERACIONISMO SÓCIO-DISCURSIVO	49
2.2 GÊNEROS TEXTUAIS: ATIVIDADES DE LINGUAGEM COMO FERRAMENTA DO SUJEITO EM AÇÃO	58
2.3 ENEM: UMA AÇÃO DE LINGUAGEM CONFIGURADA EM SITUAÇÕES-PROBLEMA	65
2.4 A MÚLTIPLA-ESCOLHA COMO MEIO DE MENSURAR O TESTE	67
2.5 NO CONTROLE, OS ENUNCIADOS DE COMANDO	69
2.6 ASPECTOS DA INFRA-ESTRUTURA GERAL DO TEXTO	76
2.6.1 Tipos de Discurso	77
2.6.2 Organização Seqüencial	79
CAPÍTULO III	82
3 DESCONSTRUIR PARA DESCREVER: A ARQUITETURA INTERNA DA PROVA	83
3.1 DESCRIÇÃO DO ASPECTO GLOBAL DA PROVA DO ENEM	86
3.2 PLANIFICAÇÃO GERAL DA PROVA	87
3.2.1 Folha de rosto: aspectos de prescrição	94

3.2.2 Redação: a realização empírica do trabalho do aluno.....	102
3.2.3 A avaliação por meio de situações-problema.....	111
3.3 Os NUNCIADOS DE COMANDO E AS CAPACIDADES DE LINGUAGEM A SEREM AÇIONADAS	116
3.4 A ARTICULAÇÃO ENTRE OS ELEMENTOS DA SITUAÇÃO-PROBLEMA.....	128
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	134
REFERÊNCIAS.....	142

CAPÍTULO I

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho constitui uma dupla conquista: a primeira de ordem pessoal, a realização de um dos objetivos que tracei para consumação dos projetos idealizados desde a infância; a segunda, de ordem técnica, a possibilidade que este me ofereceu para compreender, ainda que de maneira ingênua, uma teoria em discussão, mas que me propiciou o entendimento concreto de meu papel enquanto pesquisadora e profissional das ciências. Da mesma forma, concedeu-me a oportunidade para pensar sobre uma atividade emergente e transformadora no cenário educacional brasileiro, assim como, sobre o mundo e as relações dos indivíduos com o meio em que vivem e atuam.

Meus primeiros contatos com os autores, que serão o cerne dessa pesquisa (Lev S. Vygotsky, Michael Bakhtin, Joaquim Dolz, Bernard Schneuwly, Jean Paul Bronckart), começaram com a minha participação no Projeto de Pesquisa inicialmente intitulado “Modelos didáticos de gêneros: uma abordagem para o ensino de LE e LM”, em 2002, na UEL, coordenado pelas Profa(s) Dra(s) Vera Lúcia Lopes Cristóvão em LE e Elvira Lopes do Nascimento em LM. Nessa ocasião, nossos estudos e discussões eram voltados para a questão dos gêneros textuais como objetos de ensino e nosso objetivo principal, o de criar modelos didáticos de gêneros, em ambas as línguas, para posteriormente formularmos seqüências didáticas para os contextos de ensino/aprendizagem.

Durante esse período realizamos vários trabalhos em grupo, participamos de vários eventos e tive o privilégio de colaborar para a realização do I SIGET que já se encontra em sua quarta edição, sendo referência no Brasil e no exterior. Nos congressos e eventos que participamos, conhecemos renomados teóricos e estudiosos sobre as questões envolvendo os gêneros textuais e ensino/aprendizagem, tais como: Anna Raquel Machado, Adair Bonini, Luiz Antônio Marcuschi, Roxane Helena Rodrigues Rojo, Jacqueline Peixoto Barbosa, Désirée Motta-Roth, Anna Christina Bentes, Marcos Baltar, entre tantos outros de igual importância, que contribuíram para meu aprofundamento, persistência e encantamento com o tema e com a teoria sócio-interacionista.

No decorrer desse tempo, por questões de ordem burocrática e metodológica, o projeto foi desmembrado, ficando as respectivas coordenadoras

responsáveis por projetos diferentes, mas com propósitos semelhantes. Vera Lúcia Lopes Cristóvão ficou responsável pelo projeto “Modelos Didáticos de Gêneros: uma abordagem para o ensino de Língua Estrangeira” e Elvira Lopes Nascimento pelo projeto “Gêneros Textuais no Ensino Médio: uma abordagem para o ensino de língua materna”. Minha opção de trabalho ficou com esse último, uma vez que, minha graduação foi em Letras Vernáculas e Clássicas, da mesma maneira, a especialização em Língua Portuguesa.

Os objetivos do grupo de pesquisa foram redirecionados para três focos convergentes: a análise dos gêneros como objetos de/para ensino; elaboração de material didático; análise dos processos avaliativos e documentos que norteiam as ações do professor (PCNs, PCNEMs, livros didáticos, provas de vestibulares, exames como o ENEM). Dentre essas três perspectivas de pesquisa, optamos pela investigação dos métodos de avaliação, mais especificamente o Exame Nacional do Ensino Médio, o ENEM, devido à complexidade do processo e os reflexos ocasionados por este em todo o contexto educacional envolvendo a etapa final da vida acadêmica, principalmente, dos alunos das escolas públicas do Estado brasileiro.

Despertou-me grande preocupação os possíveis efeitos causados por esse Exame por envolver aspectos de ordem política e administrativa que norteados pelos documentos oficiais (Diretrizes de Base, PCNs e PCNEMs, organização curricular etc.) incidem sobre a formação e as ações do professor, além de, ideologicamente, recair sobre o aluno como um dos fatores determinantes para os jovens que ingressarão na vida universitária ou social, o trabalho e o exercício de sua cidadania.

Assim, inspirada pela própria teoria sócio-interacionista e norteadada pelo modelo de análise apresentado por Bronckart (1999/2006), o Interacionismo Sócio Discursivo (ISD), julguei necessário analisar a Prova não somente pelos seus aspectos lingüísticos, mas como resultado de uma prática da ação humana em seu contexto social, aspectos psicológicos e/ou sociológicos da linguagem. Para o ISD, a linguagem é o epicentro da constituição do pensamento humano e as ações humanas a realização desse pensamento, que emergem das capacidades cognitivas individuais adquiridas no coletivo e que são marcadas pelo sócio-cultural e reveladas pela linguagem.

Tomando como pressuposto teórico o sócio interacionismo e o interacionismo sócio-discursivo, esse trabalho se situa no grupo de pesquisas que têm como objeto as ações verbais situadas com a perspectiva de intervenção na educação imediata ou prospectiva. Essa investigação, de cunho qualitativo, busca descrever a complexidade que envolve o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), analisando a interação entre as variáveis que envolvem o evento, à procura de uma compreensão dos problemas, possibilitando, quiçá, uma compreensão desse acontecimento em maior nível de profundidade, propiciando o entendimento do complexo tema que envolve a avaliação das capacidades dos indivíduos jovens de nossa sociedade.

Ao focalizar as ferramentas de ensino utilizadas para compor o Exame, contribuímos, também para análise e reflexão de materiais de ensino como livro didático, outras provas de concursos como os vestibulares, documentos oficiais como Leis, PCNs e PCNEMs, além das ações realizadas pelos professores em sala de aula.

Para atingir os objetivos propostos dividi este trabalho em três capítulos:

No capítulo I, apresentarei os aspectos da globalização para a educação. As organizações mundiais para o desenvolvimento, vêm elaborando estratégias para que países carentes possam desenvolver-se e, principalmente, “humanizar” seus habitantes por meio de atitudes que envolvem educação e justiça social. Todos os indivíduos, que fazem parte dessas sociedades em crescimento, devem ter a oportunidade de inserir-se socialmente, conscientes de seu papel enquanto cidadãos, exigindo seus direitos e exercendo seus deveres com respeito e dignidade.

Assim, busco traçar um panorama das questões políticas e administrativas que interferem e podem (re)direcionar o ensino e como as políticas educacionais se estabelecem e se colocam como organizadoras e orientadoras das práticas pedagógicas e da concepção entre ensino e aprendizagem.

No segundo capítulo, enfoco os aspectos teóricos que embasam essa averiguação. Para isso apresento o contexto de produção da prova e as bases teóricas enquanto abordagem para as questões metodológicas. Parto, para atingir os objetivos, da reflexão Vygotskyana sócio-interacionista da linguagem às

proposições do interacionismo sócio-discursivo proposto por Bronckart (1999, 2004 e 2006 a e b).

O capítulo III, apresento a análise da infra-estrutura textual, na qual serão descritos os aspectos da planificação geral da Prova do ENEM. Para isso, divido o plano textual global da Prova em três partes principais quais sejam:

- a) *folha de rosto*, da qual serão descritos os elementos de configuração e estruturação, levando-se em consideração aspectos prescritivos e de ordem instrucional;
- b) *proposta de produção textual*, da qual os aspectos configuracionais e estruturais também serão abordados, mas tendo como objetivo discutir a relação desses elementos com o ensino praticado no Ensino Médio;
- c) *situações-problema*, cuja análise “detalhada” dos elementos, poderão me conduzir a algumas conclusões sobre o gênero que proponho analisar.

Ao final deste trabalho, espero apresentar um conjunto de idéias sobre esse processo de Exame, que ultimamente vêm ganhando grande importância no cenário educacional e social brasileiro. Desejo, desta forma, contribuir para as ciências humanas, mais precisamente no âmbito educacional, para que, esse trabalho resulte em reflexões sobre a importância e as conseqüências dessas avaliações para a comunidade em geral e, especialmente, sobre a tarefa dos educadores enquanto mediadores do processo de ensino/aprendizagem.

Diante desse contexto situacional e de ocorrência do ENEM, estabelecemos os seguintes objetivos principais e secundários para a análise e realização desse trabalho:

1. Descrever a Prova em seu aspecto global:
 - O contexto histórico
 - O contexto de produção
 - O plano textual global

2. Desconstruir a infra-estrutura textual da Prova:
 - Os aspectos relativos aos tipos de discurso
 - Os aspectos relativos aos tipos de seqüências discursivas

3. Analisar a arquitetura interna das proposições avaliativas das situações-problema:

- Os aspectos relativos à produção escrita
- Os aspectos relativos aos enunciados de comando
- Os aspectos relativos às questões de múltipla escolha
- Os aspectos relativos às capacidades de linguagem acionadas como forma para leitura, compreensão e interpretação das questões.

1.1 QUADRO POLÍTICO, CULTURAL E IDEOLÓGICO DO EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO

Vivemos instantes atribulados em nosso país. Garantir a qualidade social sugere ser uma discussão acirrada dentro do *aparelho ideológico*¹ em que estamos inseridos. Contudo, os esforços de um grande grupo de sujeitos que lutam para encontrar alternativas que venham a produzir mudanças estruturais na sociedade parecem ser insuficientes, e, porque não dizer, ineficientes.

O sistema educacional tem importância fundamental nesse processo, sendo a escola, juntamente com a família, o veículo mais importante para que essa mobilização intelectual ocorra, isto é, uma conscientização de nossas crianças e jovens para a verdadeira transformação histórica que tanto almejamos.

Não podemos mais nos sujeitar aos dados estatísticos que nos classificam nas primeiras colocações no *ranking* mundial devido aos altos índices de repetência, evasão e analfabetismo funcional². Mas, principalmente, não podemos ser estatísticas negativas de subordinação e dominação ideologicamente

¹ Louis Althusser, filósofo marxista francês, desenvolveu a teoria dos *aparelhos ideológicos*, na qual a Igreja, o Estado e a Escola constituem-se como aparelhos geradores de ideologias, geralmente, utilizados para dominar a sociedade.

² Segundo um estudo da União Brasileira dos Escritores (UBE, 2002), há uma idéia generalizada de que o *analfabetismo funcional* é típico de pessoas que têm de 4 a 0 anos de escolarização. Essas pessoas não possuem habilidades de leitura, escrita e cálculo para fazer face às necessidades sociais de nosso tempo, nem mesmo tarefas simples como ler (e compreender) uma história infantil, um jornal, uma revista, seguir uma receita, um cardápio, um manual de instruções, rótulos ou embalagens etc. Nesse contexto, consideramos o analfabetismo por regressão, que caracterizaria grupos que, tendo alguma vez aprendido a ler e escrever, devido ao não uso (ou uso inadequado) dessas habilidades retornam à condição de analfabetos.

premeditada por um poder absoluto e soberano³ que vem imperando e controlando a vida dos cidadãos, massificando sua conduta e reduzindo-os à condição de excluídos. Silva (2006, s/p), a respeito da importância do papel educacional no contexto brasileiro assevera:

Em um cenário de profundas transformações, de queda de verdades tidas como universais e eternas (crise ética e epistemológica); de internet e clonagem (avanços tecnológicos); de reestruturação produtiva, de reforma do Estado, de desemprego estrutural e de desconfiança na democracia representativa (crise econômica e política), a instituição escola pública vem sendo intensamente discutida, criticada e exigida a cumprir com um papel sociopedagógico que ultrapasse a questão quantitativa: de aumentar o número de vagas. O mote dos debates gira em torno da qualidade que o sistema educacional precisa oferecer à comunidade, para que esta possa se inserir de forma ativa, consciente e competente nesse mundo paradoxal do terceiro milênio.

Portanto, esse panorama apresentado por Silva requer, das abordagens pedagógicas, práticas educativas que considerem as diferentes subjetividades dos aprendizes que, conseqüentemente, desenvolvem formas e ritmos diversos de aprendizagens. E, tanto essas formas de ensino quanto as formas de aprendizagem, requerem elaboração do trabalho pedagógico, sua aplicação no ensino/aprendizagem, assim como, a **avaliação** desse processo para que este seja, caso necessário, (re)vogado, (re)caracterizado, (re)pensado, (re)construído, (re)absorvido, (re)estruturado, (re)visto, (re)avaliado, para sua efetivação no contexto de ensino/aprendizagem.

Os objetivos desse trabalho pedagógico devem centrar-se na construção humanizante dos educandos. Devem levá-los a se reconhecerem como sujeitos históricos construtores de realidade social, através de uma pedagogia que não seja indiferente às diferenças que permeiam a sala de aula. Uma pedagogia que favoreça o diálogo, a mediação entre as várias histórias de vida que compõem cada escola, na busca incessante de uma sociedade mais justa, ética e igualitária.

A *práxis* docente deve ser organizada e materializada sob os aspectos ambientais: quem são os alunos, a escola, a comunidade para quem

³ Essa referência não se limita ao controle que a elite governamental efetua em nosso país, mas aos aspectos de dominação e de subordinação que nos são impostos pela política externa dos chamados países desenvolvidos do primeiro mundo.

leciona; o que já sabem esses alunos sobre os conteúdos curriculares, como aprender, o que ainda falta aprender para construir e se inserir no processo de cidadania. Uma vez que o conhecimento, para ser adquirido, precisa de um contexto histórico e social para ser entendido e interpretado, a transmissão linear de conteúdos curriculares mecanicamente repassados não pode coexistir com um processo que deve/tem que privilegiar a construção de significados. De acordo com Silva (2006, s/p), um dos focos de maior discussão dentro desse contexto de ensino e aprendizagem é a avaliação.

Segundo Jussara Hoffmann, em entrevista à revista Nova Escola (2003), as avaliações são um dos recursos, à disposição do sistema educacional, para ajudar no diagnóstico dos problemas relacionados ao ensino/aprendizagem e, assim, ser um mecanismo na busca de caminhos para um trabalho melhor do professor.

Esse tipo de avaliação que permeia as salas de aula tem o caráter de ser formativa, isto é, trata-se de um modelo de avaliação que visa ao desenvolvimento dos alunos e parece ser mais adequado em relação à avaliação conhecida como somativa, que realizada ao final de um programa tem por objetivo definir uma nota ou atribuir um conceito. Os que antes enfatizavam o ensinar refletem suas atitudes com relação ao aprender e “isso tem provocado uma mudança nos níveis educacionais” (currículo, gestão escolar, organização da sala de aula, tipos de atividade, modos de avaliação etc.), assevera a autora.

O professor então, juntamente com os alunos, elabora formas de desenvolver métodos de conhecimento e formas de aplicá-los no seu dia-a-dia. Os instrumentos de mensuração desse conhecimento são variados e diversificados, escolhidos de acordo com objetivos traçados, envolvem a observação diária e multidimensional. Segundo Hoffmann (2003), a LDB “determina que a avaliação seja contínua e cumulativa e que os aspectos qualitativos prevaleçam sobre os quantitativos”. Na avaliação formativa, portanto, é essencial conhecer cada aluno e suas necessidades para somente depois identificar problemas de ensino/aprendizagem.

Já o ENEM, avaliação de caráter institucional, faz parte de uma das medidas governamentais para a auto-avaliação dos alunos em relação às capacidades de linguagem (apreensão e uso), assim como, é uma forma do Ministério da Educação avaliar a qualidade do ensino proposto pela política

educacional brasileira presente nos documentos oficiais e, desta forma, propor medidas concretas para realizar as modificações no ensino e a transformação das práticas pedagógicas (DOCUMENTO BÁSICO DO ENEM, 1998)⁴.

Para isso, desenvolveu esse programa anual de aplicação da Prova, destinada, principalmente, aos concluintes do Ensino Médio. Segundo o Documento Básico do ENEM, os alunos são submetidos ao teste de conhecimentos concernentes às atividades desenvolvidas no decorrer de sua vida escolar, tendo como objetivo maior avaliar se as competências sugeridas como primordiais para o desenvolvimento humano foram adquiridas e, da mesma forma, se os alunos estão capacitados para resolver essas situações-problema.

Os agentes produtores da Prova, comissão destinada pelo governo para cumprir essa tarefa, formulam o Exame, baseados em dados coletados pelos testes anteriores, assim como, pelo regimento que norteia as práticas educativas, no âmbito pedagógico e institucional, o que fornece subsídios para a formulação de questões envolvendo situações-problema de maneira interdisciplinar e a atividade de produção de texto.

Ainda de acordo com o Documento Básico do ENEM, há uma acentuada importância da formação geral na educação básica, não só para a vida acadêmica, mas para uma atuação autônoma do sujeito na vida social. A formação dos indivíduos deve ser compreendida como uma sólida aquisição dos conteúdos tradicionais das ciências e das artes associada ao desenvolvimento de estruturas que proporcionarão capacidades de operacionalização para enfrentamento de problemas num mundo dinâmico.

Por isso, de acordo com esse documento, esse Exame difere de outras avaliações já propostas pelo Ministério da Educação, centra-se na avaliação de desempenho por competências e vincula-se a um conceito mais abrangente e estrutural da inteligência humana, isto é, o sujeito avaliado tem que transferir os conhecimentos e saberes adquiridos ao longo de sua formação para a resolução de situações-problema da Prova que simulem ocorrências cotidianas.

⁴ O Documento Básico do ENEM foi instituído pelo INEP. O INEP é um órgão do governo que tem por responsabilidade assessorar as Instituições de Ensino (escolas, universidades etc. particulares ou públicas) quanto às questões referentes à educação em geral, assim como, zelar e buscar alternativas para melhorar a qualidade no processo educacional brasileiro por meio de avaliações, reformas das práticas educativas, propostas pedagógicas etc. (www.inep.gov.br).

Desta forma, o desempenho do participante, avaliado nas duas partes da prova, a objetiva e a de redação, que vale 100 pontos, será qualificado de acordo com as premissas da Matriz de Competência que se refere às possibilidades da cognição humana na fase de desenvolvimento próprio aos participantes do ENEM.

Será considerado de insuficiente a regular, notas entre 0 a 40; regular a bom, de 40 a 70; e de bom a excelente, as notas de 70 a 100. A prova objetiva é avaliada numa escala de zero a 100 (cem) pontos atribuídos à soma dos pontos das questões acertadas. As cinco competências avaliadas nessa parte objetiva expressam-se por meio de 21 habilidades que serão medidas cada uma três vezes (três questões para cada habilidade).

Na redação também serão avaliadas as cinco competências referidas à produção de um texto numa escala de 0 – 100. Caso o participante não desenvolva a competência II – compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto argumentativo-dissertativo – será anulada a correção das demais competências e a nota global atribuída será zero, caso contrário, a nota global será dada pela média aritmética das notas atribuídas a cada uma das cinco competências específicas da redação.

Os resultados obtidos podem ser utilizados tanto por Instituições de Ensino Pós-Médio e Superior (as que solicitarem formalmente junto ao MEC/INEP o uso do desempenho como critério de seleção individual), quanto pelas Instituições de Ensino Médio que, com a análise de desempenho global do conjunto de concluintes, podem avaliar o desempenho dessas instituições e de seus participantes.

1.2 ASPECTOS DA GLOBALIZAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO

Vivemos numa época em que os chamados países do primeiro mundo ou países desenvolvidos determinam as ideologias dominantes. O comércio e as novas tecnologias cerceiam os direitos do homem e do cidadão enfatizando muito mais o direito destes como consumidores do que às liberdades públicas e

democráticas que deveriam ser garantidas pelo Estado, fazendo valer os direitos sociais e humanitários da sociedade.

Embora no discurso político haja promessas de vencer a crise social, o que não é um dado novo, o Estado parece esperar dos grandes conglomerados e das corporações nacionais e internacionais, das Organizações Não-Governamentais (ONGs) da iniciativa privada etc. a alavanca de impulsão para o progresso e a justiça social e igualitária tão desejada.

Dentro desse cenário de ajuda, encontra-se também o Banco Mundial (BM) que é uma das maiores fontes para auxiliar no desenvolvimento no mundo. Sua meta principal, ideologicamente, são as pessoas e países mais pobres.

Segundo o *site* do Banco Mundial⁵, a organização dessa instituição se faz pela associação de cinco órgãos principais: o Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), a Associação Internacional de Desenvolvimento (AID), a Corporação Financeira Internacional (IFC), a Agência Multilateral de Garantia de Investimentos (AMGI) e o Centro Internacional para Acerto de Disputas de Investimento (CIADI). Dentro dos propósitos estabelecidos pelo Banco, a busca é para o desenvolvimento dos países subdesenvolvidos ou em desenvolvimento, numa trilha de crescimento estável, sustentável e equitativo. Para isso estabelece a necessidade de:

- Investir nas pessoas, especialmente por meio da saúde e da educação básica;
- Proteger o meio ambiente;
- Apoiar e estimular o desenvolvimento dos negócios das empresas privadas;
- Aumentar a capacidade dos governos para prestar serviços de qualidade com eficiência e transparência;
- Promover reformas para criar um ambiente macroeconômico estável conducente a investimentos e a planejamento de longo prazo;
 - Dedicar-se ao desenvolvimento social, inclusão, boa governança e fortalecimento institucional como elementos essenciais para a redução da pobreza.

Segundo informações contidas no *site* citado, o Banco tem um importante papel no campo das políticas internacionais. Ele trabalha eficientemente

⁵ As informações desse item estão contidas no *site* www.bancomundial.com.br.

com seus parceiros e clientes em todo o mundo na promoção do desenvolvimento social e econômico e na reconstrução após conflitos e catástrofes.

Além disso, essa organização também ajuda os países a atraírem e reterem investimento privado. Com o seu apoio – tanto com empréstimos quanto por assessoramento – os governos podem pensar em reformas econômicas, fortalecendo sistemas bancários, e investindo em recursos humanos, infra-estrutura e proteção do meio ambiente, o que realça a atração e produtividade dos investimentos privados.

Essa assistência implica investir nas pessoas (através de saúde, educação, melhores serviços públicos e transferências de recursos), promover a inclusão social (mediante o estímulo à participação e ao aprimoramento dos mecanismos de direcionamento dos programas), a administração dos recursos naturais, o aumento da produtividade e a estabilização da economia.

Para Figueiredo (2005, s/p), uma das conseqüências dos rumos tomados pela globalização é a constante dependência econômica que os países passam a ter em relação a outro. Instaura-se aí uma relação de dominação entre os países. Os organismos internacionais que regulam esse mercado – juntamente com o Banco Mundial (BM) e outros órgãos existentes – têm a tarefa de regular os interesses econômicos internacionais e auxiliar no desenvolvimento de países menos desenvolvidos, inclusive, estimular os programas voltados para a educação, desde que se mantenham como reguladores desses programas. Para isso, exigem que o Estado seja responsabilizado pela divisão dessa tarefa com ONGs, empresas privadas, universidades, família, grupos religiosos etc. para a educação de seus cidadãos, contudo, é quem deve atuar como agente regulador e avaliador das ações educacionais.

Segundo Kruppa (2002, s/p) existe um documento, o CAS – *Country Assistance Strategy* – que rege os programas do Banco Mundial em cada um dos seus países membros. Esse documento é o veículo central para o exame do Grupo do Banco Mundial aos tomadores de empréstimos, ele por descrever a estratégia de assistência do Banco, com base numa avaliação das prioridades no país e indicar o nível e a composição da assistência a ser proporcionada, com base em dados do país e em seu desempenho econômico. Conseqüentemente, o CAS é um documento estratégico, que apresenta o plano geral de atividades e as operações a serem realizadas pós-empréstimo.

Ainda de acordo com a autora supracitada, o Banco Mundial estabelece e define formas para o atendimento a todos os níveis educacionais (Educação Infantil, Básica, Ensino Médio, Superior e Educação de Adultos) de um país, além disso, são oferecidas vantagens (recursos + concepções + conhecimentos + acessórias) e inclusive adequação jurídica necessária para a montagem do sistema educacional e também do sistema de avaliação.

Para Andrioli⁶ (2006, s/p), a conjuntura das políticas educacionais no Brasil ainda demonstra sua centralidade na hegemonia das idéias liberais, como reflexo do forte avanço do capital sobre a organização dos trabalhadores na década de 90. E, afirma ainda:

A intervenção de mecanismos internacionais como o FMI e o Banco Mundial, aliado à subserviência do governo brasileiro à economia mundial, repercute de maneira decisiva sobre a educação. Em contrapartida, a crise do capitalismo em nível mundial, em especial do pensamento neoliberal, revela, cada vez mais, as contradições e limites da estrutura dominante. A estratégia liberal continua a mesma: colocar a educação como prioridade, apresentando-a como alternativa de “ascensão social” e de “democratização das oportunidades”.

Contudo, a escola parece ser o único espaço com grande potencial para reflexão crítica da realidade, com incidência sobre a cultura das pessoas. O ato educativo contribui na acumulação subjetiva de forças contrárias à dominação, apesar da exclusão social, característica do descaso com as políticas públicas na maioria dos governos.

Continua ainda Andrioli, a principal tarefa dos mecanismos internacionais a serviço do capital não deve ser a de financiar a educação, mas exercer pressão sobre os países devedores e impor “assessorias” que ajudem os governos a desenvolver políticas educativas adequadas às especificidades de seus países.

Segundo Barone⁷ (1999, s/p), esses aspectos têm sido objeto de inúmeros questionamentos e críticas. No tocante à gestão para ganhos de qualidade

⁶ Doutorando em Ciências Sociais na Universidade de Osnabrück na Alemanha

⁷ Socióloga, Doutora em educação (PUC-SP), Fórum de Gestão Pública, UNIEMP – Fórum Permanente da Relações Universidade e Empresa.

e equidade, algumas das análises sugerem que não há garantias de que o processo de divisão de responsabilidades sociais seja a melhor forma para enfrentar os problemas da educação.

Questiona-se qual é o papel do Estado nesses sistemas de divisão e, ao mesmo tempo, sobre o que e como dividir nessas tarefas, questões que exigem uma avaliação constante do processo. Quanto aos elos entre educação e as novas demandas da economia, da sociedade e da cultura é essencial aprofundar a reflexão sobre a gestão e os processos pedagógicos pensados para melhorar a qualidade da educação. Portanto, há um consenso sobre a necessidade de modernizar a gestão da escola para torná-la eficaz e responsável por seus resultados, em face da especificidade do campo educacional.

A autora ainda assevera que o conhecimento e a aprendizagem, profissionalização dos docentes; materiais educativos e novas formas de comunicação; investigações sobre os jovens na escola; a relação escola-família, os mecanismos de avaliação como ENEM, SAEP, Provão; os documentos prescritivos como PCNs, PCNEMs, LDB, dentre outros, são pontos que devem ser objeto de maior investigação, análise, reflexão e proposições.

Mediante o que foi dito, a escolha da Prova do ENEM como o *corpus* a ser analisado (para nossa análise selecionamos a prova dos últimos anos 2002, 2003, 2004, 2005 e 2006 para comparação estrutural – plano textual global) foi pertinente, uma vez que, nos ajuda a refletir sobre os efeitos dessa prática para o desenvolvimento e organização dos conhecimentos sócio-culturais, sobre o próprio desenvolvimento humano (BRONKART, 2006 b, p. 121) e o papel da escola e do professor dentro de uma sociedade inserida nesse mundo globalizado.

Desta forma, buscamos averiguar como a prova do ENEM se configura como um gênero de avaliação, não apenas como uma organização codificada da língua com mero propósito de avaliação da prática de leitura e interpretação das questões objetivas dos itens avaliados, mas como uma relação dos múltiplos aspectos que envolvem a organização do Exame (aspectos físicos, sociais, políticos, estruturais etc).

Portanto, intencionamos constatar os efeitos de sentido produzidos pelo enunciador dessa Prova, num processo que se dá pela relação interativa e situacional em relação ao uso da linguagem desse gênero, em específico, dentro de

um contexto plural como o do Brasil, no que diz respeito a aspectos étnicos, sociais, culturais, geográficos etc.

1.3 PCNEMs E ENEM: PONTOS DE CONVERGÊNCIA E DIVERGÊNCIA

Buscamos analisar o tema proposto em nosso trabalho, de acordo com a teoria do Interacionismo Sócio-Discursivo e que será explicitada mais adiante. Convém, nesse momento, apenas mencionar que essa teoria se baseia em dois conceitos-chave para a sua compreensão (BRONCKART, 1999/2004/2006 a e b): um se refere à Psicologia da Linguagem, que se centra na análise do funcionamento e na gênese das condutas de linguagem; o outro, no sócio-interacionismo, no qual os mecanismos e fatos sócio-culturais são fundamentais para o desenvolvimento das capacidades humanas.

As formas de “fazer do professor” (AMIGUES, 2004, p.38) estão estritamente relacionadas às condutas de linguagem em contextos sociais específicos com estreita relação de cumplicidade com outros interagentes e, nos quais, suas representações são reveladas e postas em prática por meio de suas ações de linguagem. Já é sabido que o trabalho do professor é norteado pelos textos que prescrevem as ações consideradas recomendáveis para o desenvolvimento humano (MACHADO; BRONCKART, 2005).

Isso posto, cabe explicar a relação entre trabalho e a ação humana, em especial, os procedimentos do trabalho docente que se realizam em um espaço já organizado, imposto ao professor por uma organização em diferentes estabelecimentos de trabalho – ambientes escolares (SOUZA-e-SILVA, 2004, p.90), o que envolve um grande número de variáveis em interação.

Abriremos aqui um parêntese para comentar (BRONCKART, 2004, p.207) que as pesquisas antes centradas, sobretudo, nos alunos, nos processos de aprendizagem e em suas relações com os saberes, deslocam agora sua atenção, melhor, tomam consciência da necessidade de também se interessarem pelo que os professores fazem na aula, isto é, “a realidade do trabalho educacional”, ou seja, a diferença entre o trabalho prescrito e o trabalho real do professor.

Machado & Bronckart (2005, p.2) analisando as características da realização efetiva das tarefas de ensino e analisando as propriedades dos textos produzidos sobre essas mesmas tarefas, buscaram identificar “de que modo o trabalho se encontra neles representados, reconstruído ou ‘modelado’ e qual é o estatuto atribuído aos actantes que nele se encontram implicados.” A análise desse trabalho apresentada pelos autores incide sobre um documento institucional (comparação entre documento brasileiro e genebriano), o qual busca identificar de que maneira esses dados prescrevem o trabalho do professor em contextos sócio-políticos diferentes.

Modelos desse construto são apresentados por Machado (2004) em o “ensino como trabalho”. Sob uma perspectiva discursiva, a obra aborda questões constitutivas do trabalho educacional, trazendo importantes contribuições para o aprofundamento da compreensão do trabalho do professor e para sua formação.

Amigues (2004, p.41), por exemplo, argumenta que o trabalho do professor é uma atividade instrumentada e direcionada. Instrumentada, pois busca seus meios de agir nas técnicas profissionais que se construíram no decorrer da história da escola e do ofício do professor e, direcionada, porque suas atividades são de um indivíduo socialmente engajado e inserido no processo histórico. As prescrições, portanto, não servem apenas como desencadeadoras da ação do professor, mas são parte constitutiva de sua atividade, elas reorganizam tanto o meio de trabalho do professor quanto o do aluno.

De acordo com os PCNEMs (2006, p.17), as orientações apresentadas pelos documentos oficiais (prescrições) não devem ser tomadas como “receitas” ou “soluções” para os problemas ou dilemas do ensino, mas sim como referências que “uma vez discutidas, compreendidas e (re)significadas no contexto da ação docente, possam efetivamente orientar as abordagens a serem utilizadas nas práticas de ensino e de aprendizagem”. Portanto, os PCNEMs devem ser os orientadores para a discussão, tanto para a emergência de objetos ensino/estudo quanto de abordagens a serem adotadas nessa tarefa.

Fechamos aqui o parêntese e retomamos a idéia dos aspectos que envolvem as atividades de linguagem do professor nos contextos de ensino/aprendizagem. Para Faïta (2004, p. 55), qualquer atividade passa por realização nas situações de ação, ela se apresenta sob a forma de uma sucessão

de momentos que oferecem aos atores problemas a serem resolvidos, sempre inéditos no todo ou em parte.

Determinações econômicas, técnicas, regimentais etc., obrigam o sujeito a se redefinir a partir de seus próprios valores. A organização do trabalho efetuada pelos professores é, assim, uma resposta às prescrições (SOUZA-E-SILVA, 2004, p.89), isto é, a relação professor/aluno é mediada pelas prescrições. Ou seja, uma atividade dirigida, sobretudo aos alunos, mas extensiva também as suas famílias e à sociedade.

1.3.1 A discussão sobre competências

Os PCNEMs, (1998) são estruturados em torno de três eixos de ensino: representação e comunicação; investigação e compreensão; contextualização sociocultural. Já o ENEM visa avaliar a aquisição de competências por meio do desempenho do inscrito.

A Matriz de competências foi desenvolvida como forma de estruturação do ENEM, como escopo para definir seus pressupostos e delinear suas características operacionais. Considerando que o Ensino Médio é a etapa final da educação básica, essa fase de estudos pode ser compreendida como o período de consolidação e aprofundamento de muitos dos conhecimentos construídos ao longo do ensino fundamental.

Com isso, pressupõem-se colaboração, complementaridade e integração entre os conteúdos das diversas áreas do conhecimento presentes nas propostas curriculares e considera-se que conhecer é construir e reconstruir significados continuamente, mediante o estabelecimento de relações de múltipla natureza, individuais e sociais (DOCUMENTO BÁSICO DO ENEM, 1998). O quadro 1 apresenta informações sobre as competências a serem desenvolvidas mencionadas nos PCNEMs de (1998) e as competências a serem avaliadas pelo ENEM apresentadas na da Cartilha (2005, p.13)⁸:

⁸ As informações foram retiradas do site: www.inep.gov.br/enem no dia 25/julh/2005.

Competências requeridas pelos PCNEMs a serem desenvolvidas			Competências avaliadas pelo ENEM
<i>Competência Interativa</i>	<i>Competência Textual</i>	<i>Competência gramatical</i>	
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Identificar intenções e situações de uso da língua falada e escrita; ➤ Relacionar texto e contexto de uso; ➤ Distinguir contextos; ➤ Adequar o uso ao contexto; ➤ Escolha de variante adequada a situação de uso; identificar níveis de linguagem; ➤ Analisar julgamentos e opiniões 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Função da intertextualidade ➤ Protagonista do discurso; ➤ Recursos expressivos relacionados aos textos e seu contexto; ➤ Confrontar opiniões sobre diferentes manifestações da linguagem verbal 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Distinguir gramática normativa e descritiva a partir da adequação ou não-adequação a situações de uso; ➤ Considerar as diferenças entre oral e escrito; ➤ A gramática vista em elaboração e revisão constantes 	<p>I – Domínio linguagens;</p> <p>II – Compreensão de fenômenos;</p> <p>III – Resolução de situação-problema</p> <p>IV – Construção de argumentação;</p> <p>V – Elaboração de proposta.</p>

Fonte: Documento Básico do ENEM (1998).

Quadro 1 – Competências requeridas e competências avaliadas

Em relação à competência de ler, compreender, interpretar e produzir textos, a Matriz pressupõe que, em sentido amplo, essas atividades se desenvolvam em todas as áreas que estruturam as atividades pedagógicas na escola e não somente para a aprendizagem de Língua Portuguesa.

Portanto, o aluno ao longo de sua formação deve se instrumentalizar para comunicação e expressão adequada, para a compreensão tanto de um problema matemático quanto para a descrição de um processo físico, químico ou biológico, assim como, para perceber as transformações de espaço/tempo da história, da geografia e da literatura.

Desta forma, os documentos que parametrizam e orientam o ensino devem levar o aluno a construir gradativamente os saberes relativos à configuração, ao funcionamento e à recorrência sobre os textos que circulam socialmente, quanto ao desenvolvimento da capacidade de reflexão sistemática sobre a língua e a linguagem (CARTILHA DO ENEM, 2005, p.13).

Desta forma, a LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – que é o que introduz as transformações no Ensino Médio, define o perfil de saída do aluno da escolaridade básica, estipulando que o educando, ao final do curso, demonstre:

I Domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna	II Conhecimento das formas contemporâneas de linguagem	III Domínio de conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania
---	--	---

Fonte: Cartilha do ENEM 2005.

Quadro 2 – Perfil de saída do aluno da escolaridade básica

Pode-se observar que as competências sugeridas (PCNEM, 1998) a serem desenvolvidas ao longo do ensino básico correspondem às competências avaliadas pelo ENEM (DOCUMENTO BÁSICO, 1998).

Nos documentos oficiais sobre educação, o trabalho em articular propostas e avaliações (desenvolvimento de conteúdos e aquisição de habilidades) se mostra integrado, no entanto, na prática, esses objetivos parecem não se concretizar, visto os problemas relatados por trabalhos que descrevem a dificuldade de implementação institucional dos parâmetros curriculares, capacitação do professor e/ou alteração da cultura social que envolve as salas de aula.

Enquanto o Documento Básico e a Cartilha do ENEM (2005) apresentam a relação primordial entre os conceitos de competência e habilidade,

colocando-os como pontos-chave e em destaque nas discussões sobre educação, os PCNEMs revistos agora em 2006 (cap.1)⁹ não mencionam nenhuma vez o termo *competência* que parece ter sido abolido devido às sinonímias que pode estar gerando no contexto educacional e em relação a outros termos como *conhecimentos* e *capacidades* (CRISTÓVÃO, 2005, p.105). A reformulação dos PCNEMs estabelece que esse documento que parametriza o ensino

se oriente por perspectiva segundo a qual o processo de ensino aprendizagem **deve levar o aluno à construção gradativa de saberes** sobre os textos que circulam socialmente, recorrendo a diferentes universos semióticos, pode-se dizer que as ações realizadas na disciplina Língua Portuguesa, no contexto do ensino médio, **devem propiciar ao aluno o refinamento de habilidades** de leitura e de escrita, de fala e de escuta. Isso implica tanto a **ampliação contínua dos saberes** relativos à configuração, ao funcionamento e à circulação dos textos quanto ao desenvolvimento da capacidade de reflexão sistemática sobre a língua e a linguagem. (PCNEM, 2006, p.18)¹⁰

Ressaltamos, neste trecho, o uso de locuções que parecem “modalizar” o termo *competência*. Seguido a esses, seguem outros no texto do documento: “ampliação e a consolidação dos conhecimentos dos estudantes”; “os alunos se constroam”; “estabeleçam diálogos (e sentidos) com os textos lidos”; “práticas que propiciem a formação humanística e crítica do aluno”; “estimulem à reflexão sobre o mundo” etc. (PCNEM, 2006, p.33).

Essas proposições que tendem a redimensionar a proposta curricular para o ensino de Língua Portuguesa podem ser entendidas como uma progressão do ensino/aprendizagem e não o ponto de partida. Ou seja, o Ensino Médio deve ser considerado como uma etapa de consolidação, complementação, de aprimoramento do aprendizado adquirido ao longo de todo o ensino e não como o início de sua construção.

Em linhas gerais, o Ensino Médio tem por finalidade primordial “o aprimoramento do educando como ser humano, sua formação ética, desenvolvimento de sua autonomia intelectual e de seu pensamento crítico, sua

⁹ Conhecimentos de Língua Portuguesa – *Linguagens, Códigos e suas Tecnologias* – p.17–45.

¹⁰ Os grifos apresentados são de nossa responsabilidade, não constando, portanto, no original.

preparação para o mundo do trabalho e o **desenvolvimento de competências para continuar seu aprendizado**” (PCNEM, 2006 – Apresentação – grifo nosso).

Portanto, nessa reformulação do PCNEM em 2006, as competências devem ser *desenvolvidas* (pois os alunos já as possuem) e não *construídas* como propõe o texto do PCNEM formulado em 1998 que apresentamos a seguir:

O ensino médio, portanto, é uma etapa final de uma educação de caráter geral, afinada com a contemporaneidade, com a **construção de competências** básicas, que situem o educando como sujeito produtor de conhecimento e participante do mundo do trabalho, e com o desenvolvimento da pessoa, como “sujeito em ação” – cidadão. (PCNEM-BASES LEGAIS, 1999, p.10)

Em Língua Estrangeira, para o ensino de Espanhol, no entanto, os PCNEMs (2006) utilizam os termos *apropriação* e *desenvolvimento* que se integram aos termos competência (inter)pluricultural, competência comunicativa, competência de compreensão oral, competência para produção oral, competência para compreensão leitora, competência para produção escrita (PCNEM, 2006, p.151) que são apresentados de maneira explicitada ao professor.

Acreditamos que isso se deva ao fato de a LE (Língua Estrangeira) em Espanhol estar sendo conhecida pelos alunos da escola pública somente no Ensino Médio. Por ser o primeiro contato desses alunos com a Língua e também pelo primeiro contato dos professores de espanhol com alunos da rede pública, o termo parece estar sendo coerentemente especificado.

Ressalvamos ainda, que o termo *competência* acompanhado das palavras *apropriação*, nesse contexto, pode se relacionar a termos como construção, articulação, complementação, integração e, *desenvolvimento* se relacionando a outras maneiras de se expressar, conhecer realidades diferentes da sua, peculiaridades lingüísticas e sócio-culturais do outro, isto é, ocorre uma confluência dos saberes já adquiridos e o seu aprendizado (aprendizado da língua) não pode ser visto de maneira isolada, pois somente assim se pode formar a consciência intercultural do aluno.

Segundo Marcuschi, (2006, p.58), a formação média (Ensino Médio) é uma das etapas integrantes da Educação Básica¹¹, em que os conhecimentos tidos como necessários ao exercício da cidadania devem ser trabalhados em todas as escolas brasileiras, pois estão pressupostos no encaminhamento adotado pelos sistemas de avaliação educacional como do ENEM para o Ensino Médio e o SAEB para ensino fundamental. A autora discute se esses conhecimentos serão responsáveis pela inserção do indivíduo no mundo em que vive.

As competências, desta forma, são estruturas mentais que possibilitam a continua construção desse conhecimento. De acordo com o Documento Básico do ENEM (1998, p.5), as “*competências* são as modalidades estruturais da inteligência, ou melhor, ações e operações que utilizamos para estabelecer relações com e entre objetos, situações, fenômenos e pessoas que desejamos conhecer”. Decorrente dessa utilização, o sujeito se torna *hábil* para “saber-fazer”, desta forma, “por meio das ações e operações, as habilidades aperfeiçoam-se e articulam-se, possibilitando nova reorganização das competências” (*op. cit.*).

Segundo o Documento Básico do ENEM, (1998, p.6), dentre as cinco competências propostas pelo Exame a serem desenvolvidas, a I, domínio da norma culta da língua portuguesa e uso das linguagens matemática, artística e científica e a II, compreensão de fenômenos naturais, de processos histórico-geográficos, da produção tecnológica e das manifestações artísticas são remissíveis, segundo Marcuschi (2006 b, p.75), às áreas de conhecimentos específicos; enquanto que a III, selecionar, organizar, relacionar, interpretar dados e informações representados de diferentes formas, para tomar decisões e enfrentar situações-problema e a IV, relacionar informações, representadas em diferentes formas, e conhecimentos disponíveis em situações concretas, para construir argumentação consistente, são bem mais amplas e não situadas em áreas de conhecimento pontuais.

Além disso, aliadas à V, recorrer aos conhecimentos desenvolvidos na escola para elaboração de propostas de intervenção solidária na realidade, respeitando os valores humanos e considerando a diversidade sociocultural, as competências III e IV têm finalidade pragmática, sendo a V muito mais de cunho

¹¹ Consideramos Educação Básica, segundo a concepção de Marcuschi (2006, p.58), as três etapas sequenciais de escolarização: Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio.

social e ético, portanto, a única que se refere aos conhecimentos adquiridos na escola. Marcuschi (2006, p.75), afirma severamente que essas “competências não guardam unidade e não contemplam igualmente ‘estruturas mentais’, tal como pretendido pelo ENEM, ao definir sua noção de competência”.

Bronckart (2006 b, p.175-202), por sua vez, discorre sobre “as condições de construção dos conhecimentos humanos” partindo da reflexão de que “os conhecimentos (os saberes, as competências etc.) são úteis para o desenvolvimento humano”. Para chegar, talvez, a um consenso sobre essa idéia, parte em busca de respostas para três perguntas cruciais para o tema: “(i) Como se constroem os conhecimentos especificamente humanos? (ii) Sob quais condições esses conhecimentos podem constituir-se como um fator de desenvolvimento? (iii) Qual é o tipo de desenvolvimento visado, desejado, para quem e para quê?” (BRONCKART, 2006 b, p.175).

Na busca pelas respostas traça um panorama sobre as condições e concepções para o desenvolvimento dos conhecimentos humanos que vai das teorias mais tradicionais (paradigmas e tendências do pensamento diretivo e mecanicista) às concepções mais modernas que concebem indubitavelmente o homem enquanto sujeito autônomo, identificável pela sua capacidade de pensar e de ser consciente, (re)construtor constante dos conhecimentos. Ao mencionar a perspectiva interacionista social menciona que “os conhecimentos são elaborados primariamente no âmbito das *atividades coletivas* concretas, que organizam e mediatizam as interações de cada indivíduo singular com o mundo a conhecer” (BRONCKART, 2006 b, p.186).

A lógica de competências assevera Bronckart (2006 b, p.187), atualmente, tende a se impor como único quadro para repensar a problemática das formações. Essa lógica, segundo o autor, substitui a lógica anterior (das qualificações)¹², ela visa dotar os futuros profissionais de “*capacidades adaptativas* mais gerais e mais amenas, ao mesmo tempo *transversais* e *metacognitivas*, ou seja, de *competências* que lhes permitam enfrentar a variedade das tarefas e de tomar, em tempo real, decisões de ação adaptadas” (BRONCKART, 2006 b, p.188).

¹² Essa lógica preconizava que “a formação deveria pretensamente dotar os aprendizes de conhecimentos cuja natureza e cujo nível seriam *certificados* pelo Estado, e é essa certificação que qualifica, por sua vez, um indivíduo para a obtenção de um conjunto predeterminado de postos de trabalho” (BRONCKART, 2006 b, p.187).

As competências, assim, são apreendidas no nível das performances exigidas dos agentes, no âmbito de uma determinada tarefa, sujeitas a um processo de avaliação social, no qual as capacidades pretendidas pertencem ao *saber-fazer* mais do que aos saberes. Assim, parte-se da análise das “atividades coletivas, avaliam-se a eficácia e a adequação das *performances* dos indivíduos confrontados a essas tarefas e, em seguida, deduzem-se as competências que deles seriam exigidas para que as *performances* fossem mais satisfatórias” (BRONCKART, 2006 b, p.190).

Mas, Bronckart questiona o fato de os sistemas de formação sob controle do Estado proporem uma concepção das competências que não leva em conta especificidades dos países envolvidos ao que diz respeito à natureza das atividades coletivas nele realizadas, às modalidades de suas codificações semânticas e culturais, às condições e características das situações de aprendizagem formal e informal.

Portanto, o que poderia ser uma nova concepção transformadora para a formação dos sujeitos acaba por “mascaradamente” impor conceitos e conteúdos comportamentalistas¹³. No caso do ENEM, inferimos que esse aspecto se revela no teor avaliativo da Prova que se sustenta nos documentos de ordem prescritiva que norteiam o ensino e não nas bases reais do ensino/aprendizagem em suas múltiplas variáveis (situacionais, contextuais, individuais ou do grupo, sociais etc.) que não são levadas em consideração. Concordamos com Bronckart quando assevera que:

Apresentados como universais, os objetivos de aprendizagem e de desenvolvimento definidos em termos de competência são, na realidade, apenas reformulações equivocadas dos objetivos *clássicos* (behavioristas) preconizados pelas sociedades norte-americanas e européias. As diversas competências enumeradas nesse texto são, evidentemente, modos de reformulação das necessidades das empresas; necessidades previstas sobre a base de uma análise do *trabalho prescrito*, sem consideração alguma do *trabalho real* e das *capacidades* que manifestam os trabalhadores. (BRONCKART, 2006 b, p.192)

¹³ Aprendizagem condicionada, limitada a processos mentais (cognitivista) e comportamentais (behaviorista).

Podemos antecipar diante das colocações feitas, que os PCNEMs em Língua Portuguesa¹⁴ (reformulados de 2006) parecem não apresentar o termo *competências*, pois esse sugere ser insuficiente para definir objetivos de formação em termos de conhecimentos finalizados. As competências assinaladas pelo ENEM, portanto, parecem não satisfazer o processo de avaliação, pois os sujeitos envolvidos não podem ser mensurados mediante a uma Prova que talvez não possa simbolizar e nem ser representativa do trabalho real de construção de conhecimentos realizado pelo aluno, enquanto membro auto-avaliador e individualmente inserido em contextos históricos e sociais particulares.

Admitimos assim, o uso do termo *competência* enquanto este estiver vinculado aos elementos de prescrição (PCNEMs), como objetivos parametrizados ao longo da escolarização básica para o desenvolvimento humano do aluno. O aluno será então, constantemente, levado a se instrumentalizar e a se adaptar às necessidades que o mundo do trabalho e o exercício da cidadania num futuro próximo exigirão dele.

Contudo, essa colocação em relação ao termo *competência*, ao mesmo tempo em que simplifica os objetivos de formação, se torna problemática à medida que interfere nas perspectivas dos aprendizes, cujos conhecimentos certificados pelo Estado serão os que os qualificará para a obtenção de um conjunto predeterminado de colocações (BRONCKART, 2006 b, p.187).

Entretanto, tomamos o partido de que as competências (*competencial* – BRONCKART, 2006 b, p.199) têm estreita relação com *capacidades*. Essas são averiguadas em *situação de ação*, isto é, os sujeitos ao realizarem determinadas tarefas se utilizam de suas propriedades dinâmicas intrínsecas para (re)produzir, transferir, adaptar, (re)criar, deslocar, explorar, (re)introduzir etc. os saberes previamente adquiridos, competências desenvolvidas, para uma nova situação que exige um *agir*.

Os documentos norteadores do ENEM enfatizam, como já mencionamos, a avaliação de *competências* adquiridas e desenvolvidas no/pelo aluno durante a escolarização básica. Interpretamos que a avaliação dessas competências só poderá ser mensurada mediante a exposição das *capacidades*

¹⁴ Concentramo-nos, nos PCNEMs em Língua Portuguesa, porque tratamos a Prova enquanto um mecanismo de avaliação que exige a leitura como instrumento principal para sua compreensão global.

reveladas individualmente pelo avaliado para a resolução das situações propostas na Prova.

Consideramos, assim, para esse contexto de análise, a aquisição e desenvolvimento de competências enquanto *processo* do desenvolvimento e, as capacidades como *produto* revelado pelas ações realizadas de maneira “satisfatória”. Contudo, não se trata de uma linha divisória entre ambos, pois são indissociáveis, à medida que um complementa o outro dentro de um processo contínuo do desenvolvimento humano.

1.4 PROVA DO ENEM: ANTES DE TUDO UM TESTE PARA AVALIAÇÃO DAS CAPACIDADES DE LEITURA

Uma vez que o objeto de nossa pesquisa são os gêneros textuais, surtiu-nos os seguintes questionamentos: que tipo de proficiência a prova do ENEM exige do candidato? Estariam os candidatos (leitores) habilitados para a compreensão e interpretação das questões exigidas? A escola tem levado aos alunos práticas de leitura que não sejam somente as oferecidas pelo material mais utilizado em sala, o livro didático? Os professores têm olhado para o livro didático de maneira crítica, com a preocupação em fornecer ao seu alunado propostas melhoradas e que atendam suas necessidades de ensino e de aprendizagem?

Não é nossa proposta investigar essas questões, mas elas nos direcionam para refletir sobre nosso objeto de estudo, uma vez que as avaliações e os exames têm diagnosticado capacidades leitoras limitadas dos alunos egressos do Ensino Médio, conseqüência, provavelmente, das práticas de ensino da língua à qual foram expostos durante a sua escolarização (JURADO; ROJO, 2006, p.45).

Desde a publicação dos PCNEMs, muito se tem discutido sobre a renovação do ensino, na qual a organização curricular pretenda a coesão das disciplinas e que essa seja voltada para o trabalho e a cidadania. A concentração do ensino, então, se voltaria para os usos sociais da língua, a linguagem tratada como forma de interação entre os sujeitos, sendo esta idéia representativa das teorias de cunho enunciativo-discursivas (JURADO; ROJO, 2006, p.37). Assim, leitura/compreensão é produção de sentidos o que implica *responsividade ativa*

(BAKHTIN, 1979) do leitor ao que lê, isto é, ocorre um ato de interlocução num tempo e num espaço social.

Se nossas atividades de linguagem são efetivadas no mundo social, em situações reais de ação, com objetivos e modos sociais de interação particulares, elas são construídas e realizadas ora de maneira mais flexível, ora de maneira mais rígida. As situações por mais inflexíveis e sedimentadas que pareçam, mudam a cada fato novo criado pela interação entre os participantes.

A concepção sócio-interacionista da linguagem, que idealiza a linguagem como interação entre os sujeitos de uma sociedade, concebe que os indivíduos devam se munir de capacidades para a criação de contextos, de contextualizar, portanto, de serem capazes de usar a linguagem (KLEIMAN, 2006, p.26).

Um evento é sempre situado nas diferentes instituições (política, publicitária, literária, religiosa, artística, do cotidiano etc.), e compreende as atividades que estão diretamente orientadas ou são governadas por normas e por convenções sobre como usar a língua oral nos eventos de fala ou como usar a língua escrita no caso dos eventos de **letramento**¹⁵. As atividades, então, diferem em função de exigências situacionais, nos eventos de letramento, por exemplo, prevalece o uso da língua escrita em geral e a leitura em particular.

Desde que as novas teorias ganharam força fazendo ocorrer uma “virada” em relação ao enfoque dos textos e de seus usos em sala de aula, as propostas curriculares passaram a adotar as noções de gênero discursivos ou textuais como instrumento para favorecer ensino/aprendizagem de leitura e produção de textos. As práticas de produção e leitura devem, então, focar os textos de maneira discursiva ou enunciativa, ou seja, o texto em seu funcionamento e em seu contexto de produção e leitura que evidenciam muito mais as significações

¹⁵ Entendemos por *Letramento* as inúmeras práticas sociais que integram direta ou indiretamente a produção e/ou leitura de materiais escritos e que integram a vida cotidiana de uma dada comunidade (MENDONÇA; BUZEN, 2006, p.17). Segundo esses autores, as práticas de letramento estão associadas a diferentes domínios da atividade humana, o que envolve valores, atitudes sentimentos e relações sociais. Por isso, quanto maior e mais próximo das práticas sociais fornecidas pelas instituições, maiores serão a probabilidade do aluno desenvolver-se, pois mais fáceis serão as adequações, adaptações e transferências que irá fazer para outras situações da vida real. Signorini (2006, p.8) acrescenta que *letramento* é um "conjunto de práticas de comunicação social relacionadas ao uso de materiais escritos, e que envolvem ações de natureza não só física, mental e lingüístico-discursiva, como também social e político- ideológica" (a partir de Street, 1984; Kleiman, 1995, entre outros).

geradas do que as propriedades formais dos processos cognitivos (ROJO; CORDEIRO, 2004, p.11).

Por isso, quanto maior o número de gêneros textuais for apresentado e trabalhado com os alunos maior será a capacidade destes diante do seu processo de construção da fala ou escrita e da compreensão e significação mediante os processos de leitura que executa. Assim, “quanto mais precisa a definição das dimensões ensináveis de um gênero, mais ela facilitará a apropriação deste como instrumento e possibilitará o desenvolvimento de capacidades de linguagem diversas que a ele estão associadas” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p.89).

Afinal, “é a experiência em situações diversificadas da vida social que põe o educando no papel de sujeito produtor de conhecimento, de participante dos mundos do trabalho, do estudo e do lazer, de protagonista” (KLEIMAN, 2006, p.33).

Ainda segundo Kleiman (2006, p.29), os gêneros textuais privilegiados na escola geralmente são os gêneros abstratos, isto é, os gêneros correspondendo a categoria (narrativos) ou a tipologia (narrativa). Gêneros de texto como romances, fábulas, contos etc. são trabalhados como narrativas sem se atentar para a especificidade do gênero, ou seja, gênero e texto recebem o mesmo tratamento, sem se atentar para as redes de práticas sociais específicas.

Outros gêneros trabalhados na escola, ainda de acordo com Kleiman, seriam os gêneros “desentrosados” de suas redes sociais de origem, como as entrevistas, por exemplo, que se não forem indexados as suas situações de origem ficam à margem das práticas de ensino e da aprendizagem, como “fios soltos” dentro do processo de construção do ensino/aprendizagem.

O foco de testagem da Prova do ENEM em relação à Língua Portuguesa não se limita apenas à produção textual e questões de múltipla escolha correspondentes à literatura e aspectos lingüísticos, ela perpassa esses itens situando-se na compreensão de leitura da Prova como um todo.

Além disso, como apontado por Marcuschi (2006, p.80), o ENEM demonstra a preocupação de avaliar o que o aluno foi capaz de aprender na sala de aula, sem se voltar mais especificamente para as práticas de leitura em sua dimensão social. Os textos contemplados na avaliação estão centrados naqueles mais utilizados na escola e nos livros didáticos (da esfera jornalística, literária e do lazer) que favorecem uma leitura mais linear das questões.

Para Dionísio (2005, p.159), as formas de interação entre os homens mudam de acordo com as necessidades de cada sociedade e sob a influência, principalmente, dos avanços tecnológicos. Portanto, a noção de letramento como habilidade de ler e escrever não abrange todos os diferentes tipos de representação do conhecimento existente em nossa sociedade, para que o sujeito seja letrado é preciso que seja capaz de atribuir sentidos às mensagens oriundas de múltiplas formas de linguagem.

Aparentemente, as aceções entre PCNEM e ENEM são convergentes, entretanto, há de se considerar que as concepções de alunos e professores quanto ao modo com que os conteúdos são tratados, isto é, são *didatizados*¹⁶ (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p.67) e o que é relevante para o ensino/aprendizagem e métodos para esse ensino diverge decididamente, isso comprovado pelo índice elevado de notas baixas.

1.5 GÊNEROS MULTIMODAIS: LEITURA DA REALIDADE

Segundo Dionísio (2006, p.159), os gêneros textuais orais e escritos se inscrevem como multimodais, pois são o resultado de ações sociais processadas, em sua grande parte, por um alto grau de informatividade visual aliado à escrita. As novas formas de interação entre o leitor e o texto resultantes da estreita relação entre discurso e as inovações tecnológicas e têm se constituído como um traço harmônico entre o visual e o escrito dos discursos.

Portanto, de acordo com a autora supracitada, quando falamos ou escrevemos um texto, “estamos usando no mínimo dois modos de representação: palavras e gestos, palavras e entonações, palavras e imagens, palavras tipográficas, palavras e sorrisos, palavras e animações etc.” (DIONÍSIO, 2005, p.162).

Aqueles que não dominam algumas das manifestações sócio-culturais, materializadas em gêneros textuais, ao se depararem com essas formas nas diferentes situações sociais e com diferentes objetivos que possam emergir, sofrerão provavelmente algum tipo de perda, isto é, os recursos oferecidos durante a

¹⁶ Os gêneros didatizados são aqueles praticados e validados sob o ponto de vista didático, na qual os professores devem adaptar e completar os gêneros em função de situações concretas de ensino.

operação de linguagem não serão suficientes para a construção de um sentido global para o fato. Desta forma, o sujeito envolvido nesse processo de comunicação, se vê lesado pela ausência das informações necessárias e o processamento textual não é reconhecido devido à lacuna, à falta de complementaridade, à unidade global do texto.

Mediante ao que foi exposto, podemos inferir que o uso parcial de textos de gêneros (fragmentos) na Prova do ENEM, muitas vezes, por não manter a integridade do gênero no seu aspecto global, inibe ou limita o candidato devido à falta de informações, principalmente, as oriundas de aspectos pictóricos ou visuais que geralmente não são trabalhados como leitura na escola.

Dionísio (2005, p.164) acrescenta a esse respeito que os meios de comunicação de massa escritos e a literatura são dois grandes espaços para a produção e experimentação visual e releva a importância de mencionar que ao conceber os gêneros textuais como multimodais, não está atrelando “os aspectos visuais meramente a fotografias, telas de pinturas, desenhos, caricaturas, por exemplo, mas também à própria disposição gráfica do texto no papel ou na tela do computador”.

Continua a autora, “teremos que salientar que há diferentes níveis de manifestações da organização multimodal, que se entende do nível de representação mais padronizado de acordo com as instâncias a que o texto se destina”, assim, “pode-se falar na existência de um contínuo informativo visual dos gêneros textuais escritos que vai do menos *visualmente informativo* ao mais *visualmente informativo*” (DIONISIO, 2005, p.166).

Devido à variedade de recursos tecnológicos a serviço da comunicação humana, ocorre a rápida propagação de informações e, conseqüentemente, de novas formas de (re)apresentação da escrita. Bazerman (2005, p.131) comenta a esse respeito: “quanto mais importantes forem as ações comunicativas na atividade, maior será a influência da organização da comunicação não apenas sobre a natureza e a organização da atividade, mas também sobre as relações sociais desenvolvidas nessa atividade”. Um exemplo disso, são os

*infográficos*¹⁷ que, combinando palavras e imagens, tornam a leitura mais dinâmica e eficiente pela sua complementaridade.

Embora nas atividades de leitura em sala de aula (sejam as orientadas pelo livro didático ou por projetos como o de leitura de jornais, revistas etc.), já apareça à preocupação em se inserir gêneros textuais diversos, é necessário que os professores tenham também uma leitura crítica e esclarecedora sobre os aspectos existentes nesses textos. Ao mediar o ensino/aprendizagem, devem dominar os aspectos constitutivos de cada gênero trabalhado, ou aprendê-los com os alunos. As imagens não podem ser mero instrumento para “prender” a atenção dos alunos, elas são portadoras de significação.

É necessário desenvolver nos alunos a capacidade de compreensão em relação à palavra escrita e imagens de um texto, pois, afinal, é pressuposto da LDB que o educando, ao final do Ensino Médio, demonstre conhecimento das formas contemporâneas de linguagem (de acordo com a LDB); demonstre competência de ler, compreender, interpretar textos de linguagem verbal e visual evidenciando as habilidades que serão mensuradas (DOCUMENTO BÁSICO DO ENEM, 1998).

1.6 CONTEXTO DE PRODUÇÃO DA PROVA

Como já mencionamos, a prova do ENEM foi desenvolvida pelo INEP como instrumento de medição da qualidade do ensino público no Brasil. Esse órgão, criado pelo governo em 1934, tem como objetivo promover inquéritos e pesquisas relacionados às doutrinas e técnicas pedagógicas, prestando assistência técnica aos serviços estaduais, municipais e particulares, ministrando mediante consulta, ou não, esclarecimentos e soluções sobre problemas pedagógicos no Brasil¹⁸.

¹⁷ “Criação gráfica que utiliza recursos visuais (desenhos, fotografias, tabelas etc.), conjugados a textos curtos, para apresentar informações jornalísticas de forma sucinta e atraente” (RABAÇA; BARBOSA, *apud* DIONÍSIO, 2005, p.169).

¹⁸ A Prova do ENEM, na verdade, é formulada por uma organização contratada que idealiza concurso e exames e que, sob criteriosa forma de seleção, idealiza, por meio de licitações, vários gêneros de avaliação institucional (as informações a respeito dessa instituição estão no *site*: www.cesgranrio.com.br).

O INEP é auxiliado pelo COMPED que, como instância colegiada formada por quinze instituições, tem por finalidade, desenvolver um sistema articulado de disseminação de informações educacionais.

Como produto desse trabalho, são elaborados relatórios contendo todas as informações sobre o ENEM¹⁹ que mencionam sobre, por exemplo, a estrutura da Prova, sua operacionalização, inscrições, perfil sócio-econômico dos participantes, manual do inscrito, aplicação da prova, o comitê técnico, o comitê consultivo, as provas, os gabaritos e a correção entre outras informações. Assim, baseados nessas informações, grupos de trabalho indicados pelas instituições elaboram os testes de avaliação para depois tomarem decisões cabíveis quanto aos resultados.

Para os participantes que desejam se inscrever, alunos que estão terminando o Ensino Médio, é disponibilizada uma “cartilha” contendo informações sobre o ENEM: o que é; para que serve; quem pode participar; como, quando e onde podem ser feitas as inscrições; documentação necessária para inscrição ou medidas cabíveis no caso de perda ou extravio de identidade; perfil da prova (condições para correção, resultados, cálculo das notas).

Além disso, apresenta as resoluções da portaria nº 318 de 22 de fevereiro de 2001, outorgadas pelo então Ministro de Estado e Educação Paulo Renato Souza, que definem as formas pelas quais serão avaliadas as competências e habilidades desenvolvidas pelos examinados ao longo do ensino fundamental e médio, imprescindíveis à vida acadêmica, ao mundo do trabalho e ao exercício da cidadania.

Segundo essa cartilha, o ENEM é um dos principais instrumentos de avaliação do desempenho dos estudantes brasileiros. Além de colaborar com as instituições de ensino em seus processos seletivos – no ano de 2005, mais de 100.000 pessoas puderam ingressar em cursos superiores por meio do ProUni (seleção de inscritos a serem contemplados com bolsas de estudos integrais ou parciais em universidades) – oferece ao estudante a possibilidade de fazer uma auto-avaliação sobre o seu nível de conhecimento e desempenho.

¹⁹Todas as informações contidas nesse item estão disponíveis no *site*: www.inep.gov.br/avaliacoes/ENEM

De acordo com a cartilha a prova não exige “decoreba”, portanto, permite ao aluno conhecer suas possibilidades individuais, suas capacidades e habilidades para resolver problemas do dia-a-dia, sejam eles de natureza pessoal, de trabalho, de capacitação para o ensino superior e até de relacionamento social. Além disso, é uma oportunidade para que o aluno verifique se aprendeu a interpretar dados e informações que estão cada vez mais disponíveis não só nos livros, mas também em jornais, revistas, televisão, internet, na natureza, e em sua própria experiência de vida.

Além dessa cartilha está disponibilizado na *internet* um informativo sobre como “ir bem no exame”; dicas para fazer uma “redação nota 10”; informações e esclarecimento sobre o ProUni; as competências e habilidades específicas a serem avaliadas; artigos; reportagens e entrevistas com professores e alunos; depoimentos e outras informações esclarecedoras. Desta forma, a prova do ENEM é desenvolvida sob criteriosa seleção de atividades em que se espera, que estudantes, ao término do Ensino Médio, sejam capazes de solucioná-los, dominando as linguagens utilizadas, compreendendo fenômenos, resolvendo situações-problema, argumentando e/ou elaborando propostas.

CAPÍTULO II

2 PROVA DO ENEM: UM GÊNERO TEXTUAL DE AVALIAÇÃO EM UM CONTEXTO SÓCIO-HISTÓRICO DETERMINANTE

Segundo o Documento Básico do ENEM, a Prova do ENEM, como gênero da esfera de avaliação institucional, pode parametrizar e orientar o Ensino Médio brasileiro, devido, principalmente, o fato de “diagnosticar” a qualidade do ensino/aprendizagem. Essa idéia, contraditória às perspectivas teóricas que adotamos não contribui para o ensino real, em especial o de línguas, e para a formação de professores críticos e conscientes do seu trabalho educacional, pois impõe comportamentos ideologicamente sistematizados.

Portanto, conhecer os aspectos sociais e políticos que envolvem e justificam a realização desse processo de avaliação se faz de extrema importância, pois desperta o senso crítico para um provável julgamento. Ou seja, podemos compreender os motivos, as questões que envolvem a realização do Exame e as especificidades desse processo clarificando o seu estatuto e seu funcionamento no cenário nacional.

A necessidade de descrever e caracterizar o Exame emerge da problemática que envolve o ensino brasileiro, como já foi afirmado, mensurado sob o crivo de competências, o Teste titubeia entre o trabalho do professor em desenvolvê-las e a capacidade dos alunos em explicitá-las.

A leitura, maior responsável pelos resultados individuais e coletivos, reclama por movimentos de reforma e/ou de renovação do sistema educacional: da programação curricular, da adaptação da escola às novas expectativas decorrentes das evoluções sociais e econômicas; do conhecimento por parte do professor do conteúdo das disciplinas escolares; das formas de aplicação para o ensino/aprendizagem etc.

As propostas e estudos atuais convergem sua atenção para a questão dos gêneros textuais serem uma ponte entre os alunos e a aprendizagem. Por meio da leitura e compreensão dos gêneros de texto, acredita-se que possa ocorrer um maior entendimento e proficiência sobre as atividades de linguagem existentes na sociedade. Marcuschi (2005, p.26) menciona que os gêneros textuais possibilitam uma visão diversa da parte de quem lê, desde como se organizam os valores até como se opera com eles.

Desta forma, os gêneros textuais, organizações lingüístico-enunciativas (BAKTHIN, 1997), devem funcionar como *instrumento* de mediação da ação pedagógica (SCHNEUWLY, 2004) e, por constituírem os objetos de ensino (PCNEM, 1999), uma ação de linguagem viva em nossas sociedades, esta investigação se insere no grupo de pesquisas que propõem seu enfoque dialético. De um lado porque o Exame se constitui por uma diversidade de textos de gêneros que diferem nos seus múltiplos aspectos e, por outro, porque a Prova se estabelece enquanto um gênero maior que comporta esses textos de múltiplos outros gêneros.

Por constituir uma das medidas governamentais para a auto-avaliação dos alunos em relação às capacidades de linguagem, e porque, é uma forma de o Ministério da Educação avaliar a qualidade do ensino proposto pela política educacional brasileira presente nos documentos oficiais, segundo Documento Básico do ENEM, o Exame objetiva propor medidas concretas para realizar as modificações no ensino e a transformação das práticas pedagógicas.

Responsáveis pela organização curricular, as políticas educacionais são voltadas para a qualificação da educação básica. Os princípios e critérios organizacionais desses documentos têm a finalidade de garantir, ao aluno, a assimilação das múltiplas funções da linguagem (apreensão e uso) das formas escritas usuais, orais ou normativas, em suas práticas de linguagem.

No ENEM, no tocante à língua portuguesa, o foco de avaliação ocorre na compreensão de leitura, embora solicite aos alunos a produção textual que demonstra de maneira empírica o que os alunos sabem e aprenderam no ensino da língua materna, centraliza nas questões objetivas a avaliação da qualidade do ensino-aprendizagem adquirido pelos alunos. O enfoque nas capacidades de leitura e de produção ocorre porque a compreensão e produção de textos são aspectos convergentes no que tange ao uso da linguagem, uma vez que, a avaliação assegura um tratamento interdisciplinar tanto para a produção como para a resolução de situação-problema.

Considerando que o ENEM avalia até certo ponto o ensino – conduta social, ética e política dos participantes envolvidos nesse processo (SCARAMUCCI, 2004) – pressupomos que buscar uma melhor percepção dos mecanismos operantes entre ensino/aprendizagem e avaliação do ENEM, reveste-se de grande importância social, pois podem significar iniciativas para revisão e reavaliação dos PCNEMs, do material fornecido pelo PNDL e da própria

estruturação curricular elaborada pelas escolas que desenvolvem trabalho com Ensino Médio.

A Prova do ENEM faz parte do conjunto de textos produzidos para os contextos de avaliação nacional e apresenta características que a distingue das “provas” utilizadas pela escola para avaliar o ensino/aprendizagem da língua materna e das múltiplas disciplinas que compõem o currículo básico escolar.

O texto que constitui o Teste espera que o candidato direcione e canalize a sua reflexão para os propósitos e objetivos expressos nos enunciados de comando da Prova. Ou seja, antes de responder a uma questão, pressupõe-se que os estudantes, além de terem que compreender o texto do qual originou a questão como uma prática social no contexto particular de produção, circulação e recepção e serem capazes de reconhecer as características de sua infra-estrutura textual, possam extrapolar essas capacidades para buscar a função do texto desencadeador da questão em relação aos objetivos dos enunciados de comando da Prova. Processo mental que exige do indivíduo avaliado a captura de uma nova dimensão do contexto de produção que agora a constitui.

Consideramos os textos produzidos para os contextos de avaliação como variantes dos textos utilizados pela escola para o ensino/aprendizagem não só da língua materna, mas de todos e quaisquer textos utilizados nas múltiplas disciplinas que são desenvolvidas no ambiente escolar.

Esses textos, considerados *standards*²⁰ (BRONCKART, 2006a, s/p), ganham um outro “formato” quando inseridos como conteúdo da Prova, pois vêm subordinados a objetivos e propósitos diferentes de os de sala de aula. Os textos que a caracterizam propõem que a sua exploração e reflexão sejam direcionadas aos propósitos e objetivos expressos nos enunciados de comando da prova.

Antes de responder uma questão, portanto, pressupõe-se que os estudantes, além de terem que dominar as regras de funcionamento e processos que compõem esses textos *standards*, devem ir a busca de sua função em relação aos objetivos dos enunciados de comando e da Prova em si. Esses textos,

²⁰ Bronckart (2006 a, s/p) defende a idéia de que “certos tipos de textos são mais *simples* que outros, ou repousam sobre ações languageiras menos numerosas e menos complexas, ou ainda que constituem uma espécie de tipos ideais”, consideramos, assim, que o gênero de avaliação Prova de ENEM constitui-se como um gênero mais complexo por ser subsidiado por textos ou fragmento de textos pertencentes a um número considerável de variados gêneros discursivos, comandados e articulados por um enunciador com propósito específico.

utilizados no Exame com o propósito de avaliar e julgar as capacidades de um grande conjunto de sujeitos, têm características contextuais e arquitetônicas próprias. Isso os torna diferentes das provas ou testes que configuram a ação de linguagem de um sujeito-avaliador-julgador em uma sala de aula que tem um número de alunos com características particulares e objetivos específicos.

Como o foco de nossa pesquisa é o trabalho a partir dos gêneros textuais, buscamos averiguar como a prova do ENEM se configura enquanto um gênero textual observável não apenas como uma construção estrutural codificada por elementos da língua. Nem tão pouco, como um mero propósito para avaliação de “competências” leitoras e produtoras de texto “apreensíveis” nas respostas dadas às questões, mas, sim, como uma relação dos múltiplos aspectos que envolvem a ação de linguagem de um agente, que se dá sob a forma de um texto – materialidade empírica – cujas propriedades organizacionais internas são determinadas por essa ação que o gerou.

Buscamos, desta forma, constatar os efeitos de sentido produzidos pelo enunciador num processo que se dá pela relação interativa e situacional em relação às situações de uso da linguagem nesse gênero em específico, se constituindo como uma “teia” que associa as múltiplas vertentes que indexam o gênero a sua função social específica.

2.1 Do SÓCIO-INTERACIONISMO AO INTERACIONISMO SÓCIO-DISCURSIVO

Neste trabalho, desenvolveremos uma reflexão sobre o tipo de texto pensado como produção ideal (produção de leitura e de escrita) que se pretende que os alunos realizem a partir do enunciado de comando da Prova do ENEM e quais os aspectos constitutivos do pensamento supostamente poderiam ser acionados e estar presentes nessa produção.

O ENEM avalia se o candidato consegue relacionar os elementos configuracionais, de estruturação e articulação entre os enunciados da Prova como um todo e as circunstâncias que envolvem cada questão. Desta forma, o ENEM pretende conduzir o inscrito a desempenhar tarefas que possibilitam, de um lado, a

avaliação proposta pelos órgãos governamentais e, de outro, a auto-avaliação realizada pelo aluno.

Partimos, então, da hipótese de que para realizar uma produção e/ou compreensão textual adequada, o aluno deverá suscitar diferentes operações de linguagem (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004) para mobilizar representações apropriadas à própria situação do referido Exame, tais como: 1) compreender quais atos de linguagem foram colocados pelos enunciadores como proposta para coordenar a ação de linguagem; 2) utilizar os mecanismos lingüístico-discursivos apropriados para àquela produção específica e; 3) relacionar diferentes tipos de discurso e/ou de organização textual – como descrever, argumentar, justificar, fundamentar, explicitar, enumerar, relatar, definir etc. – para a produção textual (MACHADO, 2006); 4) mobilizar recursos, tomar decisões e ativar esquemas para resolução das situações-problema (PERRENOUD; THURLER, 2002).

Para discutir esses aspectos, primeiramente apresentaremos sucintamente as teorias que embasam nossa reflexão para explicar como elas nos fornecem elementos que contribuem para a análise.

Nossa pesquisa foi erigida sob a perspectiva sócio-interacionista, portanto, partimos do fundador dessa teoria, Vygotsky (1987), que formulou a tese sobre o desenvolvimento humano, sob a égide da linguagem como fonte básica para esse desenvolvimento. Segundo a teoria postulada pelo autor, as produções verbais adquiridas desde a infância assumem um papel social na comunicação e em interação com o meio propiciam o desenvolvimento das pessoas.

Essas produções verbais se interiorizariam, assumindo uma função “individual” de planificação e de controle das próprias ações. A linguagem internalizada torna-se, então, a organizadora fundamental do funcionamento psicológico dos indivíduos. As construções verbais seriam o resultado da interiorização das unidades e das estruturas da língua fornecidas e adquiridas pelo meio social, sobre as quais o sujeito significa e opera conscientemente.

As idéias vygotskianas vão ao encontro das proposições apresentadas por Bakhtin, porém esse articula suas idéias com base no marxismo, ou seja, o desenvolvimento humano se dá em interação com o meio, mas em um caráter mais ideológico e baseado na formação social em classes. Apresenta, assim, conceitos de linguagem articulados com o marxismo, idéia apresentada na obra *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (1979), nos quais afirma que todo discurso,

pensamento ou toda consciência apresenta um caráter social, semiótico e dialógico, inscrevendo-se em um horizonte social e dirigindo-se a um auditório social.

Assim, o desenvolvimento humano se dá sobre as condições e os processos de interação social, que se materializam e/ou são semiotizados pela organização de unidades-signos (unidades lingüístico-discursivas), que se diversificam e modificam em função da história particular ou do grupo humano.

A proposta do interacionismo sócio-discursivo apresentada por Bronckart, a grosso modo, oferece num primeiro momento, a tentativa de reorganizar a problemática psicológica das formações languageiras em gêneros textuais. A tese central do interacionismo sociodiscursivo é de que a prática (na produção e na recepção/interpretação) dos gêneros de textos promove o desenvolvimento, pois o agente realiza um duplo processo de adoção e de adaptação que faz progredir seus conhecimentos. A cada nova situação de interação, movido pelas intenções e necessidades, o sujeito seleciona, dentre seu repertório lingüístico, o gênero que mais se apropria àquela situação, adapta-o restringido pelas formas lingüísticas que são próprias para o gênero.

Pensando no processo ensino/aprendizagem da língua, Bronckart (1999) propõe um modelo de análise para os gêneros textuais, no qual articula três níveis de investigação. O primeiro nível se refere às dimensões sociais de produção e de circulação dos gêneros; o segundo, aos processos de constituição e construção dos gêneros (a arquitetura interna dos textos: a infra-estrutura geral, tipos de discurso e tipos de seqüências); e o terceiro, os mecanismos de textualização e os mecanismos enunciativos.

Como é natural a todo pesquisador, Bronckart, com o passar do tempo, vai redirecionando seus estudos, repensando suas proposições, enfocando uma nova temática sem, no entanto, desvirtuar os propósitos embaixadores e fundadores do seu pensamento.

Na obra de 2006, *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*, o trabalho educacional passa a ser objeto de reflexão principal. O autor propõe reformulações ao modelo de análise anterior, aprofunda alguns aspectos, inclusive de ordem política e ética, pois agora não enfoca mais os objetos de ensino, mas o trabalho realizado com eles ou a partir deles e as condições, motivações, conhecimentos, desempenho do professor. Nesse trabalho

justifica os motivos e interesses pelo trabalho do professor²¹, apresentando um esquema ou planejamento geral metodológico para pesquisa e análise (BRONCKART, 2006 b, p. 203).

Baseados no modelo de análise anterior (BRONCKART, 1999), nessas novas reflexões (BRONCKART, 2004/2006 a e b) e também nos trabalhos apresentados por Machado (2004), em *O ensino como trabalho*, analisamos a Prova do ENEM como um gênero textual institucional pensando nas práticas educacionais (o ensino e a aprendizagem) e nas políticas escolares e sociais, uma vez que o Exame é regulado pelo Estado e definido enquanto atividade coletiva. Isso justifica o fato de que não podemos perder de vista as tensões culturais e psíquicas instauradas pelas práticas educacionais que envolvem os sujeitos e as maneiras como são/estão envolvidos esses indivíduos, especialmente quando pensadas numa sociedade marcada pela diversidade cultural e pelas fortes diferenças político-econômicas (BRAIT, 2004, p. xxv).

Assim, analisamos a Prova do ENEM nos seus aspectos históricos e contextuais, desconstruindo e descrevendo os elementos constitutivos da Prova em sua relação mais estreita possível com o que preconizam os documentos oficiais e com fatos observáveis já mencionados por outros autores e/ou hipóteses do que prevalece em sala de aula na realização do trabalho do professor.

Fundamentamos a base de nossa análise no *Interacionismo Sócio-discursivo* (ISD) proposto por Jean Paul Bronckart. Epistemologicamente, o termo interacionismo social é uma adesão do autor à tese de que “as propriedades específicas das condutas humanas são o resultado de um processo histórico de **socialização**, possibilitado especialmente pela emergência e pelo desenvolvimento dos instrumentos semióticos” (BRONCKART, 1999:21). Assim:

A posição interacionista implica, portanto, a idéia de que é ilusório tentar interpretar as condutas humanas em sua especificidade, seja por referência direta às propriedades do substrato neurobiológico humano (direção tomada pelo cognitivismo e pelas neurociências), seja como o resultado da acumulação de aprendizagens condicionadas pelas restrições de um meio preexistente (tese

²¹ Neste livro (BRONCKART, 2006 b, p.20 - Introdução), o autor busca apresentar um esquema global de análise da situação de trabalho (trabalho real *versus* trabalho prescrito) no qual propõe a observação das (I) características comportamentais e languageiras do trabalho real; (II) as representações da atividade de trabalho construídas pelas instituições e pelas pessoas que nele estão envolvidas; (III) os efeitos dessas análises interpretativas da atividade na formação e/ou no desenvolvimento pessoal.

fundadora do behaviorismo). Levando a sério a **historicidade** do ser humano, a investigação interacionista se interessa, em primeiro lugar, pelas condições sob as quais, na espécie humana, se desenvolveram formas particulares de organização social, ao mesmo tempo que (ou sob o efeito de) formas de interação de caráter semiótico.

É, assim, sócio-discursivo à medida que adere às teses vygotskyanas de que o homem, enquanto organismo vivo é dotado de propriedades biológicas e comportamentos, além disso, é um organismo consciente que se sabe possuidor de capacidades psíquicas que as idéias, os projetos e os sentimentos traduzem.

Desta forma, no conjunto de suas capacidades psicológicas, agentes particulares agem para atingir seus objetivos específicos e as suas ações são reveladas (ou revelam) as dimensões sociais e discursivas em funcionamento dentro dos grupos humanos. Essa atividade, que é propriamente de **linguagem**, é organizada em discursos ou em textos que se diversificam em gêneros.

Bronckart valoriza todas as áreas das Ciências Humanas que possam contribuir para a elucidação e compreensão dos elementos que traduzem um gênero textual/discursivo, sejam elas da área da lingüística, filosofia, artes, sociologia, psicologia etc., pois as suas preocupações centrais são, de um lado, “as das *relações de interdependência* que se instauram e se desenvolvem entre os aspectos fisiológicos, cognitivos, sociais, culturais, lingüístico, etc., do funcionamento humano, de outro lado, as dos *processos evolutivos e históricos* pelos quais essas diferentes dimensões foram engendradas e co-construídas” (BRONCKART, 2006 a s/p).

Aliados à base sócio-interacionista, Bernard Schneuwly e Joaquim Dolz centram suas reflexões na elaboração de princípios e métodos em didática, principalmente, relacionados ao ensino-aprendizagem de línguas e com a formação do professor: a transposição didática, as interações em sala de aula e a construção dos objetos a serem ensinados. Para isso, propõem a análise curricular, pois os conteúdos disciplinares são definidos em função das capacidades do aprendiz e das experiências a eles necessárias (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p.42).

Ainda, segundo esses autores, as principais funções de um currículo são de descrever e explicitar o projeto educativo em função das finalidades da

educação e das expectativas da sociedade; instrumentalizar as práticas de professores; considerar as condições para realização dessa prática; analisar as condições de exeqüibilidade. A grade curricular será, assim, a norteadora para que a aprendizagem ocorra.

A maestria de um gênero aparece co-relacionada à maestria de situações de comunicação reais e é definida por três dimensões essenciais: a adequação à situação de comunicação, o referente temático, o conteúdo, a estrutura e as unidades lingüísticas que irão remeter para o que os autores (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p.52) chamam de *capacidades de linguagem*, que são aptidões requeridas do aprendiz para a produção de um gênero numa situação de interação determinada.

O quadro a seguir, permite a visualização do conjunto de *capacidades de linguagem* e as *operações de linguagem* (DOLZ; SCHNEUWLY, 1998, p.72) que podem ser desencadeadas. Portanto para a produção de um gênero textual, o aprendiz mobiliza cognitivamente:

Capacidades de linguagem	Operações a serem realizadas
<i>Capacidades de ação</i>	<p>1 Mobilização de representações:</p> <ul style="list-style-type: none"> • O contexto físico da ação • O contexto sócio-subjetivo ou interação comunicativa • Conhecimentos de mundo que podem ser verbalizados na ação <p>1.2 Escolha do gênero</p>
<i>Capacidades discursivas</i>	<p>2 Controle da estruturação discursiva:</p> <p>2.1 Estabelecimento de um tipo de ancoragem enunciativa</p> <p>2.2 Estabelecimento de um modo de representação dos conteúdos</p>

	2.3 Seleção e organização global e local dos conteúdos
Capacidades lingüístico-discursiva	3 Textualização 3.1 Relacionamento de diferentes tipos de segmentos textuais 4 Estabelecimento de posicionamento enunciativo: 4.1 Estabelecimento de relações entre diferentes vozes 4.2 Expressão de posicionamentos sobre os enunciados 5 Construção de enunciados 6 Seleção de itens lexicais

Fonte: DOLZ; SCHNEUWLY, (1998)

Quadro 3 – Capacidades de linguagem (continua)

As *capacidades de linguagem* servem, portanto, como base de orientação para a realização de uma *ação de linguagem*. As situações de ação de linguagem, orais ou escritas, só podem ser realizadas mediante as representações feitas sobre a própria situação, isto é, sobre a avaliação que um sujeito-agente realiza sobre a pertinência da utilização de um gênero àquela situação específica. Para produzir e compreender um texto, o sujeito mobiliza suas *capacidades de ação*, se adapta às características do contexto e do referente sobre o qual reconhece valores sociais para o uso adequado do gênero na situação.

Depois de reconhecido o contexto e o referente e escolhido o gênero mais pertinente à situação, cabe ao agente estruturar discursivamente seu texto, para isso mobiliza suas *capacidades discursivas*. Por meio de uma ancoragem enunciativa, seleciona e organiza global e localmente os conteúdos, apresentando-os discursivamente.

Mas, para produzir a textualidade, realiza por meio das *capacidades lingüístico-discursivas*, operações que implicam as relações entre diferentes

segmentos textuais, como as operações de coesão verbal e nominal e de conexão (mecanismos de textualização); o estabelecimento das responsabilidades enunciativas, envolvendo as vozes e as modalizações dos agentes ou personagens diante dos enunciados (mecanismos enunciativos); e realiza escolhas lexicais.

Para resolver as questões do Exame pressupõe-se que o aluno já tenha desenvolvido ao longo de sua vida escolar básica, nos níveis Infantil, Fundamental e Médio, as competências das quais falamos anteriormente e que no momento de realizar a Prova possam expressá-las por meio das *capacidades de linguagem* necessárias para contextualizar, compreender o código lingüístico e fazer inferências para resolver as situações-problema.

A teoria do Interacionismo Sócio-Discursivo para explicar os gêneros de textos e tipos de discurso em interações que promovem o desenvolvimento humano é proposta por Bronckart (2006 b, p. 121), no que diz respeito à análise do funcionamento da linguagem e da gênese das condutas humanas, assim como às atividades de linguagem nos processos de organização social e à história das interações entre os homens, como já dissemos. Na busca de reorganizar a problemática psicológica das atividades de linguagem, o autor propõe a articulação de três níveis de análise:

1º nível: refere-se à vida social, aos pré-construtos históricos:

- As formações sociais e os fatos sociais (instituições, valores, normas);
- As atividades coletivas gerais (relações entre indivíduos e seu ambiente);
- As atividades de linguagem (uso da língua natural materializado em diversos tipos de textos);
- Mundos formais (estrutura de conhecimentos coletivos).

2º nível: refere-se aos processos de mediação formativa:

- Conjunto de processos de controle e avaliação das condutas verbais e não verbais, conjunto dos pré-construídos no ambiente sociocultural, desde o nascimento;
- Controle e avaliação das condutas verbais e não verbais dos processos educativos explícitos que se realizam, principalmente, nas instituições escolares.

3º nível: refere-se aos efeitos que as mediações formativas exercem sobre os indivíduos:

- Às condições de transformação do psiquismo sensório-motor herdado em um pensamento consciente, fundador da pessoa, resultado da interiorização das propriedades estruturais e funcionais dos signos lingüísticos;
- Às condições de desenvolvimento das pessoas e de suas capacidades ativas, no âmbito de transações entre as representações individuais e as representações coletivas, veiculadas pelos pré-construídos.

Nosso trabalho, que também se inscreve nesse mesmo campo das *ciências do texto*, visa por meio desse esquema, buscar uma compreensão dos mecanismos de produção e de interpretação da Prova do ENEM, como entidade verbal e, assim, contribuir para a transformação permanente das pessoas agentes, e, ao mesmo tempo, dos fatos sociais.

Numa visão sócio-interacionista, buscaremos esboçar uma análise que envolve os aspectos psicológicos, cognitivos, sociais, culturais e lingüísticos do funcionamento humano de um lado, e de outro, a do processo histórico pelo qual essas dimensões foram engendradas (BRONCKART, 2006 b).

Tomando por base a proposição de que toda a produção verbal situada é um texto, consideramos o texto da Prova do ENEM como um gênero textual construído sobre regras de uso e funcionamento comuns que são (pelo menos deveriam ser) do conhecimento (domínio) dos alunos. O que buscamos nessa análise é esquadrihar uma compreensão dessa atividade de linguagem e sua complexa elaboração vinculada a objetivos e a propósitos específicos que podem ser relacionados a um contexto histórico (de produção) singular em nosso país.

2.2 GÊNEROS TEXTUAIS: ATIVIDADES DE LINGUAGEM COMO FERRAMENTA DO SUJEITO EM AÇÃO

Tudo que falamos, ouvimos, lemos ou escrevemos pertence a um determinado gênero de texto. Esses textos, falados ou escritos, não precisam necessariamente serem nomeados com relação ao gênero específico a que pertencem, mas de qualquer forma, consciente ou inconscientemente, ele está atrelado ou vinculado a um gênero mesmo que ainda esteja sob um processo histórico de constituição.

Na escola, a atividade de produção textual, na maioria das vezes, ocorre divorciada de qualquer contexto comunicativo, constituindo-se apenas como mais um instrumento/ferramenta de/para avaliação utilizado pelo professor (GIERING; MELLO, 2005, p. 109).

Idealmente, pressupõe-se que as atividades de análise e produção textual devam se relacionar às situações comunicativas, por isso quanto maior a diversidade de gêneros textuais para análise e produção de textos relativos às formas discursivas utilizadas nas aulas, principalmente de língua portuguesa, maior será a mobilidade do aprendiz para representá-las textualmente, articulando-as, adaptando-as, enfim, “manobrando-as” de maneira hábil para a realização de seus projetos de fala.

Já é consensual que o ato de ler e escrever não é uma ação vazia, ao contrário, realiza-se em toda e qualquer esfera da atividade humana, na qual o produtor constrói um discurso baseado:

- 1) no reconhecimento de quem são seus interlocutores;
- 2) na definição da finalidade a que se refere seu ato comunicativo;
- 3) na identificação tema a ser explorado e;
- 4) das circunstâncias materiais em que se insere esse ato.

Para Faïta (2004, p.58) toda mensagem verbal constitui-se dentro de um quadro em que algumas convenções pragmáticas são fundamentais para as trocas discursivas, tanto no nível lingüístico quanto contedúístico da mensagem, ou seja, “assim como a língua (o código lingüístico) fornece os meios disponíveis para se construírem as materialidades languageiras que sustentam as trocas verbais, há quadros preexistentes nos quais todo querer expressivo deve se desenvolver”.

Frente a essa afirmação, podemos conceber as “nossas falas” como resultado de nossas experiências projetadas por nossa consciência e que, de um lado, nos impõem coerções rígidas para nossas ações e, de outro, disponibilizam um leque de possibilidades para o agir. Dentro da multiplicidade de eventos que exigem a atividade humana (atividade linguageira - BRONCKART, 1999/2006b), os sujeitos necessitam configurar seu espaço, tomando decisões e fazendo escolhas impostas na ocasião em que a atividade ocorre. Essas atividades oferecem aos atores, nas situações de uso para a realização em circunstâncias diferentes e em uma sucessão de momentos, o aporte para resolução de problemas inéditos e constantes de acordo com o meio.

As atividades de linguagem são, assim, constantemente reelaboradas de acordo com o meio, propiciando soluções possíveis para os problemas e impasses, desta forma, funcionam como ferramentas, pois são formas de pensar que conduzem a um agir cerceado por normas que o agente produtor cria a partir de suas capacidades e/ou possibilidades, que o conduzem à realização da tarefa.

Isso dito em outras palavras (BAKHTIN, 1997), as atividades de linguagem são formas discursivas existente independentemente do locutor. E, o valor normativo, possibilidade reconhecível e identificável em um gênero, é o que permite às formas de fazer existentes sem, no entanto, banir a possibilidade de agir de outra maneira, isto é, o sujeito produtor embora cerceado por formas discursivas pré-existentes constituintes de cada gênero, é livre para inovar, criar, modificar etc. seu discurso.

Assim, as formas escolhidas pelos sujeitos para agir (existentes no intertexto)²² são mobilizadas conforme a circunstância social de acordo com as regras sociais, mas que podem ser transgredidas contrariando as expectativas por serem oriundas de um gênero diferente, por ter ganho um sentido diferente, pelo sentido inesperado devido à ruptura causada ao que já era esperado, consensual entre os interlocutores.

²² Bronckart (2006, p.145) substitui a noção de *intertexto* por *arquitexto* que, segundo ele, trata-se de uma organização de textos preexistentes. Já a noção de intertexto (*intertextualidade*) reserva para designar os diversos processos de interação, implícita ou explícita, entre textos (citações, remissões, pastiches etc.).

Um gênero do discurso é o que funda simbolicamente o mundo no qual se processam as atividades dos sujeitos, afirma Bakhtin (1997.), e um gênero de texto pode ser definido como a manifestação empírica/lingüística da atividade de linguagem que organiza e estrutura o mundo mediante a escolha, a seleção e a combinação, pelos sujeitos, dos mecanismos e de suas modalidades lingüísticas de realização (BRONCKART, 2006 a).

Portanto, os gêneros textuais representam os processos de discursividade usados em situações distintas de comunicação. Entretanto, a competência para a produção escrita não é devidamente desenvolvida pelos professores em sala de aula. Os alunos, na maioria das vezes, acham as atividades escritas monótonas e difíceis, negligenciando a importância da aquisição desse instrumento decisivo que lhe possibilitará interagir com as comunidades discursivas com as quais ele precisará dialogar (BAMBIRRA, 2004, p.130).

A escola, geralmente, repassa aos alunos uma estrutura tradicional que não abarca as necessidades da produção escrita, pois restringe a metodologia de ensino a formas basicamente dissertativas, descritivas e narrativas praticamente fixas e sem o uso contextualizado dos diferentes tipos de textos existentes em nossa sociedade. A proposta sócio-interacionista para a produção de textos sugere uma ação contextualizada nos aspectos sócio-interativo e comunicativo da linguagem.

O aluno deixa de ter uma postura passiva mediante a aquisição do aprendizado e seus esforços são mobilizados no sentido de interagir com o texto e negociar significação, sendo o co-responsável pelo processo de construção e aquisição do conhecimento. O seu interlocutor, leitor possível, há de ser um integrante de sua realidade, tornando a sua produção escrita uma forma mais natural e significativa, isto é, algo de grande relevância e interesse para os aprendizes.

O ensino focado nas modalidades tradicionais (narração, descrição, dissertação), como formas “fixas” de produção, não aborda as variáveis sócio-cognitivas que implicam a comunicação e o uso da linguagem humana, quanto menos, dá conta de explicitar, ao menos, uma quantia considerável dos gêneros textuais que os sujeitos utilizam nos processos.

As diretrizes para o Ensino Médio (PCNEM, 1999), que evidenciam oficialmente a necessidade de uma reformulação curricular, que prevê a formação dos indivíduos enquanto sujeitos sociais inseridos num contexto histórico e cultural

determinado, trazem em seu bojo a obrigação de a escola trabalhar o desenvolvimento para as relações intra e inter-pessoais por meio do ensino baseado nos gêneros textuais. Tendo os gêneros textuais como objeto de ensino, o texto deve ser o mediador que propicia a interlocução entre professor, aluno e a vida social, diminuindo a distância entre as atividades lingüísticas institucionalizadas para o ensino/aprendizagem da língua e o uso corrente social desses usuários.

Dolz e Schneuwly (2004) preocupados com as estratégias para o ensino de gêneros, com a progressão escolar e com as capacidades requeridas para a aprendizagem, apresentam várias propostas que abarcam desde a progressão para aquisição de expressões orais e escritas, às práticas de linguagem e os objetos de ensino até a construção de seqüências didáticas. Dentre as reflexões deste trabalho, os autores referidos propõem, mesmo que de maneira provisória, o agrupamento de gêneros prevendo um domínio, por parte do aprendiz, do aspecto social da comunicação e o desenvolvimento de competências e capacidades requeridas para a interação.

A partir desse agrupamento elencaram cinco aspectos tipológicos para os textos: aspecto tipológico narrativo, de relato, de argumento, expositivo e descritivo que devidamente aplicados e utilizados possam servir de ponte para o ensino/aprendizagem dos mais diversos gêneros textuais e, conseqüentemente, formas usuais para comunicação.

Mas essa proposta não se limita ao ensino de formas fixas e acabadas de comunicação que o aluno meramente reproduz em suas ações de linguagem. Segundo Marcuschi (2003, p.19), os gêneros são fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida social e cultural, entretanto, não são instrumentos estanques e enrijecedores da ação criativa, pelo contrário, caracterizam-se como eventos textuais maleáveis, dinâmicos e plásticos.

Fato esse que é comprovado pelo avanço cultural das sociedades ao longo da história, frente aos avanços tecnológicos desenvolvidos e da infinidade de eventos e atividades sócio-culturais realizadas. Presenciamos, assim, constantemente uma “explosão” de novos gêneros e novas formas de comunicação, tanto na modalidade oral quanto escrita como fruto de “invenções” individuais ou coletivas socialmente maturadas em práticas comunicativas.

Ainda segundo Marcuschi (2003, p.20), os gêneros textuais “surgem, situam-se e integram-se funcionalmente nas culturas em que se

desenvolvem. Caracterizam-se muito mais por suas funções comunicativas, cognitivas e institucionais do que por suas peculiaridades lingüísticas e estruturais”. Embora considere que os aspectos que definem um gênero textual sejam sócio-comunicativos e funcionais não despreza os aspectos formais, sejam lingüísticos ou estruturais, pois esses podem ser determinantes para “categorizar” um gênero. Portanto, o ensino baseado nos gêneros textuais deve abarcar todas as suas dimensões (textual, contextual e cotextual) e não apenas aspectos parciais de uma dessas dimensões como vem ocorrendo.

Bronckart (2006 b, p.121) assevera que os gêneros de textos e tipos de discurso são como formatos das interações propiciadoras do desenvolvimento humano. Para ele, os gêneros textuais são elaborados pela atividade coletiva das capacidades humanas e se tornaram instrumentos que reproduzem o mundo econômico, social e semiótico e a apropriação e interiorização pelos organismos humanos e singulares dessas formas, progressivamente, transformam o psiquismo herdado da evolução e possibilitam a emergência do pensamento consciente. A internalização dos gêneros textuais evidencia:

[...] o caráter *indissociável* dos processos de organização social das atividades de regulação dessas atividades pela linguagem e de desenvolvimento das capacidades cognitivas humanas e, conseqüentemente, abrem caminho para uma abordagem de explicação do funcionamento psicológico humano, que implica, necessariamente, a *história das interações humanas*, tais como elas se organizam nas atividades e nas produções verbais coletivas. (BRONCKART, 2006 b, p.123)

A interiorização dos gêneros textuais, portanto, promove transformações do psiquismo sensório motor, assim como, é condição para o desenvolvimento das pessoas e de suas capacidades ativas, tanto para as representações individuais como para as representações coletivas, isto é, o agir humano.

Para Bronckart (2006 b, p.137), em sentido genérico, o agir designa todo e qualquer comportamento ativo de um indivíduo. Por ser a única espécie a ter operacionalizado um agir comunicativo verbal, a casta humana apresenta formas socializadas de comunicação, mobilizando signos organizados em textos que se

constituem em mundos de conhecimentos que passam a fazer parte das circunstâncias da vida individual e que se acumulam no curso da história dos grupos.

As atividades de linguagem se constroem sob a forma de textos e são responsáveis e indispensáveis para assegurar a realização de tarefas em geral. Por meio delas é possível planejar, regular e avaliar as ações que, mobilizadas por motivos específicos, intenções individuais e cerceadas por um *poder-fazer* coercitivo regulado pela coletividade, viabilizam a comunicação.

As atividades de linguagem, assim, são processadas pelo organismo humano que o tempo todo avalia as condições para produção dessa ação, ou seja, segundo Bronckart, (2006 b, p.139), os sujeitos interiorizam e elaboram (aceitando, rejeitando, matizando, reorganizando) para uma auto-representação, mediante seu estatuto de agente produtor e autor dessa ação.

Para elaborar uma ação de linguagem, que se realiza sob a forma de textos (orais ou escritos), o produtor aciona artifícios de ordem sociológica e psicológica. Para a construção de um texto, portanto, de um lado são mobilizados recursos lexicais e sintáticos de uma língua natural e, de outro, modelos de organização textual indexados na memória individual e coletiva e disponível nessa mesma língua.

A partir da reflexão de Menegassi (2003, p.77) podemos perceber que é de extrema responsabilidade do professor conduzir os alunos para apropriarem-se de formas adequadas e concretas das ações de linguagem, pois só assim, os aprendizes poderão ser capazes de elaborar suas próprias ações mediante as finalidades, especificidades do gênero, lugares de circulação e interlocutor eleito. O *aprender como se faz* é condição necessária, ponto de partida, para analisar e refletir sobre as propostas de linguagem com as quais se deparam, mas não numa relação estática e “engessada” do uso da linguagem, e sim num processo dinâmico do uso dos gêneros de acordo com a mudança temporal ou histórica das formações sociais, isto é, a capacidade de auto-reflexividade ilimitada sobre a linguagem humana e suas manifestações empíricas.

Para Pinheiro e Burini (2004, p.29), os alunos devem ser mobilizados ao desafio, a ultrapassar obstáculos, a tomar decisões, a desenvolver suas competências, a ativar recursos sócio-cognitivos e sócio-afetivos e, o professor tem o papel de favorecedor dessas condições para o desenvolvimento dos saberes, ser orientador e guia para a aquisição das formas culturais selecionadas como base

do aprendizado para amplificar a formação do aluno. E, desta forma, possibilitar, ao aprendiz, meios para adquirir as capacidades para produzir um novo texto frente a uma nova situação de ação de linguagem.

Assim, defendemos que o domínio e apropriação dos gêneros textuais assumem extrema relevância para o uso efetivo da língua e uma maior viabilidade para a produção autêntica da linguagem. Mesmo diante da impossibilidade de catalogá-los como formas fixas e prioritárias de comunicação a serem ensinados, os professores devem refletir sobre os que, pelo menos, circundam a vida de seus alunos, de quais gêneros organizam ou são organizadores das ações sociais que possam ser consideradas “prioritárias”.

As atividades de linguagem desenvolvidas em sociedade por atores socialmente envolvidos, sob o formato de gêneros, são fundamentais, pois formam a heterogeneidade enunciativa que permeia o coletivo humano e cerceia as atividades individuais dos sujeitos em relação ao grupo. O sucesso ou não de suas atividades, isto é, o agir eficientemente com a linguagem e atuar no mundo social favoravelmente, depende da apropriação pelos sujeitos das formas usuais da linguagem, isto é, os gêneros de textos como “formatos das interações propiciadoras de desenvolvimento” humano e coletivo (BRONCKART, 2006 b, p.121).

A competência discursiva (BALTAR, 2004, s/p), portanto, implica em mobilizar vários recursos em vários níveis para, por meio da produção e recepção de um texto empírico, interagir discursivamente. Ou seja, mobilizar esses recursos implica:

[...] o conhecimento e escolha dos gêneros textuais presentes nos ambientes discursivos; implica o domínio das estruturas estáveis que compõem esses gêneros; implica o conhecimento dos mecanismos de textualização e de enunciação; implica a capacidade de mobilizar conteúdos temáticos tendo em vista o ambiente discursivo e as posições de sujeito de seus interlocutores; por fim, implica a capacidade de transferir saberes oriundos de um trabalho de ensino-aprendizagem num ambiente escolar para poder transitar em outros ambientes discursivos. (BALTAR, 2004)

Assim, os alunos que passam por essa experiência de trabalhar sua competência discursiva (esses recursos citados são pré-requisito para que isso aconteça) estarão mais capacitados para compreender a complexidade e a

dinamicidade dos jogos interativos que ocorrem, fruto das atividades coletivas e do jogo social no qual estão inseridos.

O estudo dos gêneros textuais, organizações lingüístico-enunciativas (BAKTHIN, 1979), deve funcionar como instrumento de ação pedagógica tendo o papel de mediadoras, sendo estes o objeto de ensino (PCNEMs, 1998). Propomos, dessa forma, com esse trabalho uma reflexão dialética desse objeto de estudo para avançarmos na construção de uma consciência dos interagentes inserindo uma visão transformadora para essa prática implantada no processo de *letramento*

2.3 ENEM: UMA AÇÃO DE LINGUAGEM CONFIGURADA EM SITUAÇÕES-PROBLEMA

Segundo Macedo (2002, 115), a situação-problema é um dos recursos utilizados para avaliação escolar e o desenvolvimento de competências. De acordo com o autor, “as situações-problema caracterizam-se por recortes de um domínio complexo, cuja realização implica mobilizar recursos, tomar decisões e ativar esquemas”. Além disso, as situações-problema criam desafios, destacam um fragmento de texto, solicitam comentário, propõem a análise, pedem para responder uma questão, elaborar proposta ou argumentar.

Embora possam ser propostas por artifício ou simulação, as situações-problema não são pretextos, mas uma delimitação de um contexto para reflexão, colocação de problema, conflito, raciocínio, tomada de posição, enfrentamento de uma situação, mobilização de recursos, nos limites do espaço, do tempo e dos objetos disponíveis para a realização da tarefa. Esse contexto, criado sob alterações que levam a pensar em outro nível, o de superação de obstáculos, tem por função desequilibrar, perturbar, problematizar. Baseado em Meirieu, Macedo (2002, p.117) afirma que a situação-problema é uma situação didática na qual se propõe ao sujeito a realização de uma determinada tarefa que ele não pode realizar sem ter adquirido uma aprendizagem precisa.

Pinheiro e Burini (2004, p.28-37) sustentam que o aprendizado baseado em problemas deve integrar as práticas pedagógicas às diferentes disciplinas do currículo escolar. Talvez, isso se deva ao fato de ir desenvolvendo no aluno competências para resolver as propostas, afinal cada etapa da vida vai exigir

do indivíduo uma forma diferente de raciocínio. A criação de situações-problema, que objetivem o ensino-aprendizagem, contextualize as aulas, pode conduzir o educando à superação de desafios sugeridos pelas questões, capacitá-los para a produção de respostas ou a criação de melhores possibilidades para seu enfrentamento.

Durante a vida escolar, as situações-problema referem-se aos conteúdos das disciplinas ou às áreas de conhecimento e valorizam situações que os professores acreditam ser significativas para serem discutidas, analisadas, avaliadas sobre determinada teoria ou disciplina.

A situação-problema geralmente é organizada em torno da resolução de um obstáculo que não permite, ao aluno, formular conjecturas ou hipóteses, ele tem a necessidade de elaborar ou de se apropriar de instrumentos intelectuais necessários para a busca da solução. A situação deve levar o aluno a investir conhecimentos previamente adquiridos, a um desafio intelectual, estimulando os conflitos sócio-cognitivos e sendo validados pelo modo de estruturação da própria situação.

Para gerenciar a execução dessa tarefa, os estudantes precisam, de um lado, serem mobilizados ao desafio, a ultrapassar obstáculos, superar perturbações e riscos, tomar decisões e, por outro, mobilizar as competências, ativar recursos cognitivos, gestuais e sócio-afetivos que os levem a ler, escrever, calcular, distinguir, argumentar, negociar, organizar etc.

Dentro desse quadro, o professor tem o papel de favorecedor das condições para o desenvolvimento dos saberes, orientador e guia para a aquisição das formas culturais selecionadas para o aprendizado e assim ampliar a formação do aluno. Desta forma, o educador deve ser um facilitador, orientador da aprendizagem, e além de um dinamizador da vida sócio-afetiva da sala de aula, buscar orientar esses aprendizes quanto às suas escolhas pessoal, escolar e profissional (PINHEIRO; BURINI, 2004).

De acordo com os autores supracitados, uma das funções da situação-problema, dentro do contexto escolar, é desafiar o educando a mobilizar recursos para a tomada de decisões favoráveis ao cumprimento de metas e objetivos. Segundo eles, a deficiência no desenvolvimento das competências – lingüística, lógico-matemática, espacial, musical, corporal-cinestésica, naturalista, pictórica, interpessoal, intrapessoal – pode ser fator inibidor para a articulação de

informações, manifestação de medos, fantasias ou expectativas que levem a desconsideração de fatores relacionados ao problema proposto, isto é, acabam ocasionando uma desatenção que não contribui para uma diferenciação ou integração dos elementos disponíveis.

Já, no contexto de avaliação, a situação-problema com múltipla escolha é colocada como o problema, enunciada em forma de pergunta e com apenas uma das alternativas como sendo a correta, a que melhor expressa o que foi proposto. Para resolver, o sujeito deve recorrer as suas capacidades de leitura, comparação, raciocínio etc. aplicáveis àquilo que o enunciado da questão propõe em relação ao conteúdo a ser avaliado.

Ao propor as questões da Prova do ENEM, o avaliador apoia-se sobre o assunto a ser testado, tendo em vista avaliar as competências desenvolvidas durante a formação escolar do avaliado. Para isso, o inscrito à Prova realiza *operações de linguagem* (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004) como, por exemplo, de interpretação, análise, articulação, comparação, abstração, generalização e textualização que o conduz a reconhecer, entre as alternativas oferecidas, a que melhor corresponde ao que foi perguntado.

2.4 A MÚLTIPLA-ESCOLHA COMO MEIO DE MENSURAR O TESTE

Os PCNEM são estruturados em torno de três eixos de ensino: representação e comunicação; investigação e compreensão; contextualização sócio-cultural. Já o ENEM visa avaliar a aquisição dessas competências por meio do desempenho do inscrito, como já mencionamos anteriormente. Por meio da situação-problema (DOCUMENTO BÁSICO, 2002), busca-se avaliar:

- **A competência interativa:** Identificar intenções e situações de uso da língua falada e escrita; relacionar texto e contexto de uso; distinguir contextos; adequar o uso ao contexto; escolha de variante adequada a situação de uso; identificar níveis de linguagem; analisar julgamentos e opiniões.
- **A competência textual:** função da intertextualidade; protagonista do discurso; recursos expressivos relacionados aos textos e seu contexto; confrontar opiniões sobre diferentes manifestações da linguagem verbal.

- **A competência gramatical:** distinguir gramática normativa e descritiva a partir da adequação ou não-adequação a situações de uso; considerar as diferenças entre oral e escrito; consideração das diferenças entre oral e escrito.

Segundo Documento Básico do ENEM avalia-se, então, estrategicamente, se o aluno adquiriu as competências pelo domínio de linguagens; pela compreensão de fenômenos; pela resolução de situação-problema; pela construção de argumentação; pela elaboração de proposta.

A Matriz de competências foi desenvolvida como forma de estruturação do ENEM, como escopo para definir seus pressupostos e delinear suas características operacionais. Com isso, pressupõe-se colaboração, complementaridade e integração entre os conteúdos das diversas áreas do conhecimento presentes nas propostas curriculares. Considera-se que, conhecer, é construir e reconstruir significados continuamente, mediante o estabelecimento de relações de múltipla natureza, individuais e sociais.

Para avaliar as competências requeridas pelos PCNEMs (1998) e desenvolvidas durante a vida escolar, o ENEM objetiva promover inquéritos e pesquisas relacionados às doutrinas e técnicas pedagógicas. Apresenta como sujeito enunciador da Prova, o próprio órgão que, na situação e propósito avaliativo específico, *comanda* a circunstância produzindo por meio de *enunciados de comando* e de *situações-problema* o “ambiente” perfeito para cumprir suas metas e objetivos (avaliar a qualidade do ensino-aprendizagem e a aquisição das competências necessárias para o mundo do trabalho e exercício da cidadania).

Os enunciados de comando da Prova – que devido à presença marcada de um enunciador específico com intenções e objetivos previamente delineados – são sinalizados, marcados por indicadores, aspectos destacáveis no seu texto e que levam o destinatário à conjecturar pensamentos, idéias, representações, lembranças, raciocínios, sentimentos etc.

Juntos, esses indicadores (tanto do enunciado de comando quanto do próprio sujeito) serão os propiciadores para a tomada de decisão, julgamento sobre o que está sendo perguntado e as alternativas de múltipla escolha disponíveis em que apenas uma será a correta.

O que possibilita a conclusão ou tomada de decisão, nesse contexto de raciocínios, julgamentos, interpretação de informações, é o importantíssimo processo de inferência. Para Macedo (2002, p.122), “uma boa questão deve propor

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 avaliador como a que melhor representa a resposta correta”.

A tomada de decisão, mobilização de recursos e saber agir caracterizam e consolidam as capacidades adquiridas ao longo da vida escolar, pois permitem a construção, coordenação e articulação de esquemas e pensamentos que nada mais são do que *capacidades de linguagem* que os indivíduos têm para atuar de maneira ativa e com sucesso na sociedade enfrentando os desafios e questões propostas pela diversidade sócio-cultural.

2.5 No CONTROLE, OS ENUNCIADOS DE COMANDO

Ideologicamente, a escola, como lugar de reunião dos conhecimentos de uma cultura, agrupa como informação, explicação ou regularidade aquilo que considera relevante para os seres humanos, os seres vivos ou à natureza. No que tange à mobilização de recursos afetivos e cognitivos dos alunos, a escola tem a incumbência de construir e coordenar perspectivas na direção pretendida. Nesse caso, os documentos oficiais cumprem essa função, a de estabelecer os parâmetros para o ensino, definir metas, objetivos, propósitos para a ação pedagógica.

A aptidão para o agir do aluno, pode ser caracterizada, portanto, como “saber dizer”, como comunicar, explicar, compreender, racionalizar, organizar, justificar, embasar para que algo possa realizar-se enquanto expressão do pensamento, representação, compreensão ou sentido. Macedo (2002, s/p) preconiza que no desenvolvimento de competências os verbos *abstrair, generalizar, transferir, aprender, recorrer, mobilizar, esquematizar* são condições fundamentais para o alcance de valores, regras, lógica etc.

A capacidade frente à situação-problema se configura como a realização de uma tarefa em que o indivíduo deve mobilizar recursos, ativar esquemas e tomar decisões. Com essas ações preserva informações do passado para organizar o presente e está capacitado a desafiar o desconhecido, diferenciar e integrar as partes e o todo que estruturam e organizam suas interações com o

mundo e consigo mesmo.

O “comando” dado pelo enunciador no enunciado funciona como uma questão-estímulo (MENEGASSI, 2003, p.55) oferecida ao aluno com objetivo de levá-lo à finalidade da proposição em relação ao enunciado; a inferir sobre o texto (ou fragmento) de texto do gênero utilizado como recurso para avaliação; reconhecimento da disciplina que preferencialmente esse texto circula; possíveis locutores e/ou interlocutores desses textos.

Compactuamos com Rosa (2003, p.11) sobre o fato de a língua ser um processo de interação verbal, sociocultural, historicamente variável e determinado de acordo com o tempo, a comunidade, a esfera social, interesses e objetivos específicos. Sob essa alegação, “enquadramos” a Prova do ENEM como uma prática sócio-comunicativa na qual a linguagem (texto) a caracteriza como um gênero textual devido aos seus aspectos constitutivos relativamente estáveis que nos permitem diferenciá-lo e determiná-lo em relação a outros gêneros.

Sua elaboração está estritamente relacionada a modelos avaliativos pré-existentes, como afirma Bakthin (1979), os gêneros apresentam-se em número infinito, fruto das intencionalidades daqueles que falam ou escrevem, contudo possuem complexidade e amplitude características da esfera comunicativa na qual se realizam, sofrendo processos de reestruturação e renovação ao longo da história. Ao mencionarmos o termo “intencionalidades” retornamos às questões políticas, para reafirmar em outras palavras, que a política neoliberal se preocupa quase que exclusivamente em projetar nos indivíduos a idéia que devem adquirir competências ou habilidades no campo cognitivo, técnico, de gestão e atitudes para se tornarem competitivos e empregáveis (FIGUEIREDO, 2005, p.95). A autora afirma ainda:

Em termos de propostas educacionais, conseqüentemente, mais do que para a cidadania, a educação sob a égide do neoliberalismo deve voltar-se para formar indivíduos que possam atender às necessidades do mercado de trabalho e, se esse mercado atualmente está em constante transformação, espera-se que a escola forme indivíduos flexíveis para corresponder a essas demandas. A função social da escola seria, portanto, tão somente garantir a empregabilidade futura dos alunos.

Seria ingênuo, portanto, pensar que o ENEM é fruto de uma intencionalidade neutra, ou de cunho científico, ou despretensa de qualquer

interesse político do Estado. As relações de poder se fazem visível tanto pelo discurso político-pedagógico que circunda e permeia o ensino e a aprendizagem, quanto pelas razões político-econômicas que nem sempre são transparentes nos discursos, mas que afetam e interferem diretamente nas ações do Estado.

Os enunciadores da Prova, portanto, comandam a ação por intermédio dos enunciados de comando, que num primeiro plano, num olhar quase que imperceptível, “escondem” a presença dos autores e, principalmente suas intencionalidades, fazendo o aluno agir em determinada direção. Bonini (2005), ao se referir à organização seqüencial do texto, apresenta a tese fundada por Adam²³ de que os gêneros textuais são formados por “esquemas lingüísticos”, isto é, seqüências textuais que exercem um papel de destaque na organização infra-estrutural mais geral de um texto, uma vez que têm por função estruturar linearmente o seu conteúdo temático.

Como já mencionamos anteriormente, o gênero textual de avaliação institucional – a Prova do ENEM – não se configura como os textos *standards* (aos quais Bronckart se refere), isto é, textos nucleares, menos heterogêneos, mas sim, por uma estruturação complexa que torna o seu conteúdo “atravessado” por outros textos de outros gêneros.

No entanto, há a possibilidade de identificarmos uma “estrutura”, que sustenta esses textos utilizados pelo enunciador para garantir o seu propósito comunicativo. A uma das partes dessa “armadura” atribuímos o nome de “enunciado de comando”, pois é nele que ocorre uma ancoragem enunciativa do gênero e permite identificarmos a voz de comando do enunciador.

Portanto, a partir do enunciado de comando, podemos “visualizar” a planificação efetuada pelo enunciador e, desta forma, compreender os processos lingüístico-textuais de funcionamento sócio-discursivo da sua linguagem. Ou seja, entender que a ação de linguagem instaurada no texto objetiva, de maneira geral, orientar as pessoas para a realização de uma determinada tarefa, como é o caso das situações-problema da Prova do ENEM.

²³ Para Adam (apud BRONCKART, 1999, p.218), as seqüências se constituem como protótipos, no sentido cognitivista do termo: “são modelos abstratos de que os produtores e receptores de textos dispõem, definíveis, ao mesmo tempo, pela natureza das macroproposições que comportam e pelas modalidades de articulação dessas macroproposições em uma estrutura autônoma” e que, nos textos empíricos, esses protótipos concretizam-se em tipo lingüísticos variados.

A seqüência discursiva dos enunciados de comando, esquema cognitivo utilizado pelo(s) produtor(es) do texto, se caracteriza por uma ação de linguagem *injuntiva*²⁴. As ações de linguagem funcionam como uma forma de agir sobre o mundo e sobre os nossos interlocutores e, em contrapartida, são também, um modo de representação do mundo. Essa perspectiva interacional em que, de um lado, o enunciador prepara terreno para avaliar futuramente um comportamento observável (no caso da Prova, o acerto ou não da questão) e, de outro, o destinatário, que terá que estabelecer as relações entre os conceitos dos fenômenos que o levarão ao julgamento dessa ação (a realização da atividade).

O enunciado de comando seria, então, a nosso ver, a parte “mais concreta” do texto, componente do discurso propriamente dito, organizador e esquematizador do gênero. O texto em si, em sua estrutura composicional, seria a parte “abstrata” (aquilo que é objeto da lingüística textual).

A Prova do ENEM vem planejada por um sujeito-esquematizador pertencente a uma formação discursiva pertencente e elaborada pelos proponentes da Política Educacional, cujo discurso apresenta um estatuto dialógico. Ao interagir discursivamente com os inscritos, geralmente alunos que terminaram o Ensino Médio, os direcionam e os instruem por meio dos enunciados de comando.

Tais enunciados (os de comando) determinam, assim, quais *capacidades de linguagem* (capacidades de ação, discursiva ou lingüístico-discursiva) devem ser acionadas para cumprir os objetivos não só de cada ação de linguagem isolada (resolução de cada uma das situações-problema), como também, da ação de linguagem global. Essa, em sua totalidade justifica toda a realização e objetivação da ação (os resultados finais da Prova vistos sobre seu aspecto coletivo e não mais individual).

Numa releitura a partir de Adam, Bronckart (1999, p.237) sustenta que a organização lingüística seqüencial, em algumas situações, pode aparecer com o objetivo de “fazer ver ações mais do que objetos ou situações”. O agente produtor visa a fazer agir seu destinatário, direcionando-o a uma resposta/reação já esperada, ocorrendo daí a estruturação seqüencial *injuntiva* em que o discurso se apresenta como problemático ou contestável, esquematizado, de forma a organizar

²⁴ Segundo Adam – *apud* Bronckart (1999) e Bonini (2005) – a *injunção* se caracteriza como uma das categorias que são definidas por unidades lingüísticas específicas da mesma forma que as da narração, descrição, argumentação, explicação, diálogo e injunção.

o conteúdo temático e refletindo as etapas para os procedimentos de raciocínio lógico natural.

Um gênero textual possui o seu conteúdo temático planejado por uma ou mais de uma seqüência ao mesmo tempo. Contudo, embora o gênero seja heterogêneo quanto à planificação seqüencial uma das seqüências apresenta-se, freqüentemente, como preponderante sobre as demais. A Prova do ENEM, por ser um gênero elaborado sob condição complexa e heterogênea, pode ser identificada tendo como seqüência relevante a *injuntiva*, tornando o texto da Prova também *injuntivo*.

Segundo Heurley (*apud* ROSA, 2003, p.16), o processo que rege o funcionamento do texto injuntivo pode ser considerado como bipolar: em um pólo encontram-se o(s) agente(s) produtor(es) que detêm um saber específico a ser engendrado; em outro pólo, está/ão o(s) destinatário(s), aquele(s) que se “utilizará/ão” – uma única pessoa ou uma equipe homogênea de indivíduos ou, ainda, um grupo extremamente heterogêneo, que executará a tarefa – (no caso do ENEM, fará parte do teste de avaliação um grande grupo heterogêneo de participantes inscritos que se utilizará da leitura, compreensão, execução das atividades de redação e resolução das situações-problema).

A seqüência injuntiva, então, é utilizada como recurso pelo produtor para “fazer agir” o seu destinatário. O enunciador, pressupondo que seu interlocutor está apto para realizar a tarefa (aprendizagem desenvolvida durante a formação escolar), explicita através da sua ação lingüística o “como fazer”.

Rosa (2003, p.16), em seus reflexões sobre a seqüência injuntiva menciona que “em face de um macro-objetivo acional (ação principal) a executar, o enunciador apresenta uma série de *comandos* (ações secundárias) que formam um *plano de execução* para que aquele macro-objetivo seja atingido”.

Na Prova do ENEM, tem-se o macro-objetivo acional – avaliar as capacidades de linguagem adquiridas e desenvolvidas por meio das competências sugeridas pelos PCNEM, e para realizar essa macro-ação é preciso que o leitor do texto siga um plano de comandos explicitado verbalmente, desenvolvendo, assim, uma série de micro-ações referentes à resolução das situações-problema.

Nossa investigação centraliza-se, portanto, na análise dos elementos lingüísticos que compõem justamente o enunciado do *fazer agir*. A consolidação das competências exigidas é intencionalmente comandada pelos

verbos que expressam ações e operações do pensamento, tais como os que *mobilizam, articulam, colocam em ação*, os quais deslocam para a prática *valores, conhecimentos e habilidades* mobilizadas pelas capacidades de linguagem adquiridas ao longo da formação do aluno. Essas unidades lingüísticas representam um conjunto de informações e instruções organizadas, as quais permitirão executar o mais diretamente possível as ações orientadas.

De acordo com Bronckart (1999, p.156), “as propriedades gerais da linguagem humana podem ser identificadas por abstração-generalização a partir das diferentes formas de realização observáveis em línguas naturais”. O enunciador seleciona as informações e as organiza numa unidade de texto significativa tendo em vista os objetivos de interação pretendidos com o enunciatário e o domínio de determinados conteúdos atribuídos as sua(s) capacidade(s) lingüística(s).

Na interação emergente na Prova do ENEM, o enunciador propõe uma questão ao aluno e a resposta esperada está no verbo constante nas locuções da instrução, contida nos enunciados de comando²⁵, ex: *é correto afirmar, está empregado...ocorre em; deve ser localizada; têm em comum; equivale a; é de; torna explícita; podem ocorrer, foi no; pode ser justificado; está correto...* A enunciação das questões não exige necessariamente a presença de um autor empírico, nem que tenha uma referência precisa ao espaço-tempo da produção, por isso consideramos esse tipo de discurso da ordem do expor²⁶.

Entretanto, o diálogo que se realiza nesse tipo de enunciado é de certa forma “mascarado”, isto é, há a implicação de dois agentes que alternam os turnos de fala a cada questão, mas não são explicitamente identificados. Primeiro, o enunciador abre o turno de fala exigindo uma atitude responsiva de seu destinatário (uma resposta à alternativa). Há, portanto, a implicação dos parâmetros físicos da ação de linguagem, embora não haja unidades dêiticas explícitas que remetam diretamente aos agentes em interlocução e as coordenadas gerais desse mundo discursivo criado.

²⁵ Esses verbos ou locuções verbais foram retirados dos enunciados de comando da Prova do ENEM de 2005.

²⁶ Bronckart (1999, p.153) pondera que os mundos discursivos são da ordem do NARRAR e da ordem do EXPOR. No primeiro, o mundo discursivo é situado em um “outro lugar”, as representações mobilizadas como conteúdos referem-se a fatos passados, a fatos futuros e plausíveis ou puramente imaginários. Já, no segundo, os fatos são apresentados como sendo do mundo ordinário dos protagonistas da interação de linguagem: não são narrados, mas mostrados, ou expostos.

Colocado próximo ao mundo ordinário de ação de linguagem, o mundo semiotizado do conteúdo temático, mobilizado nessa interação, remete diretamente aos interactantes (dêixis externa implícita) e a organização desse segmento em relação à estrutura da ação em curso. Portanto, o tipo de discurso que caracteriza esse tipo de texto (enunciado) é o *discurso interativo* (BRONCKART, 1999, p. 153)²⁷.

O conteúdo de um texto é “constituído pelos conhecimentos disponíveis na memória dos agentes” (BRONCKART, 2004, p.3). Portanto, o leitor parte de representações da sua memória, que precedem ao texto, e que servem como base, ponto de partida, para que adapte, acrescente, modifique, reconheça, reproduza etc. em um novo tipo de texto ou gênero. Esse conteúdo “referencial” acionado pelo leitor é mobilizado pela capacidade de ação já adquirida e que, a cada leitura, evolui num processo progressivo de desenvolvimento.

As ocorrências lingüísticas que são, sobretudo, traços da posição enunciativa do enunciador são as responsáveis pelo acionamento das capacidades de linguagem do destinatário, pois direcionam como a atividade se organiza em relação à contextualização, à organização seqüencial e ao funcionamento lingüístico das questões.

Segundo Prupest (2003, p.87), a análise das *capacidades de linguagem* é imprescindível, pois são “necessárias para a compreensão das transformações a serem realizadas durante o processo de ensino-aprendizagem, pois irão definir as intervenções a serem feitas pelo professor”. Quando o aprendiz tem domínio, maestria em relação articulação das operações de linguagem pode-se afirmar que desenvolveu as *capacidades* necessárias para agir no quadro das diferentes atividades e avaliações sociais de que participa (MACHADO, 2002, p.23).

Portanto, o leitor parte de representações dos conhecimentos, que precedem ao texto, e que servem como base, ponto de partida, para que ele adapte, acrescente, modifique, reconheça, reproduza etc. o texto de um determinado gênero para a ação de linguagem que vai empreender.

²⁷ Bronckart (1999, p.154) atribui ao mundo do expor dois tipos básicos de discurso, discurso interativo e discurso teórico e para o mundo do narrar, o relato interativo e a narração. De acordo com ele, no discurso interativo, o texto está articulado a uma situação de ação de linguagem que implica dois agentes que alternam tomadas de turno em um espaço-tempo comum. (ver cap.5: Os tipos de discurso, p.137-216)

2.6 ASPECTOS DA INFRA-ESTRUTURA GERAL DO TEXTO

Tomando por base os estudos advindos do grupo de Genebra sob a perspectiva teórica do ISD proposto por Bronckart (1999), apresentaremos os conceitos sobre o plano textual global das provas do ENEM. Para Bronckart (1999), os textos se organizam em três níveis superpostos: 1) o *folhado textual*, que é composto pela infra-estrutura geral do texto (plano textual global, os tipos de discurso e os tipos de seqüências); 2) os mecanismos de textualização (conexões, coesão nominal e coesão verbal) e; 3) os mecanismos enunciativos (instâncias enunciativas, as operações de linguagem e o posicionamento enunciativo).

Neste tópico iremos nos concentrar na apresentação do plano textual global, um dos elementos que compõem a infra-estrutura geral do texto, pois este se refere “à organização de conjunto do conteúdo temático; mostra-se visível no processo de leitura e pode ser codificado em um resumo” (BRONCKART, 1999, p.120).

Além disso, segundo Cristóvão e Nascimento (2005, p.37), no ISD deve-se partir primeiramente “do exame das relações que as ações de linguagem mantêm com os parâmetros do contexto social em que se inscrevem, a seguir das capacidades que as ações colocam em funcionamento e, sobretudo, das condições de produção dessas capacidades”.

Toda operacionalização de uma língua é verbalizada por um agir linguageiro semiotizado por meio do discurso. Segundo Bronckart, conteúdo lingüístico se manifesta, então, em tipos de discurso que constituem formatos de operacionalização das unidades de uma língua (vertente significante) que traduzem e organizam as trocas linguageiras humanas, inter-indivíduos de representações (vertente de significado).

Essa averiguação de como se constitui e se configura o discurso dentro de uma respectiva organização textual global característica de um gênero, visa à compreensão da responsabilidade dos autores envolvidos na construção dessa ação de linguagem (a Prova do ENEM).

Da análise do plano textual global e tipos de discurso, resulta a identificação de como os autores articulam as seqüências textuais (segmentos narrativos, e/ou argumentativos, e/ou descritivos, e/ou injuntivos, e/ou explicativos);

quais tipos de conectores (cadeia coesiva nominal e/ou verbal) são mais utilizados. O diagnóstico desses elementos é relevante à medida que contribui para situarmos o papel das instâncias enunciativas (posicionamento e operações de linguagem).

Na verdade, um item corrobora para o exame de outro conduzindo-nos a uma reflexão sobre quais capacidades cognitivas (capacidades de linguagem) do pensamento humano deveriam ser acionadas, ou exige-se que sejam acionadas, para avaliação dos conhecimentos e dos saberes. Além disso, poderemos abstrair dos enunciados de comando, onde podemos perceber a presença do enunciador, as intenções sociais, culturais e linguageiras que fundamentam toda a produção da Prova do ENEM.

2.6.1 Tipo de discurso

Os gêneros textuais são constituídos, melhor dizendo, sustentados por tipos lingüísticos, isto é, “*formas específicas de semiotização ou de colocação em discurso*” (BRONCKART, 1999, p.138 – Grifo nosso). Nos tipos de discurso, as unidades lingüísticas são infra-ordenadas, segmentos que não se constituem textos por si próprios, mas que em modalidades variáveis entram na composição dos textos (BRONCKART, 2006, p.151). Apresentamos a definição de como os tipos de discurso podem ser configurados, citando a síntese feita pelo próprio autor:

Reanalisamos as operações subjacentes aos tipos de discurso, fazendo intervir, nessas operações, duas decisões binárias. Para a primeira (*disjunção/conjunção*) ou as coordenadas que organizam o conteúdo temático verbalizado são explicitamente colocadas a distância das coordenadas gerais da situação de produção do agente (ordem do NARRAR), ou elas não o são (ordem do EXPOR). Para a segunda, ou as instâncias de agentividade verbalizadas são colocadas em relação ao agente produtor e sua situação de ação de linguagem (linguageira) (implicação), ou elas não o são (autonomia). O cruzamento do resultado dessas decisões produz, então, quatro “*atitudes de locução*” que chamamos de *mundos discursivos*. NARRAR implicado, NARRAR autônomo, EXPOR implicado, EXPOR autônomo. (BRONCKART, 2006, p.151)

O discurso é resultado da junção do texto com as condições de produção. Dentro desse quadro de análise, Bronckart identificou quatro tipos de discurso básicos, os quais ele nomeou de *discurso interativo*, *discurso teórico*, *relato interativo* e *narração*. Reafirma, ainda, baseado na tese do interacionismo sócio-discursivo, que a prática (produção e recepção) dos gêneros de texto e dos tipos de discurso é a principal responsável pelo desenvolvimento humano.

Repetindo, a cada nova produção²⁸, o agente deve realizar um duplo processo de *adoção* e de *adaptação* dos gêneros de textos. Assim, o agente progride em seu conhecimento dos gêneros a cada interação, além disso, aprende a gerenciar as indexações sociais e as restrições lingüísticas de que cada gênero é portador. À medida que avança provoca mudanças, variantes, nos gêneros pelo uso individual de escolhas estilísticas e contexto situacional diferentes das contidas nas características originais que apreendeu.

E será por intermédio dos tipos de discurso que as pessoas se desenvolvem, pois é por meio deles e pelos mundos discursivos que os indivíduos constroem sua identidade, se inserem cronologicamente, apresentam os raciocínios.

As representações individuais (organismo-agente) ou as representações coletivas (que têm sede nas obras humanas) são ativadas por processos (mentais e languageiros) de raciocínio: “raciocínios práticos implicados nas interações dialogais (conferir Roleut *et. al.* 1985); raciocínios causais/cronológicos implicados nos relatos e nas narrações (conferir Ricoeur 1983); raciocínios de ordem lógica e/ou semiótica implicados nos discursos teóricos (conferir Grize 1984)²⁹” (BRONCKART, 2006, p.155).

Fica evidente pela teoria sócio-interacionista que estudar os efeitos das práticas de linguagem sobre o desenvolvimento humano é fundamental, se partirmos da idéia que os tipos de discurso servem, de fato, como lugar de interface entre as representações humanas. Podemos, desta forma, considerar a Prova do ENEM como um mecanismo que estabelece relações entre dois grupos distintos de indivíduos.

²⁸ Quando mencionamos a palavra “produção” estamos não só falando de produção enquanto construção, criação, execução de uma atividade de linguagem, mas também, na produção de sentidos enquanto atividade responsiva nas interações.

²⁹ Esses autores foram citados por Bronckart para embasar seu pensamento, portanto, não aparecem como referência em nossa bibliografia.

De um lado estão os idealizadores e planejadores (atores responsáveis pela ação de linguagem), baseados nos seus processos mentais e languageiros, embora cerceados pelas diretrizes documentais que alicerçam o evento. Desta maneira, delineiam os segmentos discursivos e isso é o que define de que maneira o receptor deverá ativar o pensamento, qual tipo de raciocínio deverá adotar para compreender as formas interpretativas que descrevem e/ou o orientam para a tarefa.

De outro lado, estão os receptores que interpretam a realização da tarefa, cerceados por regimentos e normas pré-estabelecidas para participação, isto é, o agente produtor, enunciador da Prova determina a tarefa já com normas para realização previamente expostas (normas gerais e restrições). Mas, como cada um interpreta ou direciona seu raciocínio para a busca de compreensão não só das tarefas a cumprir, mas da atividade como um todo, não nos parece possível relatar. A dimensão que corresponde à recepção dos gêneros de texto e compreensão dos tipos de discurso parece-nos um desafio para todos os estudiosos, ficando mesmo no campo das hipóteses e especulações.

2.6.2 Organização seqüencial

Segundo Bonini (2005, p.208), a seqüência textual é um importante mecanismo que colabora para a organização das práticas discursivas e pode ser vista como um conjunto de proposições psicológicas que se estabilizam como recurso composicional de vários gêneros. Os gêneros marcam situações sociais específicas e são atravessados por diferentes tipos de seqüências.

Bronckart (1999, p.237), cita seis tipos de seqüência (narrativa, descritiva, argumentativa, explicativa, injuntiva e dialogal) que considera constituírem modalidades particulares de planificação do conteúdo temático, desta forma, contribuem para a organização da infra-estrutura textual. Em obra mais recente, Bronckart (2006b, p.148), defende que é no quadro dos tipos de discurso que aparece formas de planejamento semiótico mais local constituído pelas seqüências.

Expor um texto de maneira satisfatória e eficaz depende da maneira que as partes que o integram são articuladas, afinal, os textos funcionam como

formas de legitimar o discurso em situações particulares e históricas. Nos enunciados da Prova do ENEM há um objetivo maior do enunciador do que apenas fazer ver objetos ou situações, ele intenciona *fazer ver ações*, isto é, o agente produtor visa a fazer agir seu destinatário, conduzindo-o a uma ação-reação já supostamente esperada.

Para isso faz uso de recursos lingüísticos em que o seu texto (principalmente dos enunciados de comando) seja estruturado por uma seqüência injuntiva que contribui para que o discurso se apresente como problemático e/ou contestável. O forma de organização dessa seqüência esquematiza o conteúdo temático de maneira a refletir as etapas para os procedimentos de raciocínio lógico natural.

A compreensão da infra-estrutura de um texto (composta pelo plano geral, combinação dos tipos de discurso e pela articulação dos tipos de seqüências), se faz importante, pois dão vida a um texto e ao próprio gênero, liga a noção de identidade e papéis sociais desempenhados pelos interactantes o que mais tarde vai constituir no desenvolvimento não só dos indivíduos, mas de toda uma sociedade.

Uma das maneiras de se pensar sobre como as sociedades se constituem consiste em interrogar-se sobre como as ações de linguagem enquanto discursos sociais em ambientes discursivos ligados às instituições sociais se caracterizam e se organizam. De acordo com Baltar (2004, s/p), “as comunidades elegem vozes segundo suas necessidade, objetivos em comum. Cada voz fala por si freqüentemente uma sobrepõe a outra”.

Segundo ele, a compreensão do que é linguagem e seu uso por falantes individuais dentro de comunidades lingüísticas heterogêneas e das instituições que as sustentam é de extrema importância, porém só pode ser garantida por meio de uma competência discursiva. Para interagir, os falantes de uma língua devem aprimorar sua competência discursiva para agir por meio da linguagem em diferentes domínios discursivos e, assim, perceber a interdiscursividade que está presente nas relações sociais.

O plano geral de um texto pode assumir formas variáveis, em número ilimitado, se caracterizam de acordo com tamanho, natureza, condições de produção, suporte, variantes oral/escrito, dialógico/monológico etc., mas as informações fornecidas pela análise dos tipos de discurso e tipos de seqüências

(planificação) proporcionam uma compreensão de dimensões maiores que ultrapassam o mero reconhecimento de um gênero.

A “distribuição” dos tipos de seqüências se faz no interior do discurso (BRONCKART, 1999, p.251) e organizam parte ou a totalidade dos enunciados que pertencem a um tipo. Organizadas sob um plano lingüisticamente marcado, as seqüências comportam um número de fases explicitamente delimitadas que se sucedem na ordem requerida pelo objetivo específico buscado pelo agente-produtor, tendo em vista seus destinatários.

A importância de se compreender a relação entre tipos de discurso e as seqüências se faz útil à medida que isso possibilita mobilizar vários níveis para através da recepção e produção de um texto empírico, interagirmos sócio-discursivamente.

A mobilização de recursos implica o conhecimento e a escolha dos gêneros textuais presentes nos ambientes discursivos; sugere o domínio das estruturas estáveis que compõem esses gêneros; implica o conhecimento dos mecanismos de textualização e de enunciação; a capacidade em mobilizar conteúdos temáticos tendo em vista o ambiente discursivo e as posições dos sujeitos e seus interlocutores e; por fim, implica a capacidade de transferir saberes oriundos de um trabalho do ensino/aprendizagem para outros ambientes discursivos (BALTAR, 2004, s/p).

CAPÍTULO III

3 DESCONSTRUIR PARA DESCREVER: A ARQUITETURA INTERNA DA PROVA

Dentro desse quadro de análise do ISD, podemos conceber que a Prova do ENEM foi criada para um contexto social específico, com objetivos também específicos que cerceiam e norteiam as ações dos indivíduos envolvidos nesse processo de avaliação. As restrições para a produção dessa ação de linguagem, por um lado, ocorrem a partir do momento em que a formação social (órgãos governamentais – equipe idealizadora) e esfera de circulação (contexto escolar brasileiro) limitam e parametrizam os elementos constitutivos para a realização dos objetivos processuais.

A atividade, então, é restringida não somente por intermédio dos documentos oficiais que regem e tornam legal essa ação, mas, principalmente, pela influência que os programas de financiamentos do Banco Mundial exercem provindos de acordos financeiros relacionados à educação. Segundo Andrioli (2006, s/p), nesses contratos econômicos do Banco Mundial que incluem a educação estão as chamadas “condicionalidades cruzadas”, que são exigências, isto é, condições estabelecidas nos acordos econômicos que atingem diretamente o financiamento da educação.

Por outro lado, como consequência dessa ação, a configuração e estruturação da Prova são pensadas em relação aos valores e saberes adquiridos pelos aprendizes (interlocutores do processo) ao mesmo tempo em que funcionam como um norte para os propósitos pretendidos por ambos (agentes produtores e destinatários).

O INEP desenvolve um sistema articulado de disseminação de informações educacionais, divulgam vários documentos, no formato de relatórios, nos quais está incluída toda a operacionalização do ENEM. Disso decorre que os documentos oficiais que norteiam o ensino para o desenvolvimento de competências e aquisição de capacidades, regimentam o Exame com propostas de atividades julgadas inteligíveis para os candidatos. Da mesma forma, os dados estatísticos coletados pelo INEP fornecem, também, elementos que orientam para a formulação das situações-problema.

Nesse cenário, o Governo Federal representado pelo Ministério da Educação, idealizou o texto da Prova do ENEM – um gênero textual – que desde

1999 se configura como atividade de linguagem pela qual se mede a qualidade do ensino sob o ponto de vista dos critérios institucionais dessa avaliação. Além de ser uma exigência dos órgãos internacionais que condicionam a ajuda para o desenvolvimento de países pobres, também, numa concepção de atividade mais individual se estabelece como uma auto-avaliação pelo aluno das suas habilidades de leitura, escrita e conhecimentos adquiridos no decorrer de sua formação escolar.

A importância de se conhecer textual e contextualmente a Prova do ENEM, seguindo a perspectiva teórica do ISD, se faz evidente à medida que isso pode nos proporcionar uma metodologia para a análise, também, de outros gêneros de textos produzidos no âmbito institucional. Essa investigação, portanto, fornece à comunidade em geral informações que propiciam uma compreensão global, neste caso específico, entre as relações desse instrumento avaliativo e à sociedade brasileira em geral.

Ao realizar esse trabalho, buscamos clarificar aspectos que concernem ao gênero para fazê-lo conhecido e aproximá-lo da situação real de uso, tanto de professores quanto de alunos. Considerando que a produção da Prova do ENEM foi ideologicamente formulada, como vimos no Capítulo I, sua realização se dá sobre a representatividade de signos e por sua natureza semiótica (BRONCKART, 2006 b, p.127).

Esses “signos-idéia”, como designa o autor, “são produto da interação social e são condicionados por essa interação e, devido a esse estatuto, apresentam sempre um caráter dialógico, inscrevendo-se em um horizonte social e dirigindo-se a um auditório social” (BRONCKART, 2006 b, p.127). Portanto, buscamos “elucidar” as formas de enunciação que materializam ou semiotizam esse texto como forma de interação, produto socialmente construído para o desenvolvimento humano de um grupo particular de pessoas, geralmente, os alunos concluintes do Ensino Médio.

De acordo com Bronckart (2006 b, p.142), os textos são heterogêneos, porém os locutores de uma língua são capazes de distingui-los uns dos outros. A heterogeneidade, as múltiplas modalidades de estruturação e a combinação específica de vários componentes, condições de “abertura” e de “fechamento” dos textos, não dependem de regras lingüísticas, mas das condições de realização do agir da linguagem semiotizado por eles.

Os gêneros de textos, assim, seriam escolhas dependentes do trabalho que as formações sociais desenvolvem, sob os paradigmas da linguagem e adaptados às atividades que suscitam, devem ser apropriados a um determinado meio comunicativo em busca de eficácia diante de um desafio social. Isso explica a impossibilidade de uma classificação estável e definitiva dos gêneros.

Entretanto, mesmo diante dessa problemática, os textos se organizam mediante outros textos pré-existentes (“**arquitextualidade**”)³⁰. Para a realização de um gênero textual, de um lado, estariam os fenômenos dos gêneros pré-existentes e, de outro, os mecanismos de interação entre todo texto, resultado das manifestações empíricas e ilimitadas da linguagem humana.

Para produção de um novo texto, portanto, o agente produtor se vê diante de uma situação de ação de linguagem, na qual opera as representações construídas para si mesmo, que Bronckart (2006 b, p.146) identifica como sendo:

- a) as representações referentes ao quadro material ou físico da ação (emissor – espaço e tempo de produção);
- b) as representações referentes ao quadro sócio-subjetivo da ação verbal (tipo de interação, papel social do emissor e do receptor, objetivos da interação);
- c) outras representações referentes à situação e aos conhecimentos do agente (temática e macroestrutura semântica disponível na memória).

Um novo texto empírico será, então, resultado da “escolha”, adoção de um modelo de gênero que o agente acha como o mais adaptado ou mais pertinente em relação às propriedades globais da situação de ação. Daí então, adapta esse modelo escolhido, em função das propriedades particulares dessa mesma ação (BRONCKART, 2006, p.147).

Como já mencionamos anteriormente, o modelo didático e a metodologia de análise para estudo dos gêneros textuais, baseados no ISD, propostos por Bronckart, concebem a organização de um texto como um folhado constituído por três camadas superpostas – níveis de análise – (BRONCKART, 1999, p.119): a infra-estrutura geral do texto, os mecanismos de textualização e os

³⁰ De acordo com Bronckart, (2006, p.145) “os gêneros de textos existem, ou melhor, coexistem no ambiente da linguagem e se acumulam historicamente num subespaço dos ‘mundos de obras e de culturas’ (ou ‘pré-construídos humanos’) para cuja designação retomamos a noção de intertexto”.

mecanismos enunciativos. São esses níveis superpostos, que estruturam o texto e direcionam o interlocutor para uma atividade responsiva.

Neste trabalho, como já dissemos, estaremos enfocando o exame do primeiro nível, o da infra-estrutura geral, pois é o nível mais profundo da análise (segundo Bronckart), e é assim constituído:

- a) pelo plano mais geral do texto;
- b) pelos tipos de discurso;
- c) pelas modalidades de articulação entre esses tipos de discurso e pelas seqüências que nele eventualmente aparecem.

De acordo com Bronckart (1999, p.120), o plano geral “refere-se à organização de conjunto do conteúdo temático; mostra-se visível no processo de leitura e pode ser codificado em um resumo”. Em relação à Prova do ENEM, consideramos que ele se apresenta dividido em três partes fundamentais, da seguinte forma:

- a) a folha de rosto: os aspectos prescritivos do teste;
- b) a redação: parte de produção empírica dos alunos;
- c) as situações-problema: que subdividimos em enunciados de comando articulados com a múltipla escolha e os fragmentos de textos de gêneros utilizados como objetos de apoio para a realização das questões.

Finalmente, faremos uma relação dos itens apresentados nas situações-problema em relação às capacidades de linguagem acionadas pelos alunos em busca da alternativa correta dos itens de múltipla-escolha.

3.1 DESCRIÇÃO DO ASPECTO GLOBAL DA PROVA DO ENEM

Descrever o plano geral da Prova do ENEM tem por função organizar o texto como um todo coerente. Segundo Bronckart (1999, p.135), essa descrição transcende as fronteiras do texto, isto é, pode instituir a progressão temática veiculada pelas operações de textualização e estabelecer a coerência sob o ângulo interativo ou pragmático. Sua apresentação, portanto, funda as relações

que devem ser estabelecidas entre as dimensões acionais, textuais, discursivas e seqüenciais.

3.2 PLANIFICAÇÃO GERAL DA PROVA

O ENEM é aplicado a partir de quatro tipos de provas que diferem somente nas cores (amarela, azul, rosa e branca) e na ordem das questões. Os participantes recebem prova de cores diferentes tendo que assinalar, no gabarito, a alternativa de acordo com a cor correspondente.

A folha de rosto da prova é composta pelos elementos prescritivos para instrução do candidato. Se leitor hábil, os itens de orientação podem ser lidos em torno de oito minutos, porém se o candidato não tiver essa destreza, levará em torno de quinze minutos. As instruções se referem à conferência de material e de identificação; ao uso correto do material (cores de caneta e indicadores para marcação); punição, caso haja infração cometida pelo participante; recomendação de bom uso do tempo.

A primeira atividade proposta é a de produção textual. Na prova são apresentados excertos de textos diferentes (verbais e verbo-visuais), geralmente um texto imagético, e/ou gráficos para interpretação (gêneros multimodais), e/ou outros em prosa redigido por jornalistas, escritores, sociólogos, porém, todos se referindo ao tema proposto.

As provas de 2002 e 2003 pedem para que o participante considere a leitura dos textos e redija um texto “dissertativo-argumentativo” sobre o tema, já o de 2004 e 2005 a especificação é a de que com base nas idéias presentes nos textos, seja redijida uma “dissertação” em prosa sobre o tema e, em 2006, “redija um texto dissertativo”.

A parte objetiva tem em média sessenta (60) questões dispostas de forma alterada de acordo com a cor da prova, isto é, não há um bloco específico para língua portuguesa, matemática, ciências, história, geografia etc. Todas as questões exigem do candidato um nível coerente para leitura, tanto em nível interpretativo quanto de compreensão, considerando que esse se refere à produção

de sentidos por meio de inferências e, aquele se refere à decodificação das escolhas e recursos utilizados pelo produtor.

Para a organização temática da Prova do ENEM são utilizados os mais diversos gêneros como charges, gráficos variados, tabelas, excertos (de romances, reportagens, revistas, livros etc.), histórias em quadrinhos, figuras e imagens, esquemas, poemas, calendários, reproduções artísticas, mapas, anúncios, horários, calendários, entrevistas, regras de jogos, música, documento, declarações, dados estatísticos, informes, rótulos de embalagens, notícias, leis constitucionais etc. Esses entre outros fragmentos de gêneros são apresentados de maneira variada, sendo que cada questão pode fazer uso de mais de um texto de gênero para configurar-se de acordo com o seu propósito.

O quadro a seguir permite a visualização dos gêneros agrupados em cinco categorias distintas, que elencamos como agrupamento dos gêneros multimodais; gêneros informativos; gêneros institucionais escolares³¹; gêneros da criação artística; e gêneros midiáticos.

Agrupamento de gêneros	2002	2003	2004	2005	2006	Total
Gêneros multimodais: diagramas, figuras, tabelas, gráficos, dados, estatística, fluxograma, esquemas, mapas.	26	17	25	33	23	124
Gêneros informativos: bula de remédio, rótulo, leis, declarações, verbetes etc.	9	24	17	3	0	53

³¹ Consideramos os gêneros institucionais os que estão presentes nos livros didáticos, pois esses passam pelo crivo de especialistas que analisam se as obras apresentadas se enquadram nas exigências técnicas e físicas do edital. Para isso, é realizada uma triagem pelo Instituto de Pesquisas Tecnológicas do Estado de São Paulo (IPT). A avaliação pedagógica dos livros, coordenada pela SEB, foi feita no primeiro bimestre de 2006 (janeiro/fevereiro). Os livros selecionados são encaminhados à Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC, 2006), responsável pela avaliação pedagógica. A SEB escolhe os especialistas para analisar as obras, conforme critérios divulgados no edital. Os especialistas elaboram as resenhas dos livros aprovados, que passam a compor o guia de livros didáticos/catálogo (informações foram coletadas no *site* www.mec.gov.br). Dolz e Schneuwly (2004) usam o termo gêneros didatizados, isto é, gêneros que são transpostos para situações de sala de aula como objeto do trabalho pedagógico.

Gêneros institucionais escolares: os trazidos ou fornecidos pelo livro didático	6	4	2	21	28	61
Gêneros da criação artística: textos literários (romances, poemas, HQ); canção e artes plásticas (pinturas e figuras).	14	10	10	11	8	53
Gêneros midiáticos: notícias, tiras, charges etc.	10	4	6	4	3	27

Fonte: Agrupamento elaborado com base nos gêneros textuais mais recorrentes nas Provas do ENEM 2005

Quadro 4 – Agrupamento de gêneros textuais mais recorrentes no ENEM (cont.)

Schneuwly & Dolz (2004, p.60) agruparam os gêneros de acordo com as práticas sociais e com a frequência que circulam em nossa sociedade. Sua proposta provisória de agrupamento de gêneros foi baseada nos domínios sociais de comunicação, nos aspectos tipológicos e nas capacidades de linguagem dominante. O quadro a seguir apresenta essa “divisão” feita pelos autores e nela buscaremos enquadrar a presença ou ausência dos gêneros agrupados no quadro anterior, conforme podemos notar no quadro 5:

Agrupamento apresentado por Schneuwly e Dolz	Agrupamento apresentado no quadro 4	Percentual
Cultura literária ficcional	Gêneros da criação artística	16,7%
Documentação e memorização das ações humanas	Gêneros midiáticos	8,5%

Discussão de problemas sociais controversos		0%
Transmissão e construção de saberes	Gêneros institucionais de circulação escolar	19,1%
Instruções e prescrições	Gêneros multimodais e gêneros informativos	55,7%

Fonte: Agrupamento de gêneros apresentado por Schneuwly e Dolz (2004) e agrupamento dos gêneros mais recorrentes no ENEM (quadro 4).

Quadro 5 – Relação entre agrupamento apresentado por Schneuwly e Dolz e quadro 4

Podemos reverter os quadros acima em números percentuais e, desta forma, buscar uma interpretação para as escolhas dos gêneros feitas pelos enunciadores. Iremos nos ater em busca de uma explicação do emprego dos gêneros que mais se avultam.

Temos assim, 65,7% composto pelos gêneros multimodais e gêneros informativos (gêneros de instrução ou prescrição). Jurado e Rojo (2006, p.41) afirmam que o uso intensivo, principalmente, dos gêneros multimodais para leitura e escrita no Ensino Médio, se deve especialmente pelo letramento digital³².

As autoras ainda comentam que essa prática de leitura dos gêneros multimodais, na contemporaneidade, circula principalmente na mídia digital e na impressa, em diversas esferas, como as cotidianas, a burocrática, a jornalística, a de

³² BUZATO (2003, s/p) vai definir letramento digital (LD) como sendo o conjunto de conhecimentos que permite às pessoas participarem nas práticas letradas mediadas por computadores e outros dispositivos eletrônicos no mundo contemporâneo. O letramento digital é mais que o conhecimento "técnico": uso de teclados, interfaces gráficas e programas de computador... Ele inclui ainda a habilidade para construir sentido a partir de textos multimodais, isto é, textos que mesclam palavras, elementos pictóricos e sonoros numa mesma superfície. Inclui também a capacidade para localizar, filtrar e avaliar criticamente informações disponibilizadas eletronicamente. E ainda a familiaridade com as "normas" que regem a comunicação com outras pessoas através do computador, entre outras coisas. Não se trata apenas de ensinar a pessoa a codificar e decodificar a escrita, mas de inserir-se em práticas sociais nas quais a escrita tem um papel significativo, esse tipo de conhecimento se constrói na prática social e não na aprendizagem do código por si só.

divulgação científica e didático-pedagógica e na esfera artística (literária, musical, artes plásticas, artes digitais). Esses gêneros cumprem o papel de complementar o texto escrito. Tabelas, gráficos, figuras, diagramas, esquemas, mapas etc. têm, justamente, a função de instruir, nortear, direcionar o trabalho de leitura desses gêneros.

Podemos perceber também pelo quadro 4, que no último Exame (2006), os gêneros multimodais concorrem com os gêneros institucionais, aqueles vindos principalmente do discurso pedagógico dos livros didáticos de ciências, história, geografia, matemática, pois seus textos são de caráter mais objetivo e científico. Jurado & Rojo (2006, p.44) discutem a questão de o livro didático ser, talvez, o único recurso, o instrumento de letramento mais presente na escola brasileira e “atualmente, representa a principal, se não a única, fonte de trabalho com o material impresso na sala de aula, ao menos na rede pública de ensino”.

Talvez isso se deva ao fato de o governo federal estar investindo através do Programa Nacional do Livro Didático para Ensino Médio, PNLEM, desde 2004, na educação básica em todo país. Só neste ano de 2006, 7,01 milhões de alunos das três séries do Ensino Médio de 13,2 mil escolas foram beneficiados com exceção das escolas e dos alunos de Minas Gerais e do Paraná, cujos governos desenvolvem programas próprios. O PNLEM é mantido pelo Fundo Nacional para o Desenvolvimento Escolar, FNDE, com recursos financeiros provenientes do Orçamento Geral da União e do Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Médio (PROMED)³³.

Além disso, qualquer consulta aos textos contidos nos livros didáticos revelam que esses textos são compostos basicamente por textos que circulam nas práticas do dia-a-dia, isto é, são textos formulados ou retirados de revistas, jornais, panfletos, propagandas e programas televisivos, *outdoors*, entre tantos outros gêneros que nos deparamos cotidianamente. Em várias entrevistas e reportagens encontramos a opinião de estudantes que acham a Prova do ENEM surpreendentemente “fácil”, outros a acham fácil, mas cansativa por causa dos longos enunciados, porém, todos relatam que essa facilidade é fruto do conteúdo pautado em situações diárias, ou por informações transmitidas pela TV, rádios,

³³ Informações colhidas no *site* www.mec.gov.br

revistas etc. Contudo, alguns mencionam que por ter tido uma formação mais técnica ou científica, a compreensão das questões fica comprometida.

As questões, por serem formuladas por enunciadores determinados pelos órgãos governamentais para educação e por se basearem em relatórios e documentos oficiais, revelam a padronização de conteúdos que pouco, ou nada, têm a ver com as preferências e/ou orientações subjetivas dos professores ou das escolas, na maioria das vezes. Nos casos em que a escola trabalha diferenciadamente, seja por questões sociais, geográficas ou ideológicas, a metodologia, forma de organização e apresentação e o próprio teor dos conteúdos, não atendem às suas particularidades e suas especificidades justamente por ser a Prova substancialmente pautada no ensino e na aprendizagem baseados no livro didático, cujo conteúdo reflete uma realidade distante à dos alunos.

As Provas, então, são elaboradas sob processos em que determinado conceito deva ser entendido e interpretado por qualquer aluno concluinte do Ensino Médio, de qualquer instituição escolar, em qualquer parte do país, independentemente às situações anteriores sob as quais ocorreu o ensino/aprendizagem. Afinal, um dos objetivos esperado pelo governo é o de que os resultados finais sejam uma expressão pura das qualidades de cada indivíduo, independente de sua origem ou condição social, pois será esta definição classificatória que oportunizará e, talvez, garantirá um lugar hierárquico mediante oportunidades que se abrem aos de melhor desempenho, seja na universidade, seja na vida profissional.

A formulação das questões aparentemente (como veremos mais tarde nos itens seguintes) tem caráter de superficialidade exigido para a compreensão, afinal, os números estatísticos resultante desse processo de avaliação são utilizados pelo governo para garantir subsídios externos para o país, como já vimos anteriormente. Segundo Schwarzman (2003, p.13), o ENEM funciona como uma “identidade internacional de competência”, por isso, quanto maior o número de alunos que obtiverem os resultados considerados satisfatórios, maiores serão as chances de o país se integrar ao mundo globalizado, onde a competência e seu reconhecimento jogam um papel cada vez mais central na conquista de recursos “para o desenvolvimento”. Diante dessas reflexões, surtiu-nos a dúvida quanto à complexidade e o nível de proficiência, tanto para leitura dos enunciados da Prova quanto para escrita da proposta de redação.

Por ser elaborada para uma avaliação universal dos alunos concluintes do Ensino Médio, concordamos com Benjamim Bloom (*apud* CHAVES e ARIAS, 2003, p.5) sobre o fato dessa avaliação se restringir apenas a aspectos cognitivos da aprendizagem – lembrar ou reproduzir algo que foi aprendido, ou que envolve a resolução de alguma atividade intelectual para qual o indivíduo tem que determinar o problema essencial, ou combinar idéias, métodos ou procedimentos previamente aprendidos – renegando outros objetivos da educação, como os afetivos (que enfatizam os sentimentos), a emoção ou grau de aceitação ou rejeição, que são expressos no interesse, na atitude ou valores, além dos psicomotores (no que envolve habilidade física).

O Banco Mundial tem papel decisivo na privatização de políticas sociais e de espaços públicos, como agente econômico, realiza o monitoramento do “Estado Capitalista” protegendo e sancionando instituições e relações sociais, das quais o estado tem que criar condições segundo as quais cada cidadão é incluído nas relações de troca (KRUPPA, S/D, p.5). Assim, os procedimentos adotados pelo poder executivo federal podem ser listados estando presente as seguintes características, segundo Souza (s/d):

- a) Ênfase nos produtos ou resultados;
- b) Atribuição de mérito tomando-se individualmente instituições ou alunos;
- c) dados de desempenho escalonados, resultando em classificação;
- d) uso de dados predominantemente quantitativos;
- e) destaque à avaliação externa, não articulada à auto avaliação.

Ainda de acordo com Souza (s/d), avaliações como o ENEM tendem, portanto, a sistematizar o ensino, estimulando a competição entre as instituições educacionais, além de parametrizar o currículo e interferir na gestão. Destaca-se, assim, uma possível conformação aos testes de rendimento aplicados aos alunos, cuja tendência é determinar o conhecimento que “tem valor” a serem assimilados pelos alunos e passíveis de testagem, incentivando, portanto, os mecanismos discriminatórios.

Esses fatores geram a busca por conquistas individuais, a educação é reduzida à condição de mercadoria, administrada com uma lógica produtiva e sob o pressuposto de padrões diferenciados de qualidade de ensino. Vianna (2006, s/p) enfatiza o fato de se começar a implementar a avaliação das avaliações (meta-

avaliação), uma avaliação qualificativa das avaliações para ver se realmente estão medindo aquilo a que se propõem.

Abicalil (2002, p.272) acusa severamente a finalidade diagnóstica da avaliação para a mudança em direção aos parâmetros de qualidades universais, que passa a ser reduzida, por um lado, à comparação e, por outro, amplia-se em direção à (des)classificação de sujeitos, redes e sistemas. Denuncia ainda que em contrapartida, extrapolando sua competência legal, o INEP ameaça avançar (como já avançou) sobre a certificação e a seleção, anulando o espaço institucional e o processo educativo no lugar próprio – a escola – como sua referência máxima.

O ENEM, portanto, deveria fornecer elementos às redes de ensino, às políticas educacionais, à formação docente. Mas o que ocorreu nos últimos anos foi uma mudança de percurso: o processo deixa de ser avaliativo e passa a ser classificatório, desviando de sua função primordial. Se o objetivo é ser classificatória, a Prova tem que focar aquilo que foi ensinado, diferente da avaliação diagnóstica que avalia o que os programas não estão atingindo.

3.2.1 Folha de rosto: aspectos de prescrição

Desde que foi criada, a Prova do ENEM mantém o mesmo perfil de apresentação, configuração e estruturação para o Teste. Porém, no último Exame, agosto de 2006, os idealizadores da Prova apresentaram algumas inovações aumentando o logotipo do ENEM, que agora ocupa meia página da folha de rosto, como podemos notar nas imagens a seguir:

Logotipo da Prova anteriores a 2006:

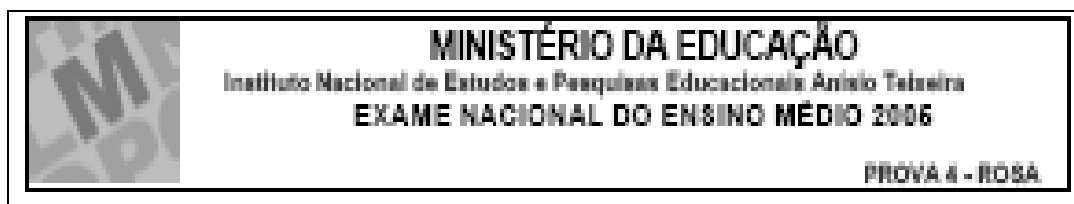


Figura 1 – Logotipo da Prova de 2002 a 2005

Novo logotipo apresentado em 2006:



Figura 2 – Logotipo da Prova de 2006

O texto veiculado pelos enunciadores para prescrever as ações do inscrito, também mudou. Agora aparece de maneira mais direta e objetiva, travando um diálogo mais fluente com o participante. Ou seja, nos anos anteriores, há certa “formalidade”, um posicionamento impositivo, dos enunciadores ao se dirigirem aos alunos, agora parece fluir uma linguagem mais próxima ao palavreado dos destinatários. Um exemplo, é a sutileza do enunciado a seguir:

Nos anos anteriores lia-se a instrução abaixo da seguinte forma:

LEIA ATENTAMENTE AS SEGUINTE INSTRUÇÕES

Figura 3 – Enunciado de instrução da Prova de 2002 a 2005

Em 2006, essa mesma instrução é apresentada desta maneira:

LEIA ATENTAMENTE AS INSTRUÇÕES SEGUINTE

Figura 4 –Enunciado de instrução da Prova de 2006

O conteúdo em si continua o mesmo, as mudanças ocorreram na forma de apresentá-los lingüístico e discursivamente. No primeiro enunciado (das provas anteriores), o verbo no imperativo (*leia*) ganha força de expressão quanto ao sentido de ordenação e o termo “as seguintes instruções” reforça a expressão de ordem, isso parece tornar indiscutível o fato do destinatário ter que realizar a tarefa. Já no segundo, mesmo estando o verbo no imperativo (*leia*), a troca sintática (“instruções seguintes”) suaviza o comando de ordem e a expressão do enunciado soa mais como um conselho.

Sutilmente, o enunciador modaliza os enunciados na busca de orientar o destinatário na interpretação de seu conteúdo temático. Bronckart (1999, p.330) comenta que “as modalizações pertencem a dimensão *configuracional* do texto, contribuindo para o estabelecimento de sua coerência pragmática ou interativa e orientando o destinatário na *interpretação* de seu conteúdo temático”.

Como veremos em outros trechos a seguir, a finalidade dessa mudança ocorre devido aos enunciadores buscarem uma aproximação do seu leitor. A atividade de leitura pretende ser interativa, uma troca mútua aproximando os interlocutores. Observe esses outros exemplos:

O item 1 da folha de rosto da Prova de 2005 se apresenta da seguinte maneira:

01. Você deve receber do fiscal o material abaixo:

- a) este CADERNO, com a proposta de redação e 63 questões objetivas, sem repetições ou falhas;**
- b) 1 CARTÃO-RESPOSTA destinado à marcação das respostas da parte objetiva da prova;**
- c) 1 FOLHA DE REDAÇÃO para desenvolvimento da redação.**

Figura 5 – Item 1 da folha de rosto 2002 a 2005

Já, o item 1 da folha de rosto da Prova de 2006, se apresenta assim:

1 Confira se, além deste CADERNO DE QUESTÕES, que contém a proposta de redação e 63 questões objetivas, você recebeu o seguinte material:

a) CARTÃO-RESPOSTA destinado à marcação das respostas da parte objetiva da prova;

b) FOLHA DE REDAÇÃO para elaboração da redação proposta.

Figura 6 – Item 1 da folha de rosto 2006

Nos itens de prescrição da Prova de 2005 para 2006, o verbo do modo imperativo é substituído por verbo do modo subjuntivo “você **deve** receber” por “confira **se** você **recebeu**”. Segundo Ryan (2002, p.17), o uso do subjuntivo torna o fato incerto, duvidoso, eventual e em princípio, verbos de ordem, de proibição, de desejo, de vontade, de súplica e outros exigem o modo subjuntivo, pois a noção de tempo que encerra não é tão precisa quanto à indicada em outros tempos verbais.

Os valores temporais, segundo Bronckart (1999, p.275), são expressos pelos tempos verbais e esses valores devem ser analisados em termos de relações entre o momento da fala e pelo momento processo expresso pelos verbos (relação de simultaneidade, anterioridade e posterioridade). No caso dos exemplos, temos formas do presente expressando-se em um processo de simultaneidade numa relação de inclusão entre os interlocutores.

Ainda de acordo com o autor supracitado, a produção de linguagem concretiza-se em um texto empírico combinando-se vários tipos de discurso, nesse caso, o agente-produtor expõe teoricamente o texto, no qual características intrínsecas contribuem para *duração psicológica* do ato de produção, isto é, embora a referência de produção do texto, por exemplo, da Prova do ENEM, seja anterior, o uso dessas formas verbais no presente acabam por localizá-lo num processo de simultaneidade. Essa localização simultânea de interlocução é acentuada pelos verbos do modo imperativo e do subjuntivo como já apresentamos.

Bronckart (1999, p.313-316) afirma ainda que a realização desses mecanismos verbais depende dos tipos de discurso que atravessam o texto. Lembremos que o tipo de discurso dominante e que caracteriza o texto da Prova do

ENEM é o interativo. O discurso interativo é constituído pela interação e renegociação permanente associando o texto ao ato objetivo de produção. Isso tudo, aliado às seqüências injuntivas (ordem e comando revelados pelos enunciados de comando expressos por unidades lingüísticas do *fazer-agir*) provocam uma reação/resposta do candidato.

Outros elementos lingüísticos, ainda, são utilizados com o mesmo objetivo (o de aproximação, identificação, interação simultânea etc.), como podemos observar no quadro a seguir:

Item da Prova do ENEM 2005	Item da Prova do ENEM 2006
2 Verifique se este material está em ordem, se o seu nome e número de inscrição [...]	2 Verifique se o seu nome e o número de sua inscrição [...]
3 Após a conferência o participante deverá assinar [...]	3 Após a conferência assine seu nome nos espaços próprios
4 [...] a marcação das letras, correspondentes às respostas de sua opção, deve ser feita [...]	4 [...] marque, para cada questão, a letra correspondente à opção escolhida para a resposta [...]
5 [...] o participante deverá assinalar [...]	5 [...] marque no espaço próprio a opção correspondente [...]
6 tenha muito cuidado [...] para não dobrar, amassar, ou manchar [...] somente poderão ser substituídos [...]	6 não dobre, não amasse, nem manche [...] somente poderão ser substituídos [...]
7 [...] Você deve assinalar apenas UMA ALTERNATIVA PARA CADA QUESTÃO.	7 [...] Você deve, portanto, assinalar apenas uma opção em cada questão. [...]
8 As questões são identificadas pelo número que se situa acima e à esquerda de seu enunciado.	
9 SERÁ EXCLUÍDO DO EXAME o participante que:	12 Você será excluído do exame caso: a) utilize, [...] b) ausente-se [...]; c) deixe [...]
10 Reserve os 30 (trinta) minutos finais para marcar seu CARTÃO-RESPOSTA.	9 Reserve os 30 minutos finais para marcar seu CARTÃO-RESPOSTA.

11 Quando terminar, entregue ao fiscal este CADERNO DE QUESTÕES, o CARTÃO-RESPOSTA, [...]	10 Quando terminar a prova, entregue ao fiscal este CADERNO DE QUESTÕES, o CARTÃO-RESPOSTA, [...]
12 [...] Recomendamos que você não ultrapasse o período de uma hora e meia para elaborar sua redação.	8 [...] Recomenda-se que você não ultrapasse o período de uma hora e meia para elaborar sua redação. [...]
13 Por motivos de segurança, você somente poderá se ausentar do recinto de prova [...]	11 Você somente poderá deixar o local de prova após decorridas 2 horas [...] você poderá levar este [...]

Fonte: Provas do ENEM de 2005 e de 2006.

Quadro 6 – Itens da folha de prescrição das Provas de 2005 e 2006

No quadro 6, em que apresentamos trechos dos itens de prescrição da folha de rosto da Prova do ENEM de 2005 e 2006, observamos que a Prova realizada em 2006, faz o uso mais acentuado do pronome *seu/sua/você* em que o agente produtor se dirige mais diretamente ao candidato. Da mesma forma, os verbos do modo imperativo substituem as perfrases verbais dos itens de prescrição da Prova de 2005, talvez para causar um efeito mais dinâmico e direto às ações do candidato, em vez de probabilidades ou possibilidades.

Os enunciados também mudaram sua forma de apresentação, houve uma diminuição no número de marcadores e itens numerados (a, b, c...). Em 2006 essa forma foi substituída por discurso direto, aproximando-se mais da linguagem do inscrito (variante lingüística utilizada pelos jovens, mais próximo do coloquial) e tornando o texto menos formal. Observe os exemplos a seguir:

Este é o item 3 da Prova de 2005, em que as alíneas marcam o discurso indireto:

<p>03. Após a conferência, o participante deverá assinar, nos espaços próprios:</p> <p>a) do CARTÃO-RESPOSTA; e b) da FOLHA DE REDAÇÃO; utilizando, preferivelmente, caneta esferográfica de tinta preta.</p>

Figura 7 – Item 3 da Prova de 2002 a 2005

Já na Prova de 2006, o item 3 da Prova aparece de maneira direta, assim:

3 Após a conferência, assine seu nome nos espaços próprios do CARTÃO-RESPOSTA e da FOLHA DE REDAÇÃO, utilizando caneta esferográfica, de preferência, de tinta preta.

Figura 8 – Item 3 da Prova de 2006

Nos outros itens de prescrição da folha de rosto podemos notar essas pequenas mudanças que dão mais “leveza” aos períodos, proporcionando à leitura maior fluidez e rompendo com a formalidade que sugeria uma “distância” entre os interlocutores.

A Fundação CESGRANRIO³⁴, organização contratada pelo governo e a responsável pela realização elaboração da Prova do ENEM, informa em seu *site* que, a organização expõe sua responsabilidade social e a necessidade de participar do esforço nacional de atrair para o conjunto da sociedade os brasileiros marginalizados. Por isso, organizou um Grupo Social e traçou uma política específica para essa área, promovendo projetos de desenvolvimento social e programas de avaliação. Portanto, essa forma mais direta, “coloquial” de comunicação, pode ser encarada como um dos propósitos para uma proximidade máxima com o grupo com o qual pretende se comunicar e a garantia de sucesso nesse processo de interação.

Segundo informações colhidas no *site* do INEP³⁵, na última edição do ENEM (2006), o índice de faltosos foi o menor desde 2000. Dos 3.731.925

³⁴ A Fundação CESGRANRIO é engajada em pesquisas acadêmicas, socioeconômicas e culturais, além de projetos de apoio às escolas de Ensino Fundamental e Médio e no aperfeiçoamento de seus respectivos programas, fornece consultoria educacional e organizacional, a realizar estudos no campo das ciências do comportamento e a formar e especializar recursos humanos em sua área de atuação. Por meio de reuniões, simpósios, congressos ou seminários, a aproximação entre cientistas, professores e pesquisadores que se dedicam às ciências do comportamento e à cultura, tendo em vista o intercâmbio de informações e experiências, com entidades e organismos oficiais e privados, em âmbito nacional e internacional. Além de avaliar sistemas de ensino, em que o foco da avaliação é o diagnóstico dos níveis de aprendizagem demonstrados pelos alunos em diferentes etapas de sua escolaridade, a Fundação CESGRANRIO também vem participando de avaliações cuja finalidade é apresentar os resultados individuais dos alunos e/ou de instituições, como é o caso do Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM) – maiores informações www.cesgranrio.org.br.

³⁵ Notícias publicadas sobre o ENEM, http://www.inep.gov.br/imprensa/noticias/enem/news06_19.htm.

inscritos, 2.803.328 compareceram ao Exame e isso corresponde a 74,89% de participantes. Esse fato vem contribuir para que mudanças na forma de comunicação entre os interlocutores da Prova aconteça. Afinal, quanto maior o número de candidatos realizarem o Exame, o governo terá melhores subsídios estatísticos para apresentar aos bancos de ajuda externa. E se os resultados demonstrados forem os considerados como satisfatórios, as perspectivas quanto à imagem do país vai se conceituando como positiva propiciando novas oportunidades e novos investimentos. Por isso, a importância em se provocar mudanças na linguagem, pois quanto mais inteligíveis e descomplexificados os textos para leitura, maiores as possibilidades de sucesso e, conseqüentemente, a melhoria dos resultados apresentados pelo INEP.

Assim, o ENEM propõe-se a averiguação das habilidades mais recorrentes nas diversas práticas, cuja localização de informações, por exemplo, tenta aproximar ao máximo os textos e tarefas àquelas mais freqüentes no cotidiano. ZIBAS (2005, s/p) ressalta que há mais de uma década, há um discurso muito difundido em toda sociedade que defende a necessidade de formação dos jovens com base em novos conhecimentos e competências, de modo que possam interagir com profundas mudanças socioeconômicas, tecnológicas e culturais da contemporaneidade.

Ainda segundo a autora, há uma grande dificuldade de aproximação da cultura adolescente e esse distanciamento afunila a cultura da escola, empobrece as trocas entre os sujeitos do mundo escolar. Além disso, o baixo crescimento econômico torna as oportunidades de trabalho muito escassas, o que causa um desinteresse pelas atividades escolares e incentiva outros comportamentos. Contudo, a necessidade do certificado do Ensino Médio, tanto para conseguir um emprego formal, quanto para ingressar na faculdade, vêm “seduzindo” os jovens e de certa forma “facilitando” o trabalho docente.

Essa necessidade por certificação, provocada pelos movimentos das reformas políticas aliadas aos interesses financeiros, estimula a introdução de estratégias discursivas como argumentos que possam arrebanhar o maior número possível de participantes. Os maus resultados registrados são explicados de acordo com os fatores de “educabilidade”, segundo o qual a condição de pobreza elimina as condições essenciais para a aprendizagem. Portanto, mesmo que um grande número de participantes apresente resultados negativos, isso fortalece a imagem de

indigência do Estado que, digno de comiserção, recebe mais investimentos para diminuir as diferenças sociais.

ZIBAS (2005, s/p) menciona que dados de pesquisas revelam que as escolas não têm condições mínimas – materiais, administrativas e pedagógicas – de recuperar satisfatoriamente a aprendizagem de alunos e nem de reconstruir as aprendizagens avaliadas como insuficientes. As dimensões pedagógicas, sociológicas, filosóficas e político-ideológicas apenas “arranham” a realidade que envolve o contexto educacional brasileiro. A mobilização de instituições particulares (empresas, ONGs etc), das universidades com projetos direcionados à comunidade entre outros segmentos que agem em prol da melhoria das condições de vida da população, são insuficientes para sanar as deficiências, cujas raízes são mais profundas e apenas revelam problemas antigos. Diante disso, cabe ao Estado convencer esses jovens de que há uma preocupação severa sobre eles e que as medidas tomadas são uma garantia da equidade social.

3.2.2 Redação: a realização empírica do trabalho do aluno

A sociedade se organiza por práticas sociais que definem um conjunto de atividades a desempenhar e que se modificam histórico e culturalmente. As práticas de linguagem, aquisições acumuladas pelos grupos sociais no curso da história, são a principal ferramenta de interação social. No trabalho escolar, segundo Schneuwly e Dolz (2004, p.51), os gêneros se constituem como o “instrumento de mediação de toda estratégia de ensino e o material de trabalho, necessário e inesgotável, para o ensino da textualidade”. Os gêneros, então, passaram a ser considerados objetos de ensino, contudo, são definidos como apenas um conjunto de traços textuais, no qual é ignorado o papel dos indivíduos no uso e na construção de sentidos (BUNZEN, 2006, p.155).

No ENEM, essa ação de linguagem se apresenta sob o formato de uma “redação”, cujo caráter, exclusivamente argumentativo, conduz o aluno a recorrer ao formato das dissertações trabalhadas na escola. Ainda de acordo com Bunzen (2006, p.147), a prática da produção da “dissertação escolar” é praticamente

exclusiva no Ensino Médio, os alunos exercitam uma forma escrita que raramente dialoga com outros textos e/ou com vários autores.

Continua Bunzen, a escrita, enquanto trabalho escolar, seria um trabalho nulo de função, destituído de qualquer valor interacional, sem autoria e sem recepção. O objetivo de escrever a dissertação tem papel estritamente disciplinar (exigência do professor e para garantir nota) ou treino para passar de ano, em concursos, vestibulares, ENEM etc. A visão que o aluno tem de produzir textos reduz-se à produção escolar e não remete à diversidade de práticas sociais e suas múltiplas funções.

A escrita escolar praticada no Ensino Médio se transformou em “poder cultural” para avaliar o nível de escolarização do candidato como maneira de conseguir emprego ou entrar para um curso superior. Na maioria dos casos, parece não levar em consideração as condições de produção das diversas atividades de linguagem que circulam na sociedade; a construção do texto se restringe apenas a da redação escolar, ignorando a diversidade gêneros de texto que circulam nas diferentes esferas de comunicação; não há preocupação sócio-interativa; não há objetivo comunicativo e interacional específico; enfim, propõem apenas uma mera exploração da temática, sem considerar a natureza dialógica e interativa da linguagem.

De acordo com Geraldi (1998, p.23), a mudança do termo “Redação” para “Produção de Textos” nos anos 80/90 envolve novas concepções sobre ensino-aprendizagem. A redação perde teoricamente seu caráter de produção meramente escolar e se volta para a produção de textos como processo ou ato de elaborar textos, o que amplia as concepções sobre língua(gem) e as práticas de letramento desenvolvidas na escola. Décadas depois, vemos que questões terminológicas e práticas continuam nebulosas para os professores que parecem se ver perdidos diante do que seja ensinar língua/linguagem.

Para assumir-se como locutor, o aluno precisa: ter o que dizer; ter razões para dizer o que tem a dizer; ter para quem dizer o que tem a dizer; assumir-se como sujeito que diz o que diz para quem diz; escolher estratégias para dizer. Vemos assim que, para que isso ocorra, o locutor (autor) não está sozinho, esse é um processo complexo, que envolve uma série de atores para a produção/enunciação de um enunciado/texto.

As propostas para produção de textos geralmente sugerem esquemas mecânicos e autônomos, isso contraria a proposição sócio-interacionista que concebe a produção como a inserção do aluno num complexo jogo de construção de sentidos, no qual as práticas sociais e as atividades de linguagem são apresentadas como múltiplas e heterogêneas.

A partir de agora, discutiremos como se constituem os enunciados de comando para a produção escrita proposta na Prova. Por meio da proposta apresentada no ENEM, buscaremos apreender algumas considerações importantes sobre confrontos e conflitos existentes entre as propostas pedagógicas e as práticas de sala de aula.

Partiremos das questões de ordem terminológica. Em “*observações*” (figura 9), parte prescritiva da proposta de redação do Prova, o enunciador utiliza as terminologias *texto* e *redação* (*seu texto deve ser escrito na modalidade padrão da língua portuguesa; a redação deve ser desenvolvida na folha própria e apresentada à tinta;*) que, embora tenham, nesse texto, conotação específica (*texto: produto* e *redação: ato de escrever*), na escola esses termos sinalizam para uma mesma ação: texto e redação tendo o mesmo teor significativo (como vemos em muitas propostas: “faça uma redação”).

Além disso, essas especificações parecem ter como preocupação maior o teor normativo e a análise dos aspectos da textualidade, elementos centrados no texto como coesão e coerência.

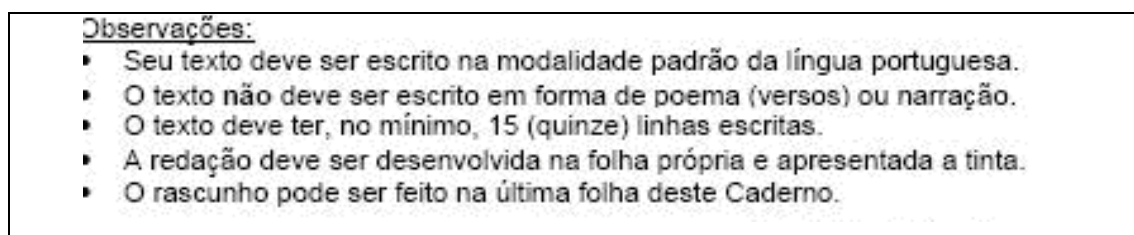


Figura 9 – “Observações” da proposta de redação

O aluno fica à mercê de várias informações desencontradas da realidade escolar. Porém, as especificações desses enunciados de comando são tão bem estruturadas que acabam por induzir o aluno a produzir um texto, pelo menos, em parte, ao que já é esperado. Os verbos do modo imperativo exercem uma função coercitiva em relação à organização das idéias e produção do texto. Um outro

enunciado de comando, por exemplo, ao utilizar os verbos no modo imperativo e, devido ao seu valor semântico (*selecione, organize, relacione*) “nomeia”, implicitamente, o texto a ser produzido como “argumentativo”, não está, portanto, nomeando o gênero e, sim, um tipo de seqüência de base.

A palavra gênero textual não aparece nenhuma vez, contrariando o que é preconizado pelos PCNEMs em relação a esse termo. Em vez disso, *dissertação*, termo tradicionalmente utilizado pela escola para ensinar tipologia textual, aparece camuflando o termo (gênero de texto)³⁶. Na escola, o ensino quase que exclusivo do gênero dissertação acaba por fundir, nos alunos, duas concepções: a dissertação é a argumentação, isto é, a argumentação passa a ser característica exclusiva da dissertação; a dissertação não é um gênero e, sim, um formato da argumentação. O uso de recursos argumentativos não é ampliado para outros gêneros como artigos de opinião, carta do/ao leitor, crônicas, ensaios, debates etc. que também se utilizam de seqüências argumentativas.

Os enunciados de comando para a produção textual trazem, ainda, duas informações básicas para o exercício da prática de linguagem a ser executada³⁷, como podemos observar na figura 10:

Com base nas idéias presentes nos textos acima, redija uma dissertação sobre o tema:

Figura 10 – Enunciado de comando 1 para a produção textual

1ª) se relaciona à tarefa a ser cumprida “*com base nas idéias presentes nos textos acima, **redija** uma dissertação sobre o tema:*”, em que o verbo no modo imperativo (redija) propõe de maneira incontestável a execução da atividade;

2ª) se relaciona ao desenvolvimento da atividade, no enunciado, o trecho: “*ao desenvolver o tema proposto, procure utilizar os conhecimentos*

³⁶ Usamos aqui a definição dada por Marcuschi (2003, p.22) para a noção de *tipo textual* e *gênero textual*: a primeira, se refere a uma espécie de seqüência definida por sua natureza lingüística de composição (as categorias conhecidas como narração, argumentação, exposição, descrição, injunção); a segunda, se refere aos textos materializados cotidianamente que apresentam características sócio-comunicativas definidas.

³⁷ Os grifos (negrito) dos enunciados são de nossa responsabilidade.

adquiridos e as reflexões feitas ao longo de sua formação”, norteia o fazer-agir dos alunos/autores que recorrem aos recursos disponíveis (inferências) do intertexto, por meio das competências desenvolvidas (conhecimentos adquiridos – sugeridos pelo PCNEM). Novamente, o enunciador utiliza verbos no modo imperativo: (selecione, organize e relacione) para guiar os produtores e obter um resultado já esperado.

Ao desenvolver o tema proposto, procure utilizar os conhecimentos adquiridos e as reflexões feitas ao longo de sua formação. Selecione, organize e relacione argumentos, fatos e opiniões para defender seu ponto de vista e suas propostas, sem ferir os direitos humanos.

Figura 11 – Enunciado de comando 2 para a produção textual

Percebemos pela própria estruturação dos enunciados de comando, pela escolha das unidades semânticas e sintáticas feitas pelo enunciador, que o objetivo é induzir o produtor do texto (aluno) a um formato mecânico e previamente “treinado” para a produção. Não se espera do aluno nenhuma inovação nem surpresas para articular sua atividade de linguagem, isto é, se espera avaliar capacidades discursivas e lingüístico-discursivas limitadas de acordo com o contexto situacional que está inserido e no qual se apóia sua capacidade para agir.

O escrever para o aluno consiste numa fórmula pronta, cheia de estratégias insignificantes que não o conduzem para a reflexão mais profunda que lhe dê parâmetros mais claros da situação de produção. Os interlocutores a quem suas palavras se dirigem, à reflexão sobre a apreciação valorativa do tema que deseja expressar no enunciado/texto que produz. Se um dos objetivos do ENEM é avaliar se a escola tem atendido às necessidades dos alunos para a produção de textos, diríamos que esse teste pode estar sendo falho sob dois aspectos fundamentais.

O primeiro, diz respeito ao gênero selecionado (dissertação), desde que foi implantado o Exame, os organizadores da Prova não “pensaram” em outro gênero. Portanto, deixa-nos dúvidas se testa *o quê* e *o quanto* os alunos sabem, realmente, sobre a produção escrita e isso contraria os documentos oficiais.

No segundo, os enunciadores parecem “induzir” o aluno a uma produção mecânica e padronizada, na qual o resultado já parece ser o esperado,

sendo surpreendido apenas por capacidades mais desenvolvidas entre os candidatos (isto é, alunos que articulam melhor as idéias, dominam mais as normas padrão/culta da linguagem, operacionalizam e estruturam perfeitamente o texto, expõem idéias inovadoras e argumentos mais elaborados etc.) e demonstrando, assim, que ao expressarem o pensamento, não se sentem num “vácuo social” onde não existe relações sociais, históricas e ideológicas entre os parceiros da enunciação.

A redação transcrita a seguir foi retirada da folha de rascunho do Caderno de Questões da Prova do ENEM de 2005.³⁸

Trabalho. Solução ou Perda

A realidade do país e seus inúmeros atritos relacionados a criança, é de extrema delicadesa, principalmente quando se trata ou está ligado ao trabalho infantil.

Não é muito difícil presenciar esta dura realidade hoje em nosso país. As vezes o trabalho infantil torna-se obrigatório graças as necessidades pelas quais elas estão submetidas as crianças. A educação dos pais

A preocupação dos pais tornou-se um fator de contribuição para esta dura realidade.

Muitas vezes o pai fica indeciso em relação ao que fazer com o filho. Se o filho não trabalha, está sujeito a se tornar um marginal, bandido ou traficante usuário de drogas. Se a decisão for trabalhar, o filho está sujeito a perder seus direitos de ter uma infância sadia e proveitosas nas quais lhe são atribuídos.

Sendo assim é complicado definir ou esclarecer esta realidade que atinge e muito nosso país, e principalmente nossas crianças.

Essa redação foi escrita por um dos inscritos, provavelmente aluno concluinte do Ensino Médio. A figura abaixo é uma cópia do manuscrito original realizado pelo aluno:

³⁸ Esta prova foi recolhida em uma das salas de aplicação no município de Ivaiporã (Pr), no processo de Exame do ENEM de 2005, não consta nesta nenhum dado referente ao produtor desse texto, apenas que seja de um aluno concluinte do Ensino Médio.

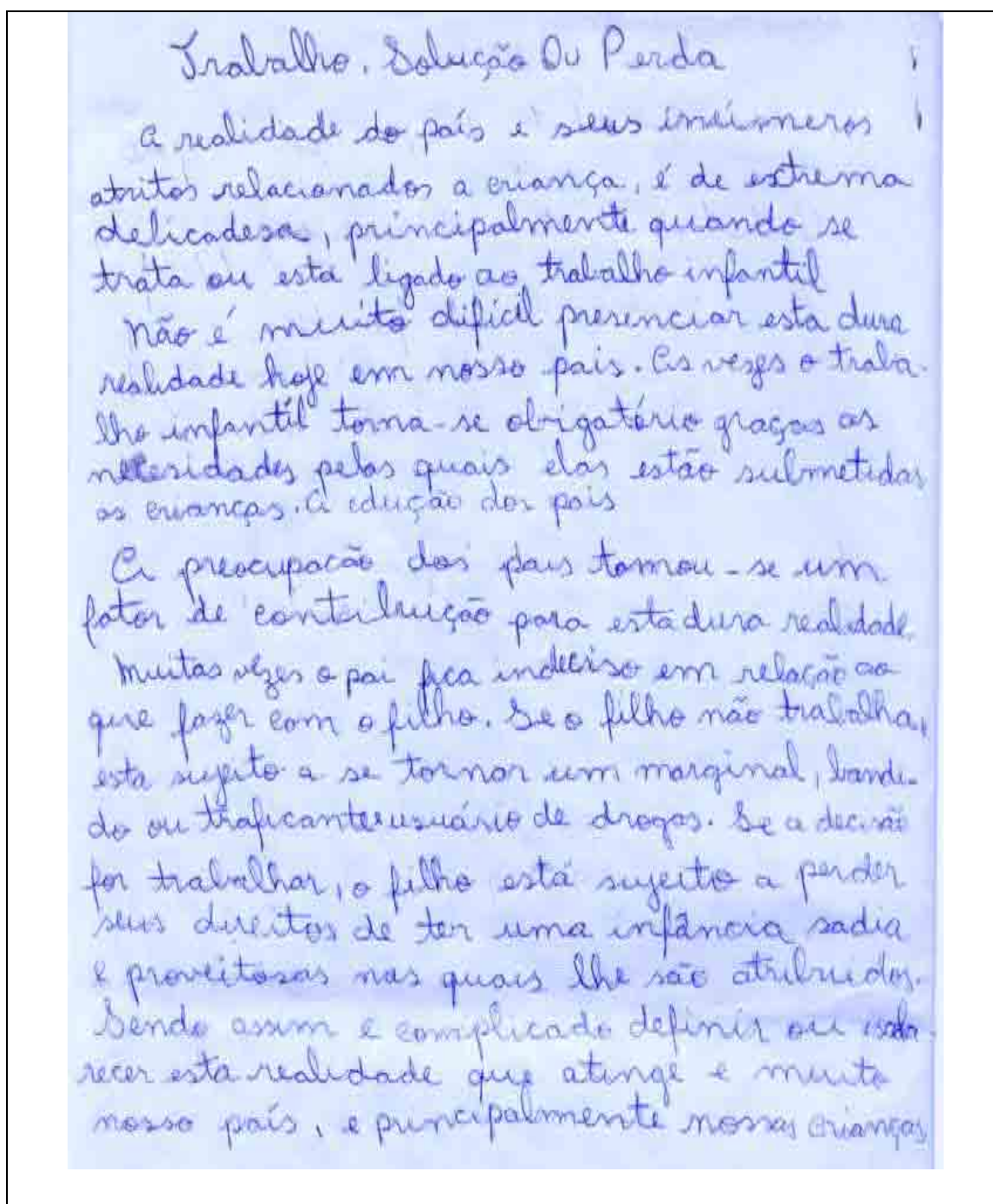


Figura 12 – Redação escrita por participante do ENEM

Pela composição do texto, podemos ver que se trata de uma dissertação, cuja estrutura básica se constrói por meio da seqüência argumentativa (BRONCKART, 1999, p.225). Segundo o autor, o objetivo geral da seqüência argumentativa é descrever processos de lógica natural e apresenta-se por uma sucessão de quatro fases: fase de premissas (constatação de partida); fase de apresentação de argumentos (apoiados em lugares comuns, regras gerais,

exemplos etc.); fase de contra-argumento (podem apoiar ou refutar os argumentos); fase de conclusão (integra os efeitos dos argumentos e contra-argumentos).

O texto apresentado aparece estruturado assim:

- **Tema:** *trabalho infantil*. Está presente no primeiro parágrafo, em que o aluno enfatiza a delicadeza em tratar do tema.
- **Tese:** *Trabalho. Solução ou perda*. Está contido no título do texto, que parece sugerir um questionamento, porém não há como avaliar se a falta de pontuação é por falta de conhecimento ou por um desejo intencional do aluno.
- **Argumento 1:** Contido no segundo parágrafo, é o ponto de partida, premissa, em que o produtor expõe uma constatação. A obrigatoriedade do trabalho infantil devido às necessidades das crianças e, ao que parece (novamente, pontuação confusa), à educação dos pais.
- **Argumento 2:** Expressos no terceiro e quarto parágrafos orientam para uma conclusão. A preocupação e a indecisão dos pais com o que fazer com os filhos.
- **Contra-argumento:** Nesta fase, os argumentos operam uma restrição em relação à orientação argumentativa e são apoiados por exemplos indiscutíveis. Se não trabalhar, o filho está sujeito a se tornar um marginal, bandido ou traficante e usuário de drogas; se trabalhar, estará sujeito a perder a infância sadia e proveitosa.
- **Conclusão:** a dificuldade em definir e esclarecer esta realidade. Introduzida por um operador conclusivo (*sendo assim*), essa fase integra os efeitos dos argumentos e contra-argumentos. Desta forma, esse último período relaciona a impossibilidade de se definir ou esclarecer esse problema relacionando-o à preocupação e indecisão dos pais e, em relação ao operador argumentativo se que exprime condição necessária à realização ou não dos fatos.

Podemos perceber baseados na figura 13 que, embora de maneira superficial, o aluno toca em elementos relevantes para um tema polêmico. A

dificuldade de posicionar-se de maneira contundente sobre o assunto não é representativa de sua imaturidade, ao contrário, representa uma reflexão assentada sobre o tema, pois suas idéias não são representadas objetiva e diretamente das contidas nos textos de “suporte” veiculados na proposta de redação.

ENEM 2005

PROPOSTA DE REDAÇÃO

Leia com atenção os seguintes textos:

TRABALHO INFANTIL NO BRASIL
Onde estão as crianças trabalhadoras

Região	Porcentagem	Quantidade (milhões)
NORTE	5,25%	0,285
CENTRO-OESTE	7,02%	0,382
NORDESTE	42,2%	2,296
SUDESTE	27,82%	1,513
SUL	17,25%	0,938

IBGE

(O Globo, Megazine, 11/05/2004.)

“A crueldade do trabalho infantil é um pecado social grave em nosso País. A dignidade de milhões de crianças brasileiras está sendo roubada diante do desrespeito aos direitos humanos fundamentais que não lhes são reconhecidos: por culpa do poder público, quando não atua de forma prioritária e efetiva, e por culpa da família e da sociedade, quando se omitem diante do problema ou quando simplesmente o ignoram em decorrência da postura individualista que caracteriza os regimes sociais e políticos do capitalismo contemporâneo, sem pátria e sem conteúdo ético.”

(Xisto T. de Medeiros Neto. A crueldade do trabalho infantil. Diário de Natal. 21/10/2000.)

“Submetidas aos constrangimentos da miséria e da falta de alternativas de integração social, as famílias optam por preservar a integridade moral dos filhos, inculcando-lhes valores, tais como a dignidade, a honestidade e a honra do trabalhador. Há um investimento no caráter moralizador e disciplinador do trabalho, como tentativa de evitar que os filhos se incorporem aos grupos de jovens marginais e delinquentes, ameaça que parece estar cada vez mais próxima das portas das casas.”

(Joel B. Marin. O trabalho infantil na agricultura moderna. www.proec.ufg.br.)

“Art. 4º. – 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.”

(Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.)

Com base nas idéias presentes nos textos acima, redija uma dissertação sobre o tema:

O trabalho infantil na realidade brasileira.

Ao desenvolver o tema proposto, procure utilizar os conhecimentos adquiridos e as reflexões feitas ao longo de sua formação. Selecione, organize e relacione argumentos, fatos e opiniões para defender seu ponto de vista e suas propostas, sem ferir os direitos humanos.

Observações:

- Seu texto deve ser escrito na modalidade padrão da língua portuguesa.
- O texto não deve ser escrito em forma de poema (versos) ou narração.
- O texto deve ter, no mínimo, 15 (quinze) linhas escritas.
- A redação deve ser desenvolvida na folha própria e apresentada a tinta.
- O rascunho pode ser feito na última folha deste Caderno.

PROVA 2 - AZUL - 2

Figura 13 – Proposta de redação da Prova na íntegra

Porém, podemos perceber como o aluno é “conduzido” pelo enunciador a realizar uma tarefa específica, demonstrando seus conhecimentos sobre as peculiaridades do gênero e produzindo um texto para um interlocutor particular. O que tem a dizer, portanto, sobre o tema, parece se “digladar” com a proposta e o conteúdo avaliado pela Prova, pois quanto à estrutura, podemos perceber algumas inadequações.

Os parágrafos que são, geralmente, ensinados sob uma estrutura fixa de composição, aparecem desalinhados e desconfigurados em relação ao padrão ensinado pela escola. Há vários problemas de pontuação, alguns ortográficos. Os problemas mais graves ocorrem para a produção de sentidos, os elementos lingüísticos aparecem, muitas vezes, de maneira desordenada, dificultando a compreensão, interrompendo a fluidez das idéias, causando problemas de coesão e coerência para o texto.

Percebemos, assim, que o aluno em sua ação de linguagem busca reproduzir um modelo ensinado pela escola, embora não consiga reproduzi-lo totalmente, visto a estrutura desordenada do texto. Os enunciados de comando parecem conduzi-lo à produção de enunciados que não exigem dele grandes reflexões ou busca de recursos lingüísticos e discursivos mais elaborados e sofisticados. Se lhe fosse exigido tratar o mesmo tema sob uma nova ordem textual, isto é, construir uma outra ação de linguagem sob outro gênero de texto (artigo de opinião, carta, ensaio etc.), provavelmente, teria muitas dificuldades em se adequar ao gênero, visto que esses raramente são trabalhados na escola.

A função classificatória do Exame mais uma vez aparece como fator primordial da Prova em relação também a redação. A intenção de diagnosticar quais são os problemas de ensino e aprendizagem em relação à produção escrita parece estar num segundo plano. O que fica ressaltado é a intenção de classificar os sujeitos em relação a potencialidades mais (ou menos) desenvolvidas para um processo classificatório e seletivo.

3.2.3 A avaliação por meio de situações-problema

As situações-problemas, no contexto de ensino, são situações didáticas na qual se propõe uma tarefa que o aluno não pode realizar se não realizar uma aprendizagem específica e precisa (PERRENOUD, 2002, p.115). As situações-problema caracterizam-se por recorte de um domínio complexo, cuja realização implica mobilizar recursos, tomar decisões e ativar esquemas para o enfrentamento de conflitos. Ao propor um recorte, criar um desafio, destacar um fragmento de texto, solicitar um comentário, propor a análise de um gráfico, pedir para responder

uma questão, elaborar uma proposta ou argumentar exigem, no caso do ENEM, o acionamento de capacidades.

Na escola, geralmente, são propostas por artifício ou simulação, o que não implica criar um pretexto, mas delimitar um contexto de reflexão, colocação de problema, conflito, raciocínio, tomada de posição, enfrentamento de uma situação, mobilização de recursos, nos limites do espaço, do tempo e dos objetos disponíveis para a tarefa (PERRENOUD, 2002, p.115).

De acordo com Pinheiro e Burini (2004, p.28), no mundo contemporâneo é preciso tornar os alunos pessoas capazes de enfrentar situações e contextos que possuem grande velocidade de mudança, que exigem deles o contínuo aprender, para que possam ser aptos para adaptar-se a essas rápidas mudanças culturais, tecnológicas e profissionais. Diante dessa afirmação, podemos justificar o uso de situações-problemas na Prova do ENEM.

A questão 7 (figura 14), por exemplo, da Prova do ENEM de 2005 mobiliza a capacidade de ação do aluno em reconhecer a situação na qual a interação ocorre. Para executar essa tarefa, o aluno deverá recorrer à capacidade de ação em inferir sobre situações históricas, de convívio social ou situacional. Para resolver essa situação-problema, a escola deverá ter cumprido seu papel que é o de desenvolver a competência *interativa* no aluno, porque afinal, essa é a proposta disseminada pelos PCNs e PCNEMs e está diretamente atrelada às competências avaliadas pelo ENEM: possibilitar a compreensão de fenômenos, nesse caso, as relações pessoais e o avanço tecnológico (interação e o meio).

7 A situação abordada na tira torna explícita a contradição entre a

- (A) relações pessoais e o avanço tecnológico.
- (B) inteligência empresarial e a ignorância dos cidadãos.
- (C) inclusão digital e a modernização das empresas.
- (D) economia neoliberal e a reduzida atuação do Estado.
- (E) revolução informática e a exclusão digital.



Figura 14 – Questão 7 da Prova do ENEM de 2005

Observando o enunciado de comando dessa questão: “A situação abordada na tira **torna explícita** a contradição entre a:” o enunciado de comando fornece “pistas” para aluno resolver a situação-problema sob dois aspectos convergentes: o primeiro aponta para aspectos do plano textual global da questão e o segundo, quanto à tarefa a ser realizada.

Assim, “**A situação abordada na tira [...]**” aponta para o texto do gênero da esfera artística utilizado como recurso para a avaliação (a tira em si) e, “[...] **a contradição entre a:**” para o texto formulado pelo enunciador como recurso e objetivo para avaliação, a múltipla escolha. O segundo aspecto “[...] **torna explícita [...]**” remete à ação do aluno quanto à tarefa (a escolha de uma das alternativas da múltipla escolha).

A questão 30 (figura 15) permitiu-nos a seguinte interpretação:

30

As cobras estão entre os animais peçonhentos que mais causam acidentes no Brasil, principalmente na área rural. As cascavéis (*Crotalus*), apesar de extremamente venenosas, são cobras que, em relação a outras espécies, causam poucos acidentes a humanos. Isso se deve ao ruído de seu “chocalho”, que faz com que suas vítimas percebam sua presença e as evitem. Esses animais só atacam os seres humanos para sua defesa e se alimentam de pequenos roedores e aves. Apesar disso, elas têm sido caçadas continuamente, por serem facilmente detectadas. Ultimamente os cientistas observaram que essas cobras têm ficado mais silenciosas, o que passa a ser um problema, pois, se as pessoas não as percebem, aumentam os riscos de acidentes.

A explicação darwinista para o fato de a cascavel estar ficando mais silenciosa é que

- (A) a necessidade de não ser descoberta e morta mudou seu comportamento.
- (B) as alterações no seu código genético surgiram para aperfeiçoá-la.
- (C) as mutações sucessivas foram acontecendo para que ela pudesse adaptar-se.
- (D) as variedades mais silenciosas foram selecionadas positivamente.
- (E) as variedades sofreram mutações para se adaptarem à presença de seres humanos.

Figura 15 – Questão 30 da Prova do ENEM de 2005

O enunciado de comando “**A explicação darwinista para o fato de a cascavel estar ficando mais silenciosa é que**”, da mesma forma da figura anterior, organiza elementos lingüísticos e direciona a atenção do leitor. “**A explicação darwinista** [...]” que remetem a textos do gênero da esfera científica utilizados como recurso pelo enunciador para avaliar um conhecimento específico, nesse caso, o conhecimento da teoria darwinista (discurso internalizado pelo aluno, provavelmente, nas aulas de biologia – terá então que inferir: a que se refere à teoria darwinista?) terá, assim, que relacionar essa inferência (conhecimento prévio, internalizado) com esse texto.

“**Para o fato de a cascavel estar ficando mais silenciosa é que**” remete para o texto utilizado como recurso para avaliação, e a locução verbal “**estar ficando**” funciona como uma pista para o aluno inferir sobre o texto. O “Para o fato de a cascavel estar ficando mais silenciosa **é que**” seria, a nosso ver, o elemento que indica a ação a ser executada (escolha de uma das alternativas) que o “Para o fato de a cascavel estar ficando mais silenciosa **é que**” estabelece como certa em relação às outras. Para resolver essas questões, o aluno precisa mobilizar suas capacidades discursivas, adquiridas ao longo de sua formação, por meio de discursos que se entrecruzam no intertexto.

Já, nesta outra questão (questão 19 – figura 16):

As questões 19 e 20 referem-se ao poema.

A DANÇA E A ALMA
 A DANÇA? Não é movimento,
 súbito gesto musical.
 É concentração, num momento,
 da humana graça natural.
 No solo não, no éter pairamos,
 nele amaríamos ficar.
 A dança – não vento nos ramos:
 seiva, força, perene estar.
 Um estar entre céu e chão,
 novo domínio conquistado,
 onde busque nossa paixão
 libertar-se por todo lado...
 Onde a alma possa descrever
 suas mais divinas parábolas
 sem fugir à forma do ser,
 por sobre o mistério das fábulas.

(Carlos Drummond de Andrade. *Obra completa*. Rio de Janeiro: Aguilar, 1964. p. 366.)

19

A definição de dança, em linguagem de dicionário, que mais se aproxima do que está expresso no poema é

- (A) a mais antiga das artes, servindo como elemento de comunicação e afirmação do homem em todos os momentos de sua existência.
- (B) a forma de expressão corporal que ultrapassa os limites físicos, possibilitando ao homem a liberação de seu espírito.
- (C) a manifestação do ser humano, formada por uma seqüência de gestos, passos e movimentos desconcertados.
- (D) o conjunto organizado de movimentos do corpo, com ritmo determinado por instrumentos musicais, ruídos, cantos, emoções etc.
- (E) o movimento diretamente ligado ao psiquismo do indivíduo e, por conseqüência, ao seu desenvolvimento intelectual e à sua cultura.

Figura 16 – Questão 19 da Prova do ENEM de 2005

No enunciado “**A definição de dança, em linguagem de dicionário, que mais se aproxima do que está expresso no poema é**” temos “**A definição de dança [...]**” remetendo para as questões de múltipla escolha; “**[...] em linguagem de dicionário [...]**” remetendo para conhecimento previamente adquirido (conhecimento lingüístico – língua culta/técnica - e discursivo – finalidade expressiva específica de uma linguagem: capacidade lingüístico-discursiva); “**[...] que mais se aproxima [...]**” relaciona esse conhecimento previamente adquirido e o

texto utilizado. Os termos “*a linguagem com o que está expresso no poema*”; “[...] *do que está expresso no poema [...]*” remetendo para o texto do gênero artístico utilizado pelo enunciador para avaliar a competência do aluno em reconhecer o valor semântico e contextual dessas unidades lingüística e; “[...] *é*” se referindo aos itens de múltipla escolha (encaminhamento para a execução da atividade pelo aluno).

O enunciador do enunciado de comando funciona como um “maestro” a orquestrar as ações do candidato. Ora se refere ao texto do gênero utilizado como recurso para avaliar; ora às questões de múltipla escolha; ora para relacionar um elemento a outro; ora para explicitar claramente ao aluno que deve inferir sobre conhecimentos previamente adquiridos e externos ao texto.

O que vale reforçar é que as ações do enunciador são intencionais, ao fazer isso consegue tende a administrar o raciocínio do aluno para que ele exercite e empregue as *capacidades de linguagem* (SCHNEUWLY, 2004), que adquiriu durante sua formação escolar. Com isso, os avaliadores buscam averiguar se as competências sugeridas pelos documentos oficiais estão sendo eficientemente desenvolvidas nas propostas pedagógicas e se estão sendo ensinadas/aprendidas de maneira eficaz por professores e alunos, respectivamente.

A intenção dos produtores da Prova, ao que nos parece, é amenizar o trabalho do aluno, ou seja, esse comando funciona como um “facilitador” da leitura, embora pareça não estar sendo tão simples assim compreendê-la, visto os resultados obtidos. Embora não exijam recursos sofisticados de interpretação, isto é, que exigem grande esforço mental, esses comandos intencionam simplificar a atividade para conseguir o máximo de resultado positivo do aprendiz.

3.3 OS ENUNCIADOS DE COMANDO E AS CAPACIDADES DE LINGUAGEM A SEREM ACIONADAS

Os gêneros textuais são referenciados por meio de entidades verbais que, semiotizadas no texto, revelam valores históricos e socioculturais. Segundo Documento Básico do ENEM, os textos das questões objetivas buscam reunir estrategicamente os saberes exigidos pelos documentos oficiais como

primordiais para o desenvolvimento dos sujeitos, sua inserção no mundo do trabalho e exercício de sua cidadania.

De acordo com esse documento, a avaliação, elaborada por uma comissão designada pelo órgão governamental para a Educação, propõe a auto-avaliação das capacidades dos alunos. A qualidade do próprio sistema de ensino, é então, legitimado segundo regras que validam interdisciplinarmente se as competências obtidas pelos aprendizes os tornaram capacitados para a vida em sociedade.

Nesse contexto de avaliação, as competências poderiam ser grosseiramente resumidas como os conhecimentos que os aprendizes devem adotar no Nível Infantil e Fundamental e desenvolver no Ensino Médio. Assim, a condição de qualidade de sua formação pode ser atestada e, de certa forma, certificada pelo Estado, o que qualifica esses sujeitos a serem considerados aptos a obterem “postos”, ou exercerem determinadas funções em sociedade.

No plano conjectural pré-estabelecido da Prova, os sujeitos organizadores asseguram, por meio dos enunciados de comando das questões, a legitimação dessa avaliação das competências. A pluralidade de gêneros utilizados como recurso para o julgamento da ocorrência ou não do ensino/aprendizagem se dá pela manipulação de elementos que configuram os textos enunciados.

Para analisar, assim como considerar a Prova do ENEM enquanto gênero textual de avaliação, reafirmamos que seguimos o modelo de análise e a teoria sócio-interacionista para exame dos gêneros proposto por Bronckart (1999/2006 a e b), cuja concepção concebe a **historicidade** do ser humano como condição essencial sob a qual, na espécie humana, se desenvolvem formas particulares de organização social, ao mesmo tempo em que (ou sob o efeito de) formas de interação de caráter semiótico. Portanto, propõe uma análise aprofundada das características estruturais e funcionais dessas organizações sociais, assim como o exame dessas formas de interação semiótica.

Para o autor, os gêneros textuais são atividades de linguagem que contribuem para o desenvolvimento de competências e a prática das capacidades para o agir humano. Para resolver as questões objetivas ou subjetivas na Prova do ENEM é necessário, pelo menos se pressupõe que seja necessário, que o aprendiz tenha, por meio do ensino pautado no desenvolvimento de competências, as

capacidades de linguagem necessárias para contextualizar, discursar, compreender o código lingüístico e inferir sobre situações-problema.

Para ilustrar nossa análise, exemplificaremos com três questões retiradas da Prova do ENEM/2005 (Prova Azul) que, segundo uma compreensão nossa, requerem, respectiva e prioritariamente, o acionamento da capacidade de ação, capacidade discursiva e da capacidade lingüístico-discursiva.

Para responder à questão 17 (figura 14), o aluno terá que realizar inferências (visualizar, criar uma imagem) dos contextos em que se passa essa situação, para isso, terá que ter previamente conhecido os aspectos referentes à vida dos retirantes, onde se passa essa ação e por que ela ocorre. Esse conteúdo “referencial” acionado pelo leitor é mobilizado pela *capacidade de ação* já adquirida, e que, a cada leitura, evolui num processo progressivo de desenvolvimento. Segundo Bronckart (2004, s/p), o conteúdo de um texto é “constituído pelos conhecimentos disponíveis na memória dos agentes”.

No enunciado de comando, o aluno reconhece, na coordenada “assinale aquelas que abordam”, dada pelo enunciador, que terá que reconhecer os contextos que se relacionam:

Texto para as questões 17 e 18.

Cândido Portinari (1903-1962), um dos mais importantes artistas brasileiros do século XX, tratou de diferentes aspectos da nossa realidade em seus quadros.



1

2

3

4

Sobre a temática dos “Retirantes”, Portinari também escreveu o seguinte poema:
(....)

Os retirantes vêm vindo com trouxas e embrulhos
Vêm das terras secas e escuras; pedregulhos
Doloridos como fagulhas de carvão aceso
Corpos disformes, uns panos sujos,
Rasgados e sem cor, dependurados
Homens de enorme ventre bojudo
Mulheres com trouxas caídas para o lado
Pançudas, carregando ao colo um garoto
Choramando, remelento

(....)
(Cândido Portinari. *Poemas*. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1964.)

17
Das quatro obras reproduzidas, assinale aquelas que abordam a problemática que é tema do poema.

(A) 1 e 2 (B) 1 e 3 (C) 2 e 3 (D) 3 e 4 (E) 2 e 4

Figura 17 – Questão 17 da Prova do ENEM de 2005

Já, o exemplo a seguir (figura 15 – questão 30) requererá do aluno o acionamento da *capacidade lingüístico-discursiva*, pois se ele não tiver internalizado o que apregoa o discurso darwinista, isso pode dificultar a localização da resposta certa.

De acordo com Bronckart (2004), para a produção de um novo texto (neste caso produção de sentido para o texto), os agentes produtores (organizadores das questões da Prova), escolheram um modelo de gênero que pressupõem ser do conhecimento do seu destinatário (fazer parte dos conteúdos de ciências e, provavelmente, um texto que faz parte do livro didático). Em consenso com seus interesses comunicativos, planifica o conteúdo temático e organiza os discursos em busca de uma resposta ativa e simultânea do inscrito.

30

As cobras estão entre os animais peçonhentos que mais causam acidentes no Brasil, principalmente na área rural. As cascavéis (*Crotalus*), apesar de extremamente venenosas, são cobras que, em relação a outras espécies, causam poucos acidentes a humanos. Isso se deve ao ruído de seu “chocalho”, que faz com que suas vítimas percebam sua presença e as evitem. Esses animais só atacam os seres humanos para sua defesa e se alimentam de pequenos roedores e aves. Apesar disso, elas têm sido caçadas continuamente, por serem facilmente detectadas. Ultimamente os cientistas observaram que essas cobras têm ficado mais silenciosas, o que passa a ser um problema, pois, se as pessoas não as percebem, aumentam os riscos de acidentes.

A explicação darwinista para o fato de a cascavel estar ficando mais silenciosa é que

(A) a necessidade de não ser descoberta e morta mudou seu comportamento.
(B) as alterações no seu código genético surgiram para aperfeiçoá-la.
(C) as mutações sucessivas foram acontecendo para que ela pudesse adaptar-se.
(D) as variedades mais silenciosas foram selecionadas positivamente.
(E) as variedades sofreram mutações para se adaptarem à presença de seres humanos.

Figura 18 – Questão 30 da Prova do ENEM de 2005

Assim, pelo enunciado de comando, a locução “estar ficando” obriga o aluno a fazer uma inferência ao discurso *darwinista* sobre as mutações, portanto, recorrência a um discurso previamente internalizado (a defesa de uma tese, um discurso da ordem do expor).

O próximo exemplo (figura 19 – questão 2), a capacidade exigida é a do domínio da linguagem, portanto, *capacidade lingüística*, observe como o enunciado de comando determina o acionamento de tal capacidade. A locução “está empregado” remete a uma busca específica e ao reconhecimento de recurso característico da língua “sentido próprio”:

2 O termo (ou expressão) destacado que está empregado em seu sentido próprio, denotativo ocorre em

(A) “(...) “Protegendo os inocentes é que Deus, sábio demais, põe **cenários** diferentes nas impressões digitais.”
(Maria N. S. Carvalho. *Evangelho da Trova*. /s.n.b.)

(B) É de laço e de nó De gibeira o jiló
Dessa vida, **cumprida a sol** (...)” (Renato Teixeira. *Romaria*. Kuarup Discos. setembro de 1992.)

(C) “O **dicionário-padrão** da língua e os dicionários unilíngües são os tipos mais comuns de dicionários. Em nossos dias, eles se tornaram um objeto de consumo obrigatório para as nações civilizadas e desenvolvidas.”
(Maria T. Camargo Biderman.
O dicionário-padrão da língua.
Alfa (28), 2743, 1974 Supl.)



(O Globo. *O menino maluquinho*. agosto de 2002.)

(E) “Humorismo é a arte de fazer cócegas no raciocínio dos outros. Há duas espécies de humorismo: o trágico e o cômico. O trágico é o que não consegue fazer rir; o cômico é o que é verdadeiramente trágico para se fazer.”

Figura 19 – Questão 2 da Prova do ENEM de 2005

De acordo com Bronckart (2004, p. 3), um texto deve ser entendido como “uma atividade de linguagem construída por meio da mobilização de recursos sintáticos e lexicais de uma língua natural (conteúdo temático)”. Embora os elementos que constituem o léxico e a sintaxe sejam elaborados por meio de unidades lingüísticas, o texto deve ser concebido pela atividade de linguagem de um grupo.

O quadro a seguir, demonstra a capacidade prioritária exigida do aluno para responder às questões apresentadas durante o processo de avaliação das competências que foram sugeridas pelos documentos oficiais (PCNEM) e “desenvolvidas” e “consolidadas” durante sua formação escolar, que apresentamos em relação às questões anteriores.

Questão	Capacidade de Linguagem	Competência Desenvolvida	Competência Avaliada
17	Capacidade de ação	Interativa	Compreensão de fenômenos
30	Capacidade discursiva	Textual	Construção de argumentos
2	Capacidade Lingüístico-discursiva	Gramatical	Domínio de linguagem

Fonte: O quadro foi elaborado a partir das capacidades de linguagem sugeridas por Dolz e Schneuwly (2004) e das competências sugeridas pelo Documento Básico do ENEM (1998).

Quadro 7 – Capacidades exigidas prioritariamente dos alunos para resolução das questões

Na verdade, para realizar as atividades de interpretação e compreensão das questões, os alunos precisam ter capacidades globais construídas ao longo da escolaridade. Segundo Schneuwly; Dolz (2004, p.61) “trata-se de construir, com os alunos, em todos os graus de escolaridade, instrumentos, visando ao desenvolvimento das capacidades necessárias para dominar os gêneros agrupados”.³⁹

As questões que envolvem a capacidade de ação do sujeito têm relação direta com as relações de interatividade das quais participa (vivenciadas) ou conhece (reconhecidas). É papel de a escola desenvolver “as capacidades dos alunos em domínios tão diversos quanto à linguagem como instrumento de aprendizagem ou como *mimeses* da ação a serviço da reflexão sobre a relação do homem com o mundo e consigo mesmo” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p.63).

O quadro a seguir expressa qual a capacidade de linguagem **dominante** é a exigida dos alunos para compreensão global das questões. Novamente, utilizamos Schneuwly; Dolz (2004, p.64) para explicar que uma organização das capacidades de linguagem dominantes podem se constituir como elementos-chave no sentido de uma melhor maestria nos processos de linguagem. As capacidades, segundo os autores, podem estar relacionadas com o agrupamento de gêneros. Lançam assim a hipótese de que cada agrupamento exige a dominância no que concerne às capacidades psicológicas implicadas.

Todo texto, então, exige para sua compreensão os três níveis de capacidades de linguagem (e as respectivas operações como já apresentamos). Portanto, para reconhecer ou idealizar a representação do contexto social ou contextualização, o aluno deve acionar a *capacidade de ação*; para a estruturação discursiva do texto, a *capacidade discursiva*; para as escolhas de unidades lingüísticas ou textualização, as *capacidades lingüístico-discursivas*. Porém, consideramos uma dessas, a pedido do enunciado de comando, como mais exigida que outras.

Como já dissemos todas devem ser acionadas, mas uma se sobressai em relação às demais. No quadro 7, buscamos identificar em cada questão da Prova de 2005 (azul) qual dessas capacidades são mais preponderantes, interpretadas da seguinte maneira:

³⁹ Agrupamento que apresentamos anteriormente no item 3.2

Questão	Capacidades de ação	Capacidades discursivas	Capacidades lingüístico-discursiva
01		Sobre os métodos I e II é correto afirmar que	
02			O termo destacado que está empregado em sentido próprio, denotativo ocorre em
03		A nova estação deve ser localizada	
04			Esses poemas têm em comum o fato de
05		Esse recurso de repetir palavras de outrem equivale a	
06		[...] o percentual dos jogadores dos quatro clubes que concluíram o E. M. é de	
07	A situação abordada na tira torna explícita a <i>contradição</i> entre a		
08		Além do mais, podem ocorrer casos de baixa absorção de vitaminas lipossolúveis, como as A, D, E, e K, pois	
09			Durante esse período, a época em que o real esteve mais desvalorizado em relação ao dólar foi no
10		Tal fato pode ser justificado em decorrência	
11	A transformação, nesse caso, é de energia		
12	A força que atua sobre o peso e produz o deslocamento vertical da garrafa é a força		
13			É correto apenas o que se afirma em
14	Na reação do luminol, está ocorrendo o fenômeno de		
15		Sendo assim, a quantidade do produto final formada na reação foi de	
16	A ordenação desses elementos, desde o mais antigo ao mais recente, é a seguinte		
17	Das quatro obras reproduzidas, assinale aquelas que abordam a problemática que é tema do poema		
18		O aumento da incidência da esquistossomose deve-se à presença de	
19			A definição de dança, em linguagem de dicionário, que mais se aproxima do que está expresso no

			poema é
20			Em uma das estrofes, o termo que estabelece contraste com solo é
21	A relação que se estabelece entre a situação I e a interpretação II e a razão para essa relação aparece em		
22			Baseado na tabela, pode-se afirmar que essa é uma amostra de
23			A leitura dos dados apresentados permite afirmar que, no período considerado,
24			[...] é correto afirmar que, no período indicado,
25	Representando por I, II e III o volume de líquido em cada um dos recipientes, tem-se		
26	A complexidade do problema do lixo atômico, [...] se deve ao fato de		
27	É correto afirmar que a ilustração do pintor		
28	Tendo como referência o estado atual dos países periféricos, pode-se afirmar que nessas histórias está contida a seguinte idéia		
29			O consumo de energia elétrica mensal dessa casa é de aproximadamente
30		A explicação darwinista para o fato de a cascavel estar ficando mais silenciosa é que	
31	Os meses do ano em que, nessa área, esses anfíbios terrestres poderiam se reproduzir mais eficientemente são de		
32			Considerando a queixa principal [...], a primeira medida de combate à poluição em cada uma delas seria
33	O período em que houve 50% de sobrevivência ocorreu entre os dias		
34	Com base nos fatos acima, pode-se afirmar que		
35	Um taxista que percorra 6.000 km por mês recupera o investimento da conversão em aproximadamente		
36	Pode-se esperar um maior número de espécies no ambiente		
37		Para minimizar esse problema uma ação possível	

		e adequada é	
38	O grupo de animais que estavam associados à nova espécie, aquele que foi determinante para a definição do período geológico em que ela foi encontrada é		
39		A espécie de peixe mais indicada para ser utilizada como detectora de poluição, afim de que sejam tomadas providências imediatas, seria	
40		Os diferentes pontos de vista sobre o megaprojeto de transposição das águas do Rio São Francisco quando confrontados indicam que	
41		Sabendo-se que o oxigênio é um gás extremamente importante para os processos de obtenção de energia em sistemas biológicos, conclui-se que	
42			O dígito de verificação fornecido pelo processo para o número 24685 é
43		A soja transgênica, segundo o texto, apresenta baixo risco ambiental porque	
44			A probabilidade de que a criança premiada tenha sido um(a) filho(a) único(a) é
45	Podemos concluir que as chuvas são mais abundantes nas maiores latitudes próximas do Equador, porque		
46		[...] essa metamorfose apresenta uma vantagem importante para a sua sobrevivência, pois	
47	[...] qual das obras de Magritte, abaixo, estaria mais de acordo com esse tema tão polêmico?		
48			[...] teríamos grandes problemas como a diminuição drástica de plantas que dependem dos insetos para polinização, que é o caso das
49	O número total de caracteres que podem ser representados no sistema Braille é		
50		Com relação a essas alternativas pode-se dizer que	
51		Sobre as características químicas dessa molécula essencial à vida, é correto afirmar que o DNA	

52	O custo por metro quadrado de revestimento será de		
53	[...] a divergência entre os macacos do velho mundo e o grupo dos grandes macacos e de humanos ocorreu há aproximadamente		
54		Está correto apenas o que se afirma em	
55	Examinando o gráfico da área de vegetação natural remanescente pode-se inferir que		
56			A partir da análise dessas características é adequado priorizar as diferentes modalidades de transporte de carga, na seguinte ordem
57		É verdadeiro apenas o que se afirma em	
58			O texto destaca a diferença entre o português do Brasil e o de Portugal quanto
59		É correto concluir que os dois textos	
60		É que a larva do inseto, ao se alimentar da planta, ingere esse hormônio e	
61	A afirmação [...] que atingiu os inimigos de Vargas aparecem, respectivamente, em		
62	Concluiu-se que o senhor caminhou, respectivamente, nos sentidos		
63			O texto poético ora reproduzido trata das diferenças brasileiras no âmbito

Fonte: quadro elaborado com base nos enunciados de comando da Prova do ENEM de 2005 e a operação de linguagem dominante.

Quadro 8 – Capacidade de linguagem exigida pelas questões da Prova de 2005. (Continua)

No quadro 8 revertemos esses dados em números percentuais em busca de uma compreensão do porque de determinadas capacidades serem mais exigidas do que outras. Como já apresentamos anteriormente, os gêneros multimodais e os gêneros institucionais escolares são os mais utilizados, portanto, é natural que a porcentagem mais significativa recaia sobre eles, e será sobre eles que centraremos análise.

Agrupamento de gêneros	Capacidades de ação	Capacidades discursivas	Capacidades lingüístico-discursivas
Gêneros multimodais:	46,6%	24,1%	44,5%
Gêneros informativos:	3,2%	0%	5,5%
Gêneros institucionais escolares	27,6%	65,2%	5,5%
Gêneros da criação artística:	11,3%	6,8%	33,3%
Gêneros midiáticos:	11,3%	3,9%	11,2

Fonte: Baseado nos dados do quadro anterior.

Quadro 9 – Percentual das operações de linguagem. (Continua)

Como podemos perceber, há uma diferença considerável entre esses dois agrupamentos de gêneros (gêneros multimodais e gêneros institucionais escolares) e as operações de linguagem que eles requerem, assim como, aos demais agrupamentos. Enquanto os gêneros multimodais exigem as capacidades de ação em 46,6% e as capacidades lingüístico-discursivas em 44,4% das questões, os gêneros institucionais escolares concentram 65,5% de suas exigências às capacidades discursivas.

Utilizando o raciocínio de Schneuwly e Dolz novamente para as operações realizadas, achamos isso justificável devido ao fato de que os recursos gráficos (verbo-visuais) colaboram para identificar os objetivos do texto. Além disso, as ilustrações vêm sempre acompanhadas de textos escritos, o que permite ao leitor engajar-se em várias atividades de construção de significados. O leitor, por meio da imagem, é estimulado a formular e reformular hipóteses interpretativas

(representações de contextos ou contextualização), antecipar informações ou fazer associações de idéias (reconhecimento de unidades lingüísticas ou textualização).

Segundo Relatório do SAEB (2001, p.60) de Língua Portuguesa, os elementos gráficos-visuais auxiliam fortemente o leitor na interpretação do texto e na construção de significados quando ele é capaz de passar do figurativo (imagens captadas pela percepção) para o operativo, o que requer operações cognitivas como classificar, seqüenciar, estabelecer comparações etc. Além disso, o conhecimento da variedade de gêneros textuais contribui para que o leitor possa decodificar vocábulos próprios do mundo letrado e realizar tarefas voltadas para a compreensão do mundo que o cerca.

Como no exemplo da questão 17, em que a operação de linguagem a ser realizada prioritariamente recai sobre a capacidade de ação, o conhecimento de mundo da imagem ganha uma especial relevância, pois é a partir dele que o aluno percebe os efeitos de sentido desencadeados pelas figuras e reforçado pelo texto escrito, ambos, então, se convergem para uma mesma idéia.

Já, o grupo dos gêneros institucionais escolares, em 65,5% priorizam as capacidades lingüísticas, estruturação discursiva do texto, justificado pelo uso, como já dissemos, quase que exclusivo do livro didático nas salas de aula. A identificação de alguns textos requer que o leitor recorra a crenças e conhecimentos partilhados sobre o que está sendo focalizado para entender o texto de modo adequado.

Para identificação do tema, os alunos precisam realizar um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, e nessa fase entram as articulações entre conhecimentos prévios e informações textuais. Em muitos casos, essas informações, dependem de pressuposições e inferências que o próprio texto autoriza, para dar conta de sentidos figurados e para perceber opiniões e valores empíricos (RELATÓRIO DO SAEB, 2001, p.60).

3.4 A ARTICULAÇÃO ENTRE OS ELEMENTOS DA SITUAÇÃO-PROBLEMA

Neste tópico faremos comentários sobre a articulação entre tipos de discurso e tipos de seqüências que, organizadas, compõem a *arquitetura interna* da

Prova do ENEM. Segundo Bronckart (1999/2006), os tipos de discurso designam os diferentes segmentos que um texto comporta e podem tomar diferentes formas. A noção de seqüência designa os modos de planificação mais convencionais que se desenvolvem no interior do plano geral do texto.

Como já mencionamos, um texto é o resultado de uma ou várias operações de linguagem (operações psicológicas) efetuadas no curso do processo de produção. Essas operações têm relação com as seguintes dimensões (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p.36): da relação à situação material de produção (relação possível de implicação ou autonomia); relação enunciativa com o dito pertencente a esse ou a um outro mundo (conjunto e disjunto, respectivamente); às decisões sobre os modos de geração de conteúdos (seqüencialidades); a de construção das operações no curso do desenvolvimento.

Quanto à relação de implicação ou autonomia à Prova do ENEM, podemos dizer superficialmente que a dimensão de construção dessa operação de linguagem corresponderia aos gêneros secundários⁴⁰. E quanto à relação de conjunção e disjunção, uma exclusão do sujeito enunciador, isto é, uma disjunção mediante ao ato de produção. Mas, como também já foi mencionado, os textos são construídos sob complexas operações de acordo com o contexto situacional e intencional.

Portanto, para estabelecer o discurso veiculado na Prova do ENEM, os sujeitos enunciadore organizam numa unidade de texto significativa as informações cujo propósito objetivam realizar. Seleccionam, então, segmentos de textos que em interação com o enunciatário revelará o domínio de determinados conteúdos atribuídos às capacidades lingüísticas destes.

Para expressar-se discursivamente nessa interação comunicativa da Prova, o enunciador se representa no discurso implicitamente por meio dos enunciados de comando, pois os textos das questões-problema são segmentos de textos pertencentes a outros gêneros de textos, exercendo assim, uma função discursiva outra, embora paralela aos propósitos discursivos estabelecidos.

Nos enunciados de comando, o discurso se realiza por meio de um diálogo “mascarado” no qual ocorre a implicação de um agente produtor, mas não

⁴⁰ Para Bakthin (1997), os gêneros do discurso se dividem em gêneros primários e secundários. Desses fariam parte os gêneros mais elaborados, criados para as esferas de circulação institucionalizadas e, daqueles fariam parte os gêneros do discurso cotidiano.

explicitamente identificado, que a cada questão, alterna o turno de fala com o destinatário. A enunciação das questões não apresenta um autor/produzidor específico, nem precisa ter referência a um espaço-tempo da produção, por isso esse discurso se enquadra no mundo discursivo do *expor*.

Primeiro, o enunciador abre o turno de fala exigindo uma atitude responsiva de seu destinatário, ocorre, então, à implicação dos parâmetros físicos da ação de linguagem, embora, não apareçam unidades lingüísticas dêiticas explícitas. O conteúdo temático mobilizado nessa interação remete diretamente aos interactantes (*dêixis* externa implícita) e a organização desse segmento em relação à estrutura da ação em curso, caracterizando o tipo de discurso como *interativo* (BRONCKART, 1999, p.157).

Os enunciados abaixo são trechos de algumas das questões que compõem a Prova do ENEM (Prova 2 – azul) do ano de 2005. Consideramos que eles se constituem como enunciados de comando, isto é, enunciados que propõem *fazer/agir* o destinatário. Esses enunciados podem ser considerados como representativos de comandos, pois por meio das unidades lingüísticas, podemos perceber que buscam direcionar as ações e operações do pensamento dos interlocutores.

Ex: 1 (questão 2 prova azul de 2005)⁴¹

“O termo (ou expressão) destacado que **está empregado** em seu sentido próprio, denotativo **ocorre em**”

Figura 20 – Exemplo 1

Ex: 2 (questão 7 da prova azul de 2005)

“A situação abordada na tira **torna explícita** a contradição **entre a**”

Figura 21 – Exemplo 2

⁴¹ As partes em destaque (grifos) são de nossa responsabilidade.

Ex: 3 (questão 30 da prova azul 2005)

“A explicação darwinista para o fato de a cascavel **estar ficando** mais silenciosa **é que**”

Figura 22 – Exemplo 3

Segundo Bronckart (1999, p. 149), os tipos de discurso só podem ser identificáveis num texto por meio de formas lingüísticas que traduzem a criação de mundos discursivos específicos (mundo do narrar e do expor), sendo esses tipos articulados entre si por mecanismos de textualização e por mecanismos enunciativos que conferem ao todo textual sua coerência seqüencial e configuracional.

Dissemos anteriormente que o discurso dos enunciados das situações-problemas apresentadas no Exame são da ordem do expor, embora não apareçam “marcas” lingüísticas explícitas (referências de dêiticos), esse texto está articulado a uma situação de ação de linguagem que implica dois agentes que alternam tomadas de “turnos de fala” em um espaço-tempo comum.

Melhor dizendo, embora o “diálogo” travado entre os interlocutores não ocorra simultaneamente ao momento de produção do texto, o texto da Prova exerce a função de representar os enunciadores e abre o turno de fala propondo por meio dos enunciados das questões uma reação (resposta) de seu destinatário. Quando o enunciador usa verbos como *está empregado* (ex.1); *torna explícita* (ex.2); *é* (ex.3), ele direciona, chama a atenção do destinatário, e por meio das unidades lingüísticas *ocorre em* (ex.1); *entre a* (ex.2); *é que* (ex.3) conduz o destinatário a responder, o interlocutor é mobilizado a *fazer* realizando assim concretamente o diálogo.

Devido, portanto, à implicação de dois agentes (enunciador e interlocutor) para que essa ação de linguagem se concretize, podemos afirmar que o tipo de discurso expresso nos enunciados de comando é o *discurso interativo*.

Nos exemplos, a maneira como o produtor organiza os elementos lingüísticos dos enunciados de comando integram-nos às outras partes do texto articulando às proposições. Observe (ex.1): **o termo (ou expressão) destacado** remete o interlocutor em busca de uma unidade que seja caracterizada pelo destaque. A locução verbal ***está empregado***, utilizada no presente do indicativo,

chama atenção para a ação efetuada pelo enunciador, e **em seu sentido próprio, denotativo** orienta para a ação de inferência que o destinatário terá que realizar sobre o texto e, **ocorre em** direciona-o ao fazer-agir sobre as opções de múltipla-escolha (A, B, C, D, E).

Da mesma maneira, no ex.2, **a situação abordada na tira** remete para o seguimento de texto abordado (a tira em si), a locução verbal no presente do indicativo **torna explícita** aliada ao termo em destaque **a contradição**, remete para a ação mental a ser realizada pelo interlocutor (comparação da tira com as opções de múltipla-escolha) e, **entre a** leva o destinatário a agir e escolher uma das opções. No ex.3, **o fato de a cascavel estar ficando** remete para o texto científico, **é que** remete para as opções de múltipla escolha e direciona a ação a ser realizada.

A combinação e articulação desses elementos se fazem importante, pois são representativas da identidade e dos papéis sociais que devem desempenhar os interactantes. Essas ações de linguagem vão constituir as instâncias sociais onde os indivíduos se constroem e marcam as formas de organização e estruturação social.

Oliveira (2002) realizou uma análise mais aprofundada das questões do ENEM dos anos anteriores a 2003 enfatizando os aspectos de língua portuguesa avaliados (leitura, escrita, análise lingüística, discursiva e gramatical). Embora teça elogios à maneira como são formulados os itens para avaliação, não deixa de mencionar o caráter superficial das estratégias utilizadas para relacionar as partes das questões, texto de apoio, comandos e alternativas de múltipla escolha, o que leva, se leitor mais proficiente, o participante ao reconhecimento da estrutura e à interação com os dados.

Segundo esse mesmo autor, as situações-problema apresentadas no ENEM, de maneira geral, possuem um grau de dificuldade pequeno para realização. Mesmo as questões apresentando textos contextualizados e menos normativos, o nível exigido para leitura não é denso e complexo, propiciando ao participante a relativizar os enunciados da questão. Não é o caso das questões serem irrelevantes, mas sim do processo de averiguação ter caráter irreal ou mecânico para o aluno.

Pensar sobre o funcionamento da linguagem, sob diferentes ambientes discursivos e sob as formas variadas de sua representação, se faz útil à

medida que possibilita a mobilização dos sujeitos, para em diferentes situações, realizar variadas interpretações sobre diferentes discursos.

Para interagir sócio-discursivamente, portanto, o sujeito necessita mobilizar diferentes recursos cognitivos e psicológicos e isso implica o conhecimento e escolha de diferentes formas lingüístico-discursivas presentes nos ambientes sociais, sugere o domínio das estruturas estáveis que compõem os gêneros, requer o conhecimento dos mecanismos de textualização e de enunciação e, principalmente, demanda saber transferir os saberes oriundos de um trabalho de ensino/aprendizagem para a vida concreta.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Refletindo sobre as relações sócio-discursivas e pragmáticas que regem a ação de linguagem do gênero textual de avaliação Prova do ENEM, averiguamos que seu texto de base é planejado predominantemente pela seqüência injuntiva. A escolha e o uso da injunção pelos enunciadores da Prova não se dá de maneira aleatória, estão atreladas e intimamente relacionadas com os objetivos políticos, comunicativos e finais (apresentar resultados, avaliar se as competências estão sendo ensinadas/aprendidas) programados e almejados pelo enunciador.

O agente-produtor do texto da Prova arquiteta “fazer agir” seu destinatário em determinada direção por meio dos enunciados de comando. O exame do resultado final da Prova permite avaliar, sob determinados aspectos, capacidades dos alunos, assim como, de certa maneira, a eficácia das atividades desenvolvidas na escola.

Os inscritos, geralmente alunos que acabaram de concluir o Ensino Médio, interpretam esses comandos como uma “ordem”, mas que para executá-la dependem dos conhecimentos adquiridos (competências desenvolvidas) no decorrer de sua vida escolar. Se bem trabalhados, os conteúdos sugeridos pelos documentos oficiais para a realização das tarefas pedagógicas, propiciarão aos alunos as capacidades de linguagem necessárias para o uso eficaz da linguagem.

O sujeito avaliado tem que transferir os conhecimentos e saberes para a resolução das situações-problema da Prova que, segundo o Documento Básico do ENEM, simulem ocorrências cotidianas, logo, esses alunos deverão saber como transpor os conhecimentos para enfrentar dificuldades encontradas na realidade de sua vida social fora da escola. Contudo, podemos averiguar que nesta última edição do Exame, principalmente, as questões se relacionam muito mais com as situações de comunicação forjadas ou simuladas pelo livro didático, o que parece, obviamente, não corresponder às situações reais do dia-a-dia.

Segundo Documento básico do ENEM, tanto nas atividades de produção quanto nas de compreensão, pela leitura, os alunos devem demonstrar capacidades de linguagem para o enfrentamento das propostas. Contudo, se apresentarem um déficit na aprendizagem (resultado final do Exame), isso não pode

representar incapacidade para resolver os problemas das atividades sócio-interativas da linguagem na sua vida cotidiana. Essa nota atribuída pode sim ser um reflexo de falhas tanto do ensino quanto da aprendizagem e, esses alunos devem estar atentos para suprir essas lacunas prolongando sua vida acadêmica e se inserindo e participando crítica e ativamente na vida social, política, religiosa, cultural etc.

Assim, a atribuição dada pelo ENEM às notas inferiores a 40, não pode ser uma taxaço que caracterize a incompetência ou a incapacidade para a vida dos inscritos, ela sinaliza que algo está errado nos conceitos de aprendizagem, nas concepções sócio-culturais, ideológicas, psicológicas, valorativas etc. desses indivíduos.

A metodologia que utilizamos em nossas análises nos conduziu a uma conclusão bipolar em relação ao Exame e aos efeitos pretendidos em seus destinatários, o que nos leva a considerá-la, até certo ponto, útil e relevante diante da teoria adotada, uma vez que esta tem por primazia a função social do gênero de texto em questão.

Em um pólo está o aluno (inscrito) cujo papel social principal dentro desse quadro seria o de testar e avaliar as suas próprias *capacidades de linguagem* (capacidade de ação, capacidade discursiva; capacidade lingüístico-discursiva), isto é, fazer uma auto-avaliação, individual e intransferível a outro sujeito, de suas próprias potencialidades.

Em outro pólo estariam os avaliadores, cuja função reside na tarefa de “mensurar” a qualidade do ensino em relação aos conteúdos sugeridos pela política educacional para desenvolver as *competências* nos alunos mediante os programas pedagógicos fornecidos pelo ensino, o que significa a testagem e avaliação por meio do ENEM das competências requeridas pelos PCNEM.

Aliás, há uma observação muito pertinente que realizamos com relação as competências requeridas pelos PCNEMs para o desenvolvimento dos sujeitos e às capacidades de linguagem propostas por Dolz; Schneuwly (2004). Competências e capacidades correspondem-se bionivocamente:

competência interativa ↔ *capacidades de ação*

competência gramatical ↔ *capacidade lingüístico-discursiva*

competência textual ↔ *capacidade textual*

Entretanto, embora ideologicamente a relação entre competências e capacidades seja convergente e, teoricamente, eficiente no plano teórico, avaliá-las parece ser uma dimensão muito mais complexa do que a buscada pelo Exame. Os fatores que promovem essa dificuldade, a nosso ver, vão da facilidade de leitura das questões, forma linear de apresentação dos conteúdos avaliados, ao fato de não serem levadas em consideração as modalidades das atividades de aprendizagem, no que diz respeito aos aspectos culturais, formas de aprendizagem (formal ou informal) e os diferentes ambientes de interação, sócio-histórico e situacional.

Deparamos-nos constantemente com os vários relatos de professores, assim como, com trabalhos de estudiosos, relatórios e resultados de exames e avaliações que demonstram o péssimo aproveitamento dos alunos em relação à leitura, conseqüentemente, interpretação e compreensão de conteúdos. Contudo, parece que este panorama tende a permanecer se a escola e os professores não buscarem formas alternativas de atendimento às necessidades fundamentais do trabalho de letramento.

E, se os livros didáticos forem os únicos instrumentos para nortear as atividades em sala de aula, e se os gêneros de textos forem apenas trabalhados tal e qual vêm caracterizados por esses livros, de maneira didatizada e fragmentada, provavelmente, continuarão contribuindo, e muito, para que esses alunos não desenvolvam as competências e, muito menos, consigam realizar as operações de linguagem, hoje, tão necessárias para o mundo do trabalho e exercício de sua cidadania.

Pela análise do plano textual em que as questões são configuradas, pode-se avaliar o nível de exigência pretendido para o candidato. O uso de diversos gêneros utilizados, demonstra e reforça a idéia bakhtiniana de que os gêneros têm um caráter mediador e organizador do uso da linguagem. Portanto, isso confirma que, o conhecimento e domínio dos gêneros são o que possibilita a comunicação e viabiliza a realização da prova.

O enfoque à textualidade das questões elaboradas exige o domínio dos gêneros textuais para o uso efetivo da linguagem, ou seja, o uso autêntico da língua. Por isso, conhecer os aspectos de produção de um texto, configuração, estruturação, posicionamentos enunciativos e discursivos etc. colabora para a formação crítica do aluno e também do professor, tornando a abordagem em torno

desse mecanismo de ensino, um aporte social importante para inclusão dos indivíduos participantes no processo de ensino e aprendizagem.

A produção textual e exercício das atividades de linguagem devem constituir-se como um trabalho significativo para aluno e não apenas como um instrumento de avaliação utilizado pelas instituições. Como sujeito comunicante e participante do mundo, o aluno deve ser capaz de manipular estratégias comunicativas determinadas de acordo com as situações de convívio social.

A construção de sentidos deve ocorrer em situações concretas de comunicação em que a atitude para escolhas lingüísticas e discursivas esteja em pertinência com as circunstâncias de uso, de acordo com as restrições ou não do contexto sócio-histórico-cultural que estão “mergulhados” os sujeitos. Para isso, precisam aprender/apreender uma gama considerável de vários gêneros textuais relevantes para a sua vida social.

Os gêneros textuais revelam o modo como os textos funcionam e são formas, tipos de interação verbal, estritamente ligados às condições concretas de realização, portanto, a artificialidade do ensino não conduz o aluno para a prática real e capacitada do uso da linguagem. Atos de “fala” isolados como ocorrem na Redação do ENEM, por exemplo, não comprovam os saberes necessários para os atos de fala na vida e na criação ideológica que permeiam o mundo e constituem as interações.

A produção textual deve partir de uma situação dialógica de sala de aula, envolvendo, inclusive aspectos sócio-afetivos, em que o professor exerça o papel de mediador entre o conhecimento e linguagem. As experiências individuais dos alunos passem a ser significativas e estes possam escrever e reescrever o mundo, criando-o e recriando-o em suas atividades de linguagem, para transformá-lo conscientemente num espaço de convívio possível para exercerem sua cidadania com dignidade.

Buscamos “avaliar”, assim, o Exame baseados na concepção sócio-interacionista (BRONCKART, 1999, 2004, 2006 a e b) para análise dos gêneros textuais, pois esta concebe o Evento como uma atividade concretamente desenvolvida e aplicada pelo coletivo. Sua função principal é a de (re)organizar os conhecimentos elaborados pela política educacional e tidos como essenciais para a formação dos indivíduos. Aparelhar as instituições escolares para o ensino a ser

desenvolvido e a consolidar os aspectos de aprendizagem a serem assimilados pelos estudantes durante sua vida escolar.

Proposta como uma atividade coletiva, a prova busca unificar “todos” os indivíduos a quem se destina o Exame, “medir” suas potencialidades, “registrar” os resultados sob aspectos igualitários de realização do processo, com isso, não são levados em consideração aspectos sócio-culturais, regionais, físicos, emocionais etc. dos sujeitos avaliados.

Os documentos oficiais e a política educacional que norteiam as práticas pedagógicas para ensino/aprendizagem e desenvolvimento de competências parecem propor e assegurar que seguindo um “roteiro” a escola realiza com sucesso seu trabalho, a Prova, então, deveria avaliar a eficácia e adequação desse ensino baseado nas performances dos indivíduos confrontados à tarefa imposta.

Desta forma, o igualitarismo anula preocupações como: se o nível das situações-problema está apropriado aos alunos; se apresenta objetivos referencias consistentes com sua realidade ou com uma realidade conhecida por eles; se os conteúdos conceituais e atitudinais são pelos alunos associáveis; se realmente têm conhecimento prévio do conteúdo abordado; se verdadeiramente foram realizadas em sala de aula atividades que propiciaram o ensino/aprendizagem, entre outras questões.

Uma das etapas a ser investigada segundo o modelo proposto por Bronckart para reflexão dos gêneros textuais, se refere aos processos de mediação formativa. Esse procedimento diz respeito ao conjunto de controle e avaliação das condutas verbais e não verbais, conjuntos dos pré-construídos no ambiente sócio-cultural, desde o nascimento, também, do controle e avaliação das condutas verbais e não verbais dos processos educativos explícitos que se realizam, principalmente nas instituições escolares.

No tocante à Prova do ENEM, a expressão desses conjuntos de controle e avaliação ocorre pelo cerceamento das regras de manipulação dos elementos lingüísticos e discursivos utilizados pelos agentes produtores. O gênero, mediante aos objetivos e fundamentos estabelecidos pelos enunciadores como essenciais para validar o processo de avaliação, se estabelece e se configura num formato específico conformado pelos enunciados taticamente elaborados para alcançar as metas traçadas.

Os elementos que vão compor o gênero passam rigorosamente pelo controle do grupo enunciador que seleciona textos que apresentam condutas verbais e/ou não verbais, articuladas ou não, realizadas nos contextos escolares e controladas pelas instituições educacionais.

As mediações formativas exercem “efeitos” sobre os indivíduos. Por isso a importância de averiguar as condições de transformação do psiquismo sensório-motor herdado em um pensamento consciente fundador da pessoa, resultado da interiorização das propriedades estruturais e funcionais dos signos lingüísticos.

As condições de desenvolvimento das pessoas e de suas capacidades ativas, no âmbito de transações entre as representações individuais e as representações coletivas, veiculadas pelos pré-construídos determinam a sua inserção nas ações de linguagem. Assim, a constatação de como os indivíduos se representam ou se apresentam, por meio da linguagem, é fundamental para compreensão dos gêneros textuais.

Por meio das unidades lingüísticas enunciadas, o agente produtor se compromete com o que está sendo veiculado no texto, as expressões mobilizam, articulam, colocam em ação o destinatário, isto é, impõe uma atitude responsiva para o interlocutor do texto. Esse desloca para a prática valores, conhecimentos e habilidades para interagir eficazmente com o texto, mesmo que o enunciador não apareça explicitamente inscrito no documento.

A Prova é arquitetada de maneira a fazer agir seu destinatário, isto é, os alunos a interpretam como uma ordem que só será executada eficazmente se os aprendizes tiverem desenvolvido capacidades para o exercício da tarefa. Entre os objetivos de ambos, enunciador e enunciatários, está o gênero textual de avaliação, a Prova do ENEM sob prismas diversos. Para esses, o Exame se constitui enquanto um *instrumento* para “testar suas capacidades”, uma ferramenta elaborada pelo Estado, complexificada e ordenada pelas instituições escolares e que pode vir a ser um “passaporte” para a sua inclusão na vida social ativa (Universidade, trabalho etc.).

Já para aqueles, a Prova se constitui como *objeto* para “mensurar” a qualidade do ensino em relação aos conteúdos sugeridos pela política educacional, idealizada (no que se refere ao contexto histórico e de produção); arquitetada (no que se refere a sua infra-estrutura: plano textual global, tipos de discurso e

seqüências); e planejada (no que se refere aos mecanismos de textualização e enunciativos: elementos de coesão e conexão, gerenciamento e posicionamento enunciativo).

Enceramos aqui refletindo, de maneira geral, sobre as colocações de Bronckart, que em todas as suas obras citadas expõe a questão da função psicológica de trabalhos como esse que realizamos. Ou seja, a questão de como esse trabalho nos mostra sobre as propriedades do *processo de refiguração da atividade humana*, com a finalidade de compreensão dos outros seres humanos e de nós mesmos. E esse fenômeno se deve, ao nosso ver, à auto-reflexividade característica da linguagem ou do semiótico: “os signos são entidades arbitrárias e desdobráveis (formas coletivas que reduplicam imagens individuais) e essas características fazem com que os signos possam ‘refletir’ ou expressar qualquer realidade, entre elas, a sua própria” (BRONCKART, 2006, p. 169).

REFERÊNCIAS

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS IMPRESSAS

AMIGUES, René. Trabalho do professor e trabalho de ensino. *In: MACHADO, Anna Raquel (org.). O Ensino como trabalho: uma abordagem discursiva.* Machado (org) – Londrina: Eduel, 2004.

BAKHTIN, Mikhail M (Voloschinov). *Marxismo e filosofia da linguagem.* São Paulo: Hucit, 1979

_____. *Estética da criação verbal.* (Tradução: Maria Ermantina G. G. Pereira) 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BAMBIRRA, Maria Raquel de Andrade. Trabalhando a habilidade de produção escrita dos alunos do ensino médio do Brasil via abordagem dos gêneros textuais. *IN: CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes; NASCIMENTO, Elvira Lopes (orgs). Gêneros textuais: teoria e prática I.* Londrina: Moriá, 2004.

BAZERMAN, Charles. Gêneros textuais, tipificação e interação. DIONÍSIO, Ângela Paiva & HOFFNAGEL, Judith Chambliss (orgs). São Paulo: Cortez, 2005.

BONINI, Adair. A noção de seqüência textual na análise pragmático-textual de Jean-Michel Adam. *In: MEURER, J. L.; BONINI, Adair; MOTT-ROTH, Desirée (Orgs.) Gêneros-teorias-métodos-debates..* Parábola: São Paulo, 2005.

BRAIT, Beth. As tramas discursivas implicadas na dialética do trabalho ensinar-aprender-ensinar (Prefácio). *In: MACHADO, Anna Rachel (org.). O ensino como trabalho.* Londrina: Eduel, 2004.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO (Secretaria de Educação). Língua Portuguesa, Brasília: 1997.

_____. Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO (Secretaria de Educação). Brasília, 1999.

_____. Secretaria da Educação Básica. Orientações Curriculares para EM – Linguagens, Códigos e suas tecnologias. Orientação Curricular, Vol. 1, 2006.

BRONCKART, Jean Paul. Atividades de linguagem, textos e discurso: por um interacionismo sócio-discursivo. (Trad. Anna Raquel Machado, Péricles Cunha). São Paulo: EDUC, 1999.

_____; MACHADO, Anna Rachel. *Procedimentos de análise de textos sobre o trabalho educacional*. In: MACHADO, Anna Rachel (org.). *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: Eduel, 2004.

_____. *Revista Virtual de Estudos da Linguagem – REVEL*. Ano 4 – nº 6 – março 2006 – ISSN 1678-8931 (tema: Estudo do texto e discurso), 2006 a.

_____. Os gêneros de textos e os tipos de discurso como formatos das interações propiciadoras de desenvolvimento. In: MACHADO, Anna Rachel & MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles. *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. Matencio. Campinas: Mercado de Letras, 2006 b.

BUNZEN, Clécio. Da era da composição à era dos gêneros: o ensino de produção de texto no ensino médio. In: BUNZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia; [et al] (orgs). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

CRISTÓVÃO, Vera Lúcia Lopes; NASCIMENTO, Elvira Lopes. Gêneros textuais e ensino: contribuições do interacionismo sócio-discursivo. In: KARWOSKY, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (orgs). *Gêneros Textuais: reflexão e ensino*. Palmas e União da Vitória, PR: Kaygangue, 2005.

CRISTÓVÃO, Vera Lúcia Lopes. A implicação da constituição de objetivos para o ensino de línguas estrangeiras. In: GIMENEZ, Kilda Maria Prado (org.). *Contribuições na área de línguas estrangeiras*. Londrina: Moriá, 2005.

DIONISIO, Ângela Paiva. Gêneros multimodais e multiletramento. In: KARWOSKY, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (orgs). *Gêneros Textuais: reflexão e ensino*. Palmas e União da Vitória, PR: Kaygangue, 2005.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. *As capacidades orais dos alunos*. Paris: ESF, 1998.

_____. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.

FAÏTA, Daniel. Gêneros de discurso, gêneros de atividade, análise da atividade do professor. In: MACHADO, Anna Raquel (org.). *O Ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Machado (org) – Londrina: Eduel, 2004.

FIGUEIREDO, Laura Inês Breda. *Gêneros discursivos e cidadania: um estudo comparativo entre PCN de língua portuguesa e os parâmetros em ação*. (Dissertação de Mestrado: PUC/SD-PEG) – Linguística Aplicada e Estudo da Linguagem (LAEL), São Paulo:2005.

GERALDI, João Wanderley. Da redação à produção de textos. In: CHIAPINI, Lúgia (org.). *Aprender e escrever com textos de alunos*. São Paulo:Cortez, 1998.

GIERING, Maria Eduarda; MELLO, Vera Helena Dentee de. Gêneros textuais e a atividade argumentativa em sala de aula. IN: CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes; NASCIMENTO, Elvira Lopes (orgs) *Gêneros Textuais: teoria e prática II..* Palmas e União da Vitória, Pr: Kaygange, 2005.

JURADO, Shirley; Rojo, Roxane. A leitura no Ensino Médio: o que dizem os documentos oficiais e o que se faz. In: BUZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia (orgs). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

KLEIMAN, Ângela B. Leitura e prática social no desenvolvimento de competências no Ensino Médio. In: BUZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia (orgs). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MACEDO, Lino de. Situação-problema: forma e recurso de avaliação, desenvolvimento de competências e aprendizagem escolar. In: PERRENOUD, Philippe *et all*. *As competências para ensinar no século XXI*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

MACHADO, Anna Raquel. Para (re)pensar o ensino de gêneros: esclarecendo conceitos do interacionismo sócio-discursivo. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; (orgs). *Gêneros sob diversas perspectivas* (no prelo) 2002.

_____. *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: Eduel, 2004.

_____; BRONCKART, Jean Paul. De que modo os textos oficiais prescrevem o trabalho do professor? Análise comparativa de documentos brasileiros e genebrianos. *DELTA*, vol. 21 nº 2 São Paulo, Jul/Dez. 2005.

_____. *Revista de estudos da linguagem – Revel*. Uma experiência de assessoria docente e de elaboração de material didático para o ensino de produção de textos na universidade. Ano 4 – nº 6 – março/2006, ISSN 1678-8931

MARCHEZAN, Renata Coelho. Diálogo. *In*: BRAIT, Beth (org.) *Bakthin outros conceitos-chaves*. São Paulo: Contexto, 2006.

MARCUSCHI, Beth. O que nos dizem o SAEB e o ENEM sobre o currículo de língua portuguesa para o ensino médio. *In*: BUZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia (orgs). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. *In*: DIONIZIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Raquel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (orgs.). *Gêneros textuais e ensino*. 2 ed. – Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

MENDONÇA, Márcia; BUNZEN, Clécio. Sobre o ensino de língua materna no ensino médio e a formação de professores: introdução dialogada. *In*: BUZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia (orgs). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MENEGASSI, José Renilson. Professor e a escrita: a construção de comandos de produção de textos. *Trab. Ling. Aplic.*, Campinas, (42): 55-79, jul./dez. 2003.

OLIVEIRA, Neil Armstrong Franco de. ENEM: mecanismos de reformulação ou de avaliação do ensino de Língua Portuguesa?. Dissertação de Mestrado em Lingüística Aplicada da Universidade Estadual de Maringá – UEM – Maringá, 2002.

PERRENOUD, Philippe *et all*. As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PINHEIRO, A. C. da F. Bragança; BURINI, Elaine R. V. O ensino por competências como metodologia didática para aprendizado baseado em problemas. *Revista de Educação Continuada Momento do Professor – A questão das competências e o Ensino*. São Paulo, ano 1, nº 5, primavera de 2004, p. 28-37.

PRUPEST, Flora Maria Vieira. A questão discursiva, um gênero em processo de ensino/aprendizagem. São Paulo: PUC/SP, 2003.

RYAN, Maria Aparecida. *Conjugação dos verbos em português*. São Paulo: Palas Athena, 2002.

ROJO, Roxane; CODEIRO, Gláís Sales. Apresentação: gêneros orais e escritos como objetos de ensino: modo de pensar, modo de fazer. *In*: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.

ROSA, Adriana L. T. da. No comando, a seqüência injuntiva! *In*: DIONIZIO, Ângela Paiva; BEZERRA, Normanda da Silva (Orgs). *Tecendo textos, construindo experiências* Lucerna: Rio de Janeiro, 2003.

SCARAMUCCI, Matilde V. R. Efeito retroativo da avaliação no ensino/aprendizagem de línguas: o estado da arte. *In*: *Trabalhos em Lingüística Aplicada*. Universidade Estadual de Campinas. Instituto Estudos da Linguagem – Campinas, SP, 2004. Publicação Semestral.

SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. *In*: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.

_____ ; DOLZ, Joaquim. Os gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino. *In*: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.

SIGNORINI, I. (org.). *Gêneros catalisadores: letramento & formação do professor*. São Paulo: Parábola, 2006.

SOUZA-e-SILVA, Maria Cecília Perez de. O Ensino como trabalho. *In*: MACHADO, Anna Raquel (org.). *O Ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Machado (org) – Londrina: Eduel, 2004.

VYGOTSKY, Lev S. *Pensamento e linguagem*. 1ª ed. São Paulo: Martins fontes, 1987.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS DIGITAIS

ABICALIL, Carlos Augusto. Sistema nacional de educação básica: nó da avaliação? *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 23, nº 80, setembro/2002, p.253-273. Disponível em: www.cedes.unicamp.br. Acessado em: 28/dez./2006.

ANDRIOLI, Antonio Inácio. As políticas educacionais no contexto do neoliberalismo. Disponível em: www.espacoacademico.com.br/013/13andrioli.htm. Acessado em 19/agos./2006.

BALTAR, Marcos. A validade do conceito de competência discursiva para o ensino de língua materna. *Revista Linguagem em (dis)curso*. Vol. 5, número 1, jul./dez.2004. Disponível em: www3.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem. Acessado em 31/jul./2006.

BARONE, Rosa Elisa M. Educação e políticas públicas: Questões para debate. 13/05/1999. Disponível em: www.senac.br/informativo/BTS/263/boltec263a.htm. Acessado em: 25/out./2006.

BRASIL. CARTILHA DO ENEM 2005. Instituto Nacional de Estudos Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Exame Nacional do Ensino Médio. 1998 Disponível em: www.inep.gov.br/enem. Acessado em junho/2005.

_____. DOCUMENTO BÁSICO DO ENEM. Instituto Nacional de Estudos Educacionais Anísio Teixeira. Exame Nacional do Ensino Médio. 1998 Disponível em: www.inep.gov.br/enem. Acessado em junho/2005.

_____. INEP - Instituto Nacional de Estudos Educacionais Anísio Teixeira. Exame Nacional do Ensino Médio. Disponível em: www.inep.gov.br/. Acessado em 20/maio/2005.

_____. SECRETARIA DA EDUCAÇÃO. Análise dos itens de língua portuguesa – 8ª série do Ensino Fundamental. Relatório do SAEB:2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/>. Acessado em: 16/nov./2006.

_____. MEC - MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação. Disponível em www.mec.gov.br. Acessado em 28/dez/2006.

BUZATO, Marcelo E. K. Letramento digital abre as portas para o conhecimento. Educarede – Entrevista por Olívia Rangel Joffily em 23/01/2003. Disponível em: www.educarede.org.br. Acessado em: 01/dez./2006.

CHAVES, Lúcia de Fátima Miller; ARIAS, Eluiza Helena Leite. Elaboração de avaliações – um manual para orientação de professores do Centro de Ciências da Saúde da UFPA. Asses. Pedagógica. Manual doc. Belém, PA, 2003. Disponível em: www.ufpa.br/manualparaorientacaodeprofessores.pdf. Acessado em: 10/jan./2007.

HOFFMAN, Jussara. Por uma mudança efetiva da avaliação. 2003. Artigos e entrevistas. Disponível em: <http://www.editoramediacao.com.br/artigos.php>. Acessado 18/agost/2006.

KRUPPA, Sonia Maria Portella. O Banco Mundial e as políticas Públicas de Educação nos anos 90. FEUSP. Disponível em: www.universiabrasil.net/materia/materia.jsp?materia=8085. Acessado em: 12/out./2006.

PELLEGRINE, Denise. Avaliar para ensinar melhor. Nova Escola *on line*. Ed. 159, janeiro/fevereiro, 2003. Disponível em: www.revistaescola.com.br. Acessado em: 13/set./2006.

QUINTELLA, Karyne; MUYER, Rui C. A filosofia na escola reprodutora. Instituto Superior de Estudos e Pesquisas em Filosofia e Ciências – ISEF – Disponível em: www.unb.br/tef/filosofo/resafe/numero1/dossier/comunicações. Acessado em 02/dez./2006.

SCHWARTZMAN, Simon. Avaliações de nova geração nas sociedades contemporâneas. Fevereiro, 2003. (Publicado também em: SOUZA, Alberto de Mello e (org.). *Dimensões da avaliação educacional*. Petrópolis, Vozes, 2005, p.15-34). Disponível em: www.schwartzman.org.br/simon/alberto.pdf. Acessado em: 28/dez/2006.

SILVA, Janssen Felipe da. Avaliação e aprendizagem significativas. Disponível em: www.tvebrasil.com.br/salto/boletins2002/aas/aasemp.htm. Acessado em: 28/setem/2006.

SOUZA, Sandra M. Zákia L. Possíveis impactos das políticas de avaliação no currículo escolar. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, nº 119, 2003 – Disponível em: www.scielo.br/scielo. Acessado em: 10/jan./2007.

UBE – União Brasileira dos Escritores. Coletânea de analfabetismo funcional. Disponível em: www.brasilleitor.org.br/www/completa.asp.novembro/2002. Acessado 02/agost./2006.

VIANNA, Heraldo Marelím. Avaliação não se pode improvisar. Fundação Carlos Chagas – Difusão de idéias. Dezembro, 2006. Disponível em: www.fcc.org.br. Acessado em 10/jan./2007.

ZIBAS, Dagmar M. L. A reforma do ensino médio nos anos de 1990: o parto da montanha e as novas perspectivas. Revista Brasileira de Educação, nº 28, Rio de Janeiro, jan./abr. 2005. Disponível em: www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttex&pid=s. Acessado em: 03/jan./2007.